



HAL
open science

Rapport aux pratiques éducatives parentales et représentations de soi chez des adolescents togolais et français scolarisés en classe de 4ème et de 3ème

Ayoko Akouavi Dogbe Foli

► **To cite this version:**

Ayoko Akouavi Dogbe Foli. Rapport aux pratiques éducatives parentales et représentations de soi chez des adolescents togolais et français scolarisés en classe de 4ème et de 3ème. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Université de Lomé (Togo), 2021. Français. NNT : 2021TOU20048 . tel-03943706

HAL Id: tel-03943706

<https://theses.hal.science/tel-03943706v1>

Submitted on 17 Jan 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
Cotutelle internationale : Université de Lomé - Togo

Présentée et soutenue par

Ayoko Akouavi DOGBE FOLI

Le 6 juillet 2021

**RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET
REPRESENTATIONS DE SOI CHEZ DES ADOLESCENTS TOGOLAIS ET
FRANÇAIS SCOLARISÉS EN CLASSE DE 4^{ème} ET DE 3^{ème}**

Volume I

École doctorale : CLESCO – Comportement, Langage, Education,
Socialisation, Cognition

Spécialité : Psychologie du développement

Unité de recherche

Laboratoire de Psychologie de la Socialisation - Développement et Travail (LPS-DT) - EA
1697

Thèse dirigée par

Claire SAFONT-MOTTAY et Komi KOSSI-TITRIKOU

Jury

Mme Aude VILLATTE, Rapporteur

M. Youssef TAZOUTI, Rapporteur

M. Cyrille PERCHEC, Examineur

Mme Claire SAFONT-MOTTAY, Directrice de thèse

M. Komi KOSSI-TITRIKOU, Co-directeur de thèse

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire de Psychologie de la Socialisation – Développement et
Travail (LPS-DT) – EA 1697

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Spécialité Psychologie du développement

RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET
REPRESENTATIONS DE SOI CHEZ DES ADOLESCENTS TOGOLAIS ET
FRANÇAIS SCOLARISÉS EN CLASSE DE 4^{ème} ET DE 3^{ème}

Ayoko Akouavi DOGBE FOLI

Présentée et soutenue publiquement
Le 6 juillet 2021

Thèse dirigée par
Claire SAFONT-MOTTAY et Komi KOSSI-TITRIKOU

JURY

Mme Aude VILLATTE, Rapporteuse
M. Youssef TAZOUTI, Rapporteur
M. Cyrille PERCHEC, Examineur
Mme Claire SAFONT-MOTTAY, Directrice de thèse
M. Komi KOSSI-TITRIKOU, Co-directeur de thèse

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude à Claire Safont-Mottay ma directrice de thèse. Merci pour l'intérêt porté à mon projet de thèse, pour vos conseils qui m'ont beaucoup appris et pour votre soutien moral. Je remercie aussi Myriam de Léonardis, qui a co-encadré cette thèse dès son démarrage et dont les conseils et remarques ont été très constructifs pour mes réflexions.

Merci à Komi Kossi-Titrikou, mon co-directeur de thèse qui a accepté de prendre le relais de la co-direction de ma thèse suite au décès de mon premier co-directeur. Merci pour votre disponibilité, votre soutien et vos remarques constructives.

J'ai une pensée profonde pour le regretté Koffiwaï Yanakou Gbati, mon premier co-directeur de thèse qui nous a quitté en 2018. Merci d'avoir accompagné mes premiers pas dans la recherche à l'Université de Lomé, avec mes deux mémoires de maîtrise et de DESS en psychologie de l'éducation. Malheureusement, vous ne verrez pas l'aboutissement de ce travail pour lequel vous avez montré un grand intérêt.

Je remercie Aude Villatte, Youssef Tazouti, Cyrille Percec pour avoir accepté de lire, de critiquer et d'évaluer ce travail de thèse.

J'aimerais aussi remercier Yoan Mieyaa et Cyrille Percec, membres du comité de suivi de thèse en octobre 2020. Merci pour vos remarques et critiques qui ont été utiles pour la finalisation de ce travail de thèse.

Je souhaite ensuite remercier le Laboratoire de Psychologie de la Socialisation-Développement et Travail (LPS-DT) – EA 16 97, et plus spécialement l'Equipe 3, Psychologie de l'éducation familiale et scolaire, pour votre accueil et votre soutien. Merci à toi Davina pour ta disponibilité et tes conseils.

Je remercie l'école doctorale CLESCO, et tout particulièrement Delphine Rouquet et Valérie Laffitte qui ont toujours été à l'écoute à chaque renouvellement de l'avenant de cotutelle internationale de thèse.

Merci à Nabede et à Rita de la présidence de l'Université de Lomé pour votre disponibilité dans mes démarches administratives concernant mon contrat de cotutelle internationale de thèse.

J'adresse mes remerciements aux directeurs régionaux de l'éducation de Lomé et Tsévié au Togo, aux chefs d'inspection, ainsi que les directeurs et enseignants des établissements scolaire pour leur aide précieuse lors de la collecte des données. Merci tout particulier aux CPE des collèges en France. Merci à tous les adolescents qui ont accepté de participer à notre recherche. Je remercie également les parents qui ont accepté la participation de leur adolescente. Merci à Kelly Adjiba et à Eric Polo pour leur aide technique lors du recueil des données à Lomé et à Tsévié. Merci aux sœurs comboniennes d'Adidogomé qui ont permis la réalisation des entretiens dans leurs locaux.

Un merci très chaleureux à la team doctorants et docteurs du LPS-DT : Adèle, Adéline, Aude, Audrey, Camille, Emilie, Julia, Kim, Mai-Ahn, Nancy, Lucille, Marie-Amélie, Marie-Fred, Sidji, Vincent. Merci pour nos échanges théoriques, pour votre soutien et les pauses-déj. et café. Merci tout particulier à Kim pour nos discussions stats et tes relectures.

J'adresse mes remerciements à ma famille toulousaine. Merci à Maya, Christian, Véronique, Thierry, Dominique et Léonard pour votre présence et votre soutien, pour vos encouragements et l'hospitalité. Merci à mes « couz » Alice, Pierre et Arthur pour votre affection. Je vous aime tous très fort.

Merci à mes amis. Sabrina, merci pour ton amitié, tes soutiens et encouragements qui m'ont beaucoup remonté le moral à des moments où j'en avais besoin. Merci à toi Abida pour tout... toutes les fois où tu as gardé mes filles pour me permettre de me concentrer sur ma thèse et aussi pour tes relectures. Merci à Aurélie, Véronique, Sören pour vos avis et relectures. Merci à toi Dominique pour tes encouragements et conseils.

La collecte des données au Togo a été appuyée par un financement de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) – Europe de l'Ouest ; je leur adresse ici mes remerciements.

Merci au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du Togo, à la Direction des Bourses et Stages qui m'ont octroyé une bourse de recherche doctorale.

Merci beaucoup à toi maman pour tes encouragements et tes soutiens. Merci de croire en moi. Merci pour tout ce que tu m'as donnée. Merci à toi Athos, mon grand frère pour être toujours présent et de me soutenir toujours. A toi Prude ma sœur chérie, je te remercie pour tes conseils et soutiens. Merci à toi Benjamin pour avoir soutenu ce projet de thèse malgré les retentissements sur le plan familial. Merci d'avoir autorisé la présence de nos enfants à mes

côtés ; ça a été très utile pour ma disponibilité mentale et m'a permis de me concentrer sur mon travail. Merci pour tous tes conseils. Enfin merci à vous mes filles, Eva et Elvire, d'avoir compris à votre manière mes indisponibilités et le manque de temps notamment les derniers jours avant le dépôt de la thèse.

Rapport aux pratiques éducatives parentales et représentations de soi chez des adolescents togolais et français scolarisés en classe de 4^{ème} et de 3^{ème}

Résumé. Depuis de nombreuses années, la question des relations parents-adolescents a suscité un intérêt particulier dans le champ de la recherche en psychologie. Les résultats des travaux antérieurs ont montré que les pratiques éducatives parentales ont des effets importants sur le développement à l'adolescence. La littérature relève aussi que la construction de l'identité et des représentations de soi constitue l'enjeu majeur de la période adolescente (Erikson, 1972 ; Tap, 1991 ; Claes et Lannegrand-Willems, 2014).

Cette thèse promeut la notion de rapport aux pratiques éducatives parentales qui associe aux pratiques perçues, la relation de sens (sentiments de satisfaction / insatisfaction, jugements, attentes...) que le sujet construit à propos des attitudes et conduites de ses parents. L'objectif principal de cette recherche est donc d'analyser l'influence du rapport aux pratiques éducatives parentales sur le développement des représentations de soi des adolescents.

L'étude a porté sur 542 adolescents scolarisés (429 sujets togolais âgés de 12 à 20 ans et 113 sujets français âgés de 12 à 16 ans). Cinq outils auto-rapportés ont permis de collecter les données. *L'Instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent – IMPEPA* (Claes et al., 2010) a examiné les pratiques éducatives parentales à partir des perceptions des adolescents. *Deux questions ouvertes* ont été posées concernant les souhaits relatifs à la relation avec la mère d'une part et avec le père d'autre part. *L'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi -ETES* (Bardou et al., 2012) a permis d'évaluer l'estime de soi. La technique du : « *Qui suis-je ?* » a permis d'appréhender les descriptions et réflexions à l'égard de soi des adolescents.

Les principaux résultats montrent que les pratiques éducatives parentales perçues par les sujets togolais et français sont riches et diversifiées. Des liens affectifs importants avec les parents et des pratiques d'encadrement soutenues sont mises en évidence. Les adolescents persistent malgré tout à souhaiter des liens affectifs plus forts avec leurs parents. Ils souhaitent également des mesures de contrôle parental plus souples. Nos résultats font également ressortir des différences significatives entre les perceptions des pratiques éducatives parentales en fonction des contextes culturels. Les adolescents togolais rapportent une éducation familiale sexuée plus marquée et perçoivent une discipline coercitive parentale plus élevée que leurs pairs français. Enfin, les résultats identifient différentes formes de rapport aux pratiques éducatives parentales associées à des représentations de soi différenciées.

Mots-clés : Rapport aux pratiques éducatives parentales - Représentations de soi - Estime de soi - Adolescents togolais et français.

Relationship to parenting practices and self-representations among Togolese and French adolescents in grades 4th and 3rd

Summary. For many years, the issue of parent-adolescent relationships has generated particular interest in the field of psychology research. The results of previous work have shown that parenting practices have important effects on development in adolescence. Literature also notes that the construction of identity and self-representations is the major issue of the teenage period (Erikson, 1972; Tap, 1991; Claes, & Lannegrand-Willems, 2014).

This thesis promotes the concept of relationship to parenting practices that associates with perceived practices, the relation of meaning (feelings of satisfaction / dissatisfaction, judgments, expectations...) that the subject builds about his parents' attitudes and behaviors. The main objective of this research is therefore to analyze the influence of the relationship to parenting practices on the development of adolescent self-representations.

The study involved 542 adolescents in school (429 Togolese subjects aged 12 to 20 and 113 French subjects aged 12 to 16). Five self-reported tools were used to collect the data. *The Instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent – IMPEPA* (Claes et al., 2010) examined parenting educational practices based on adolescent perceptions. *Two open-ended questions* were asked about the wishes of the relationship with the mother on the one hand and with the father on the other. *The Echelle Toulousaine de l'estime de soi – ETES (Toulouse Scale of Self-Esteem)* (Bardou et al., 2012) was used to assess self-esteem. The technique "Qui suis-je?" (- Who am I) assessed the descriptions and reflections on adolescents' self.

The main results show that the parental educational practices perceived by Togolese and French subjects are rich and diverse. They report important emotional ties with their parents and sustained coaching practices. Adolescents still want stronger emotional ties with their parents. They also want more flexible parental controls. However, there are differences: Togolese teenagers report a gendered family education and perceive higher parental coercive discipline than their French peers. Finally, the results identify different forms of relationship to parental educational practices associated with differentiated self-representations.

Keywords: Relationship to parenting practices – Self-representations - Self-Esteem – Togolese and French adolescents.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	1
<u>1ERE PARTIE: CADRE THEORIQUE, REVUE DE LA LITTERATURE ET PROBLEMATIQUE</u>	4
CHAPITRE 1. NAITRE ET GRANDIR AU TOGO: CONTEXTE DE SOCIALISATION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS	5
1.1. QUEL EST L'IMPACT DU CONTEXTE SOCIO-ECONOMIQUE SUR LES ENFANTS ET ADOLESCENTS ? UN ESSAI D'ANALYSE.....	6
1.2. L'EDUCATION FAMILIALE AU TOGO	8
1.2.1. <i>Culture individualiste versus collectiviste.....</i>	8
1.2.2. <i>Différents modèles éducatifs : traditionnel ou biculturel.....</i>	9
1.2.3. <i>Pluralité ethnique et religieuse : quel héritage éducatif ancestral ?</i>	11
1.2.4. <i>L'éducation familiale sexuée</i>	14
1.2.5. <i>L'autorité parentale et les punitions corporelles</i>	15
1.2.6. <i>L'enfant est une « assurance vieillesse »</i>	16
1.2.7. <i>Structures familiales</i>	17
1.3. LE SYSTEME EDUCATIF SCOLAIRE.....	18
1.3.1. <i>Structuration du système scolaire</i>	19
1.3.2. <i>Hétérogénéité dans le système éducatif</i>	22
1.3.3. <i>Aspirations professionnelles</i>	25
1.3.4. <i>Insertion professionnelle.....</i>	25
1.3.5. <i>Représentations de la fonction de l'école et attitudes des familles</i>	26
<i>L'école, une voie d'ascension sociale</i>	26
<i>L'école, un instrument de changement d'attitudes</i>	27
1.4. L'ADOLESCENCE AU TOGO	27
SYNTHESE DU PREMIER CHAPITRE	30
CHAPITRE 2. LES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES	31
2.1. DIFFERENTS MODELES DE SOCIALISATION/EDUCATION.....	32
2.1.1. <i>De la construction d'un sujet passif à celle d'un sujet actif.....</i>	32
2.1.2. <i>Le modèle de la socialisation plurielle et active / le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions</i>	34
2.1.3. <i>Les théories implicites des rôles parentaux et de l'éducation des enfants.....</i>	35
2.2. CARACTERISTIQUES DE L'ACTIVITE EDUCATIVE PARENTALE : APPROCHE TYPOLOGIQUE OU DIMENSIONNELLE	37
<i>L'affection : le versant émotionnel des relations parents-enfants.....</i>	37
<i>Le contrôle : le versant éducatif des pratiques éducatives parentales</i>	38
2.3. INCIDENCES DEVELOPPEMENTALES DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES	44
2.4. PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET FACTEURS DE DIFFERENCIATION.....	45
2.4.1. <i>Les effets du sexe</i>	45
2.4.2. <i>Les effets du milieu socio-économique et culturel</i>	47
2.4.3. <i>Les pratiques éducatives parentales et les différences de structure familiale</i>	50
2.5. ADOLESCENCE ET REAMENAGEMENT DES RELATIONS PARENTS-ENFANTS	52
2.6. LES QUESTIONS AU CŒUR DE L'OPERATIONNALISATION DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES....	53
<i>Méthode quantitative ou qualitative / pratiques effectives ou déclarées ?</i>	53
<i>Qui est le meilleur informateur ?</i>	54

<i>Evaluation globale ou séparée des pratiques éducatives parentales ?</i>	55
2.7. L'APPORT DES TRAVAUX TOGOLAIS A L'ETUDE DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES.....	55
SYNTHESE DU DEUXIEME CHAPITRE	60
CHAPITRE 3. LES REPRESENTATIONS DE SOI A L'ADOLESCENCE	61
3.1. LES REPRESENTATIONS DE SOI : UN INDICATEUR DE LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE.....	61
3.2. LES REPRESENTATIONS DE SOI : UN FOISONNEMENT TERMINOLOGIQUE	65
3.3. LES COMPOSANTES DES REPRESENTATIONS DE SOI	66
3.3.1. <i>Quelle conception des aspects descriptifs et du soi ?</i>	67
3.3.1.1. <i>La théorie du concept de soi de L'Ecuyer</i>	67
3.3.1.2. <i>Le modèle de Rodriguez-Tomé (1972 ; 1980 ; 1983)</i>	75
3.3.1.3. <i>L'apport du modèle de la socialisation plurielle et active</i>	76
3.3.2. <i>Comment se construit l'estime de soi ?</i>	77
3.4. EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DE SOI SELON L'AGE ET LE SEXE	78
3.5. IMPACT DES REPRESENTATIONS DE SOI SUR LE DEVELOPPEMENT	80
<i>Représentations de soi et scolarité</i>	80
<i>Effets des représentations de soi sur l'état affectif général</i>	81
3.6. CULTURE ET REPRESENTATIONS DE SOI	82
3.7. COMMENT EVALUER LES REPRESENTATIONS DE SOI ?	84
3.8. SPECIFICITES DE LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE OU DES REPRESENTATIONS DE SOI CHEZ LES ADOLESCENTS TOGOLAIS : UN ETAT DES CONNAISSANCES	86
<i>Identité et collectivité : une forte intrication</i>	86
<i>Les travaux empiriques sur la construction identitaire d'adolescents togolais</i>	87
3.9. ARTICULATION ENTRE LES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET LES REPRESENTATIONS DE SOI A L'ADOLESCENCE.....	88
SYNTHESE DU TROISIEME CHAPITRE	92
PROBLEMATIQUE	93
<i>PERCEPTIONS DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES A L'ADOLESCENCE</i>	93
<i>ATTENTES DES ADOLESCENTS A L'EGARD DE LEURS PARENTS</i>	94
<i>REPRESENTATIONS DE SOI A L'ADOLESCENCE</i>	95
<i>EFFETS DU RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES SUR LES REPRESENTATIONS DE SOI DES ADOLESCENTS</i>	95
2EME PARTIE: METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE	98
CHAPITRE 4. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	99
4.1. RAPPEL DE L'HYPOTHESE ET DES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	99
4.2. LES VARIABLES ET LEUR STATUT	100
4.2.1. <i>La variable explicative : Le rapport aux pratiques éducatives parentales</i>	100
4.2.2. <i>La variable à expliquer : Les représentations de soi des adolescents</i>	100
4.2.3. <i>Les variables explicatives additionnelles</i>	100
4.3. PRESENTATION DE LA POPULATION D'ETUDE.....	102
4.3.1. <i>Procédure de recrutement des participants togolais</i>	103
4.4.2. <i>Procédure de recrutement des participants français</i>	103
4.4.3. <i>Caractéristiques de l'échantillon</i>	104
<i>Caractéristiques socio-biographiques des participants togolais</i>	105
<i>Caractéristiques socio-biographiques des participants français</i>	105

<i>Equivalence des groupes</i>	106
4.4. PERSPECTIVES EPISTEMOLOGIQUES	106
4.4.1. RECHERCHE COMPARATIVE	107
4.4.2. Une recherche articulant démarche quantitative et qualitative	108
4.5. TECHNIQUES ET INSTRUMENTS DE RECUEIL DES DONNEES.....	108
4.5.1. Déroulement du recueil des données.....	108
4.5.2. Le questionnaire socio-biographique.....	111
4.5.3. Questionnaire de mesure des pratiques éducatives parentales perçues par l'adolescent : l'IMPEPA	111
4.5.3.1. Justification du choix de l'IMPEPA	111
4.5.3.2. Validation interculturelle de l'IMPEPA en France et au Togo.....	112
4.5.4. Evaluation de l'estime de soi : l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES)	125
4.5.4.1. Justification du choix de l'ETES	125
4.5.4.2. Validation interculturelle de l'ETES en France et au Togo	126
4.5.5. La technique du « Qui suis-je ? ».....	129
4.5.6. Evaluation des attentes à l'égard des pratiques éducatives parentales : questions ouvertes.....	129
4.5.7. L'entretien semi-directif.....	129
4.6. CADRE ETHIQUE ET DEONTOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	130
4.7. TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	130
SYNTHESE DE LA METHODOLOGIE	132
CHAPITRE 5.PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES PERCUES PAR LES ADOLESCENTS	133
SECTION I : LES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES PERÇUES PAR LES ADOLESCENTS TOGOLAIS.....	133
5.1. COMMENT LES ADOLESCENTS TOGOLAIS RAPPORTENT-ILS LES PRATIQUES EDUCATIVES DE LEURS MERES A TRAVERS L'IMPEPA MERE REVISE ?	133
5.2. UN AUTRE ECLAIRAGE SUR LES PRATIQUES EDUCATIVES DES MERES TOGOLAISES : L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	138
5.2.1. Description du découpage réalisé par Alceste	139
5.2.2. Analyse de contenu des deux pôles dégagés par ALCESTE	141
5.2.2.1. Comment les mères togolaises exercent-elles leur contrôle maternel ?	141
5.2.2.2. Comment les mères togolaises démontrent-elles leur affection maternelle ?	144
SYNTHESE : ANALYSE DES ENTRETIENS RELATIFS AUX PRATIQUES EDUCATIVES DES MERES TOGOLAISES.....	146
5.3. COMMENT LES ADOLESCENTS TOGOLAIS RAPPORTENT-ILS LES PRATIQUES EDUCATIVES DE LEURS PERES A TRAVERS L'IMPEPA PERE REVISE ?	147
5.4. UN AUTRE ECLAIRAGE SUR LES PRATIQUES EDUCATIVES DES PERES TOGOLAIS : L'ANALYSE LEXICOMETRIQUE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	153
5.4.1. Description du découpage réalisé par ALCESTE	153
5.4.2. Analyse de contenu des deux pôles dégagés par ALCESTE	154
5.4.2.1. Comment les sujets togolais rapportent-ils les liens affectifs avec les pères ?	154
5.4.2.2. Comment les pères togolais exercent-ils leur contrôle paternel selon les adolescents ?	156
SYNTHESE : ANALYSE ALCESTE DES PRATIQUES EDUCATIVES DES PERES TOGOLAIS.....	157
SECTION II : LES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES SELON LE POINT DE VUE DES ADOLESCENTS FRANÇAIS.....	158
5.5. COMMENT LES ADOLESCENTS FRANÇAIS RAPPORTENT-ILS LES PRATIQUES EDUCATIVES DE LEURS MERES A TRAVERS L'IMPEPA MERE REVISE ?	158
5.6. COMMENT LES ADOLESCENTS FRANÇAIS RAPPORTENT-ILS LES PRATIQUES EDUCATIVES DE LEURS PERES A TRAVERS L'IMPEPA PERE REVISE ?.....	161

SECTION III : PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES PERÇUES : LES RESULTATS DES COMPARAISONS DE MOYENNES SUR LES ADOLESCENTS TOGOLAIS ET FRANÇAIS.....	164
5.7. LES PERCEPTIONS DES PRATIQUES EDUCATIVES MATERNELLES : COMPARAISONS DE MOYENNES AUX SCORES DE L'IMPEPA MERE (TOGO VS FRANCE)	164
5.8. PRATIQUES EDUCATIVES PATERNELLES PERÇUES : COMPARAISONS DE MOYENNES AUX SCORES DE L'IMPEPA PERE (TOGO VS FRANCE).....	165
SYNTHESE DU CINQUIEME CHAPITRE	166
CHAPITRE 6. LES ATTENTES DES ADOLESCENTS A L'EGARD DES RELATIONS AVEC LEURS PARENTS	168
6.1. QUE NOUS DISENT LES ADOLESCENTS A L'EGARD DES RELATIONS AVEC LEURS PARENTS ? : PRESENTATION DE LA GRILLE D'ANALYSE	169
6.2. EXPLOITATION DE LA GRILLE THEMATIQUE AUX REPONSES DES PARTICIPANTS.....	172
SECTION I : APERÇU DES ATTENTES SUR L'ECHANTILLON DES ADOLESCENTS TOGOLAIS	172
6.2.1. <i>Les attentes des adolescents togolais à l'égard des relations avec leurs mères.....</i>	<i>172</i>
6.2.2. <i>Les attentes des adolescents togolais à l'égard des relations avec leurs pères.....</i>	<i>180</i>
SECTION II : APERÇU DES ATTENTES SUR L'ECHANTILLON DES ADOLESCENTS FRANÇAIS	186
6.2.3. <i>Les attentes des adolescents français à l'égard des relations avec leurs mères</i>	<i>186</i>
6.2.4. <i>Les attentes des adolescents français à l'égard des relations avec leurs pères</i>	<i>190</i>
SECTION III : LES ATTENTES DES SUJETS A L'EGARD DES RELATIONS AVEC LEURS PARENTS : TOGO VS FRANCE	194
6.2.5. <i>Les attentes des adolescents à l'égard des mères : similitudes et différences au Togo et en France</i>	<i>194</i>
6.2.6. <i>Les attentes des adolescents à l'égard des pères : similitudes et différences au Togo et en France</i>	<i>194</i>
SYNTHESE DU SIXIEME CHAPITRE	195
CHAPITRE 7. LES REPRESENTATIONS DE SOI DES ADOLESCENTS TOGOLAIS ET FRANÇAIS	245
SECTION I : REFLEXION SUR SOI ET DESCRIPTION DE SOI : L'ANALYSE DES « QUI SUIS-JE ? »	245
7.1. DESCRIPTION ET REFLEXION A L'EGARD DE SOI DES SUJETS TOGOLAIS : QUE NOUS DISENT LES REPONSES AU « QUI SUIS-JE ? ».....	245
7.1.1. <i>Description du découpage réalisé par Alceste et analyse de contenu.....</i>	<i>246</i>
7.1.2. <i>La référence à l'appartenance ethnique chez des adolescents togolais : l'éclairage d'une brève analyse thématique.....</i>	<i>249</i>
7.1.3. <i>Formes ou modalités des auto-descriptions libres de soi des adolescents togolais</i>	<i>250</i>
<i>Synthèse : Nature et composantes des auto-descriptions des sujets togolais</i>	<i>251</i>
7.2. DESCRIPTION ET REFLEXION A L'EGARD DE SOI DES SUJETS FRANÇAIS : QUE NOUS DISENT LES REPONSES AU « QUI SUIS-JE ? ».....	253
7.2.1. DESCRIPTION DU DECOUPAGE REALISE PAR ALCESTE ET ANALYSE DE CONTENU	253
7.2.2. FORMES OU MODALITES DES AUTO-DESCRIPTIONS LIBRES DE SOI DES ADOLESCENTS FRANÇAIS ..	258
<i>Synthèse à propos des « Qui suis-je ? » des adolescents français</i>	<i>259</i>
7.3. REFLEXION SUR SOI ET DESCRIPTION DE SOI DES ADOLESCENTS : SIMILITUDES ET DIFFERENCES AU TOGO ET EN FRANCE	260
SECTION II : L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS	261
7.4. L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS TOGOLAIS : ROLE DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES.....	261
7.5. L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS FRANÇAIS : ROLE DES VARIABLES SOCIO-BIOGRAPHIQUES	264
7.6. L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS : SIMILITUDES ET DIFFERENCES AU TOGO ET EN FRANCE.....	266

SYNTHESE DU SEPTIEME CHAPITRE	267
CHAPITRE 8. LIENS ENTRE LE RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET LES REPRESENTATIONS DE SOI	269
SECTION I : EFFETS DU RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES SUR LES REPRESENTATIONS DE SOI	269
8.1. PRINCIPALES DIMENSIONS ISSUES DE L'AFM CHEZ LES SUJETS TOGOLAIS	271
8.1.1. <i>Présentation et interprétation de la première Dimension</i>	271
8.1.2. <i>Présentation et interprétation de la deuxième dimension</i>	276
8.2. PRINCIPALES DIMENSIONS ISSUES DE L'AFM CHEZ LES SUJETS FRANÇAIS.....	281
8.2.1. <i>Présentation et interprétation de la première dimension</i>	281
8.2.2. <i>Présentation et interprétation de la deuxième dimension</i>	286
SECTION II : MODELES EXPLICATIFS DE L'ESTIME DE SOI DES ADOLESCENTS	291
8.3. VARIABLES PREDICTIVES DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LES SUJETS TOGOLAIS	292
8.3.1. <i>Variables prédictives de l'estime de soi physique des sujets togolais</i>	292
8.3.2. <i>Variables prédictives de l'estime de soi scolaire des sujets togolais</i>	293
8.3.3. <i>Variables prédictives de l'estime de soi socio-émotionnelle des sujets togolais</i>	294
8.3.4. <i>Variables prédictives de l'estime de soi globale des sujets togolais</i>	295
8.4. VARIABLES PREDICTIVES DE L'ESTIME DE SOI CHEZ LES SUJETS FRANÇAIS.....	296
8.4.1. <i>Variables prédictives de l'estime de soi physique des sujets français</i>	296
8.4.2. <i>Variables prédictives de l'estime de soi socio-émotionnelle des sujets français</i>	296
8.4.3. <i>Variables prédictives de l'estime de soi scolaire des sujets français</i>	297
8.4.4. <i>Variables explicatives de l'estime de soi globale des sujets français</i>	297
SYNTHESE : CONTRIBUTIONS DES PRATIQUES EDUCATIVES PERÇUES A L'ESTIME DE SOI	298
SECTION III : MODELES EXPLICATIFS DE LA REFLEXION SUR SOI ET DE LA DESCRIPTION DE SOI DES ADOLESCENTS.....	299
8.5. VARIABLES PREDICTIVES DE LA DESCRIPTION ET REFLEXION A L'EGARD DE SOI CHEZ LES SUJETS TOGOLAIS	299
8.6. VARIABLES PREDICTIVES DE LA REFLEXION SUR SOI ET DESCRIPTION DE SOI CHEZ LES SUJETS FRANÇAIS	300
SYNTHESE DES CONTRIBUTIONS DES PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES A LA REFLEXION SUR SOI ET DESCRIPTION DE SOI DES ADOLESCENTS TOGOLAIS ET FRANÇAIS.....	303
SYNTHESE GENERALE DU HUITIEME CHAPITRE	304
CHAPITRE 9. DISCUSSION DES RESULTATS	305
9.1. ANALYSER LES PRATIQUES EDUCATIVES MATERNELLES ET PATERNELLES PERÇUES PAR LES ADOLESCENTS.....	305
9.1.1. <i>LES ADOLESCENTS TOGOLAIS PERÇOIVENT DAVANTAGE DE PRATIQUES DISCIPLINAIRES ELEVEES</i>	306
9.1.2. <i>LA TOLERANCE PARENTALE (MERE ET PERE) A L'EGARD DES AMIS EST DAVANTAGE PERÇUE PLUS FAIBLE CHEZ LES SUJETS TOGOLAIS</i>	306
9.1.3. <i>EFFET DIFFERENCIE DE L'AGE SUR LA TOLERANCE PARENTALE A L'EGARD DES AMIS DANS LES 2 PAYS</i>	307
9.1.4. <i>UNE EDUCATION PARTICULIEREMENT SEXUEE AU TOGO</i>	307
9.1.5. <i>EFFETS DE LA STRUCTURE FAMILIALE SUR LES PEP PERÇUES AU TOGO</i>	309
9.2. IDENTIFIER LES ATTENTES QUE LES ADOLESCENTS ONT A L'EGARD DES MERES ET DES PERES	310
9.3. EXAMINER LA NATURE ET LES COMPOSANTES DES REPRESENTATIONS DE SOI DES ADOLESCENTS ...	313
9.3.1. <i>LE CORPS : UN SUPPORT DE L'IDENTITE</i>	313

9.3.2. <i>LES ACTIVITES, LES QUALITES ET LES DEFAUTS DU SUJET DEFINISSENT SON IDENTITE</i>	314
9.3.4. <i>LA PLACE D'AUTRUI DANS L'IDENTITE</i>	316
9.3.5. <i>REPRESENTATIONS DE SOI SELON L'AGE, LE SEXE ET LE NIVEAU SOCIOCULTUREL</i>	316
9.4. ANALYSER LES LIENS ENTRE LE RAPPORT AUX PRATIQUES EDUCATIVES PARENTALES ET LES REPRESENTATIONS DE SOI DES ADOLESCENTS	318
UN RAPPORT POSITIF AUX PEP EST ASSOCIE POSITIVEMENT A L'ESTIME DE SOI	320
UN RAPPORT NEGATIF AUX PEP EST ASSOCIE NEGATIVEMENT A L'ESTIME DE SOI	321
UN RAPPORT REFLEXIF AXE SUR L'EXPRESSION D'UN BESOIN EN TERMES DE PEP « POSITIVES » ET SES LIENS AVEC LES REPRESENTATIONS DE SOI.....	322
UN RAPPORT REFLEXIF AXE SUR L'EVALUATION CRITIQUE DE LA RELATION A LA MERE / AU PERE ET SES LIENS AVEC LES REPRESENTATIONS DE SOI.....	323
CONCLUSION GENERALE	326
BIBLIOGRAPHIE	332
INDEX DES TABLEAUX	357
INDEX DES FIGURES	359
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	360

Introduction générale

Cette thèse inscrite dans le champ de la psychologie du développement et de l'éducation est centrée sur l'étude des relations parents-adolescents et sur les représentations de soi auprès d'adolescents togolais et français.

Le projet de cette recherche s'est établi et consolidé au fur et à mesure de notre parcours universitaire et professionnel. En 2009, à l'obtention de la Licence en psychologie de l'éducation, nous avons réalisé un stage au centre d'aide sociale « La providence » qui accueille les filles adolescentes à risque de prostitution à Lomé au Togo. Ce stage a été l'occasion de constater que la plupart des filles accueillies dans ce centre ont connu ou connaissent encore des difficultés relationnelles avec leurs parents. Plus tard, après l'obtention de notre diplôme de psychologue de l'éducation en 2012, nous avons été sollicitée par des parents pour accompagner leur enfant. Le motif de la demande était le plus souvent des problèmes scolaires et /ou relationnels. La plupart de ces enfants étaient des adolescents. Notre travail d'accompagnement auprès de ces derniers nous a amenée à questionner la qualité des relations entre l'adolescent et ses parents. Quelle peut être la place des relations parents -adolescents dans les caractéristiques psychologiques et sociales de ces sujets ?

En 2013, nous avons pris contact avec le cabinet de psychologie SHEMA au sein duquel nous sommes devenue responsable de la prise en charge de l'adolescence et de la psychoéducation. Nous avons alors mené des projets de communication autour des problématiques de l'adolescence, notamment sur les relations entre parents et adolescents. Nos interventions sur les chaînes radio ou de télévision suscitaient l'intérêt des auditeurs et téléspectateurs, aussi bien parents qu'adolescents ; les responsables des programmes radio ou télévisés nous transmettaient des questions qu'ils recevaient à propos des émissions. Il y avait une forte demande pour comprendre les processus en jeu à l'adolescence. Cependant, ces questions sont peu documentées dans le contexte togolais. Ces différents éléments ont donc suscité l'intérêt de mener une recherche doctorale sur les relations entre les parents et les adolescents togolais et d'en analyser l'influence sur les caractéristiques psychologiques et comportementales de l'adolescent. La rencontre avec Myriam de Léonardis et Claire Safont-Mottay a permis d'affiner l'objet de ce travail de recherche.

Les représentations de soi sont indissociables de la construction identitaire. Ce processus constitue l'ultime tâche développementale à l'adolescence (Erikson, 1972 ; L'Ecuyer, 1978 ;

Claes, 2003 ; Barbot, 2008 ; etc.). L'adolescence occasionne une modification de l'identité et des représentations de soi. Plusieurs travaux antérieurs se sont donc intéressés aux questions identitaires et ont montré que les représentations de soi sont incontestablement des facteurs prédicteurs de l'adaptation ou de l'inadaptation du sujet dans différents domaines de vie (Safont, 1992 ; de Léonardis et Lescarret, 1998 ; Harter, 1998 ; Bardou et al., 2012, etc.). Au regard de leur importance, il est intéressant d'étudier les facteurs qui agissent positivement ou négativement sur les représentations de soi des adolescents.

La plupart des travaux existants sur le développement de l'identité à l'adolescence sont menés dans des pays occidentaux ou développés. Pourtant, dans les pays en voie de développement, « l'adolescence n'est pas un mythe, mais une réalité » (Tapé, 1999, p.353). C'est une réalité socioculturelle qui mérite qu'on y prête attention. Dans le contexte togolais, cette réalité de l'adolescence se traduit par des programmes d'interventions qui ciblent les adolescents, et plus largement les jeunes, dans le but d'apporter des solutions aux problématiques majeures auxquelles ceux-ci sont confrontés (maladies sexuellement transmissibles, problèmes de scolarisation, grossesses précoces, etc.) Aujourd'hui, quand on évoque la question de l'adolescence au Togo, on évoque avant tout les différentes difficultés auxquelles est exposée cette frange de la population. Ces difficultés sont bien évidemment rencontrées par des adolescents dans d'autres pays, notamment occidentaux, mais il nous semble que le contexte sociopolitique et économique du Togo pourrait contribuer à les accentuer. Se démarquant d'une approche « psychopathologique » de l'adolescence, notre thèse souhaite explorer davantage les dimensions développementales de cette période au Togo en nous intéressant à la question de la construction identitaire des adolescents à travers l'étude des représentations de soi. Quels peuvent être les facteurs, notamment familiaux, du développement des représentations de soi à l'adolescence ?

Les représentations de soi des adolescents sont rendues possibles dans les relations aux autres : les parents, les amis, les enseignants, etc. Les relations que l'adolescent entretient avec ses parents sont privilégiées dans ce travail. Il semblerait que les pratiques éducatives des parents togolais aient changé (Tettekpoé, 1988). Quelles sont les pratiques éducatives des parents togolais aujourd'hui ?

Ce travail de recherche ne répondra pas directement à cette question mais l'abordera par le prisme des perceptions des adolescents. Ainsi nous avons donné la possibilité aux adolescents de rapporter leurs perceptions des pratiques éducatives de leurs parents. C'est donc le point de

vue des adolescents que nous avons interrogé dans cette thèse. L'intérêt porté à l'expérience subjective des adolescents vise non seulement les perceptions qu'ils livrent au sujet des pratiques éducatives de leurs parents, mais aussi à saisir quels sentiments, réflexions et attentes sont associés à ces pratiques. Tout sujet est engagé dans un processus de personnalisation et construit une relation de sens à l'égard des phénomènes qui le concernent et notamment à l'éducation reçue en famille.

Cette recherche propose également une analyse comparative inter pays auprès d'adolescents togolais et français. Ce faisant, il ne s'agit pas d'opposer culture togolaise et culture française mais de développer une approche différentielle afin de mettre en lumière les invariances et les différences culturelles.

Pour rendre compte de notre recherche doctorale, ce document propose neuf chapitres qui sont articulés autour de deux principales parties.

La première partie vise à circonscrire le **cadre théorique et la revue de la littérature** afin d'élaborer la problématique de recherche. Le *chapitre 1* évoque le contexte global dans lequel naît et grandit l'enfant togolais. Le *chapitre 2* réalise une revue des travaux internationaux à propos des pratiques éducatives parentales. Le *chapitre 3* expose un état de la question relative à la construction de l'identité et des représentations de soi à l'adolescence.

La deuxième partie de cette thèse est consacrée à la **méthodologie et aux principaux résultats** de la thèse. Elle est organisée en cinq chapitres. Le *chapitre 4* présente le dispositif méthodologique et la stratégie de recherche. Le *chapitre 5* analyse les pratiques éducatives parentales perçues par les adolescents. Le *chapitre 6* est consacré à l'analyse des attentes des adolescents à l'égard de leurs parents. Le *chapitre 7* est centré sur l'analyse des représentations de soi des adolescents. Le *chapitre 8* investigate la dynamique des relations entre rapport aux pratiques éducatives parentales et représentations de soi des adolescents. Le *chapitre 9* propose une discussion générale qui confronte nos principaux résultats à ceux des travaux antérieurs et à notre modèle théorique de référence.

Enfin, nous clôturons ce travail par une **conclusion générale** qui identifie les portées théoriques et méthodologiques ainsi que les limites et les perspectives de notre recherche.

1ERE PARTIE

CADRE THEORIQUE, REVUE DE LA LITTERATURE ET PROBLEMATIQUE

Chapitre 1

Naître et grandir au Togo

Contexte de socialisation des enfants et adolescents

En psychologie du développement, les approches contextuelles considèrent que les contextes de vie ont des effets sur les phénomènes étudiés (Baubion-Broye, Malrieu, et Tap, 1987 ; Larroze-Marracq, Lescarret et Tran Thu Huong, 2004 ; Cambon, 2009). Il me semble donc essentiel de présenter tout d’abord le contexte dans lequel naît et grandit le sujet togolais. Le contexte de socialisation est explicité au regard des éléments historiques tels que la colonisation et les transformations sociétales. C’est une perspective socio-historico-anthropologique et psychologique de la socialisation de la personne que nous privilégions dans ce chapitre.

Le Togo est un pays de l’Afrique de l’Ouest. Il est le plus petit Etat de l’Afrique Francophone avec une superficie de 56 600 km². Le Togo s’étire sur 600 km du Nord au Sud. Les pays frontaliers sont le Ghana à l’Ouest, le Bénin à l’Est et le Burkina Faso au Nord. Au Sud, la République Togolaise est bordée par l’Océan Atlantique. Selon le quatrième Recensement Général de la Population et de l’Habitat (RGPH4), réalisé en 2010, les habitants sont estimés à 6 191 155 dont 3 009 095 hommes et 3 182 060 femmes. Un document officiel de présentation du Plan National de Développement indique que cette population était de 7.6 millions en 2016¹. Comme la plupart des pays africains, la population est constituée majoritairement par des jeunes (75% de la population totale). Lomé, capitale du Togo, est la plus grande ville. Elle est le centre administratif et économique du pays. Elle compte 837 437 habitants en 2010 (RGPH4). Nous exposons une présentation plus ample du Togo en annexe 1, p.1, qui laisse voir entre autres l’histoire du passé colonial du pays. Cet aperçu historique de la colonisation est important pour relever que c’est un phénomène qui a bouleversé le mode de vie de la société togolaise sur différents plans, y compris celui du modèle culturel. La conquête coloniale était, avant tout, justifiée comme un apport de la civilisation vers les sociétés africaines (Bobin, 2000). Ainsi, la colonisation a proposé un cadre idéologique aux peuples du territoire togolais pour propulser leur marche vers la modernité. Les principes et valeurs culturels des populations semblaient être niés, ou du moins ont été relégués au second plan. A la fin de la domination coloniale, la culture occidentale est restée dans la société togolaise

¹ Présentation Togo PND, février 2019 <https://www.republiquetogolaise.com/documents-officiels/listes>

comme un héritage et cohabite avec le modèle traditionnel. On le voit bien avec la coexistence du modèle moderne d'administration politique et du modèle traditionnel (l'autorité des chefs coutumiers).

Une caractéristique majeure du Togo est la faiblesse de sa situation économique. Dans les lignes suivantes, nous portons tout d'abord notre intérêt à l'analyse des conséquences du contexte socio-économique sur les enfants et adolescents. Nous présentons ensuite des éléments relatifs à l'éducation familiale telle qu'elle est pensée et organisée traditionnellement que dans ses orientations contemporaines. Enfin, nous nous centrons sur le contexte scolaire togolais qui constitue, après la famille, la deuxième instance socialisatrice.

1.1. Quel est l'impact du contexte socio-économique sur les enfants et adolescents ? Un essai d'analyse

Le Togo est un pays en voie de développement. Dans le langage courant au Togo, on dit souvent que l'éducation des enfants, « relève de demain », est la voie de sortie du sous-développement. Pourtant l'éducation des enfants est freinée par les difficultés économiques.

Dans le rapport sur le développement humain (Programme des Nations Unies pour le Développement - PNUD 2019²), la valeur de l'Indice de Développement Humain du Togo est de 0,513. Ceci le place dans la catégorie des pays à faible Indice de Développement Humain - IDH. Il se classe au 167^{ème} rang sur 189 pays. Son niveau d'IDH est supérieur à l'indice moyen de développement humain des pays à faible niveau de développement humain (0,507) et inférieur à l'indice moyen de développement humain des pays de l'Afrique Subsaharienne (0,541). En 2017, plus de la moitié de la population (53,5%) vit sous le seuil de pauvreté³. L'économie togolaise faiblement diversifiée, est basée essentiellement sur l'agriculture et le secteur informel qui représentent 41 % du produit intérieur brut. Toutefois, l'activité du secteur tertiaire, notamment le commerce, est l'une des plus dynamiques dans la sous-région ouest-africaine. Grâce aux services du port autonome de Lomé, qui dessert les pays du Sahel, les activités de transit sont très développées.

Des disparités majeures sont à relever entre la capitale et les autres villes. La pauvreté est plus accentuée dans les zones rurales. Par conséquent, Lomé exerce une grande attraction sur

² <https://www.tg.undp.org/content/togo/fr/home/presscenter/pressreleases/2019/lancement-rapport-2019-sur-le-developpement-humain.html>

³ <https://www.tg.undp.org/content/togo/fr/home/sustainable-development/in-depth.html>

les zones rurales. Le développement socio-économique du Togo est une préoccupation majeure pour les plus hautes autorités du pays et les organismes internationaux tels que le PNUD. Depuis quelques années, le pays semble s'inscrire dans une dynamique de relance économique. Un plan national de développement (PND) a été mis en place par le gouvernement togolais en 2018.

La situation socio-économique du pays a des retentissements sur les conditions de vie de l'enfant. L'on peut envisager comme première conséquence des réaménagements au sein des familles. En effet, les parents adoptent différentes stratégies pour faire face aux difficultés financières. Pour bénéficier des atouts économiques de la ville par exemple, certains pères y travaillent tandis que leur épouse et enfants résident au village. Pour d'autres parents qui vivent au village, il est plutôt question d'envoyer leurs enfants en ville auprès de connaissances dans le but de leur garantir un meilleur avenir. Même des parents qui résident à la capitale, sont parfois contraints, pour des raisons financières, de confier leurs enfants à des membres de la parenté élargie résidant également à Lomé pour poursuivre leur scolarisation. Avec cette forte urbanisation, on assiste aussi à la rencontre de plusieurs ethnies, ce qui crée certainement une grande richesse, mais surtout une revendication de l'identité ethnique. Les associations des ressortissants de tel ou tel village qui fourmillent à Lomé peuvent en témoigner.

Des retentissements sur la scolarité des enfants peuvent également être observés. Dans certaines familles, le niveau socio-économique faible a des effets sur les résultats scolaires des enfants pour plusieurs raisons. Par exemple, les enfants, surtout les filles, sont sollicités les jours du marché pour aider leur mère à la vente. Ces enfants manquent ainsi l'école ou les cours ces jours-là ; ce phénomène concerne plus particulièrement les milieux semi-urbains ou ruraux. Pire encore, les difficultés financières signent souvent l'arrêt définitif des études pour certains enfants.

Par ailleurs, les difficultés économiques semblent aussi orienter les pratiques éducatives des parents. Le statut socio-économique des familles est susceptible d'engendrer des pratiques éducatives rigoureuses. Par exemple, les parents auraient plus tendance à réprimer sévèrement toute attitude de l'enfant qui détruit un bien précieux de la famille. Parfois, les parents misent sur la scolarité de leurs enfants, considèrent le diplôme comme un rempart contre la pauvreté, et adoptent alors des comportements dans le but d'amener leurs progénitures à réussir leur scolarité. Le plus souvent, ces parents jouent la carte de la surveillance et du contrôle importants auprès de leurs enfants : ces derniers devant se consacrer impérativement à leurs études et tout ce qui pourrait les en détourner est inacceptable. Cela peut avoir des aspects positifs, puisque

certaines élèves peuvent développer une motivation à réussir et à persévérer dans leurs études. Mais, ces comportements parentaux peuvent être aussi contre-productifs dans la mesure où le contrôle, s'il est très contraignant, risque de générer des conflits entre parents et enfants et, par ricochet, impacter négativement les résultats scolaires de ces derniers.

Un autre élément important à prendre en compte est la particularité de l'habitat. Au Togo, le type d'habitat le plus fréquent est le logement dans des maisons à cour commune. Dans la plupart de ces maisons, plusieurs ménages partagent la même cour, les mêmes sanitaires, etc. Ce type d'habitat traditionnel constitue une reproduction de l'espace villageois ou de la grande famille traditionnelle africaine et implique des pratiques communautaires ou collectives. Les parents mettent en œuvre leurs pratiques éducatives de manière diversifiée dans ces maisons ; ce qui offre un terrain de comparaison large aux enfants. Certes, ils peuvent discuter avec leurs camarades des pratiques d'éducation de leurs parents, mais ils observent également comment d'autres parents se comportent avec leurs enfants.

Ces éléments non exhaustifs permettent de faire l'hypothèse que la situation économique du pays pourrait avoir un impact financier important sur les familles, et par conséquent sur la vie des enfants. Les conditions économiques et les pratiques éducatives des parents seraient donc très liées. Mais que sait-on de l'éducation familiale dans la société togolaise ? Dans les lignes suivantes, nous proposons d'en aborder les principaux déterminants.

1.2. L'éducation familiale au Togo

La famille est la première instance de socialisation des enfants et constitue le milieu par excellence qui les prépare à l'insertion psychosociale future (Pourtois et Desmet, 2000). Dès lors, l'éducation mise en œuvre dans les familles est fortement imprégnée des réalités socio-culturelles du milieu. Il s'agit de relever ici quelques caractéristiques essentielles de la société togolaise qui sont liées à la manière dont l'éducation des enfants est pensée.

1.2.1. Culture individualiste *versus* collectiviste

Généralement, les cultures en Afrique noire sont considérées comme collectivistes. Mais qu'entend-on par culture collectiviste ? Dans une société collectiviste, le fonctionnement en vigueur met l'accent sur le communautarisme tandis que dans la société de type individualiste, l'individu constitue la priorité. Les conceptions de l'éducation familiale ne sont pas les mêmes dans ces deux types de société.

Dans les cultures collectivistes, l'éducation de l'enfant s'inscrit dans un souci de maintien de la collectivité. L'éducation est basée sur la transmission de valeurs qui permettront à l'individu d'avoir de bonnes relations avec les autres. Les cultures collectivistes s'organisent sur une solidarité intergénérationnelle (Erny, 2001 ; Koudou, 2013 ; Petit, 2014). Dès lors, les enfants dépendent de leurs parents, de leurs oncles et tantes, de leurs grands-parents. Les parents sont aidés par leurs frères et sœurs et par leurs propres parents dans leur rôle d'éducateur puis les personnes âgées dépendent de leurs enfants devenus adultes. Par contre, dans les cultures individualistes, l'éducation viserait avant tout l'autonomie et l'épanouissement de l'individu (Petit, 2014). C'est le cas des sociétés occidentales comme la France où Les adultes tendent à s'organiser pour éviter de dépendre de leurs enfants dans leur vieillesse.

Outre la solidarité qui s'exerce différemment dans ces deux types de sociétés, l'autonomie des sujets constitue également un critère de distinction. Dans les sociétés individualistes, l'autonomie suppose une quasi absence de dépendance affective où il s'agit pour la personne d'être en capacité de se construire dans ses relations et ses liens au-delà même de son histoire familiale. Evidemment, l'autonomie ne signifie pas indépendance absolue puisqu'il n'est pas question pour la personne d'être seule en s'isolant des autres. En revanche, dans les sociétés collectivistes, l'autonomie suppose l'interdépendance ; c'est la capacité pour la personne d'être individu, sujet dans et par son histoire familiale. Dans les sociétés collectivistes, l'autonomie peut alors se définir comme la capacité à prendre des décisions qui prennent en compte son groupe d'appartenance puis d'en assumer les responsabilités.

Au regard de cette distinction entre société collectiviste *versus* individualiste, nous considérons qu'aucune de ces deux figures ne saurait à elle seule caractériser de façon suffisante une société. Les deux types sont toujours existants et la différence se situerait au niveau de la dominance de tel ou tel autre type.

1.2.2. Différents modèles éducatifs : traditionnel ou biculturel

Comme dans toute société, des événements historiques induisent des changements, nous abordons, ici, quelques mutations de la famille noire africaine (Afrique subsaharienne). Les travaux des anthropologues mettent en évidence, en Afrique noire, deux principaux modèles éducatifs :

- dans le *modèle traditionnel*, l'éducation des enfants est soumise au système de parenté (Lévi-Strauss, 1949 ; Erny, 1972). C'est un système qui détermine chaque membre du groupe

des adultes comme parent de l'enfant. Dans l'éducation traditionnelle, l'enfant a le devoir de se conformer de façon inconditionnelle à ses parents et à la communauté qui le modèle et veille sur son éducation (Kula-Kim, 2010). Les enfants n'ont pas le droit à la parole et ils ne peuvent refuser les offres d'éducation de leurs parents. Le respect des aînés et des anciens est une règle fondamentale : « l'enfant doit du respect et de l'obéissance inconditionnelle à ses parents » (Kula-Kim, 2010, p.17). Ce modèle renvoie à la notion de communautarisme évoquée précédemment. L'éducation est également dite "diffuse" (Kula-Kim, 2010) dans la mesure où l'on peut différencier deux espaces principaux d'éducation : l'intérieur et l'extérieur de la maison. L'intérieur de la maison constitue l'espace où règnent les parents (les géniteurs, les tuteurs, ou toute autre figure parentale avec qui l'enfant vit) et l'autorité est confiée au père. A l'intérieur de la maison, l'éducation se déroule en deux temps. Tout d'abord, l'éducation est essentiellement maternelle et correspond aux procédés de maternage (massage, portage au dos, allaitement). C'est le temps de la petite enfance où l'implication paternelle se limite pour une grande part à fournir les vivres. Puis, dans un second temps, vers les 6-7 ans de l'enfant, c'est la phase de la sexualisation des rôles parentaux. Durant cette deuxième phase, chacun des parents devient l'éducateur principal des enfants de même sexe que lui. L'enfant, pour sa part, a des devoirs à respecter (surveiller la maison en cas d'absence parentale, s'occuper des autres). A l'extérieur de la maison, les enfants sont sous la surveillance de tous les adultes qui jouent le rôle des parents car ils appartiennent à la parenté ; on parle de parenté sociale qui définit les parents sociaux (Kula-Kim, 2010). Le rôle de l'extérieur est donc de renforcer et de poursuivre l'action éducative de l'intérieur. C'est une stratégie éducative particulière, relevant du contrôle social, qui consiste à amener les enfants à respecter les règles établies.

L'éducation traditionnelle pure n'existe plus en tant que telle, sauf dans les milieux très ruraux. La nouvelle donne en matière d'éducation familiale renvoie à un métissage entre le modèle traditionnel et celui importé ; les auteurs parlent de modèle biculturel ou mixte (Erny, 1972 ; 2001 ; Kula-Kim, 2010).

- dans le *modèle éducatif biculturel*, les parents se réfèrent à la fois à la culture traditionnelle et à la culture occidentale. Ils font des concessions pour arriver à un modèle mixte qui emprunte à chaque culture (Erny, 2001 ; Kula-Kim, 2010). La famille africaine moderne se situe dans une dualité culturelle, (Erny, 2001). Dans ce modèle, la taille de la famille se rétrécit. Selon les contextes, elle peut être composée du père, de la mère et des enfants (famille nucléaire) surtout lorsqu'il s'agit d'assistance matérielle ; elle peut aussi inclure en plus du noyau familial, certains oncles, tantes, cousins, grands-parents, etc.). Le modèle éducatif

biculturel témoigne de la mutation qui touche la famille traditionnelle togolaise ; les familles togolaises sont en train de s'atomiser (Tettekpoe, 1988). Avec la fragilisation de la famille élargie et la nucléarisation des familles, l'éducation des enfants est quasi exclusivement l'affaire des deux parents. De fait, les relations parents-enfants en sont complètement bouleversées (Kuyu, 2005).

Les familles togolaises organisent leurs pratiques éducatives dans des répertoires qui s'inscrivent dans les modèles traditionnel ou biculturel. Les familles urbaines tendent le plus souvent à s'inscrire dans un modèle biculturel tandis que l'éducation traditionnelle est la dominante dans les zones rurales. Néanmoins, il faut noter que l'éducation traditionnelle ne consiste pas en un modèle unique commun à toutes les populations togolaises. En effet, la société togolaise est constituée d'une pluralité de groupes ethniques, linguistiques et religieux qui ont pensé et organisé l'éducation des enfants. Dans le point qui va suivre, nous nous intéresserons à cette question.

1.2.3. Pluralité ethnique et religieuse : quel héritage éducatif ancestral ?

L'éducation traditionnelle présente un socle commun aux différents peuples, mais il existe des variabilités selon les groupes ethniques, linguistiques et religieux.

Le Togo compte une cinquantaine d'ethnies. L'ethnie correspond à un ensemble de personnes qui partagent les mêmes coutumes qui se transmettent de génération en génération. Elle renvoie aussi à la manière dont un groupe d'individus humains appréhende le monde et adopte un mode de vie en société. Ainsi, par exemple, la conception de la personne est fortement imprégnée des différentes représentations en vigueur dans les groupes ethniques. Dans les ethnies togolaises, il existe des rites spécifiques qui marquent le développement de la personne dès sa naissance. A la naissance, les principaux rites sont les cérémonies de naissance et la dation du nom. Généralement, la sortie du nouveau-né a lieu huit jours après la naissance. C'est durant cette cérémonie que les parents dévoilent les nom et prénom de l'enfant. Cette cérémonie revêt une dimension sociale qui consiste à présenter officiellement le nouveau membre du groupe à toute sa communauté. La cérémonie présente aussi un aspect spirituel puisqu'on confie le nouveau-né aux ancêtres et aux dieux ; c'est comme une sorte de baptême traditionnel. Concernant le volet spirituel de cette cérémonie, dans la plupart des communautés ethniques, on remarque la forte croyance au rôle des ancêtres dans la perpétuation de la vie. Cela se traduit par la recherche de quel ancêtre est réincarné dans l'enfant. C'est le cas de "djoto" chez les

Ewé et Mina⁴. Puis des prescriptions sont faites à l'enfant et à la famille conformément au *djoto* (le *djoto* signifie l'ancêtre réincarné).

L'attribution des prénoms, revêt une signification particulière. Traditionnellement, il est considéré que la vie humaine est réglée par le cycle des sept jours de la semaine. Ainsi, chez les ethnies du sud, généralement on se réfère systématiquement à la série des sept noms de naissance comme suit :

Jours de la semaine		Noms des garçons	Noms des filles
Djoda :	Lundi	Kodjo	Adjoa
Blada :	Mardi	Komla	Abla
Kuda :	Mercredi	Koku	Akua
Yaoda :	Jeudi	Yao	Ayawa
Fida :	Vendredi	Kofi	Afiwa
Memlida :	Samedi	Komi	Ama ou Ami
Kwasida :	Dimanche	Kosi	Akosiwa

Le nom peut aussi être donné selon la condition clanique. C'est le cas des *kota nyiko* (nom clanique) chez les Guin-Mina (Rivière, 1981). Les noms sont attribués aux enfants selon leur rang de naissance, leur sexe et le nom de leur père. Ainsi par exemple, lorsque le père se nomme Foli, ses fils s'appellent dans l'ordre de naissance Ekoué, Têko, Kouessan, etc. et ses filles Ayélé, Ayoko, Adakou, etc. Et lorsque le père s'appelle Ekoué, les fils sont nommés Foli, Kangni, Têko, etc. et les filles sont Dédé, Kokoè, Kayi, etc. Le nom peut aussi rattacher l'enfant à la lignée ancestrale (à son *djoto*).

Les rites effectués à la naissance de l'enfant marquent le passage du monde des ancêtres à celui des vivants. Plus tard, des rites d'initiation et de passage spécifiques sont réalisés pour amener l'enfant à passer de l'enfance à l'âge adulte.

Dans plusieurs ethnies togolaises, des pratiques traditionnelles ont été constituées et codifiées pour préparer l'enfant à affronter sa vie d'adulte. Ces pratiques rituelles et cérémoniales comportent une étape de séparation et de réclusion d'une durée variable, suivie d'une phase d'intégration dans la communauté. Le parcours initiatique comprend trois principaux moments. Le premier moment est la séparation d'avec les parents, la fratrie, la

⁴ Les Ewé et Mina sont des ethnies au sud du Togo

famille ; c'est une coupure avec l'environnement familial. Dans un deuxième temps, les initiés sont mis à l'écart du groupe communautaire. Durant cette phase, dans les couvents où les néophytes vivent en retrait, la discipline et le respect des aînés s'inscrivent en règle d'or. Enfin, le troisième moment est celui de la réintégration au sein du groupe dans une nouvelle condition. Les cérémonies initiatiques touchent aussi bien les filles que les garçons et sont le plus souvent structurées en fonction du sexe de l'initié. Par exemple, le parcours initiatique des filles se déroule plus simplement et renferme peu d'épreuves d'endurcissement (Dipo, 2009 ; 2016).

Chez les Kabyè (peuples du Nord Togo), l'Evala constitue un rite initiatique destiné aux garçons. Le rituel Evala est une lutte traditionnelle qui a pour but d'habituer le jeune à l'endurance, au courage, à la ténacité et à l'abnégation. Le jeune doit participer aux luttes traditionnelles qui ont lieu chaque année, pendant trois années consécutives. A l'issue des rites, le jeune acquiert un nouveau statut social qui lui confère des droits mais aussi des obligations. Le "nouvel homme" acquiert le droit de cultiver la terre pour son propre compte et de se marier. Il doit aussi défendre sa communauté lorsque celle-ci est menacée. Les filles Kabyè, quant à elles, sont soumises à au rite Akpéma. Il s'agit aussi d'habituer la jeune fille à l'endurance, au courage, mais avant tout à la préservation de certaines vertus telles que la virginité avant le mariage.

Certainement, ces pratiques ont pour fonction de poursuivre l'action socialisatrice des parents. Il est question dans ces rites initiatiques de transformation existentielle ; en effet la série d'épreuves subies marque définitivement le sujet et il en sort transformé. Il meurt à un état d'enfant pour renaître à un autre état (celui d'adulte). Tettekpoe (1988) affirme que la portée de l'initiation permet une connaissance approfondie de soi. Ces processus initiatiques sont une étape transformatrice et maturante, un moment de métamorphose qui donne accès à une nouvelle réalité (Masson, 2004). A ce titre, ces rites s'apparentent à la période de l'adolescence dans les sociétés occidentales. Ces rites jouaient un rôle capital dans la formation des jeunes (Dipo, 2016).

De nos jours, au contact de la modernité, des religions révélées (comme le christianisme et l'islam) et en raison de la scolarisation, peu de parents acceptent de soumettre leurs enfants à ces pratiques, notamment dans les milieux urbains. Les rites initiatiques renferment des pratiques que beaucoup attribuent à la religion ancestrale animiste. Pour cela, les parents estiment qu'ils sont en contradiction avec leur foi chrétienne ou islamique. Les cérémonies

initiatiques constituent un cheminement qui peut durer des semaines et empiéter sur le temps de scolarisation des enfants.

Le Togo est une République laïque, par conséquent sa constitution ne prévoit aucune religion officielle. Il existe plusieurs religions dans le pays, toutefois les idéologies religieuses les plus influentes sont le christianisme (43,7 %), le culte traditionnel (35,6 %) et l'islam (14 %)⁵. Toute religion propose à ses adeptes un code moral et des lignes de conduite. Les pratiques d'éducation des parents sont pensées et mises en œuvre selon les règles et interdits en vigueur dans leurs croyances religieuses.

En résumé, l'héritage éducatif ancestral est pluriel. Il est relatif à l'ethnie d'origine du parent. Il est de plus en plus confronté aux réalités sociétales actuelles telles que les religions importées et la scolarisation des enfants.

1.2.4. L'éducation familiale sexuée

Une autre caractéristique de l'éducation familiale togolaise est son caractère sexué. Cette question de l'éducation sexuée se pose certes dans toutes les sociétés. Cependant, elle se présente plus intensément dans les sociétés noires africaines en général, et au Togo en particulier. La sexualisation de l'éducation familiale est flagrante au point qu'Erny, ethnologue et spécialiste de l'Afrique, en fait un élément de définition en soulignant que l'éducation familiale renvoie à « toute une manière de découper l'univers, de le classer et de l'ordonner selon les deux grandes catégories du masculin et du féminin » (Erny, 1978, p.63).

L'éducation familiale sexuée se traduit de deux manières différentes. Elle est sous le joug de la hiérarchie du couple parental et, elle est déterminée par le statut conféré au sexe de l'enfant.

L'éducation familiale sous le poids de la hiérarchie du couple parental

Dans le contexte de la nucléarisation des familles, l'éducation est de moins en moins diffuse et se concentre à l'intérieur de la maison. Elle porte la marque de la place de chaque acteur du couple parental, plus particulièrement dans le modèle éducatif traditionnel.

Le père détient le monopole du chef de famille. Il est le pourvoyeur de la famille et joue également le rôle de protecteur. Tous les membres de la famille lui doivent le respect ; il y a

⁵ <https://africa.la-croix.com/statistiques/togo/>

une certaine façon de lui parler, de lui répondre, de se tenir en sa présence, etc. (Kula-Kim, 2010).

La place de la mère est avant tout celle de la femme ; elle est à la fois l'épouse, la mère et l'éducatrice. Elle a une responsabilité considérable dans la gestion de l'espace familial. Elle est également la gardienne de la tradition et s'occupe de la faire perpétuer. C'est elle qui transmet l'héritage culturel (Kula-Kim, 2010). Elle remplit une fonction affective et éducative et entretient une relation privilégiée avec l'enfant. En ce sens, elle est la figure dominante de l'éducation.

L'éducation familiale selon le statut de l'enfant

Au Togo, la fécondité revêt généralement une grande importance. Par conséquent, l'enfant occupe une place considérable dans la vie du couple. Toutefois, le sexe de l'enfant lui confère une place spécifique et justifie les conceptions et pratiques éducatives à son endroit.

La fille est la préfiguration de l'épouse et de la mère (Gbikpi-Bénissan, 2007). A ce titre, son éducation vise à faire d'elle ce pour quoi elle est destinée. La fille est soumise à une surveillance plus accrue des parents, particulièrement de la mère. Il convient de préciser que cette surveillance parentale de la fille se renforce à la puberté. Elle est celle qui est le plus souvent sollicitée pour aider la mère dans ses travaux domestiques et/ou dans ses activités extérieures de petit commerce.

Par contre, le garçon (bien moins sollicité) obtient souvent une plus grande liberté dans ses différentes actions et organise son temps autour d'activités telles que des jeux avec ses amis.

1.2.5. L'autorité parentale et les punitions corporelles

Le respect fonde l'éducation familiale en Afrique. Ce principe éducatif est en fait l'un des principes éducatifs universels à toutes les sociétés. Mais une particularité importante des pratiques éducatives parentales en Afrique noire est la place centrale de l'autorité parentale (Nsamenang, 1992 ; Kula-Kim, 2010). L'obéissance du jeune aux parents est de rigueur. La sévérité des parents empêche parfois le dialogue et ne laisse pas la parole à l'enfant. Par conséquent, les cas de transgressions donnent lieu à des punitions diverses et variables selon chaque groupe ethnique : les fessées, les coups, les piments aux yeux, les chicottes, les insultes, etc. (Kula-Kim, 2010). Le plus souvent, les parents ont recours aux punitions corporelles afin de corriger les comportements inappropriés de leur enfant. « Les punitions corporelles et les

insultes font partie de l'éducation ; elles sont légitimées par la société toute entière » (Ezembe, 1996). Toutefois, certains interdits encadrent les punitions corporelles : on ne peut gifler un enfant, il est interdit de toucher son sexe, l'enfant peut se réfugier auprès d'un adulte qui pourrait être médiateur (Ezembe, 1996). Kula-Kim, (2010) souligne le rôle du genre de l'enfant dans l'évolution de cette autorité parentale, notamment celle des mères : « les mères commencent à réglementer les sorties de leurs filles quand celles-ci parviennent à la puberté. Quant aux garçons, ils continuent à traîner dehors pendant toutes les étapes de leur enfance » (pp115-116).

L'autorité parentale s'accompagne d'une discipline basée sur les châtiments corporels. Cette discipline qui peut être qualifiée de répressive ou coercitive aurait une visée éducative, puisqu'elle forme le caractère et forge l'individu (Kula-Kim, 2010). Mais, ces punitions corporelles bien que récurrentes, sont considérées comme la forme la plus commune des violences à l'endroit des enfants. De nombreuses études ont en effet montré que les châtiments corporels revêtent des dommages physiques et engendrent des problèmes de comportements, de santé mentale, de développement cognitif, de performance scolaire, etc. Ces résultats de recherches ont suscité des actions de sensibilisation menées par des institutions telles que l'UNICEF, Bornefonden, Plan International Togo, Coalition Nationale Togolaise pour l'Education pour Tous, etc. Il y a donc eu, dès les années 2000, une longue sensibilisation sur la pratique de la punition corporelle au Togo. En 2007, le Togo adopte une loi interdisant les châtiments corporels dans tous les environnements de vie de l'enfant (Article 376 du Code togolais de l'enfant, 2007).

Malgré les efforts fournis pour bannir ces pratiques, une étude réalisée en 2016 révèle que les punitions physiques persistent dans toutes les régions du Togo, que ce soit en milieu urbain ou rural (Plan International & CNT-EPT, 2016). Il semble donc qu'il soit difficile pour les parents de remettre en question l'utilisation des châtiments corporels.

1.2.6. L'enfant est une « assurance vieillesse ».

Généralement, exercer son rôle parental est un devoir. En Afrique noire, plus qu'un devoir, c'est aussi une garantie pour la vieillesse. En effet, dans beaucoup de pays africains, la plupart des personnes âgées ne bénéficient pas de couverture médicale. Très peu de personnes touchent une pension de retraite. La prise en charge des personnes du 3^{ème} âge repose donc essentiellement sur une solidarité familiale et souvent assurée par les enfants.

Les parents africains élèvent leurs enfants par devoir mais ils savent aussi que ces derniers pourront les aider dans leurs vieux jours lorsqu'ils ne seront plus en âge de travailler. En ce sens, le devoir parental comporte un intérêt social (Itoua, 1988 ; Saboureau, 2004).

1.2.7. Structures familiales

Traditionnellement, la famille se définit dans un contexte de mariage. Est considéré comme famille un couple qui est marié et qui a des enfants. Vu l'importance accordée à la procréation, la polygamie était une caractéristique essentielle de la famille au Togo. Légalement, la polygamie est toujours permise. Cependant, en raison des transformations sociétales et économiques, la famille prend de plus en plus la forme biparentale, notamment dans les milieux urbains. D'autres formes de familles ont émergé ces dernières décennies. Les familles monoparentales désignant des foyers où un parent élève seul son ou ses enfants en l'absence de l'autre parent. Toutefois, la monoparentalité renferme différentes réalités. Dans la majorité des cas (42,2 %⁶), la situation de parent seul est liée au décès du conjoint ou de la conjointe. La monoparentalité correspond aussi à une rupture de cohabitation pour des raisons professionnelles ; l'autre parent travaille dans une autre ville ou un autre pays. Dans certains cas, la monoparentalité résulte des divorces ou de séparation. Dans tous les cas, on constate que la monoparentalité est essentiellement féminine (Ezembe, 2009). Au Togo, 85 % des foyers monoparentaux sont gérés par les femmes⁷. Communément, on les appelle « mères célibataires ». Les mères célibataires sont souvent victimes de stigmatisation, elles sont classées au rang de l'indignité féminine, de l'opprobre et des jugements. On considère que les mères célibataires ne sont pas à la hauteur de l'éducation de leurs enfants. En revanche, les pères seuls sont plus tolérés et font moins l'objet de préjugés. De plus, ces derniers construisent plus facilement de nouvelles familles. Subséquemment à l'augmentation des désunions, des séparations de corps et des divorces, des recompositions familiales sont de plus en plus fréquentes. Le parent veuf, séparé ou divorcé, etc. peut construire une nouvelle union. Il faut aussi relever les cas d'enfants qui sont élevés par des parents non biologiques. Le premier cas renvoie au confiage d'enfants, une pratique de socialisation très ancienne et répandue dans les pays africains dont le Togo (Lallemand, 1993). Les rôles parentaux sont délégués à des

⁶ Questionnaire Unifié des Indicateurs de Base du Bien-Être 2015, Togo, <http://www.stat-togo.org/contenu/pdf/pb/pb-rap-final-QUIBB-tg-2015.pdf>

⁷ Résultat d'une enquête réalisée par le journal togolais Independent Express, disponible en ligne sur <https://togoweb.net/a-lome-le-calvaire-des-meres-celibataires/>

personnes apparentées autres que les géniteurs. Le confiage d'enfants a une portée éducative ; les parents recourent à cette pratique afin de maîtriser des "adolescents à comportements difficiles" qui vont recevoir une éducation stricte auprès d'une connaissance réputée sévère (Tcholou, 2013). Des raisons économiques amènent aussi les géniteurs à confier leurs enfants. Les parents qui ont des ressources financières modestes confient leurs progénitures pour leur permettre de bénéficier de meilleures chances d'éducation et scolarisation (Eloundou-Enyegue, & Kandiwa, 2007). La pratique du confiage, considérée comme un modèle d'adoption traditionnelle (Tetou et al., 2017) perdure au Togo. A côté de ce modèle d'adoption traditionnelle, il existe aussi un deuxième type d'éducation par des parents non biologiques : c'est l'adoption plénière. L'adoption plénière est une forme d'adoption internationale, un modèle importé et pour laquelle l'Etat togolais a fixé un cadre législatif. Dans l'adoption plénière, l'identité de nom de l'enfant est changée, ce qui n'est pas le cas dans le confiage. Malheureusement, des statistiques à propos de ces différentes structures familiales font défaut.

Les configurations actuelles de la famille suscitent des interrogations sur les répercussions potentielles de l'exercice parental. La littérature sur cette question est particulièrement pauvre et il apparaît nécessaire de construire des connaissances plus riches en la matière.

1.3. Le système éducatif scolaire

Comme partout ailleurs, l'école constitue, après la famille, une instance importante de la socialisation du sujet togolais. Sans aucun doute, le développement de l'enfant et de l'adolescent togolais est-il imprégné de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire.

L'école togolaise a subi des mutations dans le temps en passant par la période pré-coloniale, les périodes coloniales allemande et française. Près de 60 ans après l'indépendance, « le système éducatif togolais n'a pas réussi à se soustraire de la prégnance du modèle français » (Bawa, 2011, p.6), même si d'importantes réformes ont été réalisées. L'enseignement diffuse des valeurs occidentales, ce qui entretient fortement la dualité culturelle qui caractérise les sociétés noires africaines (Erny, 2001). Dans cette section, nous proposons une présentation des principales caractéristiques et spécificités du système d'enseignement togolais.

1.3.1. Structuration du système scolaire

La structuration de l'école est déterminée par la principale réforme de l'enseignement par l'ordonnance n°16 du 06 mai 1975. Au Togo, l'école est mixte et obligatoire pour les enfants des deux sexes de l'âge de 2 ans révolus jusqu'à l'âge de 15 ans. Dans une ambition de démocratisation de l'enseignement, l'Etat togolais a supprimé en 2008 les frais de scolarité dans l'enseignement primaire public sur toute l'étendue du territoire. L'école primaire (de la maternelle au CM2) est devenue gratuite, mais les fournitures scolaires, les uniformes et autres frais demeurent à la charge des parents. Cette politique de la scolarisation obligatoire suscite l'adhésion des parents, notamment dans le milieu urbain. Le système éducatif togolais comportait quatre degrés d'enseignement. Désormais, il est structuré autour de trois degrés d'enseignement comme en France.

1.3.1.1. L'enseignement primaire

Il regroupe l'école préscolaire et l'école primaire. L'enseignement préscolaire accueille les enfants âgés de 2 à 5 ans. Le plus souvent, les structures du préscolaire fonctionnent comme des écoles maternelles qui assurent une préparation à l'entrée en Cours Préparatoire.

L'enseignement primaire compte six classes d'études (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2). Il accueille les enfants à partir de 5 ans révolus. L'enseignement primaire se termine par le Certificat d'Etudes du Premier Degré (CEPD) qui constitue le premier examen national officiel.

En raison de son caractère obligatoire et gratuit, l'école enregistre des taux nets de scolarisation élevés dans l'enseignement primaire (89,86 % en 2016 ; 90,92 % en 2017 ; 94,55 % en 2018)⁸.

1.3.1.2. L'enseignement secondaire général, technique et professionnel

Concernant l'enseignement secondaire, le système distingue l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement secondaire général est le plus répandu. Il distingue deux cycles. **Le premier cycle** correspond au Collège d'Enseignement Général (CEG). Il comprend quatre classes (6^{ème},

⁸ Site officiel de l'UNESCO <http://uis.unesco.org/fr/country/tg>

5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}). A partir de la classe de 6^{ème}, l'enseignement de l'anglais comme première langue vivante devient obligatoire. Il est également enseigné les langues nationales, l'Ewé et le Kabyè, comme des matières facultatives. Les années du CEG sont sanctionnées par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) qui assure le passage de l'élève dans le second cycle. A la fin du premier cycle, les élèves ont la possibilité de s'orienter vers un lycée d'enseignement général. Ils peuvent aussi choisir un lycée d'enseignement technique et professionnel (LETP). **Le second cycle**, qui correspond au lycée, compte trois années d'études (2^{nde}, 1^{ère} et Terminale). Que ce soit dans les lycées d'enseignement général ou technique et professionnel, les élèves sont soumis à un examen national à la fin de la classe de 1^{ère}. Cet examen constitue la première partie du baccalauréat ; il est communément appelé BAC I ou Probatoire. La réussite au BAC I conditionne l'accès à la classe de Terminale. Puis en classe de Terminale, les élèves passent le Baccalauréat (BAC II) de l'enseignement général ou de l'enseignement technique. La réussite au BAC II ouvre la voie aux études supérieures.

L'enseignement secondaire technique et professionnel est assuré par les Centres Régionaux d'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (CRETFP), les Collèges d'Enseignement Technique (CET), les Collèges d'Enseignement Artistique et Artisanal (CEAA) et les Centres de Formation Technique et Professionnelles (CFTP). Il inclut aussi les Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel (LETP). **Le premier cycle** de l'enseignement technique et professionnel prépare à l'obtention du Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP). **Le second cycle** de l'enseignement technique et professionnel peut être poursuivi soit dans un cycle court de deux ans sanctionné par le brevet d'études professionnelles (BEP) ou le brevet de technicien (BT), soit dans un cycle long de trois ans qui correspond au Lycée d'Enseignement Technique et Professionnel (LETP) qui prépare au BAC I et au BAC II de l'enseignement professionnel.

En 2017, le taux net de scolarisation dans l'enseignement secondaire est estimé à 41,01 %⁹.

1.3.1.3.L'enseignement supérieur

L'accès à l'enseignement supérieur est réservé aux détenteurs du BAC II ou d'un diplôme d'accès aux études supérieures. C'est l'enseignement dispensé dans les écoles, instituts et facultés de l'université. Le Togo dispose de deux universités publiques : l'Université de Lomé

⁹ Site officiel de l'UNESCO <http://uis.unesco.org/fr/country/tg>

et l'Université de Kara. La formation supérieure est également assurée par une cinquantaine d'universités et instituts supérieurs privés reconnus par l'Etat togolais.

Les structures de formation supérieure préparent aux Brevets de Techniciens Supérieurs (BTS), Diplôme d'Etudes Universitaires Générales (DEUG), Licence, Maîtrise, Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS), Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) et Doctorat. Depuis 2006, le système Licence-Master-Doctorat (LMD) a été mis en place dans l'enseignement supérieur ; il est devenu effectif en 2009.

La description ci-dessus correspond à *l'enseignement formel*. Dans ce cadre, les enseignements scolaires sont réalisés essentiellement par les établissements scolaires publics. Toutefois, les offres de formation sont aussi disponibles dans des établissements et structures privés. L'Etat togolais dispose des textes réglementant l'implantation des institutions privées de formation, qui doivent obtenir un agrément avant leur ouverture. Les établissements privés sont soit des écoles privées laïques, soit des écoles privées confessionnelles. Par ailleurs, il importe de mentionner la présence de *l'enseignement coranique* qui constitue un petit secteur de formation et qui initialement apprend à lire les caractères arabes et à réciter les versets du coran à certains jeunes musulmans. L'enseignement coranique apparaît au moment de l'islamisation du Togo. Il s'agit d'une institution d'enseignement parallèle à la scolarisation formelle. Aujourd'hui, l'enseignement coranique a évolué et constitue une réalité complexe. Ce secteur d'enseignement prend de plus en plus la forme d'une scolarisation franco-islamique avec la création des écoles privées islamiques qui forment les élèves en français et en arabe. Dans ces établissements est dispensé le programme d'enseignement officiel de l'Etat togolais auquel s'ajoute la formation islamique. Les élèves inscrits dans les écoles privées islamiques préparent et passent les différents examens nationaux. Enfin, *l'éducation non formelle* est mise en œuvre par des organisations religieuses et associatives pour assurer des cours d'alphabétisation. Ces sections d'alphabétisation ont pour ambition première d'apprendre à lire, à écrire et à parler le français aux jeunes et adultes qui n'ont jamais été scolarisés ou qui ont été déscolarisés trop tôt. Ces cours d'alphabétisation se tiennent les soirs ou les week-ends dans les établissements scolaires ou dans les locaux des associations. Ces cours visent aussi à apprendre des règles d'hygiène aux bénéficiaires et à les initier dans certains cas à l'utilisation de l'outil informatique.

1.3.2. Hétérogénéité dans le système éducatif

Comme tout système éducatif, l'école togolaise n'échappe pas au risque d'hétérogénéité. Nous portons notre intérêt ici à exposer les deux hétérogénéités majeures qui marquent l'éducation scolaire au Togo, à savoir les disparités entre les zones urbaines et rurales et les inégalités entre filles et garçons.

1.3.2.1. Scolarisation en milieu rural *versus* milieu urbain

Les établissements d'enseignement sont plus concentrés dans les villes. De façon générale, on note un manque d'infrastructures scolaires dans le pays. Ceci est encore plus vrai dans les zones rurales. Les jeunes dans les milieux urbains ont plus de possibilités en termes d'offres de formation. On constate aussi que les enseignants dans les milieux urbains sont plus compétents que leurs collègues des zones rurales (Amouzou, 2012). Par conséquent, on assiste à une inégalité de qualification entre les jeunes de milieu urbain et ceux de milieu rural.

Les dynamiques urbaines de scolarisation se traduisent aussi par certains phénomènes particuliers. C'est le cas de la désertification des classes les jours de marché, surtout par les filles qui s'absentent pour aider les mères à acheminer les marchandises et à les vendre.

1.3.2.2. Aperçu de la scolarisation et la scolarité des filles

Depuis l'ordonnance du 06 mai 1975 portant sur la réforme de l'école au Togo, le pays s'est engagé dans une démarche de démocratisation de l'enseignement et rendant l'accès à l'éducation obligatoire pour tous les citoyens, les filles comme les garçons. En termes de massification, les avancées considérables sont notées dans l'éducation primaire. Cependant, d'importantes difficultés liées à la scolarisation des filles persistent (Amouzou, 2008). Le Tableau 1 présente quelques chiffres qui renseignent sur l'éducation de la jeune fille togolaise.

Tableau 1

Aperçu en chiffres de la scolarisation ou non scolarisation selon le sexe

	2016	2017	2018
<i>Enfants non scolarisés (en milliers)</i>			
Total	96 411	90 527	22 328
Féminin	66 095	63 145	...
Masculin	30 316	27 382	...

Adolescents non scolarisés

Total	...	151 876	...
Féminin	...	97 601	...
Masculin	...	54 275	...

Taux net de scolarisation Primaire en %

Total	89,86	90,92	94,55
Féminin	86,86	88,04	...
Masculin	92,85	93,78	...

Taux net de scolarisation Secondaire en %

Total	...	41,01	...
Féminin	...	33,45	...
Masculin	...	48,53	...

Taux brut de scolarisation Ens.supérieur en %

Total	12,49	13,06	14,52
Féminin	7,52	8,12	9,8
Masculin	17,44	17,98	19,23

Source : site officiel de l'UNESCO <http://uis.unesco.org/fr/country/tg>

Les filles sont désavantagées aux différents degrés de l'enseignement, car elles sont moins scolarisées que les garçons. Les pourcentages de filles scolarisées diminuent progressivement quand on passe d'un degré à l'autre. Les filles des zones urbaines ont un avantage sur leurs consœurs du milieu rural. La sous-représentation des filles à l'école ne relève pas seulement des problèmes d'accès au système, mais se pose aussi en termes de leur maintien à l'école (Akakpo-Numado et Amouzou-Glikpa, 2018). En effet, les taux de redoublement et d'abandons des élèves filles sont plus importants que ceux des garçons (Senayah et Tchagnaou, 2017). En outre, les difficultés de scolarisation des filles se posent dans une grande proportion dans l'enseignement supérieur.

Senayah et Tchagnaou (2017) ont identifié deux principales catégories d'obstacles liés à la scolarisation des filles au Togo : d'une part des *facteurs liés aux pratiques éducatives familiales* qui sont d'ordre culturel et socio-économique, et d'autre part des *facteurs liés aux pratiques institutionnelles* renvoyant à toutes formes de discrimination du genre, de préjugés et stéréotypes à l'école. Les familles, lorsqu'elles sont confrontées à des situations économiques difficiles, privilégient la scolarisation du garçon au détriment de celle de la fille. Bien évidemment, des représentations culturelles sous-tendent ces pratiques des parents ; les filles n'ont pas besoin d'être instruites ou d'avoir un bagage scolaire important. En ce qui concerne les facteurs institutionnels, les représentations culturelles de la fille à l'école s'invitent et sont à l'origine de pratiques d'enseignement en défaveur des filles. « L'école et les enseignants

contribuent à creuser l'écart entre les filles et les garçons par leur comportement en classe... il faut plus se préoccuper de la réussite du garçon » (Senayah et Tchagnaou, 2017, p.83). Par ailleurs, les stéréotypes sexués présents dans les manuels scolaires togolais sont en faveur d'une socialisation sexuée des élèves (Akakpo-Numado et Amouzou-Glikpa, 2018). Par exemple, on note une disparité dans l'expression des rôles des personnages dans les manuels pédagogiques ; dans les livres de lecture, le genre féminin est davantage représenté dans la sphère domestique. Les positions sociales moins valorisées, certaines tâches spécifiques du travail social et les activités traditionnelles féminines sont aussi associées aux personnages filles et femmes. De plus, l'existence d'abus sexuels du personnel enseignant sur les filles constitue une entrave à leur scolarisation. Par ailleurs, les auteurs ont aussi rapporté des facteurs d'ordre socioreligieux qui agissent sur la scolarisation et la scolarité des filles. C'est le cas de certaines règles religieuses qui obligent les filles à se marier précocement.

Ce phénomène de sous-représentation des filles dans l'enseignement est une préoccupation de l'Etat togolais qui engage des actions en vue de la promotion de la scolarisation de la fille. Par exemple, une politique de discrimination positive en faveur des filles a été adoptée en matière de scolarité dans l'enseignement secondaire (collège et lycée) ; les frais de scolarité des filles sont légèrement plus faibles que ceux des garçons.

Une autre caractéristique de la scolarisation des filles au Togo porte sur les choix des filières d'études. Il semble que les filles togolaises s'orientent majoritairement vers la série littéraire de l'enseignement général. Cependant, des analyses ont montré que les filles ont plus de chance de réussir dans des études scientifiques (Amouzou-Glikpa et Akakpo-Numado, 2018). Ces auteurs évoquent la « mauvaise » orientation pédagogique des élèves filles et affirment que « le choix de la série littéraire par les filles au lycée semble donc comporter toute une logique en lien avec leur éducation, leur culture, leurs ambitions de rôles sociaux et leur aspiration à une future profession » (Amouzou-Glikpa et Akakpo-Numado, 2018, p.20). Le choix majoritaire de la série littéraire par les filles est lié à sa représentation comme étant une filière facile, tandis que les filières scientifiques seraient plus difficiles et réservées à des élèves plus « doués ». D'une manière générale, au Togo, la série littéraire est considérée comme la série des « sans séries » ; c'est une filière qui peut accueillir les élèves qui obtiennent une mention passable au BEPC ou encore dont les notes semblent n'indiquer aucune orientation possible. Dans ces cas, la série A constitue la seule issue pour poursuivre les études. De plus, la série littéraire serait plus appropriée pour déboucher sur des « métiers de femmes », comme éducatrice d'école élémentaire

ou assistante sociale. Ces métiers sont perçus comme étant plus en adéquation avec le rôle d'épouse ou de mère (Amouzou-Glikpa et Akakpo-Numado, 2018 ; Gbikpi-Bénissan, 2007).

1.3.3. Aspirations professionnelles

Les intentions d'avenir professionnel des jeunes togolais sont elles aussi ancrées dans le contexte socio-culturel. En ce sens, les représentations sociales des métiers interviennent dans les envies du devenir professionnel des jeunes (Sovet, Bomda, Ouedraogo et Atitsogbe, 2013). Les domaines professionnels qui font rêver les jeunes sont liés à la reconnaissance sociale des métiers qui les composent. Au Togo, sur le plan professionnel, les jeunes envisagent devenir enseignant, médecin, douanier, banquier, travailleur d'une ONG, diplomate ou cadre supérieur. Ce sont là des métiers qui offrent durablement un salaire et des conditions de travail avantageuses (Sovet, Bomda, Ouedraogo et Atitsogbe, 2013) et qui confèrent subséquemment un statut social prestigieux.

Il faut relever également que les différences de sexe dans la scolarisation des filles et des garçons se traduisent dans les aspirations professionnelles des jeunes. Sous le poids des stéréotypes sexuels, les filles vont avoir des préférences pour des métiers qui sont soi-disant réservés à la gent féminine comme sage-femme, infirmière, etc.

1.3.4. Insertion professionnelle

L'une des principales missions de l'école est de préparer les jeunes à affronter le marché du travail. Mais, on constate que les jeunes diplômés rencontrent des difficultés à s'insérer dans le monde du travail. L'insertion professionnelle constitue donc l'une des grandes problématiques qui se posent dans le système éducatif togolais.

Les difficultés à trouver un emploi après l'obtention d'un diplôme universitaire prennent de plus en plus d'ampleur. En fait, les formations dans l'enseignement supérieur togolais préparent à des postes dans le secteur moderne. Dans ce secteur, la majorité des postes sont offerts par l'Etat togolais. En raison des difficultés financières, le pays est dans l'incapacité de recruter souvent de nouveaux fonctionnaires. Le taux de chômage des jeunes est plus élevé que le taux général de la population. A titre indicatif, le taux de chômage des jeunes issus de l'enseignement est supérieur à 80 % (Chitou, 2011). Dans un rapport datant de 2012 sur

l'emploi des jeunes togolais (Amouzou, 2012), il est cependant indiqué que la durée de la recherche d'un premier emploi est passée de 4 ans à moins de 3 ans. Cette baisse peut être attribuée aux programmes d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes (PROVONAT et AIDE¹⁰).

1.3.5. Représentations de la fonction de l'école et attitudes des familles

Dans toutes les sociétés, l'institution scolaire fait l'objet de représentations sociales. Au Togo, on distingue deux principales représentations à propos de l'école.

L'école, une voie d'ascension sociale

Le fait de scolariser les enfants est bien ancré dans les pratiques parentales. Dans l'ensemble, le principe de scolarisation obligatoire ne se heurte pas à une résistance des familles, notamment dans les zones urbaines. L'école est souvent perçue comme la voie d'une ascension sociale. On note donc une demande scolaire forte chez les parents qui se traduit par une hausse des effectifs scolaires.

La place reconnue de l'école dans la vie et le devenir des enfants a engendré des pratiques parentales relatives à la question scolaire. Plusieurs travaux togolais se sont intéressés à l'étude de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant (Mindamous, 2011 ; Bawa, 2012 ; Tchable, 2015 ; Mewezino, 2018). L'investissement parental dans la scolarité de l'enfant se traduit de différentes manières. Certains parents, soucieux de l'adaptation et de la réussite scolaire, sont très exigeants sur la réalisation du travail scolaire et ne tolèrent pas les activités qui ne s'inscrivent pas dans ce cadre. D'autres parents font appel à des répétiteurs qui donnent des cours particuliers ou collectifs payants à leurs enfants. Lorsque les élèves sont en classe d'examen comme la 3^{ème} ou la Terminale, des apports particuliers de leurs parents en matière d'implication ou de supervision du travail scolaire se remarquent (Mewezino, 2018). Ces attitudes parentales ont pour ambition de soutenir le jeune en vue de la réussite à son examen.

¹⁰ Le **PROVONAT** (Programme de Promotion de Volontariat National au Togo), initié en 2010, vise la promotion de la culture de l'engagement civique de jeunes diplômés sans emploi. Il vise aussi à renforcer l'employabilité de ces jeunes qui sont souvent à la recherche d'un premier emploi. Les jeunes volontaires touchent une rémunération mensuelle. Le PROVONAT est destiné aux jeunes âgés de 18 à 35 ans.

Le programme **AIDE** (Appui à l'Insertion et au Développement de l'Embauche), créé en 2011, permet aux jeunes primo-demandeurs d'emploi d'acquérir une première expérience professionnelle et de renforcer leur employabilité. Les jeunes sont placés dans une entreprise privée et perçoivent une indemnité de stage prise en charge par l'Etat. Ce programme est destiné aux jeunes de 18 à 40 ans.

L'école, un instrument de changement d'attitudes

L'école est une institution qui remplit une fonction de changement de mentalités et d'attitudes. La littérature indique qu'un niveau de scolarisation élevé des parents, participe à l'émergence de nouvelles formes d'attitudes éducatives parentales. Il est considéré que les pratiques éducatives des parents sont généralement autoritaires. On remarque aujourd'hui que les parents les plus scolarisés ont davantage tendance à privilégier des pratiques éducatives plus souples que leurs homologues moins scolarisés (Cissé et al., 2017). Batandeo (2012) souligne qu'avec la scolarisation, la femme exerce un métier salarié qui a des conséquences sur son rôle traditionnel de mère. La formation scolaire diffuse une nouvelle culture éducative. Batandeo (2012) précise que cette nouvelle culture se propage en vagues et de proches en proches pour gagner les mœurs, les mentalités, les attitudes et les comportements.

Après cet exposé relatif aux milieux majeurs de socialisation des sujets dans le contexte togolais (la famille et l'école), nous souhaitons dans la dernière section de ce chapitre aborder l'adolescence.

1.4. L'adolescence au Togo

L'adolescence est une construction sociale qui concerne plus particulièrement les sociétés occidentales. Le terme d'adolescence a été introduit au Togo avec la langue française ; de ce fait il peut être considéré comme un héritage de la colonisation. Est-ce à dire que le processus d'adolescence n'existait pas à la période pré-coloniale ?

La littérature anthropologique permet de répondre à cette question. Les travaux d'anthropologues montrent que, jadis, dans les différentes ethnies togolaises, il existait des âges de la vie par lesquels transitait l'enfant pour atteindre l'âge adulte. Cette période de transition était sujette à des rites d'initiation et de passage (Lombo, 2008). Masson (2004) établit un parallèle entre ces rites d'initiation et le moment adolescent dans les sociétés occidentales. Lors de ces rites, les "jeunes à initier" sont soumis à une série d'épreuves et de cérémonies pour les faire entrer dans le monde des adultes. En plus de ces pratiques initiatiques, un phénomène important caractérisant cette étape de la vie est le placement d'enfants. Également appelé « confiage » d'enfants, cette pratique consiste à donner son enfant de manière temporaire à des connaissances (membres de la famille élargie ou autres). S'il est vrai que ces transferts d'enfants étaient le plus souvent motivés par des raisons telles que la survie alimentaire ou l'apprentissage

d'un métier auprès de la famille accueillante, ce placement d'enfant était aussi un recours possible pour des parents d'« adolescents » difficiles à maîtriser afin de permettre à ces derniers de recevoir une éducation stricte auprès d'une connaissance réputée sévère (Tcholou, 2013). Dans le contexte togolais, la période adolescente était donc bien perçue dans les représentations populaires comme une étape de développement, un passage, voire une période critique.

Mais quelle est de nos jours la conception de l'adolescence au Togo ?

L'adolescence correspond toujours à une période d'âge donnée. Les enfants mineurs n'ayant pas atteint la majorité sont adolescents. Cependant, l'expression « adolescence » n'est pas évidente dans les langues ethniques. Par exemple, dans les deux langues nationales du Togo (l'Ewé et le Kabyè, le Français étant la langue officielle), il n'existe pas de terme courant pour désigner l'« adolescence ». En effet, pour nommer le fait, on a recours au mot français « adolescence » ou au mot anglais « teenagers » et si l'on veut s'en passer, on fait alors appel à une description pour désigner le phénomène. De façon générale, la description de l'adolescence revient à évoquer l'âge des sujets ; « *efe wui me nono* » en Ewé entre autres (être dans les 10-19 ans par traduction littérale).

Les pratiques rituelles initiatiques qui marquent cette période sont de plus en plus en voie de disparition (Lombo, 2008). Les changements qui affectent ces pratiques ancestrales retiennent particulièrement l'attention de diverses recherches anthropologiques qui expliquent ces transformations par l'école, les religions révélées, la modernité, etc. (Lombo, op. cit. ; Akakpovi, 2013).

Dans les représentations collectives, l'adolescence apparaît comme synonyme de période difficile et critique. C'est une frange de la population qui souffre de divers problèmes. Les adolescents et plus largement les jeunes togolais « occupent une place centrale dans les débats politiques » (Examen du bien-être et des politiques de la jeunesse au Togo, OCDE, 2017). Avant tout, il est évoqué la situation socio-économique de la grande majorité de ces jeunes. En raison du statut social et du niveau de pauvreté des parents, certains enfants sont entraînés dans le travail des mineurs pour leur survie, ou encore le placement des enfants ce qui contribue à alimenter le trafic des enfants. En raison des difficultés économiques, la plupart des jeunes atteignent un niveau de scolarisation faible. Il y a, par conséquent, des taux importants de déperdition scolaire. Selon l'examen du bien-être et des politiques de la jeunesse au Togo, OCDE (2017), les filles apparaissent plus en difficultés dans la progression scolaire pour plusieurs raisons, dont les grossesses précoces. A titre indicatif, en Afrique occidentale, les

grossesses des jeunes filles avant l'âge de 18 ans sont estimées à 28%, et 6% de ces filles ont moins de 15 ans¹¹. En 2013, précisément au Togo, ces grossesses précoces touchent 15,9% des adolescentes, majoritairement dans les zones rurales (20,2%) selon l'OCDE. Toujours selon ce rapport, les jeunes sont confrontées à différentes difficultés psychosociales : la délinquance, la prostitution, la consommation de substances nocives, etc. Par ailleurs, il est souvent évoqué que les taux de contamination aux infections et maladies sexuellement transmissibles chez les jeunes sont préoccupants. Ainsi, un intérêt particulier est accordé à cette période par les institutions. Par exemple, le système éducatif togolais a prévu dans le programme d'enseignement du collège un cours sur l'adolescence, essentiellement centré sur le cycle de la reproduction. Différentes initiatives ciblent la période de l'adolescence (par exemple, des programmes d'émissions radiodiffusées ou télévisées sont consacrés aux difficultés associées à cette phase dans une visée de trouver des solutions appropriées). Des ouvrages littéraires ont été produits et ont pour but de sensibiliser les adolescents aux transformations corporelles, sexuelles et les risques liés à cet âge. C'est le cas du roman *Nourah la martyre de l'adolescence* (Inandjo et Toussa-Ahossu, 2020). Les auteurs y présentent la question de la métamorphose physique à l'adolescence, les amours adolescentes, les jeux de séduction et l'éveil de la sexualité, etc. à travers le récit des personnages principaux Nourah et Cédric.

L'adolescence au Togo est une période de vie particulièrement à risque. Bien évidemment cela suscite une inquiétude pour les parents qui se soucient du devenir de leurs enfants et de leurs relations amicales.

¹¹ http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/82056/1/9789242564587_fre.pdf. Consulté le 12-07-2018.

Synthèse du premier chapitre

Ce chapitre ne peut prétendre à l'exhaustivité d'une description du mode d'éducation et de développement des enfants et adolescents togolais. Toutefois, il y est souligné comment certains éléments d'ordre « macro » comme la situation économique peuvent retentir sur l'éducation des enfants et adolescents au Togo. En outre, nous avons plus amplement développé des aspects relatifs à l'éducation familiale au Togo. Deux principaux modèles éducatifs familiaux ont été mis en exergue. D'une part, un modèle traditionnel qui perpétue les conceptions et les pratiques ancestrales pour socialiser les enfants. Cette éducation traditionnelle est basée sur la transmission de valeurs qui permettront à l'individu d'avoir de bonnes relations avec les autres membres de son groupe socioculturel. Néanmoins, il a été noté que l'éducation traditionnelle n'existe pratiquement plus, sauf dans les milieux très ruraux. Les changements sociaux qui sont intervenus dans la société togolaise ont entraîné des mutations dans la famille et dans les pratiques d'éducation. Un nouveau modèle d'éducation familiale, biculturel ou mixte s'est alors progressivement diffusé (Erny, 1972 ; 2001 ; Kula-Kim, 2010). Il renvoie à un métissage entre le modèle traditionnel et l'éducation moderne importée. Des dimensions de l'héritage ancestral persistent dans les pratiques éducatives familiales mais elles coexistent avec des dimensions qui relèvent d'une éducation qualifiée de « moderne ». La diversité qui caractérise l'éducation familiale au Togo se traduit aussi par des différences de pratiques au regard des groupes ethniques et religieux, du sexe des parents et de l'enfant et de l'hétérogénéité entre le milieu urbain et le milieu rural. Parler d'éducation familiale au Togo revient donc à la penser et à l'aborder en termes de diversités comme dans la plupart des pays. Nous poursuivrons notre réflexion sur la question en présentant, dans le chapitre suivant, les travaux sur les pratiques éducatives parentales.

Chapitre 2

Les pratiques éducatives parentales

Ce chapitre est focalisé sur l'analyse des travaux permettant de construire une réflexion autour des connaissances relatives aux pratiques éducatives parentales (PEP) et à leurs effets sur le développement des enfants et adolescents. Les pratiques éducatives parentales renvoient à « l'ensemble des comportements verbaux ou non verbaux des parents en interaction avec leurs enfants » (Terrisse et Larose, 2009, p. 2).

Ces manières classiques, habituelles et répétées qu'a le parent de se comporter dans les différents domaines de la relation avec son enfant font l'objet d'un foisonnement terminologique dans la littérature. On trouve notamment les expressions : éducation familiale, interactions entre parents et enfants, liens parentaux, rôles parentaux, fonctions parentales, stratégies éducatives, attitudes éducatives, environnement familial, styles parentaux, pratiques éducatives, etc. La confusion à propos de ces termes est notable dans la littérature consultée. Cependant, certains travaux laissent voir que l'utilisation de l'un ou l'autre de ces concepts renvoie à des positionnements théoriques différents.

En référence à Darling et Steinberg (1993), nous nous intéressons à distinguer particulièrement les pratiques éducatives parentales et les styles éducatifs parentaux afin de mieux comprendre leur influence respective sur le développement des enfants.

Les pratiques éducatives parentales désignent des comportements concrets, verbaux ou non verbaux, adoptés par les parents et qui traduisent leurs responsabilités éducatives dans une visée de contrôle et de socialisation des enfants (Darling et Steinberg, 1993 ; Terrisse et Larose, 2009.). Elles évoquent la manière dont les parents investissent et exercent leur rôle parental spécifique dans les différents domaines de vie de leurs enfants. Il s'agit par exemple de la régulation de la vie sociale de l'enfant, de l'implication parentale dans la scolarité, etc.

Les styles éducatifs parentaux sont des configurations d'attitudes parentales. Darling et Steinberg (1993) les définissent comme « une constellation d'attitudes envers l'enfant qui lui sont communiquées et qui, prises ensemble, créent un climat émotionnel dans lequel s'inscrivent les comportements des parents. Sont inclus dans ces comportements à la fois des conduites spécifiques et orientées vers un but (pratiques parentales) et des conduites non orientées vers un but comme des signes, un ton de voix, l'expression spontanée d'émotions »

(traduction libre de Boudreault-Bouchard, 2011, p.2). Les styles éducatifs constituent des variables de macro-niveau alors que les pratiques éducatives sont des variables de micro-niveau (Darling et Steinberg, 1993).

Dans cette thèse, l'intérêt est porté sur l'étude des pratiques éducatives parentales telles que définies précédemment. Les pratiques éducatives parentales, plus largement l'éducation et la socialisation de l'enfant, sont articulées à un certain nombre d'éléments qui les sous-tendent comme les représentations du rôle de l'enfant. En amont de la présentation des travaux sur les pratiques éducatives parentales, nous exposerons d'abord les modèles de socialisation/éducation.

2.1. Différents modèles de socialisation/éducation

Les conceptions de l'éducation et de la socialisation des enfants ont été modélisées de différentes manières.

2.1.1. De la construction d'un sujet passif à celle d'un sujet actif

Les *approches sociologiques* ont longtemps constitué l'ancrage théorique des travaux sur l'éducation (Durkheim, 1922 : 1975). Il s'agit d'une perspective unidirectionnelle qui considère le sujet comme passif dans son développement et dont les caractéristiques résultent des modalités d'éducation de ses parents. Cette perspective décrit un processus d'éducation à sens unique où les parents sont les seuls à influencer le développement de leurs enfants. Ces derniers étant considérés comme imparfaits, irraisonnés et dépourvus de responsabilité, les parents ont donc la tâche de leur transmettre ce qui est nécessaire, de les conduire à faire l'apprentissage des normes et valeurs de leur groupe social de référence dans une visée d'intégration dans la société (Elkin, 1960 dans Gratiot-Alphandéry et Zazzo, 1973). Ce modèle déterministe de la socialisation ne permet pas d'appréhender la complexité des relations entre parents et enfants.

En controverse avec ce modèle d'inspiration durkheimienne, des auteurs ont émis l'idée que l'éducation et les pratiques éducatives parentales ne se réduisent pas à un processus unidirectionnel. Ils ont proposé une *approche interactionniste*. C'est une perspective bidirectionnelle qui affirme que le sujet s'engage activement dans des interactions avec son environnement physique et social (Malrieu, 1979 ; Kellerhals et Montandon, 1991). La socialisation est entendue comme un processus réciproque entre les différents agents qui jouent simultanément deux rôles : socialiser et être socialisé. Selon Stafford et Bayer, 1993 (cité par Arapi, 2012), les recherches qui s'appuient sur la perspective bidirectionnelle peuvent être

regroupées en deux catégories. La première s'intéresse à l'étude de « l'effet de miroir » et analyse comment les enfants affectent leurs parents et l'éducation que ces derniers mettent en œuvre. La deuxième catégorie concerne les travaux qui accordent une place importante aux théories des influences mutuelles ; ainsi les travaux se centrent sur la dyade parent-enfant et explorent comment les parents et les enfants synchronisent et règlent leurs interactions et s'influencent mutuellement.

La littérature sur l'éducation et le développement des enfants est ainsi passée d'une considération d'un sujet passif à celle du sujet acteur et actif dans son développement. De plus en plus, cette perspective du sujet actif est doublée d'une *approche systémique*. Les interactions entre le sujet et son environnement familial sont ancrées dans un contexte social éloigné et immédiat qui renferme d'autres sphères. Cette perspective va au-delà de l'analyse des influences mutuelles entre les parents et les enfants. Les approches systémiques proposent une lecture globale et complexe de la socialisation à travers les différents environnements de vie qui s'interagissent constamment. Bronfenbrenner (1977 ; 1979 ; 1986) a proposé une théorie écologique systémique qui prend en compte les facteurs environnementaux affectant les parents et les enfants. Il présente un emboîtement des différents milieux de vie de l'enfant : du milieu le plus immédiat (microsystème) à celui le plus éloigné (macrosystème). Le microsystème correspond à l'environnement familial par exemple. Le macrosystème renvoie au contexte culturel fondé sur des normes et valeurs propres. Le macrosystème n'influence pas directement l'enfant mais a un effet sur les différents microsystèmes. La socialisation de l'enfant constitue un système qui comporte différents sous-systèmes qui s'influencent mutuellement. Les approches systémiques envisagent une triple perspective : une considération séquentielle qui vise une analyse élément par élément du système, une analyse structurelle qui considère les relations entre les différents éléments et une lecture holistique de l'ensemble. Le modèle écologique systémique de Bronfenbrenner sous-tend de nombreux travaux en psychologie du développement, notamment dans des recherches nord-américaines et canadiennes.

Avant Bronfenbrenner, les travaux de Wallon (1956) ont avancé l'hypothèse d'une perspective contextuelle et systémique. Pour comprendre la psychogenèse de l'enfant, il faut analyser l'ensemble des aspects affectif et cognitif, biologique et social, avec interconstruction des différents facteurs et registres de détermination réciproque. Le modèle de Wallon évoque l'hypothèse de l'interstructuration des milieux, des groupes et de la psychogenèse des enfants. Des chercheurs se sont appuyés sur les travaux de Wallon pour proposer les modèles de la

socialisation plurielle et active (Malrieu, 1973) et de l'interstructuration du sujet et des institutions (Malrieu, 1979 ; Baubion-Broye, Malrieu et Tap, 1987).

2.1.2. Le modèle de la socialisation plurielle et active / le modèle de l'interstructuration du sujet et des institutions

Dans une perspective wallonienne, Malrieu (1973) remet en cause l'idée d'une socialisation-intériorisation passive. Le développement de l'enfant s'effectue dans ses relations à autrui. Dans le processus de socialisation, le sujet est engagé dans différents milieux qui lui proposent des activités de sociabilité diverses. Chaque milieu a ses normes et ses valeurs de référence propres et propose à l'enfant un cadre de conduites culturelles spécifiques. La pluralité des milieux de vie suppose que les phénomènes psychosociaux peuvent prendre des formes plurielles. Les pratiques éducatives des parents issus de différents milieux sont fort probablement diversifiées.

En défendant l'existence d'une dialectique entre l'individu et ses milieux de vie, Malrieu évoque l'intériorisation active des normes et valeurs du milieu par le sujet (Malrieu, 1973 ; Malrieu et Malrieu, 1973 ; Baubion-Broye et Hajjar, 1998). La socialisation va au-delà de la simple intériorisation. La socialisation est entendue comme un double processus d'acculturation et de personnalisation. L'acculturation renvoie à un processus de conformité où le sujet intériorise les valeurs sociales et morales de la société en vue de son intégration sociale. Mais l'intériorité active du sujet se traduit dans des conduites de personnalisation qui consiste en un processus de confirmation de soi « par lequel l'individu, dès son enfance, non seulement participe à la construction de sa propre personnalité, dans le jeu complexe de multiples déterminations, mais est en mesure, tout au long de sa vie, de remettre en question ce qu'on a fait de lui, grâce à ses capacités acquises de discrimination, de compréhension et d'autonomie » (Malewska-Peyre & Tap, 1991, p. 10). Cette proposition théorique amène à considérer que les pratiques éducatives parentales visent le développement du sujet dans son rapport à l'autre dans la similitude : "je suis comme" et dans la différence : "je ne suis pas lui". L'enfant se confirme dans sa singularité et son individualité tout autant qu'il s'étaye sur autrui et en se conformant apprend à se différencier (Baubion-Broye et al., 1987). Les pratiques éducatives parentales ont donc pour fonction de participer à la construction du sujet social et du sujet psychologique.

La prise en compte du versant personnalisation, impliquant d'accorder une grande importance à la subjectivité du sujet (Malrieu, 1973 ; Tap, 1979), permet d'appréhender que les pratiques éducatives parentales ne constituent une réalité que grâce au sens que leur donne le sujet, la manière dont il les rend valable pour lui et comment il s'y rapporte.

Les versants acculturation et personnalisation de la socialisation ne sont pas dissociés. Selon ce modèle et ses développements, la construction identitaire est l'aboutissement de la socialisation (Malrieu, 1980 ; Tap, 1988, Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014). Pour Malewska-Peyre et Tap, (1993), la construction de l'identité se réalise en même temps que s'opère le processus de socialisation par l'appropriation du monde social.

En résumé, les modèles de la socialisation plurielle et active et de l'interstructuration du sujet et des institutions conduisent cette thèse à s'intéresser aux pratiques éducatives parentales comme des relations dialectiques entre parents et enfants et à la fonction psychologique des comportements éducatifs parentaux (celle de la construction identitaire). Ils permettent aussi de penser les pratiques éducatives parentales comme orientées par les différents milieux de vie. Pour éclairer davantage ce dernier aspect, la revue de littérature s'est attardée sur certains travaux qui ont, dès le début des années 1980, mis particulièrement l'accent sur le système des croyances et des stéréotypes propres au milieu socio-culturel qui détermineraient la manière dont les parents éduquent leurs enfants. Ces travaux mettent en avant la notion de théories implicites de l'éducation et du développement des enfants (Sigel, 1985 ; Vandenplas-Holper, 1987 ; Miller, 1988 ; Bergonnier-Dupuy, 1995 ; Pourtois et Desmet, 2004).

2.1.3. Les théories implicites des rôles parentaux et de l'éducation des enfants

Les théories implicites constituent un vaste champ théorique marqué par un foisonnement terminologique. Vandenplas-Holper (1987) utilise le terme de théories implicites, Sigel (1985) et Miller (1988) celui de croyances parentales et Goodnow (1988) celui d'idées parentales.

Les théories implicites des rôles parentaux et de l'éducation sont des perspectives psychosociale et socio-cognitive qui sont basées sur des apports de la psychologie du développement et de la psychologie sociale (Moscovici, 1984). Les sujets élaborent des représentations à propos d'un objet. Une représentation peut être définie comme des savoirs certains à propos d'un objet, d'une personne ou d'un événement. Ces savoirs peuvent être

partagés par beaucoup d'individus et se constituer en représentation sociale. « Une représentation sociale est donc une forme de connaissance socialement élaborée et partagée avec une visée pratique d'intégration de la réalité » (Bergonnier-Dupuy, 1995, p. 23). Flament et Rouquette (2003) proposent une définition plus complète de la représentation sociale comme étant « une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action. Elle renvoie à un fait social. Une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné. Elle comprend des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives » (Flament et Rouquette, op.cit ; p. 13). Les rôles parentaux et l'éducation des enfants n'échappent pas à ces représentations collectives.

« Les théories implicites du développement et de l'éducation désignent les connaissances relatives aux processus du développement et à l'action éducative des parents, des enseignant(e)s ou des éducateurs qui, sans avoir la fonction professionnelle de psychologues ou de psychiatres, prennent en charge l'éducation des enfants dans le cadre de la famille ou d'institutions telles que la crèche et l'école » (Vandenplas-Holper, 1987, p.17). Dans une revue des travaux, Vandenplas-Holper (1987) a mis en évidence quelques postulats fondateurs. Les représentations que chaque individu élabore à propos de l'éducation et du développement s'organisent de façon cohérente au point de constituer une théorie que l'on peut qualifier d'implicite. Il est possible de distinguer dans une population d'individus des théories implicites qualitativement différentes et qui amène subséquemment à créer une ou des typologies d'individus. Les théories implicites des parents à propos de l'éducation de leur enfant orientent leurs pratiques éducatives. Les attitudes et les comportementaux parentaux ne correspondent pas à des réponses exprimées de façon accidentelle aux comportements des enfants et adolescents. Les parents ont des représentations qui leur permettent de s'approprier la réalité extérieure, de comprendre et de maîtriser les relations qu'ils ont avec leurs enfants (Bergonnier-Dupuy, 1995).

La littérature identifie quelques constructions implicites des pratiques éducatives parentales qui s'appuient sur les stéréotypes sociaux. Tap et Vinay (2000) distinguent deux principales conceptions implicites qui s'opposent dans les travaux : « La première présente le père comme le garant et le représentant de la loi, de la règle tandis que la mère apporte la sécurité affective à l'enfant. Dans la seconde conception que l'on peut qualifier de « materniste », l'interaction parents-enfants se réduit de fait à la relation mère-enfant » (Tap et Vinay, 2000 ; p.94). Comme il a été déjà évoqué dans le premier chapitre, on relève aussi des conceptions implicites de

l'éducation familiale en fonction du sexe de l'enfant, particulièrement en milieu africain (Erny, 2001). La fille doit être éduquée pour devenir une future femme. Par conséquent, pour sa dignité et l'honneur de la famille, il faut contrôler davantage les sorties de la jeune fille. Le garçon, quant à lui, futur chef de famille est conduit sur la voie de l'acquisition d'un statut qui lui permettra de jouer convenablement ce rôle. Ainsi, sa scolarisation serait plus prisée que celle de la fille. On note également dans les sociétés noires africaines, une conception traditionnelle implicite en faveur des méthodes coercitives d'éducation (Kula-Kim, 2010). Ces représentations de l'éducation et des rôles parentaux existent indéniablement chez les enfants et les adolescents également et guident les sollicitations, les attentes qu'ils peuvent avoir à l'endroit de leurs parents.

L'intérêt porté aux théories implicites dans cette thèse conduit à prendre en compte dans l'analyse des données empiriques ces connaissances implicites qui peuvent offrir un cadre interprétatif aux pratiques éducatives parentales.

2.2. Caractéristiques de l'activité éducative parentale : approche typologique ou dimensionnelle

L'éducation mise en œuvre par les parents constitue un réel extrêmement complexe. Qu'est ce qui la caractérise ? Quels sont les différents domaines dans lesquels elle est réalisée ? Peut-on parler de type de parent ? Autant de questions auxquelles se sont consacrés très tôt les recherches sur l'éducation des enfants par les parents.

Les travaux pionniers ont identifié deux dimensions essentielles qui caractérisent l'activité éducative parentale : l'affection et le contrôle (Baumrind, 1975 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Maccoby et Martin, 1983).

L'affection : le versant émotionnel des relations parents-enfants

Il s'agit de l'intérêt, de l'attention, de la bienveillance, de la sympathie, du soutien, des égards, de la tendresse et de l'amour que les parents montrent à l'enfant (Claes, 2004). Ce sont également les compassions, les préoccupations et les inquiétudes qu'ils laissent voir concernant leur enfant. Il s'agit de la sensibilité des parents à l'égard des besoins de l'adolescent, à la chaleur et à l'affection qu'ils apportent, à la communication, la présence de conflits, au soutien émotionnel des parents. Percevoir des marques positives d'affection des parents constituerait un besoin biologique (Rohner, 2004).

Dans la littérature, on identifie une pluralité de vocables utilisés pour qualifier l'affection. Pour certains, il s'agit d'opposer la chaleur à l'hostilité (Schaeffer, 1965). Pour d'autres, l'acceptation est utilisée en opposition au rejet (Rohner, 1986). Parker (1990) traduit le terme anglo-saxon de "caring" par "sollicitude" et l'oppose au rejet. Le terme de sollicitude désigne la manière dont le parent s'implique auprès de son enfant à travers l'écoute, l'empathie, l'attention qu'il lui porte et la prise en charge de ses besoins (Parker, 1990). Cette approche conceptuelle semble pertinente dans la mesure où la sollicitude touche à un cadre plus large, un espace relationnel de bienveillance où les attitudes parentales dans le but d'exprimer et témoigner l'affection à l'adolescent sont orientées vers la recherche de proximité émotionnelle (Claes et al., 2010) vis-à-vis de ce dernier. A l'opposé de la sollicitude, le rejet correspond aux conduites parentales négatives telles que les hostilités, la froideur ou l'indifférence (Parker, 1990 ; Claes et al., 2010).

Le contrôle : le versant éducatif des pratiques éducatives parentales

Le contrôle parental renvoie à la manière dont le parent définit les règles et les limites relatives aux conduites à tenir par l'enfant à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre familial, puis comment il sanctionne les écarts de comportements de l'enfant. Il est ici question du rôle actif qu'exercent les parents auprès de leurs enfants afin de promouvoir le respect des règles et des conventions sociales et assurer ainsi l'insertion sociale et la réussite de leurs enfants (Claes, 2004).

Plusieurs recherches ont identifié différentes formes de contrôle. Ainsi certains auteurs opposent le contrôle inductif au contrôle coercitif (Rollins et Thomas, 1979). Le *contrôle inductif* caractérise les parents qui appliquent des règles pouvant être discutées avec l'enfant ou l'adolescent et être adaptées en conséquence dans le but de le responsabiliser. Inversement, le *contrôle coercitif* définit les pratiques de parents qui imposent des règles de manière autoritaire sans laisser place à la négociation de l'adolescent (Rollins et Thomas, 1979 ; Claes, 2004. ; Perchec, 2012).

Barber (1996) distingue un contrôle comportemental et un contrôle psychologique. La notion de *contrôle comportemental* correspond à l'encadrement et à la surveillance des activités de l'enfant ou de l'adolescent en imposant des limites et en communiquant des attentes claires sur les conduites à tenir sans faire appel à l'émotion (Rollins et Thomas, 1979. ; Claes, 2004. ; Perchec, 2012). *A contrario*, le *contrôle psychologique* s'inscrit dans le cadre d'une présence

parentale intrusive où la vie privée de l'enfant ou l'adolescent n'est pas respectée et où le parent fait usage de la manipulation et de la prescription des modes de pensée. Dans cette forme de contrôle, les sanctions sont davantage d'ordre affectif que comportemental.

Chacun de ces deux axes principaux des pratiques éducatives parentales évolue sur un continuum allant d'un pôle positif à un pôle négatif (Caron, Besnard, Verlaan et Capuano, 2017 ; Claes et al., 2010 ; Maccoby et Martin, 1983). Sur la dimension de l'affection, les comportements parentaux qui renvoient à la chaleur, à l'acceptation, au soutien, à l'autonomie se situent sur le pôle positif et sont qualifiés de pratiques éducatives positives. A l'opposé, le pôle négatif de l'affection parentale englobe le rejet, l'hostilité par exemple et qualifiés de pratiques éducatives négatives. La dimension du contrôle parental concerne les comportements parentaux positifs tels que la souplesse, les encouragements, la tolérance et les récompenses positives ; en revanche, le pôle négatif du contrôle parental renferme la coercition et le recours aux punitions physiques (Caron et al., 2017 ; Claes et al., 2010).

Selon Khaleque et Rohner (2002), ces deux dimensions (l'affection et le contrôle) se retrouveraient dans toutes les cultures et seraient des réalités universelles.

Il est apparu rapidement nécessaire de catégoriser les pratiques éducatives parentales en combinant les deux dimensions (l'affection et le contrôle) qui sont considérées sous un angle de bipolarité (affection faible ou élevée / contrôle faible ou élevé). L'établissement des typologies des pratiques éducatives parentales (Baumrind, 1966 ; Maccoby et Martin, 1983) est basé sur la considération que l'exercice de l'activité éducative parentale est une réalité complexe qui serait difficilement saisissable à travers une analyse de comportements parentaux isolés (Maccoby et Martin, 1983). Selon Baumrind (1991), on ne peut pas réduire le rôle parental à une simple addition des modalités qui le composent. Par conséquent, il faut considérer simultanément les différentes facettes de la fonction parentale. Cette approche typologique répond à une logique de style de parent, c'est-à-dire qu'elle se propose de dégager les grandes tendances en matière de comportements éducatifs parentaux.

La typologie de Baumrind (1966 ; 1968 ; 1991) est dominante dans la littérature. Ses travaux pionniers ont permis de proposer une classification à partir de deux dimensions : les réponses parentales (« *responsiveness* ») et les demandes parentales (« *demandingness* »). Ces deux aspects des relations parents-adolescents renvoient respectivement au versant émotionnel et éducatif antérieurement présentés. En effet, les réponses parentales renvoient à toute attitude et comportement parentaux qui font appel à l'écoute et à la capacité de capter les besoins de

l'adolescent mais également à la capacité d'y répondre (affection). Les demandes parentales évoquent toute attitude parentale en termes d'attentes, d'aspirations, de consignes et d'exigences vis-à-vis de l'adolescent (contrôle). Ces deux dimensions sont relativement indépendantes l'une de l'autre : c'est le cas des parents qui peuvent assurer un contrôle parental excessif et être tout de même affectueux envers leurs adolescents. En combinant ces deux dimensions, Baumrind (1966) suggère une typologie composée de trois styles éducatifs parentaux : les styles autoritaire, démocratique et permissif. Cette classification a été complétée par les travaux de Maccoby et Martin (1983) qui ont développé une classification des styles éducatifs parentaux en quatre catégories. Ils affinent la typologie de Baumrind en subdivisant le style permissif en deux : d'un côté le style négligeant-rejetant et de l'autre côté, le style indulgent.

Dans le style autoritaire, les parents ont recours à un contrôle élevé et un soutien affectif faible. Les parents recherchent avant tout l'obéissance et le respect des règles familiales, ils adoptent des mesures disciplinaires qui ne se discutent pas. Ici, les parents laissent peu de place aux considérations affectives.

Le style démocratique se caractérise par un degré de contrôle élevé et d'affection élevée. Les parents sont présents pour soutenir l'adolescent, pour encourager les échanges, faire montre de considérations affectives et parallèlement instaurent un cadre d'éducation (les règles et les limites) ferme qui répondrait aux besoins de l'adolescent.

Dans le style indulgent (ou permissif selon Baumrind), les parents sont moins contrôlants mais témoignent une grande affection à l'adolescent. L'exercice du rôle parental est essentiellement centré sur la sensibilité aux besoins de l'adolescent. Dans un tel climat, les punitions sont presque inexistantes et les parents sont préoccupés par l'acceptation et la réalisation des désirs de l'adolescent.

Enfin, le style négligent-rejetant est une forme désengagée de l'exercice du rôle parental. Les parents sont peu exigeants et peu sensibles à l'égard de l'adolescent. Il y a donc là une absence des dimensions d'affection et de contrôle de l'activité éducative parentale. C'est une sorte d'indifférence face à ce qui se passe dans la vie de l'adolescent et aucun cadre éducatif n'est posé à l'adolescent.

Ces quatre styles éducatifs parentaux agissent différemment sur le développement physique, cognitif et social des enfants (Baumrind, 1966 ; 1991). Le style démocratique est reconnu comme étant le plus avantageux pour le développement et favorise la réussite scolaire.

Pour analyser le lien entre l'éducation familiale et la réussite scolaire, Malrieu et al. (1969) développent une typologie qui croise la sécurité et la loi, deux caractéristiques qui s'apparentent respectivement au « responsiveness » et « demandingness » de Baumrind (1966). Malrieu et al. (1969) ont identifié quatre styles parentaux : rigide, couveur, laisser-faire et stimulant. Le *style rigide* (trop de loi et peu de sécurité) définit les parents qui se montrent très sévères et très exigeants pour le travail et les projets d'avenir. Ces parents sont caractérisés par une anxiété qui n'est pas propice au développement chez l'enfant de la confiance en soi, fondamentale pour les apprentissages scolaires. Le *style couveur* (pas de loi et trop de sécurité) caractérise des parents qui sont très protecteurs et ne définissent pas de sanctions. Le *style laisser-faire* (pas de loi et pas de sécurité) concerne les parents qui font montre d'une absence de sévérité et de protection ; les incitations au travail scolaires sont presque inexistantes. Le *style stimulant* (présence équilibrée de loi et de sécurité) caractérise les parents qui montrent une attention soutenue au travail de l'enfant, créent un climat de confiance et mettent en place des sanctions modérées ; ce qui favorise l'effort et l'autonomie chez l'enfant.

Lautrey (1980) analyse la configuration familiale comme une variable intermédiaire entre le milieu social et le développement cognitif de l'enfant. Il s'est inspiré des travaux de Piaget et souligne que le milieu familial doit être caractérisé par des régularités et des perturbations pour favoriser le développement cognitif. Les régularités désignent l'existence d'un cadre disciplinaire composé d'un ensemble de règles de conduite, de prescriptions dictées par le milieu familial (Lautrey, 1980). L'existence de régularités permet à l'enfant d'associer les événements et de les prévoir ; ce qui soutient ses capacités d'assimilation. Le milieu doit également produire des perturbations capables de résister aux schèmes d'assimilation afin de permettre au sujet de s'accommoder. Trois principaux types de familles sont identifiés : rigides, aléatoires et souples. Le *type de structuration rigide* (les règles sont immuables et pas de stimulations) offre des régularités assez importantes au point où les événements deviennent répétitifs et prévisibles. Ce milieu offre très peu d'occasions de perturbations à l'enfant. Il caractérise majoritairement les familles de classes sociales défavorisées. Le *type de structuration aléatoire ou faible* (milieu de vie stimulant mais peu de régularité) est caractérisé par l'imprévisibilité des pratiques. La quasi absence de régularités ne permet pas l'incorporation des perturbations dans les structures cognitives préexistantes. La rééquilibration cognitive n'est

donc pas favorisée. *Le type de structuration souple* (règles flexibles et modulables selon les circonstances) correspond à un cadre non stable où les régularités ne sont pas systématiques. Ce type est surtout caractéristique des familles issues de milieux favorisés.

Ces analyses typologiques ont été fécondes car elles ont produit de nombreuses connaissances sur l'éducation des enfants. Cependant, des critiques ont été très tôt formulées à l'égard de l'approche typologique. Le présupposé théorique mis en avant par les typologies initiales, qui appréhende les dimensions des pratiques éducatives parentales sous un angle de bipolarité, a été remis en cause. Skinner, Johnson et Snyder (2005) ont souligné que les pratiques éducatives parentales renferment plutôt six dimensions unipolaires : la sensibilité, le rejet, le contrôle comportemental, le chaos, l'autonomie psychologique et le contrôle psychologique. L'affection et le rejet ne seraient pas toujours deux aspects antagonistes ; il peut y avoir un parent caractérisé par une affection élevée et un rejet élevé. Ces cas de figures pourraient traduire des parents instables et occasionner des conséquences différentes sur le développement de l'enfant (Skinner et al., 2005). Ce nouvel angle théorique reste associé au paradigme des typologies. Les typologies à établir doivent intégrer chacune des dimensions unipolaires considérées.

Une critique majeure est faite à la démarche même de réaliser des typologies ; cette manière de procéder s'inscrit dans une démarche globale de caractériser l'éducation mise en œuvre par les parents. Les styles éducatifs parentaux sont des catégories de pratiques qui peuvent dissimuler la nature précise des comportements parentaux ainsi que leur influence précise. Par exemple, l'analyse typologique ne permet pas d'approfondir la question de l'expression de l'affection, ni celle de l'encadrement parental. Néanmoins, l'encadrement parental englobe différents aspects du rôle parental tels que le contrôle comportemental, la supervision du travail scolaire, etc.

D'une manière générale, l'approche typologique encourt le risque d'un statisme fondamental (Delès, 2018). Habituellement, les chercheurs qui utilisent cette approche réalisent une analyse en grappes ou en clusters afin de faire ressortir des profils des parents. On catégorise donc les parents dans un style donné. « Néanmoins, ce faisant, la typologie durcit les attitudes, force les caractères et fait certainement courir le risque d'un « enfermement » des individus dans des catégories plus ou moins figées. L'analyse typologique est par nature statique » (Delès, 2018, p.4). En réalité, il est peu aisé de situer un parent dans tel ou tel style de façon exclusive. « Aucun parent n'est totalement autoritaire ou totalement permissif. Il est plus réaliste de parler

de parents plutôt autoritaires ou plutôt permissifs. L'autorité comme la permissivité sont à leur tour dépendantes de l'appréciation globale des personnes concernées, qu'elles soient parents ou enfants » (Gayet, 2004, p.77).

Pour dépasser le caractère global et fortement statique de l'analyse typologique, certains auteurs ont proposé, dans les années 1980, une nouvelle manière d'étudier les relations parents-adolescents. Il s'agit de l'approche dimensionnelle des pratiques éducatives parentales qui s'intéresse à l'étude des dimensions spécifiques des attitudes et comportements parentaux. Les chercheurs accordent un intérêt particulier aux différentes dimensions du style parental (Arapi, 2012). Les travaux qui adoptent cette démarche dimensionnelle sont nombreux et diversifiés (Darling et Steinberg, 1993 ; Claes et al., 2010 ; Perchee, 2012). Certaines recherches s'intéressent à la dimension affective avec des questionnements sur l'attachement, le soutien parental, la communication entre parents et adolescents ou la présence de conflits (Parker et al., 1979 ; Barnes et Olson, 1982 ; Armsdern et Greenberg, 1987 ; Claes, 1998). D'autres auteurs se sont penchés sur le versant éducatif en examinant l'encadrement parental sous ses multiples formes et l'exercice de la discipline parentale (Kerr et al., 1999 ; Claes et al., 2010). Dans la démarche dimensionnelle, l'intérêt est donc porté sur des comportements particuliers tels qu'ils sont reliés aux circonstances dans lesquels ils sont observés.

A l'adolescence, les aspects particuliers des relations parents-adolescents connaissent des changements (Claes, 2004). Subséquemment, les pratiques éducatives parentales ne peuvent pas être pensées comme une réalité stable. Pour les examiner dans leur complexité, l'approche dimensionnelle semble plus pertinente et productrice d'informations riches. Boer et Tranent (2013) soutiennent l'approche dimensionnelle en montrant que l'analyse de l'affection et du contrôle parental comme des dimensions distinctes fournissent plus d'informations et peut être plus pratique que de les combiner pour identifier des styles distincts.

En résumé, ces deux orientations de recherche (typologique et dimensionnelle) s'inscrivent dans une forte controverse. Elles n'ont pas la même valeur informative. L'approche typologique renseigne sur les attitudes et les valeurs tandis que l'approche dimensionnelle renseigne sur des comportements parentaux précis (Roskam, Meunier, Mouton et Vassart, 2009). La présente thèse ne prétend pas remettre en cause radicalement l'approche typologique, mais elle choisit de s'inscrire dans une perspective dimensionnelle dans un souci d'une compréhension approfondie des pratiques éducatives des parents.

2.3. Incidences développementales des pratiques éducatives parentales

De nombreuses recherches ont identifié des répercussions des pratiques éducatives parentales sur le développement des enfants. Notamment, le soutien affectif parental perçu apparaît influencer positivement l'estime de soi (Herz et Gullone, 1999 ; Dehart, Pelham et Tennen, 2006 ; Boudreault-Bouchard, 2011). L'acceptation et la chaleur sont généralement associées à une diminution des problèmes de conduites et des symptômes dépressifs chez les jeunes (Gonzales et al., 2000). Certains auteurs affirment clairement que le soutien parental renforce le sentiment d'identité (Bariaud et Bourcet, 1994). A l'opposé, les hostilités, la distance, le détachement ou le rejet perçu paraissent être impliqués dans des difficultés psychologiques et comportementales dans le développement des enfants et adolescents (Steinberg, 1990 ; Barrera et Li, 1996 ; Claes et Lacourse, 2001 ; Claes, 2004). Le contrôle parental se révèle être en soi un facteur qui favorise l'estime de soi lorsqu'il est exercé de façon adéquate par les parents (Baumrind, 1991 ; 1996). Un contrôle parental excessif semble, en revanche, être un facteur qui impacte négativement l'estime de soi (Herz et Gullone, op.cit ; DeHart et al. 2006 ; Martinez et Garcia, 2007 ; Boudreault-Bouchard, 2011).

Les pratiques éducatives parentales ont une influence directe sur les représentations de soi, et se répercutent sur les différents domaines de vie des adolescents. L'accent est alors mis sur le rôle médiateur des représentations de soi dans l'adaptation ou l'inadaptation scolaire et sociale des adolescents (Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi, 1992 ; Lescarret, Oubrayrie et al., 1998 ; Deslandes, Leclerc et Potvin, 2000 ; Marcotte, Cloutier et Royer, 2005).

Par ailleurs, depuis plusieurs décennies, des travaux s'intéressent aux contributions différenciées des pratiques maternelles et paternelles dans le développement des enfants et adolescents. Généralement, les mères constituent la figure dominante dans la vie des jeunes, car elles s'impliquent en moyenne davantage que les pères dans l'éducation de leurs enfants. Ainsi, elles entretiennent des relations plus riches quantitativement et qualitativement avec les enfants, par ricochet elles contribuent plus significativement au développement des enfants. Mais les comportements paternels ne sont pas pour autant insignifiants dans le développement (Doherty, Kounesky et Erickson, 1998 ; Torres, Verissimo, Monteiro, Oliveira et Santos, 2014). Plusieurs auteurs évoquent en effet un impact positif de l'implication paternelle sur l'adaptation psychosociale (Sarkadi et al., 2008 ; Doherty et al., 1998). Par contre, le rejet de la part du père a des effets négatifs sur l'ajustement positif des adolescents (Leidy et al., 2011).

Enfin, d'autres travaux, s'inscrivant dans des approches de systèmes familiaux examinent comment l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'adolescent pourrait dépendre des relations avec l'autre parent (Sim, 2003 ; Leidy et al., 2011). Ces études analysent alors les relations co-parentales et leur impact. Les relations co-parentales peuvent prendre la forme de parents qui agissent en co-parent avec succès ; ils se renforcent mutuellement en adoptant des stratégies éducatives similaires, ce qui instaure un environnement particulièrement ordonné pour l'enfant et retentit de manière singulière sur le développement de ce dernier. Les relations co-parentales peuvent aussi concerner des parents qui désaccouplent leurs responsabilités et tâches parentales. Par exemple, dans une étude sur l'influence conjointe des pratiques éducatives des deux parents sur les problèmes de comportements extériorisés, Caron, Besnard, Verlaan et Capuano (2017) ont montré que les pratiques négatives du père sont associées significativement à l'agression indirecte, l'agression physique, l'opposition et l'hyperactivité chez l'enfant. C'est également le cas pour les pratiques éducatives maternelles qui ont un effet sur les difficultés de comportements extériorisés. Toutefois, ces auteurs ont montré que les pratiques parentales positives telles qu'un engagement élevé de la mère modère la relation entre les pratiques parentales négatives (par exemple, la fréquence de comportements hostiles) du père et les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant. Mais l'inverse n'a pas été mis en évidence ; les pratiques éducatives paternelles positives ne réduisent pas l'impact de pratiques éducatives maternelles négatives.

Malgré les bouleversements de la période adolescente et un investissement des relations avec les pairs, les relations avec les parents ont un effet significatif continu sur le développement des adolescents (Perchee et Claes, 2012).

2.4. Pratiques éducatives parentales et facteurs de différenciation

La recherche sur les pratiques éducatives parentales est indissociable de l'analyse des facteurs qui les différencient. Cette rubrique présente les principaux facteurs agissant sur la manière dont les parents exercent leur rôle parental : le sexe, l'âge, la structure familiale, le milieu socio-économique et culturel, etc.

2.4.1. Les effets du sexe

La question des différences de sexe dans les pratiques éducatives parentales se pose de deux manières : est-ce que le sexe du parent (père ou mère) influence ses pratiques éducatives ? Est-ce que les garçons et les filles entretiennent les mêmes modalités relationnelles avec leurs

parents ? Quelle que soit la forme qu'elle prend, cette interrogation a été investie dans plusieurs études (Steinberg, 1990 ; Claes, 2004 ; Ben Miled, 2012).

Concernant le sexe du parent, nombre d'études ont montré que la mère constitue le personnage central sur le plan affectif et relationnel aussi bien en termes de quantité du temps consacré à l'enfant que de la qualité des interactions. Plusieurs recherches ont donc pendant longtemps nourri un engouement pour l'étude des relations mères-enfants. Cependant, à partir des années 1990, le champ des recherches sur les relations parents -enfants a commencé par accorder un intérêt accru aux différents systèmes relationnels et à leurs influences mutuelles sur l'enfant. Cette nouvelle orientation dans les travaux est liée aux transformations des fonctions parentales, conséquence de l'accès des femmes au marché du travail. L'investissement des pères ne serait plus seulement questionné en fonction du temps passé et accordé à l'enfant, mais aussi en considérant la qualité de ses relations avec ce dernier (Pleck, 2010). Nonobstant cette évolution des rôles parentaux, les relations mères-enfants et les relations pères-enfants demeurent de nature différente : les mères n'interagissent pas de la même manière avec leurs enfants comme le font les pères (Claes et al., 2010 ; Smetana, 2011). Durant la période particulière de l'adolescence, la distanciation émotionnelle d'avec les parents affecte moins la proximité affective avec les mères. Lorsque les adolescents éprouvent des difficultés ou sont dans une situation de besoin, ils vont avant tout solliciter leur mère ; c'est également vers cette dernière que sont souvent dirigées leurs confidences (Collins et Russel, 1991 ; Claes, 1998 ; Claes et al., 2010). Les adolescents perçoivent les mères comme offrant plus de sollicitude et exprimant moins de rejet que les pères (Picard et al., 2007). Les pères sont parfois décrits comme plus autoritaires que les mères (Conrade et Ho, 2001). En raison de la prépondérance de la mère dans la vie des adolescents, ces derniers évoquent plus de conflits avec les mères qu'avec les pères (Claes, 2004).

Concernant l'effet du sexe de l'adolescent sur les relations parents-adolescents perçues, les résultats sont contrastés. Certains travaux ont montré que les adolescentes et adolescents rapportent un niveau similaire de la qualité des relations avec leurs parents (Collins et Russel, 1991 ; Raja, McGee, et Stanton, 1992 ; Picard et al., 2007). Ils concluent alors que la relation parent-enfant ne s'organise pas en fonction du sexe de l'enfant (Benali, 2005). En revanche, d'autres études ont montré que le sexe de l'enfant constitue une variable différentielle des pratiques éducatives parentales. En effet, les filles décrivent un niveau des liens affectifs positifs plus élevé que les garçons (Buist et al., 2002). Les filles percevraient davantage de rejet maternel (Claes et Lacourse, 2001). Claes (2014) précise que la majorité des études constatent

une proximité affective et un attachement similaire de la fille et du garçon envers chaque parent. Les différences essentielles en fonction du genre de l'adolescent se rapporteraient à l'exercice du contrôle parental. Il semble que les filles obtiennent les scores les plus élevés d'encadrement paternel tandis que les garçons rapportent un degré de permissivité plus élevé ; ce qui laisse à penser que les parents seraient plus restrictifs envers les filles que les garçons (Claes et Lacourse, 2001).

2.4.2. Les effets du milieu socio-économique et culturel

Les parents d'appartenances socio-économiques et culturelles différentes présentent des caractéristiques diversifiées à propos des moyens financiers, du niveau scolaire, des professions exercées, des valeurs culturelles, etc. De nombreuses études ont montré l'existence de liens entre les facteurs socio-économiques et culturels et les pratiques éducatives parentales (Gecas, 1979 ; Kellerhals et Montandon, 1991 ; Zaouche-Gaudron, 2005 ; Kettani, 2009 ; Kettani, Zaouche-Gaudron, Lacharité, Dubeau et Clément, 2017). L'appartenance socio-économique et culturelle agit sur le développement des enfants par le biais des dynamiques et pratiques familiales.

La littérature relative à l'influence des ressources financières des familles sur le développement des enfants et adolescents met en avant deux principaux paradigmes. La première perspective décrit un *modèle des investissements parentaux*. Elle est encore appelée théorie du capital humain (Becker et Tomes, 1986 ; Foster, 2002). Le modèle des investissements parentaux présume que, grâce aux ressources financières suffisantes, les parents peuvent subvenir aux besoins de leurs enfants. Les enfants bénéficient sans difficulté de nourriture, d'objets matériels, de fournitures scolaires, etc. qui profitent à leur développement. Les ressources économiques augmentent donc les capacités d'investissement parental dans le développement des enfants. En revanche, les parents des classes défavorisées n'investissent que dans les besoins immédiats des enfants.

Les ressources économiques des parents ne sont pas seulement associées à leurs possibilités de répondre aux besoins matériels des enfants. Lorsque se posent des problèmes de ressources économiques importantes, les parents seraient sujets au stress dans la mesure où ils éprouvent des difficultés à subvenir aux besoins de leurs enfants. C'est cet aspect qui est au centre de la deuxième perspective dénommée *modèle du stress familial*. Ce cadre conceptuel s'inscrit dans l'extension du modèle du stress familial à la vie des enfants. Initialement, Conger et Elder

(1994, cité par Conger, Conger et Martin, 2010) ont proposé ce paradigme pour analyser les conséquences des difficultés économiques sur des relations de couple. Il a été envisagé d'étendre l'analyse à l'étude de l'impact des difficultés financières familiales sur les relations parents - enfants (Conger et al., 1992 ; Conger et al., 1994 ; Conger et Conger, 2002). L'adversité économique suscite des émotions et des comportements parentaux. Ainsi, des travaux ont montré que les conditions économiques difficiles constituent une véritable source de stress parental et diminuent la disponibilité et le soutien parental (Zaouche-Gaudron, 2005 ; Leblanc et Desbiens, 2008 ; Bigras et al., 2009 ; Conger et al., 2010). La pression économique pourrait susciter une grande hostilité des parents envers leurs enfants. Selon Gecas (1979), les parents issus de milieu socio-économique défavorisé auraient le plus souvent recours aux punitions corporelles et aux méthodes coercitives, comparativement aux parents des milieux plus aisés. Des travaux plus récents ont montré que dans des situations de précarité, les parents témoignent d'une faible réactivité à l'endroit de leurs enfants et ont tendance à recourir à des stratégies éducatives caractérisées par un contrôle fort et des punitions plus sévères. Dans les milieux socio-économiques faibles, les parents semblent être davantage attachés aux rôles parentaux traditionnels (Zaouche-Gaudron et Devault, 2017). La mère est essentiellement chargée de la sphère domestique et éducative, le père tenant le rôle principal de pourvoyeur de ressources.

Toutefois, les données de la littérature ne vont pas toutes dans le sens du lien établi entre les difficultés économiques des familles et les pratiques éducatives ''défaillantes''. En effet, des travaux ont montré que, face à des difficultés économiques, les parents peuvent développer des pratiques éducatives de qualité en guise de compensation. Dans une étude à propos de l'expérience paternelle en situation de précarité économique, Zaouche-Gaudron, Jayr et Kettani (2005) ont montré que des pères de milieux précaires s'investissent plus affectueusement auprès de leurs enfants. Le plus souvent, ces pères sont moins occupés par le travail et ont plus de temps à consacrer à leur progéniture. D'autres travaux ont montré que ces parents s'impliquent autant auprès de leurs enfants que leurs homologues de milieux aisés (Kettani et al., 2017).

De nombreux travaux ont mis en évidence les liens qui existent entre les pratiques éducatives parentales et la culture. L'affection et le contrôle, les deux dimensions principales des pratiques éducatives parentales, se retrouvent dans tous les contextes socio-culturels (Khaleque et Rohner, 2002). Néanmoins, chaque société se définit par des répertoires culturels dans différents domaines, dont les pratiques éducatives parentales. En ce sens, les parents acquièrent des modèles éducatifs de leur environnement socioculturel qu'ils mettent en exercice

dans les relations avec leurs enfants, contribuant ainsi à la reproduction de ces modèles. Plusieurs chercheurs reconnaissent qu'en dépit des invariants universels de la fonction parentale, il existe des différences culturelles dans les attitudes et les comportements parentaux (Prêteur et al., 1991 ; Toth et Xu, 1999 ; Cabrera et al., 2000 ; Hofferth, 2003 ; Parke et al., 2004 ; Picard et al., 2007 ; Abdallah, 2011). Ces travaux se sont penchés particulièrement sur l'analyse des similitudes et des différences dans l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement des enfants dans différents contextes. En raison de l'objet de la présente thèse, elle est prioritairement centrée sur les travaux qui comparent les parents de groupes culturels différents.

Beaucoup de travaux ont été menés dans le contexte des Etats-Unis. Toth et Xu (1999) ont comparé les pratiques éducatives parentales, et plus précisément paternelles dans trois principaux groupes ethniques. Ils ont examiné les pratiques éducatives de pères afro-américains, de pères hispaniques américains et de pères blancs américains. Ils ont montré que les pères dans ces différents milieux affichent à l'égard de leurs enfants des niveaux d'affection et de chaleur similaires. Les auteurs ont toutefois précisé que les pères noirs passent moins de temps avec leurs enfants comparativement aux pères blancs et hispaniques (Toth et Xu, 1999). Toth et Xu (1999) ont montré que les pères de culture noire sont plus stricts, plus autoritaires et investissent davantage le sens de la responsabilité économique que les pères hispaniques et blancs.

Une autre étude comparant toujours ces trois groupes ethniques a montré que les pères afro-américains témoignent moins d'engagement et moins de chaleur à leurs enfants que les hispaniques et blancs américains (Hofferth, 2003). Les pères afro-américains surveillent davantage leurs enfants et exercent un contrôle parental plus important que les pères hispaniques et blancs.

Il semble important de souligner que les parents de 'culture noire' dont il est question, dans ces études, vivent et exercent leur parentalité aux Etats-Unis. Ce qui ne permet pas de dégager des caractéristiques des parents de 'culture noire' qui vivent en Afrique noire par exemple. Cependant les conclusions de ces travaux comparatifs supportent simplement l'idée que la culture oriente les pratiques éducatives des parents et n'ont pas l'ambition de dichotomiser les parents en bons ou mauvais parents (Toth et Xu, 1999).

Les afro-américains sur lesquels portent les études de Toth et Xu (1999) et d'Hofferth (2003) constituent un groupe minoritaire aux Etats-Unis. L'on peut se demander comment se

présenteraient leurs pratiques éducatives dans un contexte où ils seraient majoritaires. Dans une étude menée en Afrique du Sud auprès de trois groupes ethniques différents, les ‘noirs’, les ‘coloured’ et les ‘blancs’, Roman, Makwakwa et Lacante (2016) ont montré que les mères apparaissent être plus investies que les pères dans les trois groupes. Les pères noirs consacrent moins de temps à leurs enfants comparativement aux pères coloured et blancs. L’occidentalisation et les idéaux culturels seraient des hypothèses explicatives des différences dans les comportements parentaux.

L’influence de la culture sur les pratiques éducatives ne se fait pas sentir uniquement auprès des parents. L’impact se situe également au niveau des enfants. Les significations que les enfants attribuent aux pratiques éducatives de leurs parents sont ancrées dans leurs contextes socio-culturels. Le sens que les enfants et adolescents accordent aux pratiques éducatives parentales est nourri par ce qui est admis comme normal ou non dans leur milieu. Ainsi, certains travaux ont montré que les pratiques éducatives parentales ont des effets variables ou neutres sur les enfants selon les contextes culturels. Par exemple, dans la culture mexicaine où la parentalité autoritaire est considérée comme la norme et comme un facteur favorisant la socialisation, ses effets néfastes sur les enfants se révèlent absents (Parke et Buriel, 2006). En revanche, dans d’autres contextes, la parentalité autoritaire impacte négativement l’adaptation des enfants (Baumrind, 1991). Les pratiques éducatives parentales et leurs répercussions sur le développement des jeunes reflètent le plus souvent les modèles éducatifs admis dans leurs contextes d’émergence.

En résumé, les travaux ne sont pas unanimes quant à l’influence des milieux socio-économique et culturel sur les pratiques éducatives parentales. Néanmoins, les conditions économiques et les facteurs culturels peuvent contribuer à la diversité des pratiques éducatives parentales.

2.4.3. Les pratiques éducatives parentales et les différences de structure familiale

Le modèle de la famille connaît de profondes transformations. Les enfants vivent aujourd’hui dans différentes configurations familiales : biparentale, divorcée ou séparée, monoparentale, recomposée, adoptive, homoparentale, etc. Plusieurs études ont abordé l’impact des différences de structure familiale sur les relations parents-enfants ou adolescents. On peut relever deux considérations théoriques dans ce champ de recherche. Au début des travaux dans

ce domaine, hormis la famille traditionnelle biparentale, les autres types de foyer ont fait l'objet d'une approche « dysfonctionnelle » (Baude, Djo, Robert et Mieyaa, 2011). Dans les familles monoparentales, les relations parents-enfants étaient généralement considérées comme étant amputées de l'apport de l'un des parents. L'éducation familiale dans ce contexte présenterait des failles importantes qui auraient des effets négatifs sur le développement des enfants et adolescents. De nombreuses études empiriques attestent cette considération théorique (Deslandes et Cloutier, 2005 ; Amato, 2001, cité dans Claes, 2014 ; Oubrayrie-Roussel et al., 2011). Selon Amato (2001), le divorce affecterait négativement la relation émotionnelle de l'adolescent avec l'un ou l'autre des parents. Les disponibilités parentales dans les familles monoparentales ou recomposées seraient réduites à cause de certaines difficultés spécifiques auxquelles pourraient être confrontés les parents. Ces derniers seraient davantage préoccupés par la mobilisation de ressources afin de satisfaire les besoins socio-économiques de leurs progénitures et seraient plus absents sur le plan du soutien affectif, de l'implication dans le suivi scolaire (Oubrayrie-Roussel et al., 2011). Dans le même sens, Deslandes et Cloutier (2005) ont montré que les mères des familles non biparentales interagissent moins avec leurs enfants et ont peu d'échanges avec eux concernant leur travail scolaire et leurs projets d'avenir. En outre, certains chercheurs ont indiqué que les enfants dans les familles recomposées ont un ajustement plus négatif que les enfants dans les familles intactes ou biparentales (Amato et Sobolewski, 2004) et des niveaux plus élevés de comportements d'intériorisation et d'externalisation (Hetherington et al, 1999).

A partir des années 1980, l'approche dysfonctionnelle des nouvelles formes de famille fut délaissée au profit d'une nouvelle perspective. Désormais, les ruptures familiales, les recompositions familiales, etc. sont envisagées comme des périodes de transition développementale qui peuvent, certes constituer une source de stress pour l'enfant, mais également présenter une opportunité d'épanouissement personnel. Les séparations et les divorces des parents ne sont plus une fatalité pour le développement des enfants et adolescents (Baude et al., 2011). Ainsi, Deslandes et Cloutier (2005) ont montré que les pères dans des familles autres que celles biparentales encouragent davantage leurs adolescents à l'autonomie psychologique. Leur étude a aussi révélé que les mères des familles non biparentales manifestent plus de sensibilité à l'égard de leurs filles.

Même si la perspective psychopathologique est en régression dans les recherches sur les nouvelles formes de familles, rares sont les travaux qui se consacrent à leurs potentiels effets bénéfiques sur le développement des enfants et des adolescents.

La réflexion sur les facteurs de différenciation des pratiques éducatives parentales amène aussi à questionner comment l'âge de l'enfant peut faire varier l'activité éducative de ses parents. La littérature souligne particulièrement des réaménagements des relations parents-enfants durant la période de l'adolescence. Le point suivant s'attachera particulièrement sur cette question.

2.5. Adolescence et réaménagement des relations parents-enfants

A l'adolescence, les parents conservent leur rôle central dans le développement de leurs enfants. Cependant, les relations parents-adolescents s'en trouvent remaniées. Elles se caractérisent à la fois par une continuité et par un changement (Collins et Luebker, 1994 ; Claes, 2004, 2014). La continuité évoque les fonctions essentielles que les parents continuent d'exercer ; ils maintiennent l'encadrement des apprentissages sociaux encore incomplets de l'adolescent puis conservent leur soutien affectif (Steinberg, 1990). Les changements constatés dans les relations parents-adolescents concernent les échanges qui s'en trouvent réaménagés (Collins et Luebker, 1994 ; Claes, 2014). Puisque les adolescents passent moins de temps en famille, le temps consacré aux activités et conversations partagées en famille sont moindres. Cela traduit une distanciation affective de l'adolescent à l'égard de ses parents en faveur d'un investissement plus important des relations aux pairs. Ce détachement affectif vis-à-vis des parents émerge au début de l'adolescence, puis culmine vers l'âge de 15-16 ans et s'estompe vers l'âge de 20 ans (Steinberg, 1990). Plusieurs études affirment que l'évolution des relations parents-adolescents est tributaire de la maturation pubertaire. L'issue de cette évolution est l'égalité dans les relations puis une mutualité des échanges (Steinberg et Morris, 2001). Dans tous les cas, le principal enjeu éducatif de l'adolescence devrait être l'accès à l'autonomie. Le besoin d'autonomie augmente avec l'âge. Ainsi, plus l'adolescent est âgé, plus il souhaite avoir d'indépendance et perçoit donc les parents comme moins affectueux et plus encadrants (Rey et al., 1993). Tandis que l'adolescent plus jeune rapporte une affection parentale plus importante (Bellerose et al., 2011 ; Rey et al., 1993).

La recherche d'autonomie engendre d'éventuels conflits entre parents et adolescents (Claes, 2014). Ces désaccords portent essentiellement sur les autorisations de sorties, les amis, les conceptions de droit, l'implication dans les prises de décision, etc. (Claes, 2014). Ces conflits sont considérés comme inhérents au quotidien des parents et adolescents qui estiment leurs mécontentes mineures. Ainsi, les conflits seraient « des perturbations transitoires qui exercent des pressions auprès des partenaires et favorisent la mise en place d'interactions mieux appropriées auprès d'individus qui s'engagent rapidement vers l'âge adulte » (Claes, 2004,

p.11). Ces conflits peuvent être constructifs dans un contexte familial ouvert qui favorise les divergences des points de vue, l'adolescent affirme son identité à travers les désaccords avec les parents (Claes, 2004 ; Grootevant et Cooper, 1986). Par contre, les conflits qui surviennent dans un cadre permanent d'hostilités ont des effets désavantageux pour le développement de l'adolescent (Claes, 2004).

2.6. Les questions au cœur de l'opérationnalisation des pratiques éducatives parentales

La controverse approche typologique / dimensionnelle, n'est pas la seule question que pose l'opérationnalisation des pratiques éducatives parentales.

Méthode quantitative ou qualitative / pratiques effectives ou déclarées ?

Généralement, trois méthodes d'évaluation sont utilisées pour appréhender les pratiques éducatives parentales : le questionnaire, l'observation et l'entretien (Roskam et al., 2009). Le questionnaire présente l'avantage de toucher un grand nombre de sujets et produit des données quantitatives. Les deux autres méthodes s'inscrivent dans une approche qualitative qui a pour avantage d'offrir au chercheur des informations riches, diversifiées et ouvertes. Toutefois, les données issues de l'observation et de l'entretien n'excluent pas l'usage de la quantification. La majorité des travaux empiriques utilisent les questionnaires, mais de plus en plus de chercheurs recourent aux entretiens. Quant à l'observation, elle est largement utilisée dans les recherches (le plus souvent cliniques) auprès de bébés ou d'enfants qui n'ont pas la capacité de fournir des informations verbalement ou par écrit. Vu le type et le degré de richesse d'informations obtenues à l'aide de ces différentes méthodes, de nombreux auteurs font de plus en plus le choix de les utiliser simultanément dans leurs travaux. Cette triangulation méthodologique concerne à la fois une combinaison des sources de recueil et des démarches d'analyse.

L'utilisation de l'une ou l'autre de ces différentes techniques de recueil des données pose la question de l'opposition entre les pratiques éducatives effectives et les pratiques éducatives déclarées (Roskam et al., 2009 ; Clanet et Talbot, 2012). L'observation offre la possibilité d'accéder directement aux pratiques éducatives parentales dans la mesure où le chercheur constate directement les comportements parentaux dans leur déroulement. Les pratiques évaluées à l'aide de l'observation sont dites pratiques éducatives réelles ou effectives. Les questionnaires et les entretiens sont des outils utilisés pour réaliser des évaluations auto-rapportées soit par les parents, soit par les enfants. Les informations ainsi obtenues sont dites pratiques éducatives déclarées. Contrairement à l'observation, les entretiens et les questionnaires offrent un accès indirect aux pratiques éducatives des parents. Grâce aux

entretiens et questionnaires, les parents et les enfants rapportent les perceptions qu'ils ont des pratiques éducatives et fournissent donc des informations non objectives (Roskam et al., 2009). Certains rares travaux se sont intéressés à l'étude des convergences entre les pratiques éducatives déclarées et effectives et ont révélé des écarts entre ce qui est rapporté à propos des pratiques éducatives parentales et ce qui est effectivement mis en œuvre (Bouchard et Archambault, 1991). Nonobstant les divergences constatées entre les pratiques effectives et les pratiques déclarées, aucune de ces deux voies ne saurait se présenter comme la voie royale pour évaluer les pratiques éducatives parentales. Ce sont toutefois les pratiques éducatives parentales déclarées qui sont privilégiées dans cette thèse. Néanmoins, la question du choix de l'informateur reste à traiter, précisément dans le point suivant.

Qui est le meilleur informateur ?

Les travaux empiriques s'appuient soit sur le témoignage des parents, soit sur celui des adolescents pour étudier les pratiques éducatives parentales déclarées. Mais qui est le meilleur informateur : parents ou adolescents ? Cette question fait débat. La plupart des travaux privilégient le fait d'interroger à la fois parents et enfants et rapportent des écarts importants entre leurs perceptions respectives (Hartos et Power, 2000 ; Korelitz et Garber, 2016). Picard et al. (2007) associent ces divergences de perceptions à l'existence de biais positif chez les parents. Les parents ont tendance à valoriser positivement leurs fonctions de soutien et d'affection et à minimiser les conflits. Contrairement aux parents, les adolescents posent un regard très critique sur les pratiques éducatives de leurs parents et évoquent donc les aspects problématiques de leurs relations (Picard et al., 2007). Néanmoins, des travaux affirment que les adolescents seraient les meilleurs informateurs de la réalité familiale, car leurs descriptions se rapprochent davantage des conclusions d'observateurs extérieurs (Hartos et Power, 2000). De plus, la perception des enfants et des adolescents semble être davantage prédictive de leur développement (Gaylord, Kitzmann et Coleman, 2003). Conformément à la posture théorique du sujet acteur de son développement, « la prise en compte systématique du point de vue des enfants permet de saisir la réalité subjective du sujet » (Ben-Milled, 2012, p. 47). Cette recherche s'inscrit dans le prolongement des travaux qui interrogent les adolescents à propos des pratiques éducatives de leurs parents.

Evaluation globale ou séparée des pratiques éducatives parentales ?

Kerns et Stevens (1996) argumentent sur le fait que les relations que l'adolescent entretient avec sa mère et son père ont des effets différenciés sur le développement. A cet effet, ces auteurs ont mis l'accent sur la nécessité d'évaluer séparément les pratiques éducatives parentales et leurs effets sur le développement de l'adolescent. Les adolescents sont en mesure de différencier les pratiques éducatives de la mère d'une part, et celles du père d'autre part. Les mères et les pères sont tous deux impliqués dans l'expression de l'affection et dans l'exercice du contrôle cependant, les travaux ont montré durant l'enfance une différenciation des comportements parentaux. Le rôle maternel implique principalement un soutien affectif ou émotionnel à l'enfant, des réponses fréquentes à ses besoins. Le rôle du père se rapporte, quant à lui, au soutien plus instrumental et à l'attribut du père qui fait le lien entre la famille et l'environnement extérieur dans le but d'une préparation de l'enfant à l'autonomie et l'intégration dans les différents milieux de vie (Rouyer, Vinay et Zaouche-Gaudron, 2007). Cette différenciation des rôles parentaux se poursuit durant l'adolescence. Il semble que les rôles maternel et paternel soient complémentaires et impactent différemment le développement des adolescents (Rouyer et al., 2007).

2.7. L'apport des travaux togolais à l'étude des pratiques éducatives parentales

Les travaux qui ont permis de bâtir cette partie de la revue de littérature ont porté sur des sujets togolais vivant au Togo ou des sujets noirs africains francophones ou anglophones. Nous prendrons le soin de préciser les travaux réalisés sur les sujets togolais.

Les travaux les plus anciens sont ceux de la pédopsychiatre Geber réalisés en 1954 sous l'égide de l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé). Sa mission consistait en une observation de la relation mère-enfant et à l'évaluation du développement psychomoteur des jeunes enfants atteints du kwashiorkor¹², maladie qui sévit le plus souvent quelques mois après le sevrage et engendrait à cette époque une mortalité de plus de 40%. L'étude a examiné les comportements de maternage et le développement psychomoteur des enfants malades et sains de même âge dans une démarche comparative. Le maternage est apparu comme ayant une forme particulière. La préoccupation du maternage est la satisfaction des besoins biologiques et psychiques du

¹² Le kwashiorkor est une maladie engendrée par la malnutrition essentiellement marquée par un défaut important de protéines, alors que le défaut de glucides et de lipides est moins important, voire absent (Dugravier et Guédeney, 2006)

bébé. Celui-ci est allaité à la demande. Il est porté au dos la plupart du temps par la mère. Des rituels de bain et de massage permettent de prendre soin du bébé et de le détendre. Cette forte présence maternelle est appuyée par le soutien de l'entourage social de la mère. Cette étude a été poursuivie dans une perspective longitudinale et comparative (Geber, 1973 ; 1998) et ce, dans différentes régions ou pays (Ouganda, Sénégal, Zambie, etc...) en Afrique, en Europe et aux Etats-Unis dans le cadre du Centre International de l'Enfance. Dans une perspective ethnopsychologique, l'auteur a montré que le maternage puis l'éducation familiale sont variables selon les milieux sociaux, les ethnies et les pays et impactent le développement cognitif des enfants africains. Le maternage des mères africaines est associé à une avance de développement psychomoteur chez les enfants africains comparativement à leurs pairs des milieux européens et américains.

Dans les années 1960-1970, Erny réalise une étude à long terme auprès d'enfants et d'adolescents noirs africains. Ses travaux se situent, dans une approche interdisciplinaire, au carrefour de la psychologie, de l'ethnologie et des sciences de l'éducation. Il a insisté sur la question du statut et des rôles de chaque acteur dans l'éducation des enfants. Les pratiques éducatives des parents sont intimement liées à la position dévolue à l'enfant. Il relate que la mère est la figure dominante de l'éducation et que son rôle renvoie essentiellement à l'amour, l'affection, la tendresse et le soutien à l'endroit des enfants. Tandis que le père symbolise l'autorité, la discipline et en quelque sorte un manque d'affection. Mais, il souligne des changements importants, dus au choc colonial, à l'urbanisation, à l'économie monétaire, à la scolarisation des parents, etc.) qui créent de nouvelles dynamiques familiales. Toutefois, il précise que les pratiques éducatives demeurent toujours sous l'emprise de la tradition.

Les travaux pionniers de Geber (1954) et d'Erny (1968) ont été, à notre connaissance, réalisés par des occidentaux. Mais dans les années 1980, les voix de chercheurs sud-africains vont se faire entendre (Westaway et Skuy, 1984 ; Mboya, 1998) et seront suivis par d'autres auteurs noirs africains (Nsamenang, 1992). Ces travaux ont contribué au développement des connaissances sur les pratiques éducatives parentales dans les populations noires africaines. A l'instar d'Erny (1968), ces recherches soulignent l'évolution de l'éducation familiale en Afrique noire.

Les études ont montré que le style éducatif autoritaire était le plus répandu chez les parents. Par exemple, dans une perspective durkheimienne de la socialisation, Fourn, Hountondji et Ayatode (2014) ont étudié les déterminants socio-culturels de l'éducation familiale basée sur la

violence au Bénin. L'étude a interrogé différents participants : les enfants victimes de violence éducative, les parents et les acteurs de la protection de l'enfance. Les auteurs ont voulu principalement recueillir les expériences subjectives des enfants. Les enfants sont donc majoritaires dans l'échantillon (80 enfants âgés de 8 à 24 ans sur un total de 124 participants). L'analyse des données de questionnaires et des entretiens semi-directifs indique que le style éducatif autoritaire est le plus usuel au Bénin selon les perceptions des enfants. Toutefois, les auteurs insistent sur le fait que les pratiques éducatives des parents rapportées par les enfants sont diversifiées. Elles en dressent la hiérarchie suivante : le style éducatif autoritaire : 47,50 %, le style éducatif désengagé : 38,75%, le style éducatif permissif : 7,50% et le style éducatif démocratique : 6,25%. L'étude a aussi révélé le manque d'affection chez les pères et l'envisage comme la conséquence du style d'éducation reçue par eux-mêmes. Les conclusions de cette étude réalisée au Bénin apparaissent particulièrement intéressantes puisque le Bénin et le Togo sont deux territoires voisins et sont considérés comme des pays frères. En effet, on retrouve les mêmes groupes ethniques, linguistiques, religieux et des traditions analogues dans les deux pays.

D'autres travaux réalisés auprès d'enfants et adolescents tout-venant ont aussi montré que les parents développent majoritairement un style éducatif autoritaire (Bawa, 2011 ; Akinsola, 2013). Akinsola (2013) a analysé les styles éducatifs parentaux à travers une série de cinq recherches empiriques. La majorité de ses travaux portaient sur des participants nigériens et la dernière étude a réalisé une comparaison entre des styles éducatifs parentaux auprès des sujets nigériens et camerounais. Akinsola (2013) souligne que, dans le contexte du Nigéria, les parents ont recours à des styles éducatifs qui renvoient à l'un ou l'autre des styles parentaux développés par Baumrind. Dans l'éducation des enfants, l'accent est particulièrement mis sur l'obéissance à l'autorité et le respect des instructions parentales. Par conséquent, le style autoritaire est dominant. Toutefois, certains parents accompagnent l'exigence d'obéissance et de respect d'instructions parentales avec réactivité, amour, soin, sensibilité et font aussi usage d'un style démocratique. Le contrôle parental est décrit comme étant comportemental. Les parents s'impliquent dans la surveillance de leurs enfants et veulent savoir notamment où ils sont, ce qu'ils font, etc. Les attitudes parentales ne favorisent pas un réel dialogue parent-enfant. Néanmoins, les parents tentent d'expliquer et de justifier leurs mesures et actions disciplinaires. La revue des travaux rapporte que les parents camerounais, en particulier les pères, seraient passés d'une position autoritaire et émotionnellement éloignée de leurs enfants à une attitude permissive mais toujours émotionnellement distante. Dans la série des travaux empiriques

présentés par Akinsola (2013), les deux premières études retiennent particulièrement notre attention. La première étude a porté sur un échantillon nigérian de 852 élèves, âgés de 11 à 24 ans (âge moyen = 15,7 ans). La deuxième étude a interrogé un échantillon nigérian de 352 étudiants en 1^{ère} année de psychologie à l'université (âgés de 18 à 32 ans). Les résultats de ces deux études ont montré que les adolescents et les étudiants rapportent que le style démocratique est dominant (plus de 40 %). L'existence d'une hybridation du style parental a été aussi mise en évidence. Il s'agit d'un style parental qui combine deux ou trois des styles parentaux définis par Baumrind. En effet, presque 30 % des participants décrivent leurs parents comme utilisant un style hybride autoritaire / démocratique. Akinsola (2013) a montré que les parents camerounais utilisent aussi un type de style hybride permissif / autoritaire même si le style parental permissif est dominant.

Les conclusions de certains travaux indiquent que les pratiques éducatives parentales sont plus souples dans les milieux socioprofessionnels plus élevés. C'est dire que les pratiques d'éducation des parents qui semblent généralement être autoritaires connaissent des transformations au regard du niveau de scolarisation des parents. En effet, le milieu socioprofessionnel est lié à l'éducation scolaire et universitaire des parents. L'école constitue un puissant facteur du développement de l'acculturation et de la dégradation des méthodes éducatives traditionnelles (Mouvement international ATD-Quart Monde, 1988).

Rares sont les travaux togolais concernant les pratiques éducatives parentales rapportées par des adolescents. Les travaux de Bawa (2011) sont les plus emblématiques. Dans le cadre d'une recherche doctorale, Bawa (2011) a étudié l'effet médiateur de l'estime de soi sur le lien entre les styles éducatifs parentaux et les performances scolaires. L'étude a ciblé des adolescents âgés de 14 ans et qui sont scolarisés en classe de 4^{ème}. Ces adolescents sont d'origine Ifè et vivent dans la préfecture de l'Ogou. A l'aide du questionnaire sur le style parental élaboré par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992), l'auteur a interrogé 944 sujets. Il a aussi utilisé l'inventaire de Coopersmith (1967) pour évaluer l'estime de soi des adolescents. Les résultats indiquent que les parents togolais sont décrits par les adolescents comme utilisant majoritairement un style éducatif autoritaire. L'activité éducative des parents togolais n'apparaît pas liée à leur origine sociale. Cependant, la structure familiale aurait des effets sur les pratiques éducatives mises en œuvre (Bawa, 2011) ; les adolescents qui vivent en famille biparentale rapportent davantage un style éducatif chaleureux des parents. A l'opposé, les adolescents vivant en foyer monoparental déclarent être davantage soumis à des règles éducatives contraignantes et coercitives, car le parent voudrait se montrer capable d'élever seul

son enfant. Pour d'autres adolescents vivant avec un seul parent, c'est plutôt à une démission parentale à laquelle on assiste (Bawa, 2011). Par ailleurs, l'étude a révélé que les styles éducatifs des parents togolais ne varient pas selon le sexe de l'adolescent. Ce résultat va dans le même sens que les constats de Mboya (1998) qui a montré qu'il n'existe pas de différences entre filles et garçons en matière de comportements éducatifs chez les parents sud-africains. Ce constat va à l'encontre des conclusions de Koudou (1996) qui indique que des adolescents ivoiriens rapportent que les parents seraient plus rigides envers les garçons que les filles. Concernant l'influence du sexe sur les pratiques éducatives parentales, les résultats apparaissent donc controversés.

Tchable (2016) s'est penché sur les liens entre la structure familiale, la qualité des relations parents-enfants et l'engagement scolaire chez 329 adolescents togolais scolarisés en classe de 3^{ème}. Les résultats ont montré que la majorité des sujets déclare vivre dans une atmosphère relationnelle émaillée de conflits avec leurs parents. Dans le prolongement des observations de Bawa, l'étude de Tchable a indiqué qu'une relation parent-enfant apaisée est davantage constatée dans les familles biparentales. A l'inverse, les adolescents qui vivent dans des familles monoparentales rapportent davantage une relation conflictuelle. Contrairement à la recherche de Bawa, il est apparu que la qualité de la relation des parents envers les garçons est meilleure que chez les filles.

Des auteurs togolais se sont intéressés aux relations parents- et à leur l'implication dans le suivi des activités scolaires de leurs enfants ? Balogoun (2011) souligne une faible interaction parent-enfant axée sur l'école ; les parents seraient beaucoup plus préoccupés par la fourniture de matériels scolaires (livres, cahiers, tenues vestimentaires) et par l'argent de poche à donner à leurs enfants. Cette implication parentale faible dans le travail scolaire des jeunes peut être due au fait que les sujets sur lesquels a porté l'étude sont des collégiens de 4^{ème} et 3^{ème}. En effet, dans une étude plus récente, Mewezino (2018) a montré que le suivi du travail scolaire par les parents diminue au fur et à mesure que leur enfant progresse en niveau scolaire. Au demeurant, Akakpovi (2013) souligne que les pratiques d'éducation destinées aux jeunes togolais encouragent l'identité du groupe, l'esprit communautaire, le sens des responsabilités envers les autres et que l'intérêt collectif est capital.

Synthèse du deuxième chapitre

Dans ce chapitre, notre objectif était de présenter un état des connaissances théoriques et empiriques sur les pratiques éducatives parentales et leurs répercussions développementales à l'adolescence. Il a été mis en exergue que les attitudes et comportements parentaux combinent à la fois l'affection et le contrôle parental, qui définissent des styles éducatifs : autoritaire, démocratique, négligent-rejetant et indulgent. Les études sont unanimes à propos de l'impact positif du style démocratique sur le développement des adolescents. L'évocation des différents présupposés théoriques concernant les pratiques éducatives a permis de situer cette thèse dans une conception multidimensionnelle et unipolaire des pratiques éducatives parentales.

L'accent a été mis sur les deux démarches d'opérationnalisation des pratiques éducatives parentales : approche typologique *vs* approche dimensionnelle. Les résultats et conclusions des travaux, relevant de l'approche typologique, sont riches et intéressants. Mais, l'approche typologique ne me paraît pas pertinente dans le cadre de cette thèse. En effet, la prise en compte de l'idée que les relations parents-adolescents renferment des réalités nouvelles qui caractérisent particulièrement la période de l'adolescence, conduit à étudier les pratiques parentales spécifiques. L'intérêt est donc porté sur des comportements particuliers tels qu'ils sont reliés aux circonstances dans lesquels ils sont observés (Claes, 2004), par exemple, s'intéresser particulièrement à l'affection parentale ou à la gestion parentale de la vie sociale de l'enfant.

Par ailleurs, notre réflexion à propos de la diversité des pratiques éducatives parentales a été étayée par l'éclairage des modèles de la socialisation plurielle et active (Malrieu, 1973) et de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye et al., 1987). Il a été en effet rapporté que les pratiques éducatives des mères et des pères sont différenciées et impactent différemment le développement des adolescents. Cette diversité des pratiques éducatives parentales s'est faite aussi remarquée dans les effets des variables socio-biographiques telles que la structure familiale, le sexe, etc. Le modèle de la socialisation plurielle et active (Malrieu, 1979 ; 1987) indique que le processus de socialisation est fortement lié à l'adolescence au processus identitaire auquel nous nous intéresserons dans le chapitre suivant à travers la construction des représentations de soi.

Chapitre 3

Les représentations de soi à l’adolescence

Les représentations de soi renvoient à une construction mentale des rapports que le sujet entretient avec lui-même et son entourage. De nombreux auteurs définissent les représentations de soi en lien avec l’identité (Villate, 2010 ; Tap, 1991). Premièrement, nous clarifions le lien entre ces deux notions. Ensuite, nous voulons identifier les principales composantes des représentations de soi et présenter quelques modèles explicatifs de leur développement. Nous souhaitons souligner aussi l’articulation entre les pratiques éducatives parentales perçues et les représentations de soi.

3.1. Les représentations de soi : un indicateur de la construction identitaire

Le modèle de socialisation plurielle et active, amène à souligner que les pratiques de l’éducation permettent au sujet de se socialiser et de se personnaliser. La dynamique de personnalisation inscrit le sujet dans la construction et reconstruction de son identité. L’identité renvoie à *un ensemble organisé de sentiments, de valeurs, de représentations, d’expériences du passé et de projets d’avenir se rapportant à soi-même* (Tap, 1991 ; Coslin, 2002). La préoccupation identitaire marque particulièrement la période de l’adolescence (Claes, 1986 ; Claes et Lannegrand-Willems, 2014 ; Ricaud-Droisy, Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2014).

Confrontée à la pluralité des conceptualisations théoriques relatives à la notion d’identité, cette recherche entend l’identité comme une construction dialectique du psychologique et du social qui s’élabore tout au long de la vie. **Cette perspective développementale et psychosociale** de l’identité a été soulignée dans les travaux pionniers d’Erikson (1950 ; 1959 ; 1972) qui fut le premier à accorder un intérêt particulier à l’identité sur la base de ses observations. En s’inscrivant dans un modèle psychosocial, Erikson (1959) envisage l’identité d’un point de vue subjectif et relationnel. Le point de vue subjectif renvoie au sentiment que le sujet a de son unité personnelle et de sa continuité dans le temps. C’est un point de vue centré sur l’individu qui établit et élabore son soi ou sa conscience de soi. Le point de vue relationnel se base principalement sur les aspects sociaux de l’identité. En effet, Erikson, sous l’inspiration de la théorie psychanalytique, met un accent sur la relation dialectique entre l’individu et ses

différents contextes de vie dans la formation de l'identité ; l'identité est ici considérée comme le produit des différentes interactions sociales.

Selon la perspective développementale l'identité, résultant de la dialectique entre l'individu et la société, s'élabore et se développe tout au long de la vie (Erikson, 1950). L'auteur développe un modèle de développement psychosocial réparti en huit stades caractérisés, chacun, par une élaboration des sentiments identitaires. La théorie d'Erikson s'appuie sur le principe épigénétique dans laquelle chaque stade est marqué par des changements qualitatifs ; de nouveaux éléments, inexistant jusqu'à l'âge du stade, émergent. Toutefois, ces nouveaux éléments reposent sur des éléments déjà présents. Les interactions qui se déroulent à chaque phase permettent à l'individu d'élaborer des sentiments à propos de lui-même. Le stade de l'adolescence, dénommé *Identité versus Confusion des rôles*, est particulièrement remarquable. En effet, selon Erikson (1972), c'est à l'adolescence que l'individu intègre les différents éléments acquis lors des stades précédents en un tout cohérent. Le processus pubertaire implique des questionnements par rapport à soi et aux rôles que l'individu va devoir jouer. L'adolescent s'interroge sur ce qu'il était, ce qu'il est et ce qu'il va devenir, et il doit développer l'attitude à se sentir unique, identique mais aussi la capacité à se projeter dans l'avenir en tant qu'adulte avec des valeurs et idéaux choisis librement. Ainsi l'adolescence marque un tournant décisif dans le développement de l'identité psychosociale.

La place de l'adolescence dans la théorie du développement de l'identité d'Erikson (op.cit) est considérable. La formation de l'identité n'est pas limitée à l'adolescence. Cependant, les préoccupations identitaires sont au cœur de l'adolescence. Erikson (op.cit) évoque alors la crise d'identité de l'adolescence. Le stade de l'adolescence met en œuvre un fonctionnement psychologique reposant sur deux dynamiques se situant sur un axe bipolaire : "synthèse identitaire" *versus* "confusion identitaire".

La synthèse identitaire suppose la capacité à intégrer des éléments du soi que sont les identifications passées et présentes dans un ensemble cohérent, constant et plus large d'idéaux relatifs à soi et déterminés par soi. Cette dynamique renvoie à une inscription du présent dans un futur anticipé.

La confusion identitaire désigne l'incapacité à développer ce tout cohérent qui sert de socle à l'identité adulte, puis un manque de constance dans une vision de soi à travers le temps et les situations. Erikson (op.cit) souligne que l'identité se situe à mi-chemin entre la synthèse et la confusion, avec un positionnement plus proche du pôle synthèse.

La perspective psychosociale et développementale mise en avant par le modèle traditionnel d'Erikson (1950 ; 1959 ; 1972) est intéressante. Toutefois, la conceptualisation psychosociale proposée par Malrieu (1973), Tap (1991), Malewska-Peyre et Tap (1991) est privilégiée en raison de sa modélisation originale. Malrieu (2003) développe la notion de personnalisation comme une retranscription psychologique de la question philosophique du sens de la vie que traduit le concept d'identité. S'intéresser à l'identité revient à aborder la question de la personnalisation (Malrieu, 1979). La personnalisation, c'est-à-dire la manière dont le sujet donne une signification à sa personne, est intimement liée au processus de la socialisation (Malrieu (1973 ; Tap, 1991 ; Malewska-Peyre et Tap, 1991 ; Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014). La construction de l'identité se réalise en même temps que s'opère le processus de socialisation par l'appropriation du monde social. La socialisation est entendue comme une socialisation-personnalisation. La personnalisation, est un processus par lequel le sujet participe dès son enfance aux différentes institutions et construit une « identité exogène » ; le sujet est défini par un nom, par une classe scolaire, ou par n'importe quel groupe d'appartenance. Cette « identité exogène » est ébranlée à l'adolescence puisque le processus de personnalisation est plus remarquable à cette période (Malrieu, 1980). En effet, avant l'adolescence, les facettes sociales de l'identité du sujet sont plus manifestes. Avant l'âge de 12 ans, l'enfant explore son identité sociale dans ses différentes relations avec autrui, dans les différents rôles qu'il joue et son statut. Puis à l'adolescence, en raison de l'émergence de la pensée formelle, l'adolescent devient plus capable de prendre de la distance vis-à-vis des valeurs sociales et morales, d'y porter un regard critique, de se positionner selon ses désirs personnels et se différencier des autres, et partant constituer une individualité. A l'adolescence, les changements qui s'opèrent entraînent des remaniements au niveau de l'identité personnelle, amenant par-là l'individu à se personnaliser (Malrieu, op.cit). C'est durant cette période que le sujet fait la synthèse sur ce qu'il est, sur ses rôles, ses attributs et ses qualités.

Pour saisir la place des contextes culturels dans la construction identitaire, il est nécessaire de souligner la perspective contextuelle de l'identité. Les travaux anthropologiques menés par Erikson auprès des Indiens d'Amérique l'ont amené à conclure que le contexte social et culturel est la base nécessaire à la construction de l'identité. En effet, différents aspects des contextes de vie donnent forme aux configurations de l'identité de la personne. Erikson (1976) a montré comment la construction identitaire fortement « centrifuge » des jeunes Sioux¹³ est déterminée

¹³ Les Sioux constituent un groupe ethnique amérindien du centre et du Sud-Est de l'Amérique du Nord.

par des éléments de l'organisation globale du contexte Sioux (l'aspect géographique nomade, les aspects économiques et communautaires du partage qui ont trait à l'activité de chasse, formation à l'agressivité contre la proie à travers une éducation corporelle, etc.).

Cependant, l'identité n'est pas seulement tributaire du contexte. Elle résulterait de la dialectique entre l'individu et le contexte (Erikson, 1976). L'identité doit donc être analysée comme la résultante de l'action conjuguée de l'individu et du contexte. Les travaux de Malrieu (1976) et Tap (1991) confortent cette dialectique individu-contextes en évoquant l'interstructuration du sujet et des milieux. Ainsi, l'identité est comprise comme le produit des relations entre le sujet et les contextes en changement. L'identité se trouve au carrefour du psychologique et du social, du singulier et du pluriel, de l'interne et de l'externe. Ce modèle s'inscrit dans une approche interactionniste sociale et met particulièrement l'accent sur le rôle de la culture. Puisque le contexte propose aux sujets des références en termes d'attributs identitaires, la construction identitaire est envisagée comme déterminée en partie par la culture (*ce processus désigne l'acculturation*). Toutefois, les sujets ne sont pas considérés comme des individus passifs qui adoptent ces offres culturelles comme s'ils faisaient l'objet d'un assujettissement. Chaque sujet joue un rôle actif, dans sa construction identitaire, en rendant compatibles pour lui, l'ensemble des traits, caractéristiques, valeurs, etc. que proposent les différents contextes de vie (*c'est le processus de personnalisation*). Ces deux processus sont en œuvre dans la construction identitaire (Tap, 1988).

Les ancrages pluriels du sujet l'amènent, au regard de ses expériences et engagements dans des rôles, à élaborer un ensemble de connaissances, croyances, valeurs, habiletés, conduites, buts et aspirations à propos de soi. Ces différentes représentations que le sujet élabore à propos de lui-même interviennent dans le processus identitaire (Tap, 1980 ; Tap, 2005). Tap (1980) considère que l'ensemble des représentations de soi singularisent et spécifient l'individu. Rodriguez-Tomé, (1980) affirme que l'identité se construit sur la stabilité des représentations de soi. On ne peut pas parler d'identité sans parler des représentations de soi du sujet. « Le concept de représentation paraît incontournable pour la compréhension du fait identitaire » (Cohen-Scali et Moliner, 2011, p.11). L'intrication de l'identité et des représentations de soi est notable à l'adolescence. En effet, « L'adolescence se caractérise par une modification majeure de la représentation de soi et l'identité personnelle, c'est-à-dire, l'ensemble des croyances, des sentiments et des projets rapportés à soi, subit une évolution importante entre l'enfance et le début de l'âge adulte » (Claes, 1986, p.159). L'identité prend appui sur la représentation interne que l'individu construit à propos de sa propre personne (Courtinat, 2008 ; Villate, 2010 ; Tap,

2014). Cette articulation entre la notion de représentation et celle de l'identité conduit, dans de nombreuses recherches empiriques, à saisir la construction identitaire par les représentations de soi (Costalat-Founeau, 1994 ; Villatte, 2010 ; Rodriguez, 2014 ; Chevallier-Rodrigues, 2016). Cette thèse s'inscrit dans la lignée des travaux qui appréhendent la construction identitaire à travers les représentations de soi.

3.2. Les représentations de soi : un foisonnement terminologique

Dans la littérature, on note un foisonnement terminologique à propos du soi. Plusieurs termes sont utilisés de manière équivalente pour désigner les construits du soi : l'image de soi, le concept de soi, les représentations de soi, l'estime de soi, etc. Dès lors, une clarification conceptuelle s'impose.

Le concept de soi définit l'ensemble des idées ou pensées élaborées consciemment sur sa personne. La terminologie de concept de soi est le plus souvent utilisée dans les travaux anglo-saxons selon l'expression *self-concept*. Le concept de soi désigne « une organisation complexe réunissant quelques éléments fondamentaux, ou caractéristiques globales et générales, autour desquels est regroupé un certain nombre d'aspects plus spécifiques » (L'Ecuyer, 1975, p.31). Il s'agit d'un ensemble des croyances subjectives sur les traits caractéristiques de notre personne ou sur les différents aspects physique, émotionnel, social, spirituel ou tout autre aspect qui compose qui le sujet est (Neill, 2005, cité par Marsh, Xu et Martin, 2012). Cela renvoie également à la capacité des êtres humains à se conceptualiser et à construire leurs propres images grâce au traitement des symboles (Foddy et Kashima, 2002).

L'image de soi renvoie à la manière dont la personne se voit. Elle correspond à « l'ensemble des caractéristiques qui sont attachées à une personne donnée selon sa propre opinion ou celle de telle ou telle autre personne » (Perron, 1991, p. 13). L'Ecuyer (1978) indique que les expressions image de soi, perception de soi sont couramment utilisées en Europe. Cette image que la personne se fait d'elle-même est temporaire et se rattache à un contexte particulier et moins stable comparativement au concept de soi et à l'estime de soi (Villatte, 2010 ; Chevallier-Rodrigues, 2016).

Le terme *représentations de soi* est beaucoup plus large et renvoie à une idée plus complète sur soi qui s'appuie non seulement sur la manière dont le sujet se voit lui-même, mais aussi les valeurs qu'il accorde à cette image, les différentes réflexions qu'il fait à propos de cela et les

différents sentiments qu'il nourrit vis-à-vis de cela (Chevalier-Rodrigues, 2016). Les représentations de soi englobent l'image de soi. C'est ce qui fait dire à Rogers (1959, cité par McLeod, 2008) que l'image de soi est une composante des représentations de soi. Au total, Rogers distingue trois composantes des représentations de soi : l'image de soi, l'estime de soi et l'idéal du moi.

L'estime de soi correspond à « l'évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur, c'est-à-dire son degré de satisfaction de lui-même » (Harter, 1998, p. 58 ; Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014). En d'autres termes, c'est la valeur qu'un individu accorde aux perceptions qu'il a de lui-même, s'il les aime ou ne les aime pas, s'il les approuve ou les désapprouve. C'est donc un regard-jugement que la personne porte sur elle-même de façon générale. L'estime de soi n'est pas seulement évaluative, elle est aussi affective puisqu'elle englobe l'ensemble des sentiments, des cognitions, des pensées que l'on éprouve vis-à-vis de soi.

Cette thèse s'intéresse à l'analyse des aspects, descriptifs, réflexifs et évaluatifs du soi. L'utilisation du terme représentations de soi paraît de ce fait plus appropriée.

3.3. Les composantes des représentations de soi

Les représentations de soi se traduisent dans une présentation de soi à autrui ou à soi-même. Ces descriptions de soi peuvent renvoyer à deux registres : elles peuvent s'inscrire dans un registre laudatif ou critique (Tap, 2014). Pour se définir, le sujet peut utiliser simultanément ces deux registres. Les conceptions de soi impliquent une facette laudative lorsque le sujet met en avant ses qualités, ses atouts et constituent une sorte de louange sur sa personne. Les descriptions de soi se situent sur un plan critique lorsque le sujet porte un regard auto-critique sur sa personne et évoque des aspects de sa personne en termes de défauts et de comportements inappropriés.

Le concept de soi et l'estime sont les deux principales composantes des représentations de soi (Leyrit, 2010 ; Cannard, 2015). **Le concept de soi** constitue la composante cognitive et descriptive du soi (L'Ecuyer, 1978 ; Martinot, 1995, 2001). Le concept de soi est un indicateur à propos de l'identité puisqu'il permet à l'individu d'acquérir un profond sentiment d'unité, de cohérence, de stabilité, de permanence dans le temps et de se reconnaître d'un moment à l'autre par rapport à lui-même et par rapport aux autres (L'Ecuyer, 1978). Cette dimension descriptive du soi émerge tôt durant l'enfance ; les travaux empiriques auprès d'enfants d'âge préscolaire

ont montré qu'il existe déjà une composante du soi qui permet à l'enfant de se définir (L'Ecuyer, 1994). Le concept de soi serait associé à une dimension socio-affective, donc à la notion de valeur personnelle, d'auto-évaluation, de jugement porté sur soi (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014). Cette dimension évaluative renvoie à **l'estime de soi**. L'estime de soi est également un indicateur de l'identité puisqu'elle favorise l'acceptation de soi et par conséquent contribue à consolider le sentiment identitaire. L'émergence de l'estime de soi survient plus tardivement chez l'enfant (Harter, 2003 ; Duclos, 2004). L'estime de soi peut être appréhendée autour de l'âge de 7 ou 8 ans (Harter, 1982 ; Marsch, 1985). Avant cet âge l'enfant est considéré comme ne disposant pas de compétences intellectuelles pouvant lui permettre de porter un regard critique sur sa personne.

Lehalle (1995) indique que l'identité en s'établissant fait émerger trois processus différents :

- Un processus cognitif et descriptif (l'auto-description)
- Un processus évaluatif (l'estime de soi)
- Un processus intégratif (la cohérence interne).

3.3.1. Quelle conception des aspects descriptifs et du soi ?

L'étude du processus descriptif du soi est marquée par différentes approches conceptuelles et théoriques. Ce point présente d'abord la perspective de L'Ecuyer qui a développé un modèle des structures du concept de soi. Ensuite, le modèle de Rodriguez-Tomé est exposé. Enfin, une analyse des aspects réflexifs et descriptifs selon le modèle de la socialisation plurielle et active est présentée.

3.3.1.1. La théorie du concept de soi de L'Ecuyer

L'Ecuyer (1962 ; 1990) est l'un des plus influents théoriciens du concept de soi. Il a consacré ses travaux au développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse. Il a proposé une théorie multidimensionnelle et hiérarchisée du concept de soi à partir de ses recherches auprès des sujets âgés de 3 à 100 ans.

Pour L'Ecuyer (1990), le concept de soi est avant tout et d'abord une réalité expérientielle. C'est-à-dire que le concept de soi fait allusion à l'expérience subjective, intime d'être et de se reconnaître malgré les changements qui peuvent avoir lieu. Ainsi, il s'agit d'un ensemble de

perceptions individualisées des diverses caractéristiques personnelles ressenties et vécues par la personne comme lui appartenant.

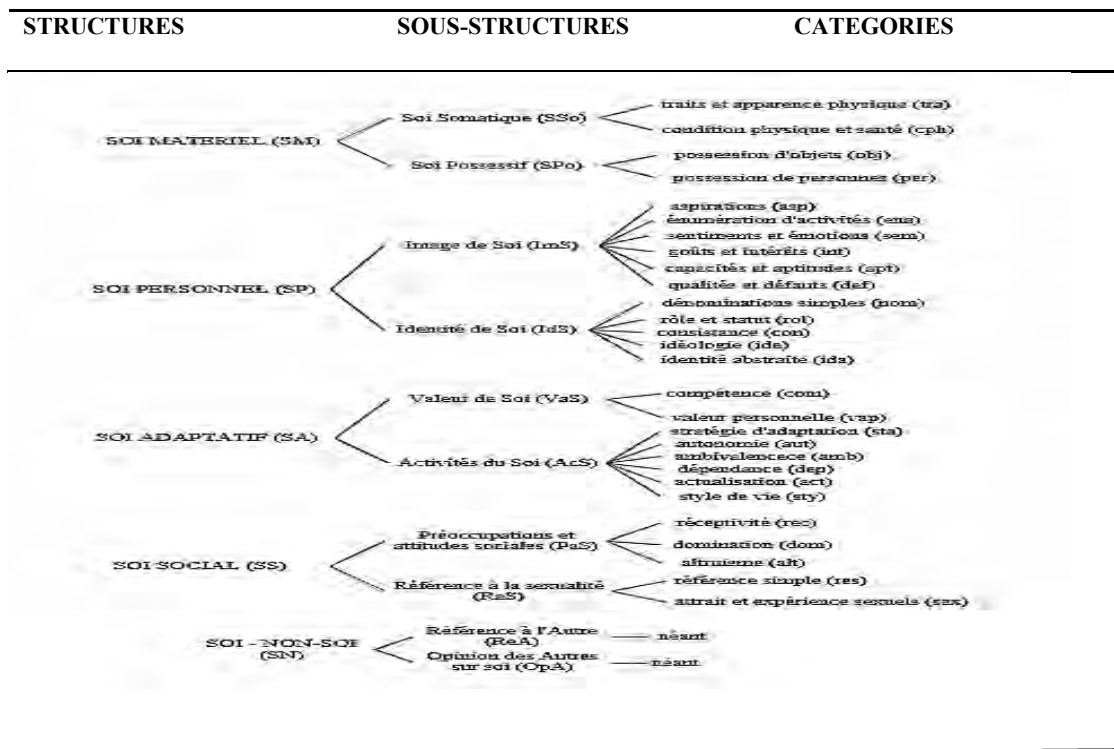
L’Ecuyer (1990) met l’accent sur l’aspect social du concept de soi. En effet, il indique que le concept de soi est déterminé par l’entourage. La façon dont les personnes significatives dans l’environnement du sujet le perçoivent influent sur les perceptions qu’il développe sur sa propre personne. Toutefois, l’auteur précise que cette théorie du soi social ne s’inscrit pas dans un déterminisme absolu du sujet par l’entourage. L’Ecuyer souligne alors la complémentarité d’autrui et du sujet dans le concept de soi.

Les structures du concept de soi

L’Ecuyer (1978) a proposé un modèle multidimensionnel à trois niveaux d’organisation : les structures, les sous-structures et les catégories. Il s’agit d’un modèle expérientiel-développemental constitué de cinq structures qui se subdivisent en dix sous-structures (chaque structure en deux sous-structures) et ces dernières en vingt-huit catégories (*cf.* Tableau 2). Le tableau montre que le modèle proposé par l’Ecuyer (1978) est assez complexe et bien agencé.

Tableau 2

Les structures du soi, d’après L’Ecuyer



Source : Modèle expérientiel-développemental de l’organisation interne des divers éléments constitutifs du concept de soi, après analyse des résultats obtenus auprès de personnes âgées de 3 à 100 ans, L’Ecuyer, 1990, p. 136.

La structure Soi Matériel (SM)

Elle englobe toutes les références aux corps et les différentes possessions auxquelles la personne s'identifie d'une certaine façon ou d'une autre. Elle comprend deux sous-structures : le Soi Somatique et le Soi Possessif.

- Le Soi Somatique associe les différents énoncés du sujet qui portent sur son corps. Les descriptions peuvent renvoyer soit aux traits et à l'apparence physique (catégorie 1), soit à la condition physique générale et à la santé (catégorie 2) ;
- Le Soi Possessif renvoie à la possession d'objets (catégorie 3) ou de personnes (catégorie 4), c'est-à-dire les divers éléments que le sujet peut appeler « miens » (tels que définis par William James)

La structure Soi Personnel (SP)

Elle concerne les descriptions qui font allusion aux caractéristiques plus internes ou psychiques. Elle est constituée de deux sous-structures : l'Image de Soi et l'Identité de Soi.

- L'Image de Soi correspond à des caractéristiques d'ordre général ou descriptif qui évoquent divers aspects de l'expérience de soi. Ces caractéristiques peuvent évoquer les aspirations (catégorie 5), l'énumération d'activités (catégorie 6), les sentiments et émotions (catégorie 7), les goûts et intérêts (catégorie 8), les capacités et aptitudes (catégorie 9) puis les qualités et défauts (catégorie 10) ;
- L'Identité de Soi (IdS) renvoie à la conscience d'être et d'exister de la personne ; elle dépasse donc le niveau simplement descriptif. Elle renferme des énoncés qui sont regroupées en différentes catégories : dénominations simples (catégorie 11), rôle et statut (catégorie 12), consistance (catégorie 13), idéologie (catégorie 14) et identité abstraite (catégorie 15).

La structure Soi Adaptatif (SA)

Cette structure se rapporte à l'ensemble des actions que la personne pose selon les perceptions qu'elle a d'elle-même ou encore aux réactions qu'elle a ou adopte par rapport à ces différentes perceptions ou aux diverses réalités de la vie. Les énoncés contenus dans cette structure ont trait aux actions et réactions qui s'inscrivent dans deux registres différents qui correspondent chacun à une sous-structure.

- Un premier volet évaluatif où le sujet produit des verbalisations qui impliquent une évaluation positive, négative ou neutre, un jugement sur soi en tant que personne ou par rapport à ses réalisations personnelles, à partir d'un système interne ou externe de valeurs : c'est la sous-structure Valeur de Soi (VaS). Cette sous-structure englobe les énoncés relatifs à la compétence (catégorie 16) et à la valeur personnelle (catégorie 17).
- Un deuxième volet se situe plus spécifiquement sur le plan de l'action en indiquant les divers modes d'action ou de réaction que la personne pose face à ses perceptions d'elle-même et à la réalité (passée, actuelle ou future) dans un but de maintenir, de promouvoir et de défendre son soi : c'est la sous-structure Activités du Soi (AcS). La présente sous-structure comprend les catégories stratégies d'adaptation (catégorie 18), autonomie (catégorie 19), ambivalence (catégorie 20), dépendance (catégorie 21), actualisation (catégorie 22) et style de vie (catégorie 23).

La structure Soi Social (SS)

Elle regroupe les énoncés qui renseignent sur l'ouverture de la personne aux autres, comment la personne entre en interaction avec autrui ou des descriptions concernant le type d'interaction positive ou négative entre la personne et autrui. Elle comprend deux sous-structures : Préoccupations et attitudes Sociales (PaS) et Références à la Sexualité (RaS).

- La sous-structure Préoccupations et attitudes Sociales (PaS) porte sur la participation réelle ou un désir de participation de la personne à des activités avec d'autres personnes, ou une communication réelle ou un désir de communiquer avec autrui, ou encore l'évocation du type de communication existant entre la personne et autrui. Il peut aussi s'agir de simples attitudes à l'égard des autres sans participation ou communication réelle. Elle prend en compte la réceptivité aux autres (catégorie 24), la domination (catégorie 25) et l'altruisme (catégorie 26).
- La sous-structure Références à la Sexualité (RaS) : elle correspond à une prise de conscience de la réalité sexuelle ou au type de communication avec les autres en tant que personnes sexuées. Elle réunit les catégories références simples (catégorie 27) puis attrait et expériences sexuels (catégorie 28).

La structure Soi – Non-Soi (SN)

Elle intègre les énoncés où la personne ne parle plus d'elle-même de façon directe, mais où elle reste implicitement concernée. Ce sont donc des descriptions qui renvoient à une sorte d'identité réelle, souhaitée ou non désirée. Il peut s'agir d'une façon différente de parler d'elle-

même en se reportant à ce que les autres pensent d'elle. Elle englobe deux sous-structures : Référence à l'Autre (ReA) et Opinion des Autres sur soi (OpA) qui ne sont pas subdivisées en catégories spécifiques.

- La sous-structure Référence à l'Autre (ReA) : ici, la personne parle de quelqu'un d'autre, toutefois elle laisse entendre qu'elle est concernée ou qu'elle se reconnaît à travers ces autres personnes ou s'en différencie selon le contexte. C'est une forme d'identification à d'autres personnes. Dans son identification, elle peut faire référence aux possessions matérielles, aux qualités et activités de ses amis, ou faire référence à la possession de ses parents, leurs statuts, profession, qualités, etc.
- La sous-structure Opinion des Autres sur soi (OpA) : elle représente les différents énoncés où la personne est spécifiquement concernée à partir du jugement des autres à son sujet. Il peut s'agir soit d'une référence à ce que les autres pensent de la personne, soit d'une reconnaissance de l'importance de l'opinion des autres. La personne mentionne des qualités ou défauts, des traits de caractères, des éléments d'appréciation ou de dépréciation qui sont attribués par les autres (parents, amis, les professeurs, etc.).

Le modèle expérientiel-développemental est un modèle complexe et complet qui définit différentes dimensions du concept de soi, réparties en cinq principales classes, mutuellement exclusives les unes des autres, et qui regroupent une diversité de contenus possibles du concept de soi.

Les stades de développement du concept de soi

Le concept de soi se développe pendant, non seulement, l'enfance et l'adolescence mais durant toute la vie. Le concept de soi se transforme au fur à mesure des âges. Les sujets, en fonction de leur âge, font essentiellement appel à telle ou telle autre dimension dans leurs auto-descriptions. Le modèle proposé est dit d'expérientiel-développemental puisqu'il prend en compte les particularités des différentes perceptions des sujets durant le cycle complet de la vie (L'Ecuyer, 1990). Six stades caractérisent les transformations survenant dans le concept de soi en fonction des âges. Chacune de ces phases est marquée par des aspects prépondérants du soi spécifiques à cet âge. Le tableau 3 récapitule les six stades proposés par l'Ecuyer (1990).

Tableau 3

Les stades du soi liés à des classes d'âge, selon René L'Ecuyer (1994)

Périodes de la vie		Stades	Caractéristiques du soi
Enfance	0 à 2 ans	I	Emergence du soi
	2 à 5 ans	II	Confirmation du soi
	6 à 10 ans	III	Expansion du soi
Adolescence	10/12 ans à 21/23 ans	IV	Réorganisation du soi - <i>Différenciation du soi</i> - <i>Adaptation du soi</i>
	Jeune adulte et adulte 24 ans à 57 ans	V	Maturation du soi - <i>Polyvalence du soi</i> - <i>Reconnaissance et accomplissement du soi</i>
Personne âgée	58 ans à 100 ans	VI	Permanence du soi - <i>Reviviscence du soi</i> - <i>Sénescence du soi</i>

Durant le stade I, qui va de 0 à 2 ans, des perceptions de soi **émergent** grâce aux différentes interactions du jeune enfant avec son entourage. Toutefois, les enfants ne sont pas en mesure de se décrire ces perceptions premières.

La période de 2 à 5 ans correspond au stade II où se produit ce que L'Ecuyer appelle la **confirmation de soi**. C'est durant ce stade que l'enfant cherche à montrer ce qu'il est, ce qu'il veut, ce qu'il fait et ce qu'il ne veut pas. L'Ecuyer a montré que les cinq structures du soi sont déjà présentes à ce stade, mais quelques sous-structures sont inexistantes.

Durant le stade III (de 6 à 10 ans), les expériences d'interactions de l'enfant s'enrichissent et le début de la scolarisation l'amène à jouer de nouveaux rôles ; ceci va contribuer à l'**élargissement du concept de soi** du jeune enfant. Les sous-structures qui n'existaient pas au stade précédent apparaissent.

De la naissance jusqu'à l'âge de 10 ans environ, le concept de soi s'est élaboré progressivement, il s'est consolidé pour permettre au sujet de se décrire en évoquant différentes dimensions de ses perceptions de lui-même. L'adolescence va occasionner un changement dans le concept de soi. Cette rupture correspond au stade IV où s'opère une **réorganisation du soi** (de 10/12 ans à 21/23 ans). En effet, les transformations pubertaires, physiques et

physiologiques, entraînent des désorganisations dans les perceptions centrales que le sujet a construites durant l'enfance. Il a pour tâche durant l'adolescence de remanier ses perceptions antérieures. Les descriptions des sujets concernent des descriptions physiques, psychologiques, sociales, puis les valeurs, etc. Ce stade se subdivise en deux sous stades. Un premier sous-stade est marqué par la *différenciation de soi* (entre 10/12 ans et 15/16 ans) où le sujet en début et au milieu d'adolescence intègre les transformations corporelles, intellectuelles, relationnelles à son image de soi pour se personnaliser. Un deuxième sous-stade exprime l'*adaptation du soi* vers la fin de l'adolescence (de 17/18 ans à 21/23 ans) ; le concept de soi réorganisé durant le premier sous-stade va se centrer sur les aspects adaptatifs, bien que ce ne soient pas les seuls éléments importants. Le concept de soi s'organise maintenant autour de seulement 4 structures, le SOI-NON-SOI ayant perdu sa priorité. L'Ecuyer (1976) conclut, à la suite de ses recherches empiriques, que les auto-descriptions des adolescents quant à leurs capacités et aptitudes, présentent une forte tendance à la valorisation de soi. Parlant de leurs compétences, la plupart des adolescents se réfèrent au domaine scolaire pour évoquer leurs performances dans les différentes disciplines scolaires ; ils se catégorisent en bons ou mauvais élèves dans telle ou telle autre discipline ou de façon globale dans les études. Outre les compétences sur le plan scolaire, Les auto-descriptions des adolescents révèlent qu'ils sont sensibles au regard que portent les autres sur eux (L'Ecuyer, 1976). Les perceptions de soi des adolescents tradiraient le besoin d'être perçus positivement par les autres. En réalité, les adolescents dans leurs descriptions d'eux-mêmes mentionnent ce que les autres pensent d'eux, de leurs capacités, de leur apparence physique, de leur intelligence, de leurs faiblesses et forces, etc.

Le stade V (de 24 à 57 ans), stade de la **maturation du soi**, correspond à la période du jeune adulte et de l'adulte. Pour l'Ecuyer (1994), l'entrée dans l'âge adulte marque le deuxième changement qui survient dans le concept de soi. Les priorités sont remaniées. Le concept de soi se concentre autour de trois structures essentielles afin d'assurer le bon fonctionnement du sujet à l'âge adulte. L'adulte a besoin de bien se connaître (Structure Soi personnel) pour développer des relations harmonieuses avec les autres (Structure Soi social) dans une visée d'une adaptation optimale (Structure Soi adaptatif) vis-à-vis d'elle-même, de ses différents rôles et responsabilités dans les différentes sphères de la vie : famille, travail, etc. Ce stade comprend deux sous-stades : le premier sous-stade est celui de la *polyvalence du soi* (de 24 à 43 ans) qui consiste pour le sujet à intégrer différentes images dans le but de son adaptation aux situations, puis le deuxième sous-stade correspond à la *reconnaissance et l'accomplissement du soi* qui consiste pour le sujet d'identifier et d'accepter ses atouts, ses ressources personnelles en termes

de forces et faiblesses afin d'être en adéquation avec soi-même et s'engager dans des activités (par exemple les loisirs) favorisant son accomplissement personnel.

Le stade VI qui advient à la dernière période de la vie (de 58 à 100 ans) est celui de la **permanence du soi**. A ce stade survient également un remaniement du concept de soi comme à l'adolescence. A ce stade, le sujet réinterroge les valeurs capitales auxquelles il adhère jusqu'alors ; les choses changent d'importance à ses yeux. Ce stade englobe deux sous-stades : le premier sous-stade concerne la *reviviscence du soi* (de 58 à 77 ans) et est constitué d'un premier moment où le soi est essentiellement fait d'aspects négatifs puis d'un second moment orienté sur une récupération et une reprise plus positive après l'âge de 70 ans ; et le deuxième sous-stade porte sur la *sénescence du soi* (de 78 à 100 ans) et est marqué par une restriction progressive du champ perceptuel, et par ricochet les différentes perceptions de soi deviennent de plus en plus limitées.

L'Ecuyer (1990) fait également remarquer qu'il existe des niveaux d'importance dans les contenus du concept de soi. Il y a des perceptions centrales qui sont les plus importantes, puis des perceptions de soi intermédiaires et secondaires moins importantes. Le concept de soi renferme plusieurs dimensions avec des degrés d'importance différents. Les différentes perceptions de soi visent l'adaptation du sujet. En effet, « une partie des perceptions de soi est orientée vers l'action, les efforts, les gestes à poser pour maintenir et promouvoir son adaptation » (L'Ecuyer, 1990, p.145).

En somme, la théorie du concept de soi proposé par René L'Ecuyer (1962 – 1990) dévoile d'une part la structure interne du sujet et d'autre part présente celui-ci « comme agent de l'action à travers la réponse au ‘‘qui suis-je ?’’ (L'Ecuyer, 1990). Il s'agit donc d'une définition de l'être structuré et actif envisagée à travers un système de perceptions diverses et variées que la personne élabore d'elle-même et qu'elle considère comme la caractérisant. Le modèle de l'Ecuyer a permis de mettre en évidence les changements, à la fois quantitatifs et qualitatifs, qui affectent le concept de soi dans une perspective du développement tout au long de la vie.

3.3.1.2. *Le modèle de Rodriguez-Tomé (1972 ; 1980 ; 1983)*

Rodriguez-Tomé (1980.) considère que les aspects descriptifs des représentations de soi évoquent l'image de soi. Selon lui, l'image de soi renferme deux composantes essentielles inséparables et intrinsèquement liées : l'image propre et l'image sociale de soi.

L'**Image propre** correspond au volet personnel de l'image que la personne a d'elle-même. Cela renvoie à la description que le sujet fait de sa personne selon son propre point de vue. En d'autres termes, c'est la manière dont chacun se perçoit et fait référence à des caractéristiques (à l'instar des goûts et intérêts, les qualités, les défauts, etc.), à des traits personnels comme les caractéristiques corporelles, à des rôles et à des valeurs pour se définir. C'est l'ensemble des attributs que la personne se reconnaît même si ces croyances peuvent provenir d'autrui miroir. C'est le "Soi pour soi" (Rodriguez-Tomé, 1983).

L'**Image sociale de soi**, quant à elle, évoque la dimension sociale de l'image de soi. C'est l'opinion que chacun se fait de son identité grâce aux indices à propos de soi que l'on reconnaît comme venant d'autrui. C'est le "Soi à travers le regard d'autrui" (Rodriguez-Tomé, op.cit).

Les formes d'Ego : un modèle de description de soi

Comme L'Ecuyer, Rodriguez-Tomé (op. cit.) a élaboré un modèle de description de soi à partir de la technique « Qui suis-je ? ». Trois formes de descriptions de soi ont été identifiées (Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1980). Les auteurs parlent de formes de l'Ego (le terme Ego est utilisé pour désigner le soi, précisément le « je » considéré comme auteur de sa propre description personnelle).

L'« **Ego-état** » : cette première forme d'Ego renvoie à une description objective de soi qui englobe toutes les références aux traits physiques, aux attributs et aux appartenances socioculturelles du sujet.

L'« **Ego-actif** » : cette deuxième forme d'Ego fait référence aux modes d'action, de penser, et aux goûts personnels du sujet.

L'« **Ego-subjectif** » : comme son nom l'indique, cette troisième forme d'Ego constitue une description subjective de la personne en lien avec la réflexivité, le questionnement sur soi, l'affirmation de soi, des traits de personnalité et des aspirations personnelles.

Rodriguez-Tomé (1983) précise, par ailleurs, que les représentations de soi renferment non seulement des aspects descriptifs (l'image de soi), mais également une modalité réflexive sur soi (la conscience de soi) puis la valeur accordée à soi (l'estime de soi).

En ce qui concerne la conscience de soi, Rodriguez-Tomé (1983) considère qu'elle fonde les représentations de soi. En effet, le sujet s'engage dans un processus réflexif où sa propre personne devient l'objet de conscience pour elle-même. Le sujet prend conscience de qui il est, de son statut, de ses différents rôles, de ses intentions, etc. et peut se décrire sur cette base. Auzoult (2012) définit la conscience de soi comme une activité d'actualisation d'un aspect de connaissance relatif à soi à un moment et dans un contexte déterminé. Quant à l'estime de soi, c'est le sentiment de valeur qu'on accorde à sa personne.

3.3.1.3. L'apport du modèle de la socialisation plurielle et active

Le sujet se construit dans la pluralité des sphères de vie (Malrieu, 1973 ; 1980). En ce sens, le concept de soi se rapporte à la participation du sujet dans ses différents milieux de vie. A l'instar des conceptualisations de L'Ecuyer et de Rodriguez-Tomé, le modèle de la socialisation plurielle et active met l'accent sur le rapport à autrui dans la construction du soi. Les représentations de soi sont une résultante des expériences que l'adolescent réalise en interaction avec autrui dans différents espaces de vie. Les connaissances à propos de soi sont plurielles et concernent différents domaines de vie. Toutefois à l'adolescence, certains milieux deviennent plus importants que d'autres. Dès lors, les sujets vont se saisir majoritairement de ces milieux pour se définir.

Le modèle de la socialisation plurielle et active s'appuie sur la perspective de Vygotsky selon laquelle le développement du sujet répond à la loi d'un processus social. Ainsi, le contexte social, ou mieux socio-culturel serait déterminant dans la construction des représentations de soi. Dans son environnement socio-culturel, le sujet construit des représentations de ce que doit être le sujet social. Ainsi dit, c'est le rôle de la culture dans le développement du soi qui est mis en évidence. Des aspects culturels, tels que les croyances à propos de la masculinité / féminité influencent les représentations de soi de l'adolescent.

3.3.2. Comment se construit l'estime de soi ?

Depuis Erikson (1963), il est reconnu que l'estime de soi est fortement associée au développement de l'identité, notamment à l'adolescence. Elle renvoie à la dimension évaluative de l'identité. Mais comment peut-on expliquer son émergence et son développement ?

Pour James (1890), l'estime de soi est le résultat d'une réflexion intra personnelle du sujet à propos de ses caractéristiques perçues (soi réel perçu) et des représentations de ce qu'il souhaiterait être (un état de soi idéal). C'est une approche dynamique intra personnelle qui conçoit l'estime de soi comme le reflet du décalage entre les succès du sujet et ses aspirations personnelles. Plus les réussites du sujet dépassent ses aspirations, plus son estime de soi est élevée. Cette évaluation de soi privée, construite dans la réflexivité du « je-moi » peut-elle se réaliser sans le rôle du milieu social avec lequel le sujet est en interaction étroite dès sa naissance (Wallon, 1959) ?

Les sujets se considèrent souvent eux-mêmes tels qu'ils sont vus par les autres (Famose et Bertsch, 2017). Cooley (1902), est l'une des figures incontournables dans les recherches sur l'estime de soi, a initié une approche interpersonnelle qui questionne le rôle de l'entourage social. Cooley (1902) souligne l'existence d'une dimension sociale et culturelle de l'estime de soi. L'estime de soi trouve son origine dans la façon dont l'individu perçoit que les personnes importantes de son entourage pensent de lui. L'estime de soi d'un sujet reflète les relations que celui-ci entretient avec des autres significatifs. Cette conception psychosociale appréhende l'estime de soi à partir de la notion du « soi miroir » (Cooley, 1902) pour désigner que l'estime de soi est le résultat d'un effet de miroir social (« looking glass self »). L'estime de soi agit comme un sociomètre dont la mesure augmente quand le sujet perçoit de l'approbation, ou au contraire diminue quand il perçoit une désapprobation. L'opinion des autres a un impact considérable sur ce que le sujet pense de lui-même ; c'est à travers les yeux ou le regard d'autrui que le sujet reçoit la projection de qui il est.

Harter (1982) a combiné l'approche intra personnelle de James (1890) et celle interpersonnelle de Cooley (1902) pour proposer un modèle qui met en avant les effets conjoints de la perception de compétences et du soutien social. Harter (1986) introduit les concepts de « compétences perçues » et d'« importance » accordée à certains domaines pour traduire respectivement « réussites » et « aspirations », termes initialement proposés par James (1890).

Ainsi, dans le prolongement de la théorisation de James (1890), Harter (1986) définit l'estime de soi comme le décalage entre l'évaluation que le sujet a de ses compétences dans divers domaines et l'importance qu'ils accordent au succès dans ces domaines. Cette articulation entre le sentiment de compétence et la valeur d'importance des domaines suscite une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi que définit l'estime de soi. Toutefois, l'estime de soi est sensible à l'approbation des autres et de leurs feedbacks. Harter (1986) souligne ainsi que l'estime de soi est une construction sociale (en s'inspirant de Cooley, 1902). Les attitudes, les gestes et les actions de l'entourage à l'égard de la personne influencent ses représentations d'elle-même (Cziko, 1989). C'est ainsi que Coopersmith (1967) identifie trois conditions favorisant une bonne estime de soi : l'acceptation parentale, les limites clairement définies par les parents et le respect des parents de l'action individuelle de l'enfant.

La personne ne reçoit pas de façon passive l'approbation ou désapprobation, reconnaissance ou rejet des autres, mais réalise une appropriation des données qu'autrui lui attribue (Malrieu, 2003 ; Tap, 2014).

L'aspect développemental de l'estime de soi est également mis en évidence. Les conceptions ont montré que l'estime de soi connaît des changements avec l'âge. Ainsi, dans l'enfance, l'estime de soi des sujets est essentiellement associée au regard des parents et ce sont dans les premières interactions que l'estime de soi se développe (Harter, 1999). Mais, à l'adolescence, l'estime de soi des sujets devient sensible non seulement à la relation avec les parents, mais aussi aux relations avec les pairs, enseignants et les amis (Harter, 1999).

3.4. Evolution des représentations de soi selon l'âge et le sexe

Les différents aspects des représentations de soi présentent des caractéristiques selon l'âge (L'Ecuyer, 1971 ; Harter, 1982). Nous présentons dans cette rubrique quelques travaux qui ont étudié les effets de l'âge et du sexe sur les représentations de soi. Ces travaux parlent soit de l'estime de soi, soit de l'image de soi, soit du concept de soi. Nous respectons dans notre exposé les termes utilisés par les auteurs.

Le concept de soi émerge avec la reconnaissance de soi dans le miroir autour de dix-huit mois, période de l'accès à la fonction de représentation. L'enfant devient capable de s'auto-définir. Vers 3-7 ans, le concept de soi des enfants présente une forte tendance à la positivité (Perron, 1991 ; Verrier, 2004). Les descriptions des enfants à propos d'eux-mêmes portent sur

des caractéristiques externes et à l'apparence visible. Déjà à l'âge de trois ans, « l'enfant comprend en outre la dimension temporelle du soi en prenant conscience que le soi se réfère à ce qui est expérimenté maintenant et également dans le passé » (Rochat, 2003, cité par Fiasse, 2012, p.52). Dans les représentations cognitives à propos de soi, l'enfant surestime ses compétences et minimise ses faiblesses. Il fournit plutôt des informations sur ce qu'il souhaiterait être, et non sur ce qu'il est (Fiasse, 2012). Durant cette période de l'enfance, la confusion entre le souhait, la réalité et l'égoïsme ne favorise pas une réflexion en profondeur sur le soi (Harter, 1990). A mesure qu'il grandit, la manière dont il se décrit gagne en précision en raison de l'amélioration de ses compétences cognitives.

Vers 7-8 ans, l'estime de soi survient chez l'enfant. Le concept de soi devient de plus en plus réaliste et l'enfant est capable de porter des jugements sur sa personne. La période de l'adolescence va être centrale dans le développement des représentations de soi. Les représentations de soi évoluent des descriptions de soi plutôt concrètes, telles que les références aux corps et à l'apparence physique, à des descriptions de soi plus abstraites où la personne évoque ses croyances, ses valeurs morales et les perceptions d'elle-même (L'Ecuyer, 1978). De ce fait, on remarque chez les adolescents des descriptions de soi axées sur des processus et des caractéristiques psychologiques internes (Wigfield et Karpathian, 1991). La période de l'adolescence est essentiellement l'âge où les représentations de soi revêtent une nature psychologique et existentielle (Bariaud et Bourcet, 1994). Elles portent de moins en moins sur des caractéristiques concrètes au fur et à mesure que le sujet grandit.

Par ailleurs, l'importance accordée aux différents domaines est fonction de l'âge des sujets (Harter, 1998). Les enfants accordent de l'importance à leurs compétences cognitives, leurs capacités physiques et à l'acceptation sociale. Mais, chez les adolescents, d'autres domaines prennent de l'importance : l'apparence physique, les relations sentimentales, les amitiés profondes, le fonctionnement de l'individu.

En outre, des études se sont intéressées spécifiquement aux variations de différentes facettes des représentations de soi à l'adolescence. Certains ont mis en évidence un déclin de l'estime de soi à l'entrée dans l'adolescence surtout chez les filles (Simmons, Rosenberg et Rosenberg, 1973 ; Cantin et Boivin, 2002 ; Fu et al., 2017). Par contre, durant la seconde partie de l'adolescence, on note une hausse de l'estime de soi (Tashakkori, Thompson, Wade et Valente, 1990). Les effets de l'âge sur l'estime de soi des sujets sont reliés au rôle du genre dans le

développement de l'estime de soi. Les changements physiques et biologiques semblent affecter davantage les filles que les garçons (Rosenberg, 1986).

Toutefois, les recherches ne sont pas unanimes concernant le rôle du genre dans les représentations de soi. Certains auteurs ne trouvent pas de différences sur le score global de l'estime de soi, mais mentionnent des différences significatives sur les dimensions spécifiques du soi (Harter, 1982 ; Marsh, 1984). D'autres avancent plutôt que les garçons élaborent des représentations de soi généralement plus positives que les filles (Hue et al., 2009. Boudreault-Bouchard, 2011).

Dans tous les cas, des divergences sont constatées entre filles et garçons selon les domaines du soi considérés. Par exemple, les scores de l'estime de soi sur le plan de l'apparence physique, des capacités physiques et des compétences scolaires (Oubrayrie, Safont et Tap, 1991 ; Oubrayrie, de Léonardis et Safont-Mottay, 1994 ; Seidah, Bouffard et Vezeau, 2004 ; Bearman, Presnell, Martinez, et Stice, 2006) seraient en faveur des garçons. Ces différences du genre traduisent les stéréotypes sociaux liés aux rôles de genre (Hay et Ashman, 2003). Comparativement aux garçons, les filles montrent des représentations de soi plus positives sur le plan de l'honnêteté et de relations aux autres (Marsh, 1993).

3.5. Impact des représentations de soi sur le développement

Les représentations de soi revêtent un caractère vital dans le sens où elles se répercutent sur les différents domaines de la vie de l'individu. Les représentations de soi positives permettent à l'individu d'agir efficacement, de se sentir bien dans sa peau puis de faire face aux difficultés éventuelles de son existence. A l'inverse, les représentations de soi négatives sont associées à des souffrances et des désagréments qui se répercutent sur le quotidien de la personne.

► Représentations de soi et scolarité

Les représentations de soi constituent un facteur personnel déterminant dans le succès ou l'insuccès scolaire. Plusieurs études ont montré que les représentations de soi sont corrélées à la motivation du sujet dans le domaine scolaire. L'estime de soi est considérée comme un facteur de motivation qui agit très tôt sur les performances scolaires (de Léonardis et Lescarret, 1998 ; Duclos, 2000 ; Bardou, 2011). En effet, l'estime de soi est une ressource personnelle qui va permettre à l'élève de s'investir dans le travail scolaire, de réaliser des efforts dans ses apprentissages en vue d'une réussite (Pierrehumbert, 1992 ; Disetha, Danielsenb et Samdalc,

2012). Les élèves qui réussissent à l'école se définissent comme étant de bons élèves, c'est-à-dire qu'ils évaluent positivement leurs capacités sur le plan scolaire (Martinot et Monteil, 1995). Fitts (1965) a relevé des liens entre le concept de soi et les succès ou insuccès scolaires. Toutefois, il précise que ces liens sont médiatisés par d'autres facteurs. Il a mis évidence que le concept de soi s'associe à plusieurs autres facteurs qui influencent le succès scolaire. Au rang de ces facteurs, figurent la motivation, les buts, les attitudes envers l'école et les enseignants, la participation en classe, le problème de discipline, l'abandon ou le décrochage scolaire, etc.

Concernant le décrochage scolaire, Muha (cité par Bardou et Oubrayrie, 2014) incrimine l'estime de soi faible des élèves décrocheurs. Il faut souligner qu'avec un potentiel faible d'estime de soi, le sujet est défavorisé sur le plan des caractéristiques personnelles qui semblent pourtant nécessaires pour sa réussite. Face aux difficultés scolaires qui peuvent émerger dans ces cas, la probabilité d'un décrochage scolaire s'intensifie. Evidemment, les représentations de soi positives constituent souvent un facteur psychologique qui protège les jeunes de la démobilitation scolaire Bardou et al. (2012) ont montré le rôle protecteur de l'estime de soi : plus l'estime de soi est élevée, plus la mobilisation scolaire est importante.

Safont-Mottay, de Leonardis, et Lescaret (1997) ont indiqué que l'estime de soi impacte les stratégies de projet chez des lycéens confrontés à une réorientation scolaire forcée ; une faible estime de soi est corrélée à des difficultés à développer un projet.

En résumé, les insuccès scolaires témoignent des représentations de soi négatives, à savoir d'un concept de soi pauvre et d'une faible estime de soi. Toutefois, beaucoup de chercheurs s'accordent à dire que l'estime de soi et les performances scolaires s'influencent mutuellement et entretiennent une relation circulaire : les représentations de soi sont à la fois une cause (origine) et une conséquence (produit) des expériences scolaires des sujets. Effectivement, les expériences scolaires agissent aussi sur les représentations de soi. Puisque l'école est un lieu où les jeunes sont sujets à des évaluations, ces dernières contribuent aux différentes conceptions que les jeunes élaborent sur eux-mêmes. La réussite scolaire serait favorable aux représentations de soi positives, notamment dans le domaine scolaire. Inversement, les performances faibles agiraient négativement sur les représentations de soi scolaires.

Effets des représentations de soi sur l'état affectif général

Il a été également montré que l'estime de soi a des conséquences sur l'humeur ou sur l'état affectif de façon générale (Rosenberg, 1985 ; Harter, 1998 ; Beck et al., 2001). Ainsi, chez les

sujets qui ont une faible estime de soi, la probabilité d'une dépression serait plus élevée, et ils sont plus enclins à des tendances suicidaires (Baumeister, Campbell, Krueger et Vohs, 2003). Des aspects des représentations de soi sont associés aux troubles alimentaires surtout chez les filles (Vohs, Voelz, Pettit, Bardone, Katz et Abramson, 2001). Les patients souffrants de troubles alimentaires ont très souvent des scores d'estime de soi faibles, notamment une insatisfaction à l'égard de l'image corporelle (Eiber, Vera, Mirabel-Sarron et Guelfi, 2003).

En outre, des associations entre des représentations de soi négatives et la consommation abusive des drogues et d'alcool ont été démontrées (Glantz, 1992 ; Pandina, Johnson et Labouvie, 1992 ; Jones et Heaven, 1998 ; Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay, 2001). Dans une étude réalisée auprès d'adolescents scolarisés, Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay (2001) ont mis en évidence qu'une consommation régulière d'alcool est associée à une estime de soi scolaire, émotionnelle et globale faibles. Ces dernières ont aussi identifié qu'une consommation importante de tabac serait corrélée à des niveaux d'estime de soi plus dévalorisés dans les domaines émotionnel, scolaire et physique.

En résumé, les représentations de soi agissent considérablement sur l'adaptation psychosociale de la personne. Lorsqu'elles sont positives, elles constituent en quelque sorte un facteur de protection qui favorise la réalisation individuelle et l'intégration sociale, puis prévient des difficultés psychosociales.

3.6. Culture et représentations de soi

En abordant les modélisations théoriques de l'identité et des représentations de soi, il a été souligné que la culture y occupe une place fondamentale.

En référence aux recherches interculturelles, aborder des associations entre la culture et les représentations de soi implique avant tout l'idée d'opposition entre deux types de culture : culture individualiste versus culture collectiviste.

Dans les cultures collectivistes, la relation des individus les uns aux autres est fondamentale. Un accent particulier est mis sur la sollicitude envers les autres, sur l'intégration et aussi une interdépendance harmonieuse avec eux (Markus et Kitayama, 1991). Dans ce contexte, les personnes se définissent par les groupes dont elles font partie, elles apprennent à penser en « nous » et ont une conscience de soi interdépendante, c'est-à-dire qu'elles ont conscience de

dépendre les unes des autres. Les personnes membres de cette culture définissent et poursuivent les buts collectifs de leur groupe. Maintenir la cohésion du groupe est une règle d'or. Il n'est pas admis de dire ce qu'on pense, ce qui est fondamental c'est le maintien de bonnes relations entre les membres.

A contrario, dans les cultures individualistes, c'est la société qui est organisée autour de l'individu. La norme est la construction d'un sujet indépendant et autonome. Les personnes apprennent à penser en « je » et ont une conscience de soi indépendante des autres. Chacun a vocation à être autonome et à se fixer des buts personnels et à les poursuivre. Il est possible pour les membres de s'exprimer, de dire ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent.

Ces différentes manières de penser l'individualité déterminent l'expérience singulière que le sujet a de sa personne. En tant que membre d'un groupe, le sujet forme des représentations de lui-même à travers les interactions avec l'environnement social (Tajfel et Turner, 1986 ; Malrieu, 1980 ; Chen, Boucher et Tapias, 2006). Les recherches interculturelles rapportent des différences dans les représentations de soi des sujets en fonction des contextes socio-culturels : les sujets issus de sociétés collectivistes évoquent le plus souvent leurs rôles et leur statut, leurs valeurs, etc. comparativement aux sujets de sociétés individualistes qui décrivent le plus souvent leurs traits de personnalité (Choi et Choi, 2002).

Dans tous les cas, l'identité et les représentations de soi constituent un besoin universel (Church, 2000 ; English et Chen, 2007). Nonobstant les différences constatées en fonction de la culture, il existe des aspects universels des représentations de soi (Markus et Kitayama, 1991) :

- Un **aspect physique** des représentations de soi : quel que soit le contexte socioculturel, les sujets développent une conception de soi physique distincte et séparable d'autrui. Autrement dit, chez tous les sujets, il existe une perception de son corps et de son apparence physique (Hallowell, 1955) ;
- Un **aspect écologique du soi** (« the ecological self ») : selon l'expression de Neisser (1988), renvoie à un aspect de la personnalité qui permet au sujet de se reconnaître chaque matin comme étant celui qui s'est couché la nuit dernière ;
- Un **aspect privé ou interne** des représentations de soi : il a trait aux activités internes du sujet en termes de sentiments, de goûts et d'aspirations, etc.

Penser l'articulation entre la culture et les représentations de soi conduit à aborder l'identité culturelle et ethnique (Phinney, 1989). Il existe des variations dans les représentations de soi en fonction des groupes ethniques. Chaque communauté ethnique fournirait à ses membres un répertoire de codes d'identifications (par exemple les valeurs). Nathan (1993) assimile même l'identité à l'appartenance ethnique. Toutefois, dès le début des travaux sur l'identité et le soi, les avis convergent sur l'idée que les représentations de soi renferment une composante culturelle (Erikson, 1972 ; Marcia et Josselson, 2013). Si l'on entend la culture comme un mode de vie d'un groupe de personnes, de fait, c'est la relation au groupe d'appartenance qui permet à la personne de se définir, de se positionner par rapport aux valeurs et aux goûts caractéristiques de ce groupe. A l'adolescence, cela traduirait un besoin d'affiliation et d'appartenance (Cannard, 2015). L'identification à un groupe chez l'adolescent porte la marque d'une revendication identitaire. Le sentiment d'appartenance à un groupe peut être lié au genre, à la famille, à la nationalité, à l'ethnie, à la religion, à la classe sociale. Par exemple, en Afrique noire, l'identité religieuse est souvent exprimée par les jeunes (Bayart, 1993 ; Amselle, 1996).

Les représentations de soi et la culture sont deux entités souvent liées dans le sens où la première incorpore les éléments de la deuxième. Ainsi, les représentations de soi sont un ensemble organisé qui permet à l'individu de se définir par rapport aux autres et par rapport à lui-même. Ce qui suppose une prise en compte de la signification de l'identité sociale dans la définition du soi ; de cette manière l'identité ne peut être que psychosociale (Erikson, 1972 ; L'Ecuyer, 1978 ; Rodriguez-Tomé, 1983 ; Tajfel, 1986 ; Bardou et al., 2014 ; Tap, 2014).

3.7. Comment évaluer les représentations de soi ?

Différentes méthodes existent pour appréhender les représentations de soi.

Concernant les descriptions de soi, on peut mentionner deux types de méthodes.

La méthode la plus ancienne utilisée est *idiographique* (l'exercice « qui suis-je ? »), développée par Bugental et Zelen (1950). Dans cette méthode, il est demandé aux sujets de répondre à une seule question : « qui es-tu ? » ou « qui êtes-vous ? » que l'on peut présenter selon différentes formes. Cette tâche invite le sujet à dire comment il se perçoit. L'Ecuyer (1990) a repris cette méthode dans ses travaux. Les réponses des sujets à cette question font l'objet d'une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990). Les catégories, structures et sous-structures

proposées par L'Ecuyer (1990) constituent la grille pour analyser les réponses du sujet. Les travaux de Rodriguez-Tomé (1983) sont également basés sur cette technique ; il utilise une grille d'analyse qui permet de distinguer trois formes de soi préalablement évoquées (*cf.* le point 3.3.2.). Cette démarche pour évaluer le soi implique un travail d'introspection de la part de l'adolescent qui tient compte des facettes plurielles de sa personne : les compétences scolaires, les aptitudes et l'apparence physique, les intérêts, la conduite morale, les relations avec les parents et les pairs, les relations amoureuses, etc. (Harter, 1993 ; Stassen Berger, 2011). A travers cette introspection, on note que l'adolescent commence à songer à son orientation professionnelle (Stassen Berger, 2011).

La méthode nomothétique, plus récente, utilise des questionnaires. Il s'agit le plus souvent de questionnaires structurés qui invitent le sujet à répondre spécifiquement à des propositions directives. C'est l'exemple du questionnaire de la description de soi « *Self Description Questionnaire* » (SDQ) de Marsh (1988). Le questionnaire se présente sous la forme d'une échelle de type Likert et évalue différentes dimensions du concept de soi.

Pour la présente recherche, nous avons choisi d'étudier à la fois les aspects descriptifs, réflexifs et évaluatifs du soi. Nous avons recours préférentiellement à la technique du : « Qui suis-je ? » afin d'évaluer ces différents versants du soi.

L'évaluation de l'estime de soi : des outils diversifiés.

Dans la littérature, plusieurs outils permettent d'évaluer l'estime de soi. Généralement, il s'agit des questionnaires sous forme d'échelle de Likert. L'évaluation de l'estime de soi a été marquée par la perspective unidimensionnelle ou multidimensionnelle.

Au début des recherches dans le domaine, l'estime de soi était envisagée dans une perspective unidimensionnelle ; un construit global, unique rendrait compte de l'évaluation de soi (Rosenberg, 1979). Les sujets élaborent des perceptions d'eux-mêmes de façon globale et on ne s'intéresse pas à la perception de la personne en des domaines différents ; on considère que les perceptions négatives de soi dans un domaine altéreront la perception globale de soi, et inversement, il est impossible que des perceptions positives de soi dans un domaine ne profitent pas à la perception globale de soi. Ainsi, l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1970) évalue globalement l'estime de soi.

Certaines recherches, 1, ont identifié le caractère multidimensionnel de l'estime de soi (Harris, 1964). Dès lors, la perspective multidimensionnelle s'est imposée et indique toute la complexité du soi (Harter, 1985 ; Oubrayrie-Roussel, 1992). Cette perspective multidimensionnelle souligne l'importance de prendre en compte des composantes différentes dans l'estime de soi. Les différentes perceptions que le sujet a de lui-même et les jugements positifs ou négatifs qui y sont associés sont ainsi compartimentés, puisque « constituées de facteurs plus ou moins indépendants renvoyant à des domaines d'activités particuliers » (Bardou et Oubrayrie-Roussel, 2014, p.123).

Depuis les années 1980, de plus en plus de travaux attestent de la multidimensionnalité de l'estime de soi (Oubrayrie et al, 1992). Contrairement à la perspective unidimensionnelle, celle multidimensionnelle considère que les personnes accordent différemment de l'importance aux divers domaines de la vie et que les évaluations de soi en dépendent. Subséquemment, les jugements sur soi vont porter sur le domaine scolaire, social, physique et de l'apparence physique, etc. et peuvent être positifs ou négatifs selon la sphère considérée. Le SEI de Coopersmith (1967), l'ETES (Safont-Mottay, 1992 ; Bardou, 2011), l'EMES-16 (Barbot, Safont-Mottay et Oubrayrie-Roussel, 2019) évaluent les perceptions de soi dans différents domaines.

3.8. Spécificités de la construction de l'identité ou des représentations de soi chez les adolescents togolais : un état des connaissances

La construction de l'identité ou des représentations de soi chez les adolescents togolais est examinée dans cette section. Dans un premier temps, l'intérêt sera porté sur la question du lien entre l'identité et la collectivité au Togo, et en général dans les sociétés noires africaines. Dans un second temps, quelques travaux empiriques sur la construction identitaire des sujets togolais seront abordés.

Identité et collectivité : une forte intrication

A l'instar des sociétés noires africaines, la société togolaise serait caractérisée par le collectivisme. Dans ces sociétés, l'identité et la collectivité semblent profondément associées (Tobie Nathan, 1993). Tout porterait à penser que dans ce contexte, la question « qui suis-je ? » apparaît moins appropriée que la question : « à qui j'appartiens ? ». Subséquemment, l'identité serait synonyme d'appartenance. L'individu ne s'oppose pas à la collectivité, à son groupe socio-culturel ; ainsi le « nous » prime sur le « je ». Il n'y aurait pas de reconnaissance de

l'individualité dans les sociétés noires africaines caractérisées par le communautarisme. Contrairement à Nathan (1993), d'autres auteurs émettent l'idée que toutes les sociétés, qu'elles soient de type communautaire ou individualiste, produisent des individualités (Marie et al. 1997). Evidemment, l'appartenance socio-culturelle façonne l'identité (Mead, 1928) mais elle n'est pas suffisante pour rendre compte de l'identité de la personne. L'identité, c'est être non seulement comme les autres (identité collective ou identité sociale) mais également être distinct des autres et assumer la responsabilité de sa différence (identité personnelle). Par conséquent, l'intrication de l'identité et de la collectivité est à envisager prudemment afin d'éviter le piège de restreindre l'identité des individus des sociétés noires africaines à une simple appartenance socioculturelle ou à la seule identité sociale et supposer que leur identité ne revêt qu'un caractère collectif. Néanmoins, il faut souligner que dans les sociétés de l'Afrique noire, les identités sont très fortement marquées par les communautés d'appartenance, d'autant plus que les expressions d'individualités sont très souvent combattues (Charmillot, 2002).

Les travaux empiriques sur la construction identitaire d'adolescents togolais

La question de la construction identitaire des adolescents togolais est très peu documentée. De plus, il faut noter que les travaux qui sont disponibles n'affirment pas étudier la construction identitaire des enfants et des adolescents togolais, ou plus généralement des jeunes noirs africains. A notre connaissance, seule une recherche réalisée par Agbotro (2017) mentionne l'intérêt porté à l'étude de la construction identitaire d'élèves togolais à Lomé. Dans son étude, il indique que l'identité du jeune togolais transparaît dans la manière dont celui-ci adopte des comportements qui sont attendus de lui dans son groupe socio-culturel. Il s'agit de comportements comme savoir saluer en langue locale, être poli et respectueux envers les adultes, ne pas regarder droit dans les yeux des adultes quand ces derniers parlent, etc. Agbotro (2017) mentionne clairement que son approche conceptuelle est celle de la construction d'une identité socio-culturelle.

Plusieurs travaux enrichissent notre réflexion sur la construction identitaire des adolescents togolais. Il s'agit de travaux dont l'intérêt est porté sur tel ou tel autre aspect isolé de la formation de l'identité et des représentations de soi. Ainsi, ils parlent de perceptions de soi, d'image de soi, de concept de soi, d'estime de soi. Dans ce domaine, les résultats des travaux sont assez contrastés. Certains chercheurs ont montré que les sujets ont des perceptions de soi et une estime de soi satisfaisantes ou valorisantes (Mboya, 1998, Dogbe Foli, 2012) alors que

d'autres trouvent que la majorité des sujets ont une estime de soi faible (Koudaya, 2013). Les auteurs ne sont pas non plus unanimes quant aux variations des représentations de soi selon le sexe. Pour ceux qui constatent des différences entre filles et garçons, le plus souvent ces écarts sont en faveur des garçons sur le score global, sur le score des aptitudes physiques (Mboya, op.cit). D'autres travaux réalisés auprès de collégiens togolais scolarisés en classe de 4^{ème} (Bawa, 2011) et d'étudiants togolais (Dogbe Foli, 2012) ne relèvent aucune différence entre filles et garçons.

Par ailleurs, Bawa (2011) évoque des différences en fonction de la structure familiale ; les adolescents vivant en famille biparentale obtiennent les scores les plus élevés d'estime de soi. Des différences dans les niveaux d'estime de soi en fonction de l'origine sociale ont été aussi constatées ; plus l'origine sociale est favorisée, plus l'estime de soi est élevée (Dogbe Foli, 2012).

La littérature psychologique togolaise relate les déterminants scolaires de l'estime de soi des sujets togolais. Gbati (1988) s'est intéressé à étudier comment le statut d'élève impacte l'estime de soi. Les conclusions de son étude ont mis en évidence les liens entre les succès scolaires et des niveaux élevés d'estime de soi d'une part, et les associations entre les insuccès scolaires et la faible estime de soi. Les travaux de Dogbe Foli (2012) aboutissent aux mêmes constats en relevant que les étudiants qui rapportent des redoublements scolaires dans leur parcours antérieur obtiennent les scores les plus faibles d'estime de soi. Des travaux se sont également penchés sur l'analyse des facteurs familiaux de l'estime de soi (Bawa, 2008 ; 2011) et ont montré que l'éducation familiale contribue positivement ou négativement à l'estime de soi. La section suivante s'attachera aux travaux qui ont étudié les associations entre les pratiques éducatives parentales et les représentations de soi.

3.9. Articulation entre les pratiques éducatives parentales et les représentations de soi à l'adolescence

Dans la section actuelle, notre objectif vise à traiter la question du rôle de la famille, précisément des pratiques d'éducation mises en œuvre par les parents, sur les représentations de soi des adolescents.

Les premiers travaux sur les associations entre les pratiques d'éducation des parents et l'estime de soi remontent aux travaux de Rosenberg (1963) et de Coopersmith (1967).

Rosenberg (1963) a montré que les enfants qui ont une faible estime de soi connaissent un désintérêt de leurs parents à leurs égards. De même, les résultats d'une étude extensive menée par Coopersmith (1967) ont identifié qu'une faible estime de soi chez l'enfant est corrélée à une faible expression d'affection de la mère. Inversement, les sujets qui ont un niveau élevé d'estime de soi auraient les mères qui leur démontrent davantage d'affection. C'est dire que l'acceptation, la chaleur et le support du parent sont des prédicteurs significatifs de l'estime de soi. Les conclusions de recherches plus récentes attestent qu'il s'agit d'ingrédients relationnels qui offrent un cadre de protection au jeune et qui favorise le développement de son estime de soi (Bouissou, 1996 ; Wolff, 2000 ; Bouissou, 2001 ; Zakeri et Karimpour, 2011 ; Boer et Tranent, 2013 ; Liu, Ksinan et Vazsonyi, 2018). Toutefois, DeHart et Pelham (2006) mettent en garde contre la surprotection qui serait plutôt un facteur défavorable à l'estime de soi.

A la suite de Coopersmith (1967), plusieurs auteurs ont réalisé des recherches pour comprendre et enrichir les connaissances sur l'expression de l'affection parentale comme facteur clé de l'estime de soi. Différents aspects des pratiques éducatives parentales ont donc été analysés. Bouissou (1996 ; 2001) s'est attardée sur l'étude de l'éducation familiale en termes de négociation parent-enfant. Cet aspect des pratiques éducatives parentales renvoie à la gestion de l'autorité à travers le contrôle parental et la marge de liberté laissée à l'enfant vis-à-vis des règles de vie. Cette négociation parent-enfant fonde les pratiques éducatives souples. L'auteur a mis en évidence des effets positifs de la négociation parent-enfant sur l'estime de soi auprès d'élèves en classes de CM1 et CM2. En effet, lorsque le parent négocie avec l'enfant, c'est une manière de lui témoigner qu'il le considère digne d'intérêt ; ce qui renvoie une image positive à l'enfant (Lescarret et *al.* 1995 ; de Léonardis et *al.* 1998).

Dans les travaux de Bouissou (1996 ; 2001), l'estime de soi est appréhendée sur deux dimensions : d'une part sur le plan de la valeur propre, et d'autre part sur le plan des compétences sociales, cognitives, comportementales ou physiques. Concernant les incidences sur ces deux dimensions de l'estime de soi, Bouissou (2001) a montré que la négociation parent-enfant constitue un facteur qui favorise une forte estime de soi sur la dimension « valeur propre ». En revanche, les résultats ont révélé que les pratiques éducatives parentales n'influencent pas la valeur que l'enfant s'attribue sur le plan de ses compétences. Ce constat rejoint les conclusions d'une étude antérieure qui a mis en exergue que l'évaluation des compétences - « *the self-efficacy* » - dépend surtout des expériences de réussites ou d'échecs de la personne et serait moins influencée par le regard d'autrui, que le sentiment de valeur personnelle - « *the self-worth* » (Kellerhals et *al.*, 1992).

Par ailleurs, abordant spécifiquement les styles éducatifs, plusieurs auteurs ont trouvé que le style éducatif démocratique est favorable à un niveau élevé d'estime de soi, comparativement au style autoritaire et au laisser-faire (Maccoby, 1980 ; Wolff, 2000 ; Bawa, 2011).

Kellerhals, Ritschard, Sardi et Mondandon (1992) ont cherché à évaluer dans une recherche les poids respectifs des influences relationnelles (tels que les degrés de soutien parental, de contrôle parental et de communication) et des influences structurelles (comme la position sociale) sur l'estime de soi des adolescents. Ils ont interrogé les adolescents suisses âgés de 13 ans et leurs familles. Il en ressort que le poids des facteurs relationnels est le plus déterminant dans l'estime de soi des adolescents.

Dans une étude interrogeant des adolescents âgés de 12 à 18 ans, Boudreault-Bouchard et al. (2013) ont montré que des pratiques parentales « positives » sont associées à l'estime de soi, ce qui contribue au bien-être des sujets. Le soutien émotionnel parental perçu renforce l'estime de soi et est associé à une faible détresse psychologique. Des pratiques de contrôle coercitif sont associées à des représentations de soi négatives et à des niveaux élevés de détresse psychologique. Ces effets négatifs du contrôle coercitif concordent avec les conclusions de Gershoff et Grogan-Kaylor (2016) qui soulignent qu'une discipline coercitive parentale est associée à une faible estime de soi et globalement à des difficultés dans le développement (comportements agressifs, délinquance, comportements anti-sociaux, problèmes de santé mentale).

L'influence de l'éducation familiale sur la construction identitaire des adolescents togolais, a fait l'objet de rares études. Les travaux de Bawa (2011) ont analysé l'effet médiateur de l'estime de soi sur le lien entre les styles éducatifs parentaux et les performances scolaires des adolescents togolais scolarisés en classe de 4^{ème}. Bawa (2011) a adopté une perspective typologique des relations parents-adolescents. Le questionnaire du style parental de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) utilisé n'a pas permis de considérer séparément les deux parents dans l'évaluation des pratiques éducatives parentales. Les résultats ont attesté l'effet médiateur significatif de l'estime de soi. En effet, les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi prédisent significativement les performances scolaires des sujets. Cependant, l'effet des styles éducatifs n'est plus confirmé en présence de l'estime de soi. Les contributions des travaux de Bawa (2011) sont très riches, néanmoins, une approche dimensionnelle des relations parents-adolescents combinée à l'évaluation séparée des pratiques éducatives maternelles et paternelles sera utile pour approfondir ces connaissances.

La seconde étude empirique togolaise est celle d'Agbotro (2017) sur les dispositifs éducatifs familiaux et la construction identitaire des élèves togolais. Dans le contexte de mutation éducative familiale qui caractérise la société togolaise, Agbotro (2017) s'est intéressé à la rupture de certains dispositifs éducatifs : les savoirs verbaux tels que les contes, les proverbes, les légendes, etc. et les rituels de salutation. Les principaux constats de son étude l'amènent à conclure que le milieu familial « contribue de moins en moins à construire l'identité des élèves » (Agbotro, 2017, p.73). Il faut noter que l'auteur a abordé précisément l'identité socio-culturelle qui s'assimile à l'appartenance à un groupe ethnique. Dans le présent chapitre, nous avons discuté du parallèle entre l'identité et la collectivité ou l'appartenance à la communauté ethnique dans les sociétés noires africaines. Les résultats de l'étude d'Agbotro (2017) montreraient que les voies traditionnelles qui conduisent à la formation de l'identité socio-culturelle s'affaiblissent et que l'appartenance est moins déterminante dans l'identité.

D'autres travaux menés auprès des sujets noirs africains peuvent nourrir notre réflexion. Dans une étude réalisée auprès de 496 sujets sud-africains scolarisés (159 garçons et 337 filles, âge moyen des filles égal à 18,6 et celui des garçons est égal à 18,7), Mboya (1998) a montré que les attitudes parentales perçues influencent les conceptions de soi des sujets. Plus particulièrement des scores élevés de soutien, d'intérêt et d'encouragement parental perçus déterminent positivement les représentations de soi des adolescents. L'étude a également précisé que ces effets sont plus importants chez les garçons que chez les filles.

Synthèse du troisième chapitre

Ce chapitre a permis de souligner que l'adolescence constitue une période de transition particulièrement déterminante de la construction identitaire. Les différents changements qui marquent la période adolescente conduisent le sujet à penser et à repenser "qui il est". Dès lors, le sujet va devoir organiser un ensemble de représentations de lui-même qui lui permettent de se définir face à autrui et à la société mais également face à lui-même. La construction identitaire consiste en l'élaboration des représentations de soi (Tap, 1991 ; Villatte, 2010 ; Chevallier-Rodrigues, 2016). Par conséquent, ces auteurs l'appréhendent à travers les représentations de soi ; c'est cette approche que nous avons choisie dans cette thèse.

Les dimensions descriptive, réflexive et évaluative des représentations de soi considérées simultanément paraissent pertinentes pour notre étude. Dans le contexte togolais, la littérature à propos de la construction de l'identité et des représentations de soi des adolescents est très peu fournie. Les travaux togolais disponibles ont interrogé l'estime de soi, dimension évaluative de l'identité (Gbatu, 1988 ; Bawa, 2011) et l'identité socioculturelle (Agbotro, 2017). Plusieurs autres aspects (par exemple descriptifs) de l'identité des adolescents togolais restent à ce jour non étudiés.

Enfin, les travaux exposés ont permis de saisir l'influence significative des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'identité et des représentations de soi. La problématique du lien entre les pratiques éducatives parentales et les représentations de soi (envisagées à la fois dans leurs dimensions descriptive, réflexive et évaluative) mérite d'être approfondie.

Problématique

Cette thèse s'inscrit dans l'articulation de deux principaux champs de recherche : celui des pratiques éducatives parentales et celui des représentations de soi. Elle vise, dans une démarche exploratoire, à étudier **les effets du rapport aux pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi chez des adolescents togolais et français scolarisés en collège.**

Pour répondre à cette question de recherche, nous proposons quatre angles d'approches :

Perceptions des pratiques éducatives parentales à l'adolescence

A la différence des travaux qui s'intéressent aux pratiques éducatives de la mère ou du père, ou des deux parents à la fois sans distinction, cette thèse interroge les pratiques des deux parents de façon séparée (pratiques éducatives maternelles et pratiques éducatives paternelles). L'activité éducative maternelle et celle paternelle ne sont pas équivalentes (Kerns et Stevens, 1996 ; Claes et al., 2010). Les adolescents différencient les relations avec la mère de celles avec le père. A notre connaissance, les pratiques éducatives parentales n'ont jamais été analysées de cette façon dans le contexte togolais.

A l'instar des auteurs qui évoquent l'évolution de la famille africaine, un certain nombre de travaux anthropologiques font état des mutations qui affectent les familles togolaises sur différents aspects, notamment sa nucléarisation et les pratiques éducatives parentales (Tettekpoe, 1988). Cette nucléarisation affecte la dynamique intra-familiale qui porte essentiellement la marque du fonctionnement de la triade mère - père - enfant. D'autres changements sont aussi relevés. Par exemple, l'étude d'Agbotro (2017) souligne que les parents n'arrivent plus à utiliser certains dispositifs éducatifs traditionnels, notamment les contes. Ces contes de la tradition orale africaine constituaient un support aux familles pour enseigner aux enfants le savoir-vivre et l'éducation morale. Des sujets togolais, interrogés dans des études empiriques, considèrent que leurs parents ont majoritairement recours à un style éducatif autoritaire (Bawa, 2011 ; Tchable, 2016). Mais on sait peu de choses sur les comportements parentaux spécifiques. Par exemple, comment les parents togolais expriment leur affection à leurs enfants ? La présente thèse tente de mettre en lumière ces aspects.

Le réaménagement des relations parents-enfants à l'adolescence (Claes, 2004) conduit dans cette thèse à situer l'analyse des pratiques éducatives parentales à la période de l'adolescence. Les recherches interrogent soit les adolescents, soit les parents. Pour sa part, ce travail considère le rôle actif du sujet dans son développement (Malrieu, 1987 ; 2003). Dès lors, il est question d'appréhender le point de vue des adolescents concernant les pratiques éducatives parentales.

Privilégier le point de vue de l'adolescent relève d'une élaboration conceptuelle dialectique des pratiques éducatives parentales (Malrieu, 1973 ; Baubion-Broye, Malrieu et Tap, 1987). Les pratiques éducatives parentales ne sauraient constituer une réalité sans le lien que le sujet établit avec ses parents et leurs comportements. Bien souvent les travaux, qui interrogent le point de vue des enfants et adolescents, leur demandent de rapporter les pratiques éducatives de leurs parents et analysent les pratiques éducatives perçues. Cette manière d'opérationnaliser les pratiques éducatives a permis d'obtenir des informations très riches. Toutefois, il me semble qu'elle témoigne d'une vision simplificatrice de la dialectique qui caractérise les pratiques éducatives parentales. Il n'est pas suffisant de recueillir les perceptions des sujets à propos des pratiques éducatives de leurs parents. Le rôle actif du sujet dans son développement va au-delà de ce qu'il perçoit et décrit à propos des attitudes et comportements éducatifs de ses parents. Cette thèse propose la notion de **rapport aux pratiques éducatives parentales** pour mettre l'accent sur le fait que l'expérience que les enfants et adolescents ont des pratiques éducatives de leurs parents dépasse de simples perceptions. Le sujet, engagé dans un processus de personnalisation, construit une relation de sens (sentiments de satisfaction et d'insatisfaction, jugements, mais aussi attentes...) à l'égard des pratiques éducatives de ses parents. C'est l'ensemble de cette relation de sens et des perceptions que désigne la notion de rapport aux pratiques éducatives parentales.

Attentes des adolescents à l'égard de leurs parents

Dans cette conceptualisation du rapport aux pratiques éducatives parentales, nous faisons la proposition originale d'articuler les pratiques éducatives parentales perçues et les attentes de l'adolescent vis-à-vis de ses parents. La majorité des travaux empiriques examinent la réalité perçue en abordant les pratiques éducatives perçues. Puisque l'adolescent participe activement à sa socialisation plurielle et active (Malrieu, 2003), les relations parents - adolescents sont co-construites (*perspective de socialisation plurielle et active*, Malrieu, 2003). Dès les travaux princeps sur les pratiques éducatives parentales, Baumrind (1978) a considéré que les relations

parents-enfants constituaient un espace où les réponses parentales (*responsiveness*) et les demandes parentales (*demandingness*) ont lieu de manière incessante. Les relations parents - adolescents se caractérisent donc par une multiplicité de demandes et de réponses vis-à-vis de l'autre. Cependant, seules quelques rares recherches occidentales ont interrogé les attentes que les jeunes ont à l'égard des relations avec leurs parents (Montandon, 1997 ; Crépin, 2010). Or, les particularités de la période adolescente laissent voir la pertinence de s'intéresser aux attentes des adolescents. En effet, la transformation cognitive (Piaget, 1953 ; 1962) permet à l'adolescent de réfléchir différemment sur ses propres processus de pensée, sur ses représentations. L'adolescent devient davantage capable d'évaluer et de réévaluer la nature de ses relations avec les autres et notamment le modèle relationnel avec les parents. Malrieu (1980) considère l'adolescence comme l'âge où le sujet devient capable de se positionner selon ses désirs personnels sur les différentes sphères de sa vie. Dès lors, les relations parents - adolescents peuvent faire l'objet de réflexions et de souhaits formulés par les adolescents. A notre connaissance, la question des attentes des jeunes à l'égard des pratiques éducatives de leurs parents n'a jamais été explorée auprès d'une population togolaise.

Représentations de soi à l'adolescence

Cette thèse s'inscrit dans la lignée de travaux qui considèrent que la construction identitaire peut s'appréhender à travers l'étude des représentations de soi (Courtinat, 2008 ; Rodriguez, 2014 ; Chevalier-Rodrigues, 2016). Les représentations de soi relèvent de dimensions descriptives, évaluatives et réflexives (Rodriguez-Tomé, 1983 ; Lehalle, 1995 ; Courtinat, 2008). Dans cette thèse, nous proposons d'appréhender ces trois dimensions, alors qu'à ce jour les travaux menés auprès d'enfants et d'adolescents, précisément togolais se sont intéressés aux seuls aspects évaluatifs que constitue l'estime de soi (Gbaté, 1988 ; Bawa, 2011 ; Dogbe Foli, 2012).

Effets du rapport aux pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi des adolescents

Le rôle primordial de la famille dans la construction du soi n'est plus à démontrer (Maccoby, 1980 ; Kellerhals et al., 1992 ; Bouissou, 2001 ; Bawa, 2011...). Nombre de recherches menées dans des pays occidentaux ont abordé particulièrement l'influence des pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi des adolescents (Bourcet, 1994 ; Lescarret et al., 1998 ;

Bariaud et Bourcet, 1999 ; Marcotte et al., 2011 ; Bardou, 2011 ; Boudreault-Bouchard, 2011...). Cependant, à notre connaissance, cette question précise de la place des pratiques éducatives perçues dans la construction des représentations de soi a fait l'objet de peu de recherches au Togo. Les résultats sont assez circonscrits ; il a été montré que le style éducatif autoritaire impacte négativement l'estime de soi d'adolescents togolais (Bawa, 2011). Dans cette thèse, *le quatrième objectif* vise à analyser comment les pratiques éducatives parentales perçues à l'adolescence orientent les représentations de soi appréhendées dans leurs différentes dimensions (descriptives, réflexives et évaluatives).

Par ailleurs, cette thèse porte un intérêt à la manière dont les caractéristiques socio-biographiques et socio-culturelles peuvent influencer les pratiques éducatives parentales perçues, les représentations de soi ainsi que leurs interactions.

Les effets du contexte socio-culturel lié au pays retiennent particulièrement l'attention. Des recherches interculturelles ont montré qu'il existe des différences importantes en matière de relations parents-adolescents et de leurs incidences développementales d'un pays à l'autre (Toth et Xu, 1999 ; Parke et Buriel, 2006 ; Roman, Makwakwa et Lacante, 2016). Ces travaux précisent également des points communs observés dans la comparaison entre différents pays. A notre connaissance, aucune recherche ne s'est intéressée à l'étude comparative de l'influence des pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi auprès d'adolescents togolais et d'adolescents d'un pays différent. Cette étude souhaite aussi réaliser une analyse comparative en vue d'identifier des similitudes et des différences entre adolescents togolais et adolescents français.

Au regard de l'ensemble des arguments développés dans cette problématique, nous formulons l'**hypothèse générale** suivante :

Le rapport aux pratiques éducatives parentales (pratiques parentales perçues et attentes à l'égard des parents) oriente les représentations de soi à l'adolescence (description/réflexion à l'égard du soi et estime de soi). L'articulation entre le rapport aux PEP et les représentations de soi varie en fonction du contexte socio-culturel.

Cette recherche propose le schéma d'hypothèse suivant (*cf.* figure 1)

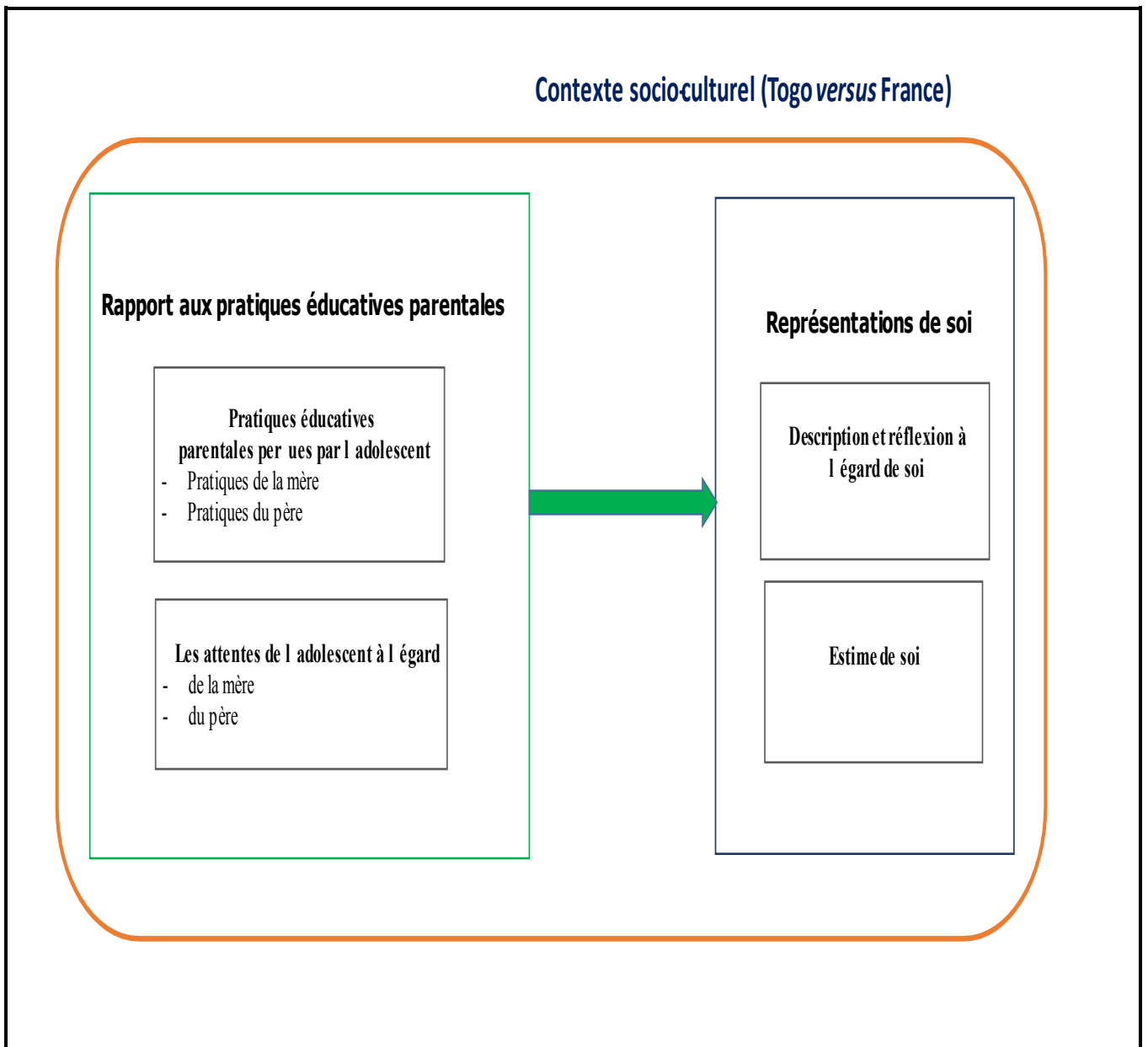


Figure 1. Schéma de l'hypothèse générale

2EME PARTIE

METHODOLOGIE ET RESULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 4

Dispositif méthodologique de la recherche

Cette recherche doctorale propose une approche compréhensive et exploratoire des liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi chez des adolescents togolais et français. La recherche envisage quatre principaux axes à explorer.

Dans ce chapitre présentant la méthodologie de recherche utilisée, il est fait dans un premier temps un rappel de l'hypothèse générale et des quatre principaux objectifs correspondant aux axes d'analyse à explorer. En second lieu, les variables de la recherche sont présentées. Ensuite, nous présentons les cadres et les participants de l'étude. Le quatrième point précise nos positionnements épistémologiques. Enfin, les points suivants sont consacrés aux outils de recueil et d'analyse des données.

4.1. Rappel de l'hypothèse et des objectifs de la recherche

Cette recherche pose l'hypothèse générale suivante :

Le rapport aux pratiques éducatives parentales (pratiques éducatives parentales perçues et attentes à l'égard des parents) oriente les représentations de soi à l'adolescence (description/réflexion à l'égard de soi et estime de soi). L'articulation entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi varie en fonction du contexte socio-culturel.

Quatre objectifs ont été définis :

Objectif 1 : analyser les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues par les adolescents

Objectif 2 : identifier les attentes que les adolescents ont à l'égard des mères et des pères

Objectif 3 : examiner la nature et les composantes des représentations de soi des adolescents

Objectif 4 : analyser les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents.

4.2. Les variables et leur statut

4.2.1. La variable explicative : Le rapport aux pratiques éducatives parentales

Cette étude considère le rapport aux pratiques éducatives parentales comme la *variable explicative principale*. Cette variable est étudiée suivant deux versants :

Le premier versant se rapporte aux perceptions que les adolescents ont des pratiques éducatives de leurs parents (parents biologiques ou figures parentales) ;

Le second versant correspond aux attentes que les sujets ont à l'égard des pratiques éducatives de leurs mères / pères.

4.2.2. La variable à expliquer : Les représentations de soi des adolescents

La variable à expliquer concerne les représentations de soi des adolescents. Il s'agit de l'ensemble des représentations dont l'individu dispose à propos de lui-même. Ces représentations sont différenciées et ont des facettes multiples. Elles renvoient essentiellement aux aspects descriptifs, réflexifs et évaluatifs du soi. Pour l'opérationnaliser, nous appréhendons les représentations de soi suivant deux versants :

Le premier versant renvoie à une dimension plutôt descriptive et réflexive à l'égard de soi et qui est qualifiée dans ce travail par le terme *description et réflexion à l'égard de soi* ;

Le second versant correspond à la dimension évaluative du soi qu'est l'*estime de soi*.

4.2.3. Les variables explicatives additionnelles

Les variables explicatives additionnelles sont relatives à des éléments caractéristiques des sujets étudiés et de leur environnement. Ces caractéristiques peuvent agir sur la variable explicative principale ou sur la variable expliquée précédemment définies.

- Le sexe des sujets

Au regard de la littérature, il peut exister des différences entre filles et garçons en ce qui concerne aussi bien les pratiques éducatives parentales perçues que les représentations de soi des adolescents (Bawa, 2011 ; Oubrayrie et Bardou, 2014). Dans nos analyses, nous nous intéressons à étudier l'influence du sexe sur les principales variables de cette étude.

- L'âge des sujets

A partir des constats de la littérature, nous accordons une attention aux effets de l'âge sur les différentes variables de l'étude.

- Le niveau scolaire des sujets

Les participants à l'étude sont en classe de 4^{ème} et 3^{ème}. La classe de 3^{ème} a des exigences scolaires différentes de celle de 4^{ème} : la passation du brevet. Ces exigences scolaires peuvent être des réalités qui font varier les variables étudiées.

- La structure familiale

Les participants à l'étude sont issus de familles qui ont des structures différentes : la famille biparentale (vivant avec les deux parents biologiques), la famille monoparentale (le sujet vit avec un seul parent, soit le père, soit la mère), la famille adoptive (le sujet vit avec des tuteurs), etc. Ces différentes configurations influent sur les attitudes éducatives des parents (Bawa, 2011).

- L'origine sociale

Pour appréhender l'origine sociale des sujets, nous nous sommes référés aux travaux de Pourtois (1979), Stevenson et Baker (1987), Prêteur et Vial (1997), Courtinat (2008) et Hernandez (2012). Nous avons défini une cote sociale pour classer les sujets selon leur catégorie sociale. Nous avons procédé par trois étapes successives. Dans un premier temps, les niveaux d'étude des deux parents sont associés ; dans un deuxième temps, on articule les professions des deux parents puis un troisième temps où on articule les indicateurs issus des deux étapes précédentes. Il ressort de ces trois étapes un indicateur global et synthétique qui renseigne sur l'ensemble de ressources socio-économiques et culturelles au sein de chaque famille. La catégorie sociale se décline en quatre niveaux sur les deux échantillons : l'origine sociale défavorisée, origine sociale moyenne, origine sociale favorisée et origine sociale très favorisée (*cf.* annexe 2, p. 5).

- Le contexte socio-culturel lié au pays (Togo versus France)

Les recherches interculturelles ont mis en évidence que l'environnement socio-culturel a un impact sur le développement psychologique de la personne (Lammel et al., 2017). A l'instar de ces travaux empiriques et en référence au modèle de la socialisation plurielle et active (Malrieu, 1973), nous estimons que notre problématique de recherche se pose de façon singulière suivant

les contextes socio-culturels. Il existe différents milieux socio-culturels à l'intérieur de chaque pays ; ce qui implique des différences dans le développement et les conceptions éducatives (Prêteur et Vial, 1991). Le milieu socio-culturel peut être aussi pensé à l'échelle d'un pays. La présente recherche s'intéresse au contexte socio-culturel lié au pays d'appartenance du sujet comme variable explicative additionnelle : le Togo ou la France.

4.3. Présentation de la population d'étude

La recherche a eu pour cadres deux pays : le Togo et la France. Le choix de ces deux pays est motivé par plusieurs raisons. D'abord, nous avons décidé d'aborder la spécificité de la problématique de recherche dans le contexte togolais en menant une étude comparative avec un pays occidental. Le choix de la France semble pertinent pour réaliser cette comparaison. Le Togo est un pays en voie de développement et la France, un pays développé. Au Togo, la référence et le rapport à la culture française est inévitable puisque la France a colonisé le Togo. De plus, le système scolaire du Togo est basé sur le modèle scolaire de la France. Il faut ajouter que le Français est la langue officielle au Togo.

Nous avons choisi deux localités togolaises pour notre univers de recueil des données : Lomé et Tsévié. Ces deux villes sont situées dans la Région Maritime. Rappelons que Lomé est la capitale du Togo et la plus grande ville, le centre administratif et économique du pays. Elle compte 837 437 habitants en 2010 (RGPH4). Tsévié est le Chef-lieu de la Région Maritime. C'est une ville située à 35 km au Nord de Lomé. Sa population est estimée à 59 563 habitants en 2010 (RGPH4).

En France, le recueil des données a été réalisé à Toulouse et à Aucamville dans le département de la Haute Garonne. La Haute-Garonne est un département du Sud-ouest situé dans la région Occitanie. La ville de Toulouse constitue la préfecture de la Haute-Garonne. En 2019, l'INSEE estimait la population de la commune toulousaine à 479 553 habitants en 2017. Toulouse fait partie de l'intercommunalité Toulouse Métropole. Aucamville est aussi une commune de Toulouse Métropole et compte 8 408 habitants en 2017.

4.3.1. Procédure de recrutement des participants togolais

Dans un premier temps, une demande d'autorisation d'enquête a été adressée à la Direction Régionale de l'Education Lomé Golfe (*cf.* annexe 3, p. 7) et à la Direction Régionale de l'Education Maritime pour la collecte à Tsévié (*cf.* annexe 4, p.8).

En second lieu, après l'obtention de l'autorisation des Directeurs Régionaux de l'Education, nous avons reçu l'agrément des Chefs d'Inspection Lomé et Maritime (*cf.* annexes 5 et 6, p.9 et 10).

Troisièmement, une prise de contact a été effectuée avec les Directeurs des établissements scolaires dont nous avons reçu l'autorisation d'accès afin d'interroger les élèves qui le souhaitent. Ainsi les modalités et dates de passation ont été définies avec chaque directeur de collège.

Cette procédure est celle en vigueur au Togo lorsqu'on souhaite mener un travail de recherche auprès d'élèves scolarisés dans les établissements scolaires publics. L'autorisation parentale n'est pas requise quand les sujets sont interrogés dans l'enceinte de l'établissement. Toutefois, nous avons demandé aux sujets volontaires d'en informer leurs parents. En ce qui concerne les élèves du collège privé, nous avons adressé directement une demande d'autorisation d'enquête au Directeur du collège (*cf.* annexe 7, p. 11).

Plusieurs séances de passation collective du questionnaire ont été réalisées.

Par ailleurs, quelques sujets ont été interrogés pendant les vacances scolaires. Ces élèves n'étant plus sous la responsabilité de l'école, nous avons sollicité une autorisation parentale remplie et signée (*cf.* annexe 8, p.12).

4.4.2. Procédure de recrutement des participants français

Une procédure en trois étapes a été nécessaire pour recueillir les données auprès des sujets français.

D'abord, une prise de contact a été réalisée avec des principaux de plusieurs collèges pour solliciter une autorisation d'enquête auprès des élèves de leurs établissements (*cf.* annexe 9, p. 13).

Ensuite, pour les établissements qui ont autorisé l'enquête, nous avons, avec le concours de la direction de l'établissement, envoyé des demandes d'autorisation parentale (cf. annexe 10, p. 14) aux parents des élèves qui souhaitent volontairement participer à l'étude. Il est demandé aux élèves de renvoyer le coupon d'acceptation ou du refus signé par les parents au Conseiller Principal d'Education.

Enfin, l'administration de questionnaires a eu lieu, lors de séances collectives, au sein du collège aux élèves dont les parents ont accepté la participation à la recherche.

4.4.3. Caractéristiques de l'échantillon

La population d'étude de cette thèse est constituée d'adolescents scolarisés en 4^{ème} et 3^{ème}. Elle se compose de deux principaux groupes : le groupe des adolescents togolais (N = 429) et le groupe des adolescents français (N = 113) (cf. Tableau 4). Nous souhaitons obtenir un même nombre de sujets dans les deux groupes. Cependant, des difficultés de recueil de données n'ont pas permis l'appariement souhaité concernant la taille des échantillons.

Tableau 4

Données socio-biographiques concernant les participants togolais et français

Variabiles	Groupe Togolais N = 429	Groupe Français N = 113	Test statistique
Age	12 à 20 ans	12 à 16 ans	
Age moyen en année	15,53 (1.71)	14,25 (0.91)	$t(339,44) = 10,75$
12 à 14 ans	31,7%	60,2%	$p < .001$
15 à 16 ans	40,8%	39,8%	
17 à 18 ans	22,8%	NC	
19 à 20 ans	4,7%	NC	
Sexe			
Garçons %	48,7	47,8	NS
Filles %	51,3	52,2	
Niveau scolaire			
4 ^{ème} %	42,9	54,9	$Khi^2(1) = 5,18$
3 ^{ème} %	57,1	45,1	$p < .05$
Structure familiale			
Biparentale %	53,6	80,5	$Khi^2(2) = 30,63$
Monoparentale %	26,6	16,8	$p < .001$

Autres %	19,8	2,7	
Origine sociale			
Défavorisée %	2,1	2,7	<i>Khi²(4) = 23,92</i>
Moyenne %	43,4	67,3	<i>p < .001</i>
Favorisée %	34,3	21,2	
Très favorisée %	10,0	7,1	
Pas renseignée	10,3	1,8	

NC = Non Concerné. Le test statistique est significatif lorsque $p < .05$. Les tests significatifs sont en gras.

Caractéristiques socio-biographiques des participants togolais

Au Togo, l'échantillon de 429 sujets a été rencontré de mars à août 2017. Presque deux tiers des sujets habitent Lomé (66,2%) tandis que 33,8% résident à Tsévié. Les participants togolais sont âgés de 12 à 20 ans (âge moyen = 15,53 ; E.T=1,71). Il apparaît que 51,3 % des sujets sont des filles tandis que 48,7% sont des garçons. Plus de la moitié des sujets sont en classe de 3^{ème} (57,1%) tandis que les élèves de 4^{ème} représentent 42,9% de l'échantillon. Au niveau du contexte familial, plus de la moitié des sujets vivent avec leurs deux parents (53,6%). 26,6% des sujets vivent dans des familles monoparentales (mère seule ou père seul) et 19,8% déclarent vivre dans d'autres situations familiales (en institution, dans un orphelinat ou avec le grand frère, la grande sœur, tout seul). Selon la classification de l'origine sociale, 43,4% des sujets viennent des classes moyennes, 34,3% proviennent des classes favorisées, 10% sont issus de milieux très favorisés, 2,1% viennent de milieux défavorisés et 10,3% n'ont pas renseigné leur origine sociale.

Caractéristiques socio-biographiques des participants français

L'échantillon des français est composé de 113 adolescents interrogés de mai à juin 2018 ; à Toulouse (60,2 %) et à Aucamville (39,8 %). Ils sont âgés de 12 à 16 ans (âge moyen = 14,25 ; E.T = 0,91). Les filles représentent 52,2% et les garçons constituent 47,8%. La moitié des sujets sont en classe de 4^{ème} (54,9 %) tandis que les élèves de 3^{ème} représentent 45,1%. En ce qui concerne la structure familiale, 80,5% des sujets vivent dans des familles biparentales, 16,8% dans un foyer monoparental et 2,7% relèvent d'autres situations familiales (vivre avec une grande sœur par exemple). Enfin, la répartition selon l'origine sociale indique que 67,3 % des sujets sont issus de classes moyennes, 21,2 % viennent des milieux favorisés, 7,1% de milieux très favorisés, 2,7% de milieux défavorisés et 1,8% n'ont pas renseigné cette information.

Equivalence des groupes

Nous avons déterminé l'équivalence des deux principaux groupes (togolais et français) par rapport aux variables socio-biographiques : l'âge, le sexe, le niveau scolaire, la structure familiale et l'origine sociale.

L'équivalence des groupes a été effectuée au moyen des comparaisons de moyennes (test t pour les variables continues et Khi^2 pour les variables nominales). Les résultats indiquent que notre échantillon global présente une proportion équivalente de filles et de garçons. Les comparaisons de moyenne soulignent une absence de différences significatives entre les adolescents français et togolais en ce qui concerne la variable « sexe ». Par contre, des différences significatives sont constatées entre les deux groupes sur les variables « âge », « niveau scolaire », « structure familiale » et « origine sociale » : on ne peut donc conclure à l'équivalence des deux groupes en ce qui concerne ces variables. Par conséquent, les résultats significatifs qui serviront à comparer les participants togolais et français seront interprétés avec prudence.

Concernant particulièrement l'empan d'âge entre les deux échantillons, nous avons choisi de conserver les sujets togolais âgés de 19 à 20 ans. Ces sujets représentent presque 5 % de l'échantillon togolais. Pour des collégiens de 4^{ème} ou 3^{ème} qui ont cet âge, des éléments du contexte socio-culturel togolais pourraient apporter un éclairage. Il peut s'agir soit d'une entrée tardive dans la scolarisation, soit des pauses dans la scolarisation ou des reprises d'études, soit des redoublements scolaires. Il est possible que des facteurs, notamment scolaires, non évoqués ici expliquent la présence de cette tranche d'âge. Le choix d'inclure ces sujets dans l'échantillon permettrait de refléter certaines réalités togolaises.

L'étude porte donc sur deux principaux groupes qui ne sont pas appariés. Toutefois, des points communs entre ces deux groupes sont identifiables : ce sont des adolescents, des filles et des garçons, qui sont scolarisés dans des systèmes scolaires relativement équivalents. Ces éléments communs permettent d'envisager certains points de comparaison.

4.4. Perspectives épistémologiques

Deux critères permettent de définir le type d'une recherche : soit selon l'objectif de la recherche (explorer, décrire, comprendre, expliquer, comparer, etc.) ; soit selon le type de méthodes de collecte des données (Fortin, 2010). Avant tout, cette recherche est fondée sur une

approche compréhensive et exploratoire. Nous présentons, dans ce point, les postures épistémologiques qui sous-tendent l'organisation de notre démarche empirique.

4.4.1. Recherche comparative

Au regard de notre perspective de spécifier la problématique à l'étude dans le contexte togolais, il est apparu pertinent de mener une étude de type descriptif qui recourt à l'approche comparative.

La recherche comparative est caractérisée par le recours à la comparaison, c'est-à-dire un modèle de recherche s'appuyant sur l'identification des points communs et des différences d'une réalité chez des individus suivant des critères. Cette approche a grandement contribué à l'élaboration des connaissances dans le vaste champ de la psychologie contemporaine du développement, soit sous forme de comparaison psychopathologique lorsqu'il s'agit d'examiner la question d'étude sous l'angle normal / handicap ; soit sous forme de comparaison interculturelle lorsque l'ambition est d'étudier la problématique dans des cultures différentes. L'approche comparative de type culturel est celle qui s'impose dans ce travail conformément à notre objectif de montrer comment les aspects socio-culturels orientent le rapport aux pratiques éducatives familiales et les représentations de soi.

De façon générale, la démarche comparative interculturelle permet d'étudier la problématique de recherche dans ses relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. en comparant ses similitudes et ses différences dans deux ou plusieurs régions, pays (ou continents ou niveau mondial) afin de comprendre le caractère unique des faits étudiés. Ainsi, on peut classer les approches comparatives en deux principales catégories :

- la recherche comparative transnationale lorsqu'il est question d'examiner le sujet étudié dans les différentes régions, parties ou zones d'un même pays ;
- et la recherche comparative transpays ou internationale quand on s'intéresse aux variabilités dans deux ou plusieurs pays.

Dans tous les cas, les recherches comparatives revêtent deux aspects : d'un côté, un aspect particulariste qui se focalise sur l'étude des singularités ou spécificités de la problématique pour en saisir le caractère original, et bien évidemment avec un accent mis sur les contextes historiques, philosophiques, socio-culturels et économiques dans lesquels est ancré le phénomène étudié ; puis de l'autre côté, un aspect universaliste qui cherche à déterminer des relations invariantes au-delà du temps et de l'espace, des lois générales qui franchissent les frontières et ainsi utiliser les comparaisons à des fins de généralisation. Pour Dubar et al. (2003),

le plus souvent, la plupart des recherches comparatives utilisent ces deux aspects (le particularisme et l'universalisme) de façon opposée.

Dans cette thèse, nous choisissons le contexte culturel lié à un pays comme critère de comparaison. Il s'agit d'une *recherche comparative internationale*. Contrairement à la majorité des démarches comparatives dans lesquelles le particularisme et l'universalisme constituent deux paradigmes qui s'affrontent, la posture adoptée dans notre thèse allie ces deux voies afin d'identifier les aspects communs aux pays et relever les différences dans chaque pays.

4.4.2. Une recherche articulant démarche quantitative et qualitative

Nous avons voulu d'emblée convoquer les méthodes quantitatives et qualitatives dans le cadre de notre recherche. Cette option méthodologique se justifie par l'ambition de saisir des informations riches, diversifiées et complémentaires afin d'obtenir des résultats probants et consistants. Cette procédure de triangulation est indispensable pour approcher aux mieux la complexité des phénomènes étudiés (Capdevielle-Mougnibas, 2017 ; Santiago Delefosse, Burchez, Gavin et Stephan, 2015).

En effet, dans notre perspective d'appréhender les pratiques éducatives parentales du point de vue des adolescents, la démarche quantitative s'avère pertinente afin de travailler sur un nombre important de sujets et de produire des résultats standardisés. Cependant, cette approche quantitative ne livre pas d'informations sur la singularité des sujets. Ainsi, la dimension de compréhension des singularités envisagée occasionne, en outre, le recours à la démarche qualitative.

4.5. Techniques et instruments de recueil des données

4.5.1. Déroulement du recueil des données

Le recueil des données a été réalisé en deux phases dans les deux pays : le test des outils et le recueil proprement dit.

Test des outils

Cette phase a été très utile pour effectuer un test des questionnaires en vue d'évaluer le niveau de compréhension des participants par rapport à chaque question ou item. Vingt élèves togolais ont participé à cette phase test en décembre 2015, puis également vingt élèves français

ont été pré-enquêtés en avril 2016. Tous les répondants ont reçu pour consigne de lire les items du questionnaire et de relever les mots ou expressions qu'ils ne comprenaient pas, puis de répondre. La passation s'est faite par nos propres soins et les mots et expressions incompris étaient expliqués aux sujets. Il ressort de cette première utilisation du questionnaire chez les sujets togolais que la plupart des items étaient d'emblée clairs et sans ambiguïté.

Cependant, quelques rares mots et expressions posaient problème car ne relevant pas du vocabulaire usuel des sujets togolais. Nous avons alors remanié le questionnaire en proposant, entre parenthèses devant les mots et expressions difficiles à comprendre, leurs synonymes.

Ainsi, les deux items suivants ont été modifiés dans l'IMPEPA :

- l'item « Ma mère / mon père ne me fait pas de compliments » devient « Ma mère / mon père ne me fait pas de compliments (félicitations)»
- l'item « Ma mère / mon père me parle avec une voix chaleureuse et amicale » devient « Ma mère / mon père me parle avec une voix chaleureuse (aimable) et amicale.

Tous les items de l'ETES ont été proposés dans l'intégralité et sans aucune modification dans la version finale pour le recueil des données.

Les sujets ayant participé à cette phase test n'ont pas été retenus dans l'échantillon servant à présenter les résultats de notre recherche.

Recueil proprement dit

L'enquête proprement dite a été entreprise avec la version finale du questionnaire issue de la pré-enquête. Au Togo, l'enquête a eu lieu de février à mai 2017 puis en août 2017. En France, l'enquête a été réalisée de mars à juin 2018.

Déroulement de la passation

Nous nous sommes chargés personnellement de la passation du questionnaire aux élèves. Au Togo comme en France, l'administration des questionnaires a été collective (par groupe minimum de trois répondants à 24 répondants) dans les établissements scolaires avec le concours des surveillants ou d'assistant d'éducation ou d'enseignant. Chaque séance de passation durait entre 35 à 50 minutes.

Au début de chaque séance de passation, nous avons pris le temps de nous présenter aux élèves, de leur expliquer en quoi consiste notre travail de recherche en des termes compréhensibles pour eux.

Ensuite, nous leur avons garanti l'anonymat et la confidentialité des réponses. Nous avons aussi tenu à leur parler des autorisations parentales signées qu'ils ont ramenées et leur ai précisé qu'ils sont libres de participer ou non à la séance de passation. Il leur a été également communiqué qu'il est aussi possible de se retirer en cours de passation.

Après cela, nous leur avons demandé s'ils sont toujours intéressés pour participer au recueil des données.

Une fois, les consentements d'entrée en passation obtenus des élèves, nous les invitons à commencer le remplissage des questionnaires. Pour des soucis de gain de temps, vu que le questionnaire renferme cinq pages, le remplissage a été encadré par nos soins ; nous lisons chaque consigne puis chaque item et demandait au groupe de répondre chacun sur son questionnaire.

En plus du questionnaire, certains élèves ont accepté de participer à un entretien semi-directif. Il a été alors convenu avec eux d'un code pour pouvoir associer leurs réponses au questionnaire et à l'entretien. Ces entretiens ont été individuels et ont été planifiés suivant la disponibilité de chaque adolescent, avec bien évidemment l'autorisation des parents. Les entretiens individuels, réalisés uniquement au Togo) ont eu lieu au siège du programme Session des Jeunes Leaders chez les Sœurs comboniennes à Adidogomé Lomé.

Nous avons réalisé un recueil de données auprès d'adolescents togolais et français en nous appuyant sur une méthodologie mixte qui combine les méthodes quantitative et qualitative de manière complémentaire. Deux techniques de recueil de données ont été employées : les questionnaires et l'entretien semi-directif.

En ce qui concerne le recueil par questionnaires, nous avons soumis les adolescents à une série de questionnaires auto-rapportés dans l'ordre suivant : le questionnaire de renseignements généraux – le questionnaire de mesure des pratiques éducatives parentales – l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi – les questions ouvertes concernant les attentes à l'égard de la mère / du père – la technique « Qui suis-je ? ».

4.5.2. Le questionnaire socio-biographique

Il s'agit d'une fiche de renseignements généraux dans le but de recueillir les informations concernant les adolescents et leurs parents ou substituts parentaux ou la famille (*cf. annexe 11*, p. 15). Cette fiche se penche donc sur ces trois volets :

- les éléments à propos de l'adolescent : son sexe, son âge, son niveau scolaire ;
- la structure et la taille de la famille : famille biparentale ou monoparentale ou adoptive ou autres puis le nombre de frères et sœurs ;
- les données concernant les parents : leur profession, leur niveau d'études, s'ils sont retraités ou décédés.

4.5.3. Questionnaire de mesure des pratiques éducatives parentales perçues par l'adolescent : l'IMPEPA

Afin d'évaluer les perceptions que les adolescents ont des pratiques éducatives de leurs parents, nous avons choisi d'utiliser l'IMPEPA (Instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent), version validée par Claes et al. (2010) auprès d'une population d'adolescents québécois et français. L'IMPEPA est composé de quarante-quatre items. Il est divisé en six échelles et permettant d'évaluer les dimensions suivantes : Proximité émotionnelle, Sentiment de Rejet, Tolérance à l'égard des amis, Communication, Contrôle comportemental et Styles disciplinaires (*cf. annexe 12*, p. 17).

Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert en 5 points (de 1. « *Cela ne correspond pas du tout* » à 5. « *Cela correspond tout à fait* ») pour les dimensions *Proximité émotionnelle*, *Sentiment de rejet*, *Communication* et *Contrôle parental* (*cf. annexe 13*, p. 18).

Pour les dimensions *Tolérance à l'égard des amis* et *Styles disciplinaires*, les réponses sont également renseignées sur une échelle de Likert à cinq points allant de 1. « *Jamais* » à 5. « *Toujours* ».

4.5.3.1. Justification du choix de l'IMPEPA

Nous avons choisi l'IMPEPA pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, l'ancrage théorique de l'IMPEPA correspond à notre ambition d'interroger le point de vue des adolescents. L'IMPEPA s'appuie sur un cadre théorique synthétisant

différents positionnements théoriques de divers auteurs (Kerr et Stattin, 2003 ; Rohner, 2004 ; Steinberg et al., 1995). Il s'agit d'approches qui se sont intéressées au rôle des relations parents-enfants sur le développement des enfants et des adolescents dans une perspective mettant l'accent sur les représentations subjectives des individus et l'impact de ces représentations sur le développement plutôt que la réalité des liens objectivement observables (Claes et al. 2010).

De plus, les différents aspects des pratiques éducatives que l'IMPEPA questionne apparaissent fondamentaux à l'adolescence. A cette période de la vie, les rapports entre les adolescents et leurs parents évoluent. Les relations parents-adolescents se caractérisent à la fois par la continuité et le changement (Claes, 2004). En ce qui concerne la continuité, les fonctions de soutien et d'affection, d'encadrement des parents se maintiennent tout au long de la période adolescente. Il est donc important d'investiguer auprès des participants comment ils perçoivent l'exercice de ces fonctions par leurs parents. En outre, les réalités développementales nouvelles de cet âge imposent de nouveaux défis aux parents et traduisent le changement dans les relations parents-adolescents. L'importance particulière des amis durant cette période de la vie, les sorties, etc. amènent les parents à réguler la vie amicale et les sorties de leurs adolescents. Ainsi, un instrument, destiné à l'évaluation des pratiques éducatives parentales à l'adolescence a l'obligation de questionner ces réalités car elles génèrent des particularités développementales.

Par ailleurs, contrairement à la plupart des outils de mesure des pratiques éducatives parentales qui s'intéressent de façon générale aux pratiques éducatives des deux parents, l'IMPEPA choisit d'évaluer les pratiques éducatives de chaque parent de façon séparée. Cette approche semble pertinente puisqu'elle livre plus d'informations sur les pratiques éducatives des parents.

4.5.3.2. Validation interculturelle de l'IMPEPA en France et au Togo

Les qualités psychométriques de l'IMPEPA ont été vérifiées sur l'échantillon global des sujets togolais et français (N = 542). La procédure de validation psychométrique adoptée se déroule en différentes étapes. D'abord, les analyses factorielles exploratoires permettent d'identifier la structure factorielle pertinente. Ensuite, les analyses factorielles confirmatoires permettent d'une part d'éprouver la robustesse de la structure factorielle identifiée, et d'autre part à vérifier la stabilité de la structure factorielle d'une culture à l'autre. Enfin, des analyses de fidélité à travers l'examen des valeurs de l'alpha de Cronbach sont réalisées, suivies des

analyses de corrélation. Les annexes 14 et 15, p. 24-30 présentent de manière détaillée les structures factorielles issues de la validation psychométrique. Nous présentons dans cette section leurs principales caractéristiques.

Analyses factorielles exploratoires de l'IMPEPA : le tableau 5 récapitule les différentes dimensions que permettent d'appréhender l'IMPEPA mère et l'IMPEPA père validés.

Tableau 5

Dimensions évaluées par l'IMPEPA Mère et l'IMPEPA Père validés

IMPEPA Initial (mère / père)	IMPEPA Mère validé	IMPEPA Père validé
Proximité émotionnelle - Soutien - Affection	Sollicitude - Disponibilité - Induction	Sollicitude - Disponibilité - Induction - Révélation de soi
Tolérance à l'égard des amis	Tolérance à l'égard des amis	Tolérance à l'égard des amis
Styles disciplinaires - Puntion - Induction - Coercition	Discipline coercitive	Discipline coercitive
Contrôle comportemental - Encadrement - Autorisation	Contrôle parental axé sur les sorties	Contrôle parental
Sentiment de rejet	Révélation de soi	Sentiment de rejet
Communication - Ouverture - Révélation de soi	-----	-----

L'IMPEPA mère et l'IMPEPA père validés n'ont pas les mêmes structures factorielles. Chacune de ces structures factorielles se distingue de la structure initiale de cet outil.

Description des dimensions de l'IMPEPA Mère validé

La *sollicitude de la mère* ($\alpha = .93$) est composée de 18 items. Elle renvoie à la perception chez l'adolescent à la conviction d'être aimé, d'être soutenu par sa mère, puis la façon dont la mère se rend disponible pour écouter et entraîner l'adolescent dans la recherche de solutions. Elle est constituée de deux sous-dimensions. D'une part, la *disponibilité maternelle perçue* ($\alpha = .92$) comprend 15 items et renvoie à la façon dont l'adolescent perçoit la disponibilité de sa mère à lui exprimer affection, soutien et aussi comment la mère s'efforce de l'écouter et de le

comprendre. D'autre part, l'*induction* maternelle perçue ($\alpha = .72$) réunit 3 items et correspond à la façon dont la mère cherche à corriger un comportement inadéquat chez l'adolescent en engageant des négociations et en favorisant sa participation dans la recherche de solutions. En somme, la sollicitude maternelle perçue évalue la perception que l'adolescent a des liens affectifs positifs avec sa mère, en termes de soutien, affection, communication (précisément la nature des échanges ou discussions). Exemple d'item : « *Elle m'aide à me sentir mieux quand j'ai des problèmes* ».

La *tolérance à l'égard des amis de la mère* ($\alpha = .76$) est composée de 5 items. Cette dimension se rapporte à la perception par l'adolescent de la façon dont la mère adopte une attitude de tolérance face à diverses situations de la vie quotidienne, et dans ce cas précis face aux amis et aux sorties. Exemple d'item : « *Elle me donne l'autorisation de recevoir à la maison des amis (es) quand mes parents n'y sont pas* ».

La *discipline coercitive maternelle* ($\alpha = .68$) comprend 6 items. Elle a trait à la façon dont la mère définit les règles de conduite à l'adolescent et dans quelle mesure elle utilise des punitions, des sanctions ou des comportements agressifs en cas de non-respect des règles. Elle s'inscrit dans l'exercice de la discipline par la mère, notamment le style disciplinaire utilisé. Elle correspond aux pratiques éducatives que les mères utilisent pour contraindre l'adolescent à agir conformément aux règles ; c'est un moyen de faire pression sur l'adolescent pour qu'il agisse dans le respect des règles. Il est question dans cette dimension de l'attitude tyrannique ou despotique ou contraignante ou encore autoritaire de la mère. Exemple d'item : « *Il arrive que ma mère me menace* ».

La *révélation de soi de la mère* ($\alpha = .69$) comprend 3 items. Elle évalue dans quelle mesure l'adolescent perçoit qu'il peut se dévoiler et se confier à sa mère à propos de diverses questions dont la sexualité. Exemple d'item : « *Je parle à ma mère de questions qui concernent la sexualité* ».

Le *contrôle maternel axé sur l'autorisation pour les sorties* ($\alpha = .62$) est composé de 4 items. Cette dimension renvoie aux attentes de la mère par rapport aux autorisations pour les sorties. C'est la perception par l'adolescent d'un regard parental de la mère ou un droit de regard maternel concernant les sorties, ou encore la perception de l'approbation parentale à propos des sorties de l'adolescent, ou encore comment le parent contrôle ou fixe un cadre aux

différentes sorties de l'adolescent. Exemple d'item : « *Je dois demander l'autorisation à ma mère avant de planifier une sortie avec mes amis le samedi soir* ».

Description des dimensions de l'IMPEPA Père validé

La ***sollicitude du père*** ($\alpha = .94$) comprend 20 items. Elle évalue la perception chez l'adolescent de l'assurance d'être aimé, d'être soutenu par son père, puis la façon dont le père se rend disponible pour écouter et entraîner l'adolescent dans la recherche de solutions, mais aussi la façon dont l'adolescent perçoit qu'il peut se dévoiler et se confier à son père. Elle est composée de 3 sous-dimensions (comparativement à la sollicitude maternelle qui comprend deux sous-dimensions). La ***disponibilité*** ($\alpha = .94$) comprend 14 items et renvoie à la façon dont l'adolescent perçoit la disponibilité de son père à lui exprimer affection, soutien et aussi comment le père s'efforce de l'écouter et de le comprendre. L'***induction*** ($\alpha = .72$) réunit 3 items et correspond à la façon dont le père cherche à corriger un comportement inadéquat chez l'adolescent en engageant des négociations et en favorisant sa participation dans la recherche de solutions. La ***révélation de soi*** ($\alpha = .76$) renferme 3 items et se rapporte à la façon dont l'adolescent perçoit qu'il peut se dévoiler et se confier à son père. Dans la structure factorielle de l'IMPEPA Mère validé, la révélation de soi constitue une dimension à part entière et non une sous-dimension de la sollicitude comme c'est le cas ici pour le père. Exemple d'item : « *S'il voit que quelque chose ne va pas, il me demande de lui en parler* ».

Contrôle comportemental du père ($\alpha = .78$) renferme 6 items. Le contrôle comportemental renvoie aux attentes du père par rapport aux devoirs scolaires et aux demandes d'autorisations pour participer à des activités, ou comment il fait montre d'autorité paternelle. Exemple d'item : « *Je dois demander l'autorisation à mon père avant de planifier une sortie avec mes amis le samedi soir* ».

Tolérance à l'égard des amis du père ($\alpha = .79$) comprend 5 items. La tolérance à l'égard des amis se rapporte à la perception par l'adolescent de la façon dont le père adopte une attitude de tolérance face à diverses situations de la vie quotidienne, et dans ce cas précis face aux amis. Exemple d'item : « *Il me donne l'autorisation de recevoir à la maison des amis (es) quand mes parents n'y sont pas* ».

Discipline coercitive paternelle ($\alpha = .70$) comporte 5 items. Elle correspond à la manière dont l'adolescent estime que le père utilise des punitions, des sanctions ou des comportements

agressifs en cas du non-respect des règles. Cette dimension fait référence aux pratiques éducatives que les pères utilisent pour contraindre l'adolescent à agir conformément aux règles ; c'est un moyen de faire pression sur l'adolescent pour qu'il agisse dans le respect des règles. Comme dans l'IMPEPA Mère révisé, il est question dans cette dimension de l'attitude tyrannique ou despotique ou contraignante ou encore autoritaire du père. Exemple d'item : « *Il arrive que mon père me menace* ».

Le **sentiment de rejet paternel** ($\alpha = .60$) renferme 4 items. Le sentiment de rejet paternel suppose la froideur des liens affectifs ainsi que les hostilités et conflits dans les relations avec le père. Cette dimension n'a pas été identifiée dans la structure factorielle de l'IMPEPA Mère validé. Exemple d'item : « *Je pense que je suis une cause d'ennui pour mon père* ».

Analyses factorielles confirmatoires de l'IMPEPA : Concernant l'IMPEPA Mère et l'IMPEPA Père validés, les indices d'ajustement obtenus sur l'échantillon global témoignent d'un bon niveau d'ajustement et correspondent aux normes admises¹⁴ (cf. Tableau 6). Les analyses factorielles confirmatoires sur chacun des sous-échantillons de l'étude en vue d'examiner l'invariance configurale de l'IMPEPA Mère et l'IMPEPA Père validés montre un ajustement satisfaisant sur le sous-échantillon des sujets togolais. Sur le sous-échantillon des sujets français, les valeurs du CFI = .63 et du RMSEA = .117 (pour l'IMPEPA Mère) et CFI = .64 et du RMSEA = .113 sont problématiques. Ces valeurs peuvent être attribuées à la taille du sous-échantillon des français. Dans les cas d'échantillon comportant 75 à 200 participants, le Khi^2 constitue une mesure raisonnable de l'ajustement. Le Khi^2 est un indice d'ajustement absolu qui « mesure la différence entre les relations trouvées dans les données et le modèle théorique. Autrement dit, il mesure si le modèle théorique s'ajuste aux données » (Caron, 2018, p.20). Nous avons donc choisi de nous fier au ratio Khi^2/ddl . Sur le groupe des français, ce ratio répond à la norme ($Khi^2/ddl = 2.49$ pour l'IMPEPA Mère et 2.29 pour l'IMPEPA Père).

¹⁴ Le Khi^2 permet de déterminer l'existence de différence significative entre les données obtenues et le modèle factoriel anticipé. Une valeur faible du Khi^2 indique que le modèle spécifié témoigne d'une bonne représentation entre les relations qui existent dans les données obtenues. Le Khi^2 ne doit pas être significatif, mais sa valeur est particulièrement sensible aux échantillons de grande taille ; dans ces cas, il peut être significatif et amener à un biais d'interprétation. Il est alors préférable d'utiliser le **ratio Khi^2/ddl** : une valeur du ratio inférieure à 5 indique un ajustement satisfaisant (Claes et al., 2010). Le **Comparative Fit Index (CFI)** ou l'indice d'ajustement comparatif donne une appréciation de la justesse du modèle lorsqu'il est comparé à un modèle nul dans lequel il n'y a aucun facteur commun entre les variables. Une valeur du CFI égale ou supérieure à .80 indique que l'ajustement du modèle aux données est acceptable (Garson, 2015). Le **Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)** ou l'approximation de l'erreur moyenne quadratique indique le risque d'erreur encouru en degrés de liberté. En d'autres termes, le RMSEA détermine à quel point le modèle risque d'être mal ajusté aux données. Une valeur du RMSEA inférieure à .05 atteste un bon ajustement du modèle factoriel aux données empiriques obtenues alors que des valeurs comprises entre .05 et .08 indiquent un niveau acceptable de risque d'erreurs (Byrne et Watkins, 2003).

Tableau 6

Indices d'ajustement, analyses factorielles confirmatoires, IMPEPA validé

IMPEPA Mère validé – solution à 5 facteurs (36 items)					
	<i>Khi²</i>	ddl	<i>Khi²/ddl</i>	CFI	RMSEA
Echant. global	1591.04	584	2.72	0.85	0.057
Echant. Togo	1398.46	584	2.39	0.84	0.057
Echant. France	1456.29	584	2.49	0.63	0.117

IMPEPA Père validé – solution à 5 facteurs (40 items)					
	<i>Khi²</i>	ddl	<i>Khi²/ddl</i>	CFI	RMSEA
Echant. global	1919.93	730	2.63	0.85	0.058
Echant. Togo	1771.76	730	2.43	0.83	0.061
Echant. France	1670.72	730	2.29	0.64	0.113

Analyses de fiabilité : les valeurs de l'alpha, calculés sur l'échantillon global ainsi que sur les échantillons séparés, sont comprises entre .60 et .94 sur les différentes dimensions, sauf sur la dimension sentiment de rejet paternel ($\alpha = .58$). Toutefois, l'homogénéité des items qui composent cette dernière dimension est au seuil de l'acceptabilité. L'IMPEPA Mère et Père validés témoignent d'une fiabilité satisfaisante.

Tableau 7

Valeurs de l'alpha de Cronbach, dimensions de l'IMPEPA Mère et Père validés

Dimensions	Alpha de Cronbach		
	France - Togo	Togo	France
IMPEPA Mère validé			
Sollicitude	.93	.93	.93
Disponibilité	.92	.92	.93
Induction	.72	.72	.67
Tolérance à l'égard des amis	.76	.73	.80
Discipline	.68	.65	.76
Révélation de soi	.69	.66	.83
Contrôle parental axé sur les sorties	.62	.60	.62

IMPEPA Père validé			
Sollicitude	.94	.95	.93
Disponibilité	.94	.93	.92
Induction	.72	.72	.68
Révélation de soi	.76	.77	.71
Contrôle comportemental	.78	.75	.88
Tolérance à l'égard des amis	.79	.77	.83
Discipline coercitive	.70	.65	.84
Sentiment de rejet	.60	.58	.66

Analyse des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Mère révisé : pour vérifier la validité d'un questionnaire, outre l'examen de la structure factorielle, l'analyse des corrélations entre les items et entre les échelles constitue un élément important. Ainsi, nous examinons, dans ce point, les corrélations comme critère de validation de l'IMPEPA Mère. Puisque l'analyse factorielle requiert des corrélations minimales entre les items et que cette condition a été satisfaite avant la réalisation des ACP, l'analyse porte ici seulement sur les corrélations entre les différentes dimensions de l'IMPEPA Mère (*cf.* Tableau 8).

Tableau 8

*Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Mère
France-Togo (N = 537), France (N = 110) et Togo (N = 427)*

		Sol.	<i>Dispo.</i>	<i>Indu.</i>	Tolèr.	Discip.	Révl.	Contrôle
France-Togo	Sollicitude	1	.99	.74	.27	-.25	.55	.19
France			.98	.69	.41	-.19 *	.57	.27 **
Togo			.99	.77	.22	-.26	.56	.16 **
France-Togo	<i>Disponibilité</i>		1	.62	.29	-.28	.56	.19
France				.55	.39	-.21 *	.61	.25 **
Togo				.68	.24	-.28	.56	.16 **
France-Togo	<i>Induction</i>			1	.09 *	NS	.35	.12 **
France					.33	NS	NS	.25 **
Togo					NS	-.11 *	.40	.15 **
France-Togo	Tolérance				1	-.16	.23	NS
France						NS	.35	NS
Togo						-.19	.23	NS
France-Togo	Discipline					1	-.12 **	.14 **
France							NS	.19 *
Togo							-.16	.18
France-Togo	Révélation						1	.10 *
France								NS
Togo								.11 *
France-Togo	Contrôle							1
France								
Togo								

Les coefficients en gras sont significatifs au seuil $p < .001$

** Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .01$

* Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .05$

L'analyse indique l'existence de corrélations positives et négatives entre les différentes dimensions des pratiques éducatives maternelles perçues.

- En France et au Togo, la Sollicitude maternelle perçue s'associe positivement à toutes les autres pratiques éducatives maternelles sauf à la Discipline avec laquelle on constate un lien négatif. Précisément, la dimension Sollicitude maternelle est fortement corrélée

positivement aux sous-dimensions Disponibilité ($r=.99, p<.001$) et Induction ($r=.74, p<.001$). Elle est moyennement associée positivement à la Révélation de soi ($r=.55, p<.001$) puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.27, p<.001$) et Contrôle ($r=.19, p<.001$). Mais la Sollicitude est faiblement corrélée négativement à la Discipline ($r=-.25, p<.001$).

- En France et au Togo, la Disponibilité est fortement associée positivement à la Sollicitude ($r=.99, p<.001$) et Induction ($r=.62, p<.001$); moyennement corrélée positivement à la Révélation de soi ($r=.56, p<.001$) puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.29, p<.001$) et Contrôle ($r=.19, p<.001$). Mais la Disponibilité est faiblement corrélée négativement à la Discipline ($r=-.28, p<.001$).
- En France et au Togo, l'Induction est fortement corrélée positivement à la Sollicitude ($r=.74, p<.001$) et à la Disponibilité ($r=.62, p<.001$); puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.09, p<.05$), Contrôle ($r=.12, p<.01$) et moyennement corrélée à la Révélation ($r=.35, p<.001$). Cependant, on note une corrélation non significative entre l'Induction et la Discipline.
- En France et au Togo, on constate une faible corrélation positive entre la Tolérance et la Sollicitude ($r=.27, p<.001$), la Disponibilité ($r=.29, p<.001$), l'Induction ($r=.09, p<.05$), Révélation ($r=.23, p<.001$). Par contre, il apparaît une faible corrélation négative entre la Tolérance et la Discipline ($r=-.16, p<.001$), mais aucune relation significative n'est constatée entre la Tolérance et le Contrôle.
- En France et au Togo, la Révélation de soi est moyennement corrélée positivement à la Sollicitude ($r=.55, p<.001$), à la Disponibilité ($r=.56, p<.001$), à l'Induction ($r=.35, p<.001$); puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.23, p<.001$) et Contrôle ($r=.10, p<.05$). On note également une corrélation négative entre la Révélation et la Discipline ($r=-.12, p<.01$).
- En France et au Togo, le Contrôle est faiblement corrélé positivement à la Sollicitude ($r=.19, p<.001$), à la Disponibilité ($r=.19, p<.001$), à l'Induction ($r=.12, p<.01$), à la Discipline ($r=.14, p<.01$) et à la Révélation de soi ($r=.10, p<.05$). On note par ailleurs l'absence de corrélation négative entre le Contrôle et la Tolérance.

L'inspection des coefficients de corrélation entre les dimensions sur les sous-échantillons de façon séparée montrent certaines différences :

- Sous-Echantillon Togo : on dénote la présence d'une corrélation significativement négative entre l'Induction et la Discipline.

- Sous-Echantillon France : il existe une corrélation positive et importante entre l'induction et la tolérance.

Quelle signification théorique revêtent ces corrélations observées ?

- Des corrélations positives et négatives sont constatées entre les différentes dimensions. Toutefois, la plupart de ces corrélations ne présentent pas de grandes tailles d'effet ($r > .50$; Cohen, 1992)
- Des corrélations élevées existent entre la Sollicitude, la Disponibilité et l'Induction. La Sollicitude et la Disponibilité présentent un risque critique de multicollinéarité ($r > .85$; Kline, 2005). Il nous semble important de souligner cela en vue d'émettre des réserves quant à l'orthogonalité de ces dimensions et sous dimensions ; ce qui permet d'être averti quant à un probable obstacle statistique de multicollinéarité lorsque ces dimensions sont insérées comme prédicteurs dans une analyse de régression hiérarchique. Pour contourner ce problème, nous avons choisi d'insérer les variables disponibilité et induction comme prédicteurs dans les analyses de régression hiérarchique (voir les résultats des modèles de régression hiérarchique).

Au regard de la littérature, les corrélations entre les différentes dimensions semblent pertinentes. En effet, les corrélations plus importantes constatées entre les dimensions Sollicitude (et les sous-dimensions Disponibilité puis Induction) et Révélation de soi montrent qu'elles portent la marque du système des pratiques éducatives parentales qui relève de l'expression de l'affection. Les dimensions Discipline coercitive, Contrôle axé sur les sorties et la Tolérance à l'égard des amis partagent de faibles corrélations avec les autres dimensions et indiquent ainsi qu'elles se situent probablement dans le système relatif à l'exercice du contrôle parental. En outre, la dimension Discipline coercitive présente des corrélations négatives avec les dimensions du système affection et supposent éventuellement que la Discipline coercitive se rattache au pôle négatif des pratiques éducatives parentales.

Analyse des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Père révisé :

les résultats démontrent des corrélations positives et négatives entre les dimensions de l'IMPEPA Père révisé (cf. Tableau 9).

Tableau 9

Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Père France - Togo (N = 484), France (N = 101) et Togo (N = 383)

		Sol.	Dispo.	Indu.	Révé.	Contrô.	Tolér.	Discip.	Rejet
Fra-Togo	Sollicitude	1	.98	.74	.77	.23	.27	-.17	-.28
France			.97	.76	.68	.23 *	.44	-.20 *	-.51
Togo			.98	.75	.79	.31	.25	-.16 **	-.23
Fra-Togo	Disponibilité		1	.65	.67	.26	.27	-.20	-.29
France				.66	.55	.23 *	.39	-.21 *	-.54
Togo				.67	.70	.27	.24	-.20	-.23
Fra-Togo	Induction			1	.48	.39	.13	-.01	-.19
France					.42	.28 **	.31 **	-.07	-.29 **
Togo					.49	.43	.13 *	-.01	-.19
Fra-Togo	Révélation				1	.15 **	.27	-.09 *	-.15 **
France						.03	.45	-.16	-.27 **
Togo						.18	.25	-.08	-.14 **
Fra-Togo	Contrôle					1	-.01	.29	-.03
France							.09	.38	.02
Togo							-.05	.26	-.05
Fra-Togo	Tolérance						1	-.12 **	-.08
France								.10	-.02
Togo								-.17	-.06
Fra-Togo	Discipline							1	.27
France									.36
Togo									.23
Fra-Togo	Rejet								1
France									
Togo									

Les coefficients en gras sont significatifs au seuil $p < .001$

** Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .01$

* Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .05$

- En France et au Togo, la Sollicitude paternelle perçue s'associe positivement à la plupart des dimensions des pratiques éducatives paternelles sauf à la Discipline et au rejet avec lesquels on constate un lien négatif. Précisément, la dimension Sollicitude paternelle est fortement corrélée positivement aux sous-dimensions Disponibilité ($r=.98, p<.001$), Induction ($r=.74, p<.001$) et Révélation de soi ($r=.77, p<.001$). Elle est faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.27, p<.001$) et Contrôle ($r=.23, p<.001$). Mais la Sollicitude est faiblement corrélée négativement à la Discipline ($r=-.17, p<.001$) et e Rejet ($r=-.28, p<.001$).
- En France et au Togo, la Disponibilité est fortement associée positivement à la Sollicitude ($r=.98, p<.001$), Induction ($r=.65, p<.001$) et Révélation de soi ($r=.67, p<.001$) puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.27, p<.001$) et Contrôle ($r=.26, p<.001$). Mais la Disponibilité est faiblement corrélée négativement à la Discipline ($r=-.20, p<.001$) et au Rejet ($r=-.29, p<.001$).
- En France et au Togo, l'Induction est fortement corrélée positivement à la Sollicitude ($r=.74, p<.001$) et à la Disponibilité ($r=.65, p<.001$); puis faiblement reliée positivement aux dimensions Tolérance ($r=.13, p<.001$) et moyennement corrélée à la Révélation ($r=.48, p<.001$) et au contrôle ($r=.39, p<.001$). Il ressort aussi que l'Induction est faiblement corrélée négativement au Rejet ($r=-.19, p<.001$). Cependant, on note une corrélation non significative entre l'Induction et la Discipline.
- En France et au Togo, on constate une corrélation positive élevée entre la Révélation de soi et la Sollicitude ($r=.77, p<.001$), la Disponibilité ($r=.67, p<.001$), puis une corrélation moyenne positive avec l'Induction ($r=.48, p<.001$). Des corrélations positives faibles sont constatées sur les dimensions Contrôle ($r=.15, p<.01$) et la Tolérance ($r=.27, p<.05$). Par contre, il apparaît une faible corrélation négative entre la Révélation et la Discipline ($r=-.09, p<.05$) et le Rejet ($r=-.15, p<.01$).
- En France et au Togo, le contrôle est moyennement corrélé positivement à l'Induction ($r=.39, p<.001$), puis faiblement corrélé positivement à la Sollicitude ($r=.23, p<.001$), à la Disponibilité ($r=.26, p<.001$) et à la Discipline ($r=.29, p<.001$). On note également une corrélation négative entre le Contrôle et la Révélation ($r=-.15, p<.01$). Des corrélations significatives n'ont pas été constatées avec les dimensions Tolérance et Rejet.
- En France et au Togo, la Tolérance est faiblement corrélée positivement à la Sollicitude ($r=.27, p<.001$), à la Disponibilité ($r=.27, p<.001$), à l'Induction ($r=.13, p<.001$), à la

Révélation de soi ($r=.27, p<.01$). On note par ailleurs une corrélation négative entre la Tolérance et la Discipline ($r=-.12, p<.01$).

- En France et au Togo, la Discipline est faiblement corrélée négativement à la Sollicitude ($r=-.17, p<.001$), à la Disponibilité ($r=-.20, p<.001$), à la Révélation de soi ($r=-.09, p<.05$) et au Rejet ($r=-.27, p<.001$). On note des corrélations positives entre la Discipline ($r=-.12, p<.01$) et le Contrôle ($r=.29, p<.001$) et la Tolérance ($r=.12, p<.01$).
- En France et au Togo, le Rejet est faiblement corrélé négativement à la Sollicitude ($r=-.28, p<.001$), à la Disponibilité ($r=-.29, p<.001$), à l'Induction ($r=-.19, p<.001$) et à la Révélation de soi ($r=-.15, p<.01$). On note une corrélation positive entre le Rejet et la Discipline ($r=.27, p<.001$). Il n'existe pas de corrélations significatives sur les dimensions Contrôle et Tolérance.

L'inspection des coefficients de corrélation entre les dimensions sur les sous-échantillons de façon séparée montrent certaines différences :

- o Sous-Echantillon Togo : Il n'existe pas de corrélation significative entre l'Induction et le rejet dans le contexte exclusivement togolais
- o Sous-Echantillon France : Il n'existe pas de corrélation significative entre la Révélation de soi et le Contrôle dans le contexte exclusivement français. Il n'existe pas de corrélation significative entre la Tolérance et la Discipline dans le contexte exclusivement français.

Quelle signification théorique revêtent ces corrélations observées ?

- Des corrélations positives et négatives sont constatées entre les différentes dimensions. Toutefois, la plupart de ces corrélations ne présentent pas de grandes tailles d'effet ($r >.50$; Cohen, 1992)
- Des corrélations élevées existent entre la Sollicitude, la Disponibilité, l'Induction et la Révélation de soi. D'ailleurs, la Sollicitude et la Disponibilité présentent un risque critique de multicolinéarité ($r >.85$; Kline, 2005). Pour contourner ce problème, nous avons choisi d'insérer les variables disponibilité, induction et révélation de soi comme prédicteurs dans les analyses de régression hiérarchique (voir les résultats des modèles de régression hiérarchique).
- Sous l'éclairage des travaux antérieurs, les corrélations entre les différentes dimensions semblent pertinentes. En effet, les corrélations plus importantes constatées entre les dimensions Sollicitude (et les sous-dimensions Disponibilité, Induction puis Révélation

de soi) renseignent qu'elles relèvent de l'affection. Les dimensions Discipline coercitive, Contrôle axé sur les sorties et la Tolérance à l'égard des amis partagent de faibles corrélations avec les autres dimensions et indiquent ainsi qu'elles se situent probablement dans le système relatif à l'exercice du contrôle parental. En outre, les dimensions Discipline coercitive et le Sentiment de rejet présentent des corrélations négatives avec les dimensions du système affection et supposent éventuellement que la Discipline coercitive et le Sentiment de rejet se rattachent au pôle négatif des pratiques éducatives parentales.

En résumé, les procédures de validation psychométrique réalisées sur les items de l'IMPEPA montrent que les pratiques éducatives parentales apparaissent s'organiser autour de cinq dimensions communes dans les contextes togolais et français.

4.5.4. Evaluation de l'estime de soi : l'Echelle Toulousaine de l'Estime de Soi (ETES)

Présentation générale de l'ETES : l'estime de soi des adolescents togolais et français a été évaluée à l'aide de l'Echelle Toulousaine de l'Estime de soi, version adolescent de Bardou et al., 2012 (*cf. annexe* 16, p. 31). C'est un questionnaire auto-rapporté qui donne une indication sur le niveau de l'estime de soi du sujet interrogé. L'échelle est composée de dix-huit énoncés qui évaluent trois dimensions spécifiques du soi. Huit items inversés permettent d'évaluer le soi socio-émotionnel ; cinq items positifs évaluent le soi physique puis cinq items positifs mesurent le soi scolaire. Pour chaque item présenté, les participants se positionnent sur une échelle de Likert à cinq points allant de 1. Pas du tout d'accord à 5. Tout à fait d'accord (*cf. annexe* 17, p. 32).

4.5.4.1. Justification du choix de l'ETES

Plusieurs raisons ont motivé notre choix d'utiliser l'ETES. Certes, il existe plusieurs instruments de mesure de l'estime, mais l'ETES est un outil de référence en matière d'évaluation de l'estime de soi. Il s'agit d'un instrument d'évaluation multidimensionnelle qui mesure les niveaux de soi en différents domaines. A l'adolescence, les différentes

transformations corporelles font de l'aspect physique un domaine très important de l'estime de soi. C'est pourquoi il paraît pertinent de s'intéresser à cette dimension du soi plutôt que de se limiter à l'estime de soi globale par l'utilisation de l'Echelle d'Estime de Soi de Rosenberg par exemple. De plus, il est connu que l'adolescence est l'âge où les relations aux autres deviennent primordiales à cette période de la vie, d'où l'intérêt de l'interroger. Ayant choisi de mener cette recherche auprès d'adolescents scolarisés, il semble approprié de porter une attention aux représentations qu'ils ont de leurs compétences scolaires. Considérant ces différents domaines du soi à explorer, on aurait pu s'intéresser à l'instrument de Coopersmith qui, plus est, a fait l'objet d'une validation au Togo (Bawa, 2011). Cependant, notre choix a porté sur l'ETES car c'est un instrument qui a le mérite de considérer l'estime de soi liée au contrôle des émotions (Bardou et Oubrayrie, 2014).

4.5.4.2. Validation interculturelle de l'ETES en France et au Togo

Analyses factorielles exploratoires : les résultats indiquent que l'ETES révisé permet d'appréhender trois dimensions de l'estime de soi comme dans la structure initiale de l'outil : le soi physique, le soi scolaire et le socio-émotionnel.

Description des dimensions de l'ETES validé

Le soi physique ($\alpha = .74$) : renferme 6 items positifs. Elle conserve les cinq items initiaux de cette dimension. A ces items s'ajoute l'item « *Je suis content de la façon dont mon corps grandit* ». Dans la version de l'ETES soumise à la présente validation, cet item relevait du soi scolaire. Il convient de préciser que dans la première version de l'ETES (Oubrayrie, Safont et Tap, 1991), cet item était associé au domaine du soi physique. Le soi physique évalue la représentation que l'adolescent a de son image corporelle. Exemple d'item : « *Je suis content de la façon dont mon corps grandit* ».

Le soi scolaire ($\alpha = .70$) : comprend 4 items positifs. Cette composante évalue la représentation que l'adolescent a de ses compétences dans le cadre scolaire. Exemple d'item : « *Je suis fier de mes résultats scolaires* ».

Le soi socio-émotionnel ($\alpha = .53$) : est composé de 7 items négatifs. Cette composante permet d'évaluer à la fois la représentation que l'adolescent a de son état émotionnel relatif à

l'école, la famille, les pairs et la représentation qu'il a de ses interactions avec autrui. Exemple d'item : « *Je pense que je fais les choses moins bien que les autres* ».

Analyses factorielles confirmatoires de l'ETES : les indices d'ajustement obtenus sont dans l'ensemble satisfaisants (*cf.* Tableau 10). Cependant, sur le sous-échantillon des français, les valeurs du CFI = .63 et du RMSEA = .138 sont problématiques. Le ratio Khi^2/ddl de 2.29 a été pris en compte.

Tableau 10

Indices d'ajustement, analyses factorielles confirmatoires, IMPEPA validé

ETES validé – solution à 3 facteurs (17 items)					
	Khi^2	ddl	Khi^2/ddl	CFI	RMSEA
Echant. global	385.92	116	3.33	0.81	0.066
Echant. Togo	287.37	116	2.48	0.83	0.059
Echant. France	365.49	116	3.15	0.63	0.138

Analyses de la fiabilité : la fiabilité a été vérifiée en deux phases. D'abord, nous avons analysé les indices d'alpha de Cronbach aux différentes dimensions de l'instrument sur l'échantillon global : France - Togo ; ensuite, nous avons vérifié la fidélité de la structure interculturelle sur les données de chaque sous-échantillon (*cf.* Tableau 11).

Tableau 11

Valeurs de l'alpha de Cronbach sur les dimensions de la version validée de l'ETES

Dimensions	Alpha de Cronbach		
	France - Togo	Togo	France
Soi physique	.74	.70	.79
Soi scolaire	.70	.67	.81
Soi socio-émotionnel	.53	.54	.52
Soi global	.71	.72	.73

Les valeurs de l'alpha de Cronbach sur la dimension du soi socio-émotionnel sont au seuil de l'acceptabilité. Les valeurs comprises entre .67 et .81 sur les autres dimensions pour chacun des échantillons considérés témoignent d'une fiabilité acceptable de l'outil.

Analyse des corrélations aux différentes dimensions d’ETES révisé : Toutes les dimensions de l’estime de soi sont corrélées positivement entre elles (*cf.* Tableau 12). Il faut préciser que le coefficient de corrélation entre le soi global et le soi physique est le plus élevé dans la plupart des cas. On constate finalement que les différentes dimensions du soi ont des corrélations faibles entre elles.

Tableau 12

*Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l’ETES
France - Togo (N = 542), France (N = 113) et Togo (N = 429)*

		Phys.	Scol.	Socio-émot.	Global.
France-Togo	Physique	1	.32	.19	.73
France			.03	.42	.77
Togo			.43	.20	.75
France-Togo	Scolaire		1	.19	.64
France				.20 *	.53
Togo				.20	.68
France-Togo	Socio-émot.			1	.71
France					.77
Togo					.72
France-Togo	Global				1
France					
Togo					

Les coefficients en gras sont significatifs au seuil $p < .001$

** Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .01$

* Les coefficients sont significatifs au seuil $p < .05$

En guise de **conclusion** à la validation psychométrique des outils, l’IMPEPA Mère révisé, l’IMPEPA Père révisé et l’ETES révisé présentent des propriétés psychométriques satisfaisantes. Cependant, certaines limites relatives à la validation alertent quant à la posture prudente à adopter dans l’interprétation de nos résultats. Une première limite réside dans le fait que les indices d’ajustement CFI et RMSEA se sont révélés problématiques sur le sous-échantillon des français. Une seconde limite est la non réalisation de la stabilité temporelle des outils. L’IMPEPA Mère révisé, l’IMPEPA Père révisé et l’ETES révisé permettent d’obtenir les scores obtenus par le sujet à chaque dimension (en réalisant l’addition des points du sujet à chaque item). Par exemple, le sujet A peut obtenir un score de 75 sur la dimension de sollicitude maternelle perçue. Par rapport à chaque dimension, nous faisons le choix de catégoriser les

scores en trois : score faible, modéré ou élevé. Ces niveaux seront insérés dans l'analyse Alceste.

4.5.5. La technique du « Qui suis-je ? »

Pour appréhender le versant évaluatif des représentations de soi, nous avons utilisé l'ETES qui permet de mesurer la valorisation / dévalorisation de soi. Concernant le versant réflexif et descriptif des représentations de soi, nous avons choisi la méthode idéographique en proposant aux sujets un exercice « Qui suis-je ? » (L'Ecuyer, 1990).

C'est une méthode auto-descriptive dérivée du Who Are You (WAY) technique de Bugental et Zelen (1950). Il s'agit d'une technique d'auto-description de soi par écrit, adaptée par L'Ecuyer (1990) et qui permet une exploration large des différentes descriptions de soi de la personne. Cet exercice est souvent utilisé lorsqu'on s'intéresse à la construction de l'identité (L'Ecuyer ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1980 ; Courtinat, 2008 ; Rodriguez, 2015).

Dans la présente étude, les sujets ont reçu la consigne suivante : Que répondrais-tu à la question « Qui es-tu ? ».

4.5.6. Evaluation des attentes à l'égard des pratiques éducatives parentales : questions ouvertes

Pour évaluer les attentes des adolescents à l'égard de leurs parents, nous leur avons proposé de répondre à une question ouverte interrogeant ses souhaits à propos de sa relation avec le parent (*cf.* annexe 18, p. 33). Cette question est posée pour chaque parent de façon séparée.

4.5.7. L'entretien semi-directif

Nous avons eu recours à l'entretien semi-directif qui a été utilisé de façon complémentaire aux questionnaires dans le but d'approfondir les perceptions des pratiques éducatives parentales et aussi de recueillir les sentiments suscités par les pratiques éducatives des parents chez l'adolescent. Les différentes questions de l'entretien reprennent les différentes dimensions de l'IMPEPA original (*cf.* annexe 19, p. 34).

Il s'agit de courts entretiens semi-directifs d'une vingtaine de minutes. Les sujets interviewés ont rempli préalablement les questionnaires et questions ouvertes décrites préalablement

(IMPEPA Mère, IMPEPA Père, ETES, Technique « Qui suis-je ? » et questions ouvertes concernant les attentes). Ces sujets (N = 24) ont préalablement accepté, sur notre demande, la réalisation de l'entretien semi-directif. Les caractéristiques des adolescents qui ont été interviewés sont présentées en annexe 20, p. 35.

4.6. Cadre éthique et déontologique de la recherche

A l'issue de la présentation de notre recueil des données, nous souhaitons à présent évoquer la question éthique que peut soulever tout protocole de collecte des données. Tout au long de notre dispositif de recherche, nous avons fait l'effort de nous conformer aux principes de la déontologie scientifique, notamment à propos des questions éthiques de la démarche.

Généralement, les droits des participants à une étude sont au nombre de quatre :

- le droit de ne pas être mis en danger
- le droit à une information complète (le consentement éclairé)
- le droit du libre choix
- le droit au respect de la vie

Dans notre démarche de recueil, ces différents droits des participants ont été respectés (en référence au code de déontologie des psychologues français¹⁵). En plus, nous avons respecté les procédures d'accès aux élèves qui sont en vigueur dans chaque pays. Et comme les participants de notre recherche sont mineurs, nous avons obtenu les autorisations parentales.

4.7. Techniques d'analyse des données

Une démarche d'analyse a été organisée afin de comprendre les données recueillies auprès des participants. Ce travail d'analyse a été articulé autour des quatre objectifs principaux de la présente thèse.

- ❖ Un premier volet est consacré à l'analyse des pratiques éducatives parentales perçues par les adolescents
- ❖ Le deuxième volet s'est consacré à l'analyse des attentes formulées par les adolescents à l'égard de leurs parents
- ❖ Un troisième volet analyse les représentations de soi des adolescents

¹⁵ <http://www.codededeontologiedespsychologues.fr/LE-CODE.html>

- ❖ Puis pour finir, un quatrième volet met en œuvre des analyses étudiant les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents.

Le modèle d'analyse des données

Pour les différents volets de l'analyse, les données ont fait l'objet d'un traitement combinant différentes démarches :

- une *démarche quantitative* qui a procédé à la réalisation des statistiques descriptives et inférentielles des données des questionnaires sous le logiciel SPSS, version 20 : calcul des effectifs, pourcentages et scores moyens, des analyses bidimensionnelles (le test du khi^2), des comparaisons de moyennes (le t de Student ou l'analyse de variance), des analyses de corrélations puis des analyses de régression et des analyses multivariées (précisément des analyses factorielles multiples avec le package FactoMineR du logiciel R) ;
- une *démarche qualitative* à travers des analyses thématiques classiques et analyses lexicométriques à l'aide du logiciel Alceste¹⁶ 2018 Education afin de dégager les structures des discours des sujets à l'entretien semi-directif et aux questions ouvertes du questionnaire comme les réponses spontanées à l'exercice « Qui suis-je ? ».

¹⁶ Alceste = Analyse de Lexèmes Cooccurrents dans un Ensemble de Segments de Texte

Synthèse de la méthodologie

Dans ce travail, l'intérêt est porté sur l'analyse des liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents. Cette analyse est centrée spécifiquement sur l'étude auprès d'adolescents togolais, puis une mise en comparaison avec des adolescents français. En vue d'atteindre les différents objectifs, il a été mis en place une triangulation méthodologique : une triangulation des techniques de collecte des données et une triangulation des techniques d'analyse. La figure ci-dessous présente une synthèse des démarches.

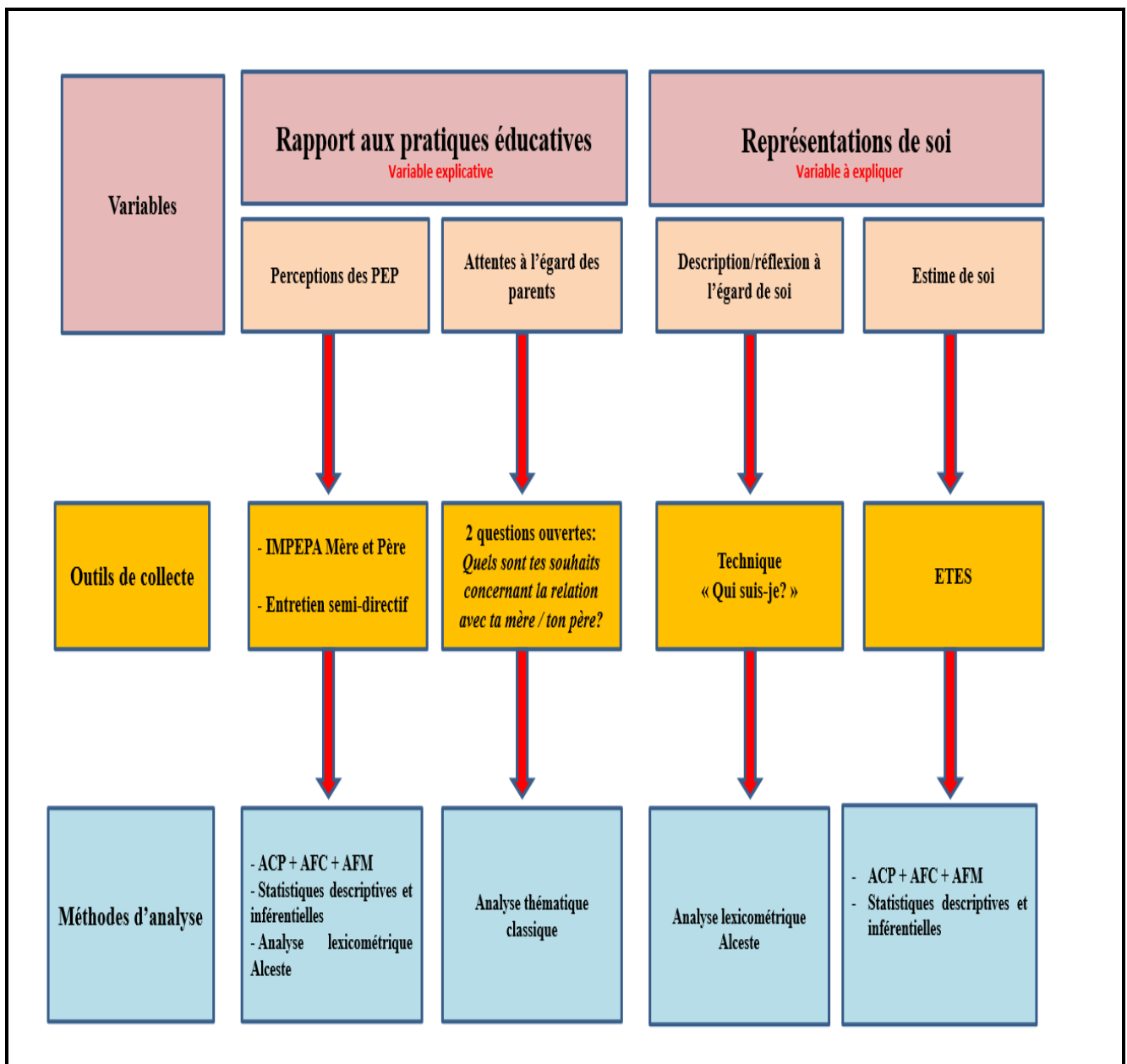


Figure 2. Schéma d'ensemble des méthodologies utilisées

Chapitre 5

Pratiques éducatives parentales perçues par les adolescents

Ce chapitre est consacré aux analyses relatives aux pratiques éducatives parentales perçues par les adolescents. Il est structuré en trois sections. La première présente les résultats relatifs à l'échantillon d'adolescents togolais. Les résultats obtenus auprès d'adolescents français sont exposés dans la deuxième section. La troisième section est dédiée à la mise en perspective et à la comparaison des résultats entre les sujets togolais et français.

SECTION I : Les pratiques éducatives parentales perçues par les adolescents togolais

Cette section prévoit quatre temps d'analyse. Premièrement, à partir de l'analyse statistique des données de l'IMPEPA Mère révisé, nous présentons les résultats relatifs aux PEP mères perçues par les adolescents togolais et les principales variations observées selon le sexe, l'âge, le niveau scolaire, la structure familiale et l'origine sociale des adolescents. Deuxièmement, à l'aide d'une analyse lexicométrique, Nous exposons les résultats des entretiens semi-directifs réalisés autour des PEP des mères. Les troisième et quatrième temps reprennent la même logique d'analyse mais appliquée aux pratiques éducatives paternelles perçues.

5.1. Comment les adolescents togolais rapportent-ils les pratiques éducatives de leurs mères à travers l'IMPEPA Mère révisé ?

L'IMPEPA Mère révisé a permis d'appréhender la sollicitude (et ses sous-dimensions : la disponibilité et l'induction), la tolérance à l'égard des amis, la discipline coercitive, la révélation de soi et le contrôle parental des mères togolaises d'après le point de vue des adolescents. Les statistiques descriptives (moyennes et écart-type, etc.) sont présentées dans le tableau 13.

Tableau 13

Moyennes, écarts-types des PEP mères, scores minimum et maximum, Togo (N= 427)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Sollicitude	66,28	16,97	18	90
Disponibilité	54,79	14,60	15	75
Induction	10,72	3,25	03	15
Tolérance face aux amis	11,49	4,48	05	25
Discipline coercitive	19,24	4,70	07	30
Révélation de soi	7,47	3,45	03	15
Contrôle axé sur les sorties	15,72	4,03	04	20

Les niveaux de liens affectifs avec la mère sont généralement élevés alors que les niveaux de tolérance à l'égard des amis et de révélation de soi sont relativement faibles. Les niveaux de contrôle parental et les mesures disciplinaires (induction et discipline coercitive) sont plus élevés.

Des tests de comparaison de moyennes (des analyses de variance univariées - ANOVA) ont permis d'analyser d'éventuelles différences dans les perceptions des pratiques éducatives maternelles selon les caractéristiques socio-biographiques des adolescents.

Pratiques éducatives maternelles perçues selon le sexe des sujets togolais (cf. annexe 21, p.36)

Sollicitude maternelle perçue : les garçons togolais ($M = 69,2$) rapportent une sollicitude maternelle plus élevée que les filles ($M = 63,5$) ($F(1, 425) = 12,54$ $p < .001$, $\eta^2 p = .029$).

Disponibilité maternelle perçue : les garçons ($M = 57,5$) rapportent une disponibilité des mères plus élevée que les filles ($M = 52,2$) ($F(1, 425) = 14,04$ $p < .001$, $\eta^2 p = .032$).

Tolérance maternelle perçue : les garçons perçoivent de leur mère plus de tolérance à l'égard des amis ($M = 11,9$) que les filles ($M = 9,6$) ($F(1, 425) = 27,50$ $p < .001$, $\eta^2 p = .061$).

Révélation de soi des mères : les garçons ($M = 7,9$) perçoivent de leur mère des niveaux de révélation plus élevés que ceux des filles ($M = 7,0$) ($F(1, 425) = 7,94$ $p < .01$, $\eta^2 p = .018$).

Aucune différence n'a été constatée entre les filles et les garçons en ce qui concerne les perceptions de l'induction, de la discipline coercitive et du contrôle des mères.

Pratiques éducatives maternelles perçues selon l'âge des sujets togolais (cf. annexe 22, p. 37)

Quatre groupes d'âge¹⁷ ont été considérés. Les résultats montrent des différences significatives sur les dimensions « tolérance à l'égard des amis » et « contrôle maternel ». Par contre, aucune différence significative n'est apparue sur les autres dimensions des pratiques éducatives maternelles selon l'âge des adolescents.

¹⁷ Le début de l'adolescence = 12 à 14 ans, la mi-adolescence = 15 à 16 ans, la fin adolescence = 17 à 18 ans et l'adulte émergent = 19 à 20 ans.

Tolérance maternelle perçue : les sujets âgés de 12 à 14 ans se distinguent significativement des trois autres groupes quant à la tolérance maternelle perçue. Il semble donc que les mères, sur la question des amis, seraient moins tolérantes avec les adolescents les plus jeunes $F(3, 423) = 7,02, p < .001, \eta^2 p = .047$).

Contrôle maternel perçu : les résultats de l'ANOVA ($F(3, 423) = 4,63, p < .01, \eta^2 p = .032$) et du test de comparaisons multiples (tests post-hoc grâce à la méthode Bonferroni) indiquent que le groupe des sujets âgés de 12-14 ans a une moyenne plus élevée que le groupe des sujets âgés de 19 à 20 ans. On peut retenir que le contrôle maternel perçu diminue avec l'âge.

PEP mères perçues selon le niveau scolaire des sujets togolais (cf. annexe 23, p. 38)

Le niveau scolaire a un effet significatif, uniquement, sur la tolérance maternelle perçue

Tolérance maternelle perçue : les adolescents scolarisés en classe de 4^{ème} (M = 9,4, E.T = 3,88) tendent à percevoir une tolérance maternelle à l'égard de leurs amis plus faible que leurs confrères scolarisés en 3^{ème} (M = 11,7, E.T=4,65) ; ($F(1, 425) = 28,40, p < .001, \eta^2 p = .063$). Ce constat est à relier aux différences liées à l'âge mises en évidence préalablement. Les élèves scolarisés en 3^{ème} sont logiquement les plus âgés, on peut considérer qu'étant plus âgés, les mères sont plus tolérantes vis-à-vis de leurs amis.

PEP Mères perçues selon la structure familiale des adolescents togolais (cf. annexe 24, p. 39)

Des tests de comparaison des moyennes de pratiques éducatives maternelles perçues auprès de trois groupes d'adolescents togolais (ceux qui vivent en famille biparentale, ceux qui sont en famille monoparentale et ceux qui déclarent vivre dans d'autres situations familiales) ont été réalisés. Les résultats indiquent des différences significatives pour toutes les dimensions hormis pour le contrôle maternel.

Sollicitude maternelle perçue : les adolescents qui vivent avec leurs deux parents (M = 68,8, E.T=15,19) perçoivent davantage de sollicitude maternelle que leurs camarades qui vivent dans des familles monoparentales (M = 66,6 ; E.T=15,94) ou dans d'autres situations familiales (M = 59,1 ; E.T=20,64) ($F(2, 424) = 10,58, p < .001, \eta^2 p = .048$). Les tests réalisés en post-hoc (cf. annexe 25, p. 40) permettent de préciser que les scores de sollicitude maternelle ne varient pas significativement selon les situations de biparentalité ou de monoparentalité. C'est plutôt le

groupe des sujets qui vivent sans aucun des parents (autres situations familiales) qui se distingue des deux groupes.

Disponibilité maternelle perçue : la situation familiale des adolescents fait varier significativement la disponibilité maternelle perçue ($F(2, 424) = 10,91, p < .001, \eta^2 p = .049$). Cependant, les tests post-hoc de Bonferroni (cf. annexe 25, p. 40) n'identifient aucune différence significative entre les sujets vivant en famille biparentale ($M = 57,1$; $E.T = 13,28$) et ceux qui vivent en famille monoparentale ($M = 54,9$; $E.T = 13,57$). Les différences significatives s'observent plutôt avec le groupe des adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 48,6$; $E.T = 17,42$). Les scores de disponibilité maternelle les plus élevés sont obtenus dans les contextes de biparentalité et de monoparentalité.

Induction maternelle perçue : comme pour la sollicitude et la disponibilité, les variabilités dans les scores d'induction maternelle sont en faveur des sujets qui vivent en famille biparentale ($M = 11,7$; $E.T = 3,01$) et monoparentale ($M = 11,8$; $E.T = 3,13$) comparativement aux adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 10,5$; $E.T = 3,85$) [$F(2, 424) = 4,95, p < .01, \eta^2 p = .023$] (cf. annexe 25, p. 40).

Tolérance maternelle perçue : les scores de tolérance maternelle les plus élevés sont obtenus dans les contextes de biparentalité ($M = 10,9$; $E.T = 4,35$) et de monoparentalité ($M = 11,3$; $E.T = 4,57$) (cf. annexe 25, p. 40) ; à l'inverse les adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 9,5$; $E.T = 4,56$) enregistrent les plus faibles scores [$F(2, 424) = 4,12, p < .05, \eta^2 p = .019$].

Discipline coercitive maternelle perçue : les adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 20,5$; $E.T = 4,76$) se différencient des adolescents vivant en famille biparentale ($M = 18,6$; $E.T = 4,63$) en ce qui concerne la perception de la discipline coercitive maternelle ; par contre aucune distinction significative avec le groupe des sujets en famille monoparentale ($M = 19,6$; $E.T = 4,57$) n'a été constatée ($F(2, 424) = 6,17, p < .01, \eta^2 p = .028$) (cf. annexe 25, p. 40). La perception de la discipline coercitive maternelle est significativement moins élevée chez les adolescents qui vivent avec au moins l'un des parents.

Révélation de soi des mères : des différences significatives sont également constatées entre les adolescents sur les scores de révélation de soi ($F(2, 424) = 3,08, p < .05, \eta^2 p = .014$). D'après les tests post-hoc (cf. annexe 25, p. 40), les différences se situent précisément entre les adolescents en famille monoparentale ($M = 8,0$; $E.T = 3,57$) et ceux vivant dans d'autres

situations familiales ($M = 6,7$; $E.T=3,21$), il n'est pas observé de différence significative avec les adolescents qui vivent avec leurs deux parents ($M = 7,5$; $E.T=3,44$). Selon les adolescents interrogés, les mères des familles monoparentales semblent mieux permettre la révélation de soi de leurs adolescents que les figures maternelles dans d'autres situations familiales.

PEP Mères perçues selon l'origine sociale des adolescents togolais (cf. annexe 26, p. 42)

Chez les sujets togolais, l'origine sociale n'a aucune incidence significative sur les différentes dimensions des pratiques éducatives des mères considérées dans cette recherche.

EN RESUME, concernant les pratiques éducatives des mères togolaises perçues par leurs adolescents :

° Les pratiques éducatives des mères se différencient selon le sexe de leur enfant

- Les garçons perçoivent une sollicitude maternelle plus élevée que les filles
- Les garçons rapportent une disponibilité maternelle plus élevée que les filles
- Les garçons perçoivent une tolérance maternelle plus élevée que les filles
- Les garçons rapportent une révélation de soi plus élevée que les filles

° Les pratiques d'encadrement sont orientées par l'âge des adolescents

- Les sujets en début d'adolescence obtiennent les scores les plus faibles de tolérance maternelle à l'égard des amis. Les sujets en classe de 4^{ème} perçoivent une tolérance maternelle plus faible que ceux qui sont en 3^{ème}
- Le contrôle maternel est plus élevé au début de l'adolescence.

° Les pratiques éducatives maternelles sont influencées par la composition familiale

- Les adolescents qui vivent en familles biparentales et monoparentales rapportent une sollicitude maternelle, une disponibilité maternelle, une induction maternelle ainsi qu'une tolérance à l'égard des amis plus élevée que ceux qui ne vivent pas avec au moins un parent
- Les adolescents qui vivent avec au moins l'un de leurs géniteurs rapportent une discipline coercitive maternelle moins élevée
- La révélation de soi est plus fortement perçue lorsque l'adolescent vit avec la mère seule

Aucun effet significatif de l'origine sociale sur les pratiques éducatives maternelles perçues

5.2. Un autre éclairage sur les pratiques éducatives des mères togolaises : l'analyse lexicométrique des entretiens semi-directifs

L'objectif de ce volet qualitatif est d'approfondir et d'illustrer les résultats issus de la phase extensive et quantitative de la recherche en adoptant une lecture plus fine des perceptions que les adolescents ont des pratiques éducatives parentales. Pour ce faire, le corpus formé par vingt-quatre entretiens semi-directifs a fait l'objet d'une analyse lexicométrique *via* le logiciel Alceste 2018.

Le logiciel Alceste, développé par Reinert dans les années 1980, est un outil d'aide à la description et à l'analyse des données textuelles de manière informatisée. L'analyse identifie les ressemblances et les différences dans le vocabulaire du texte analysé ; le logiciel repère la régularité et la répétition des mots et dégage des listes de mots ou termes présentant des contextes d'énonciation comparables (Reinert, 1997). Le logiciel réalise un découpage de l'ensemble du corpus¹⁸ en phrases et segments de phrases, appelés Unités de Contexte Élémentaire (U.C.E). Les U.C.E. sont rangées par ordre de grandeur grâce au calcul de leur fréquence d'apparition rendue possible par la statistique distributive (Khi^2) et sont regroupées en classes (Bart, 2011). Les classes, c'est-à-dire des groupes réponses similaires, sont identifiées grâce à la technique de classification hiérarchique descendante. La procédure de classification réalisée par le logiciel aboutit à la construction d'un dendrogramme qui montre les oppositions entre les différentes classes. La lecture des résultats de l'analyse s'appuie le dendrogramme, le relevé du vocabulaire le plus spécifique et / ou la sélection des U.C.E. les plus représentatives de chaque classe.

Les résultats de l'analyse Alceste qui nous intéressent dans ce point concernent un corpus de 19 pages issu de la retranscription des entretiens de participants togolais à propos des attitudes et comportements de leurs mères. Les variables socio-biographiques (le sexe, l'âge, le niveau scolaire, la structure familiale, l'origine sociale) ont été introduites comme variables illustratives.

Les résultats de l'analyse sont présentés suivant deux niveaux. Nous proposons d'abord la présentation de la forme de l'arbre thématique pour décrire le corpus en classes. Ensuite, nous réalisons une description plus approfondie grâce à l'analyse de contenu des classes dégagées par le logiciel.

¹⁸ Le corpus correspond à l'ensemble des textes soumis à l'analyse

5.2.1. Description du découpage réalisé par Alceste

L'analyse lexicométrique a organisé 81% des unités textuelles du corpus en cinq classes qui apparaissent numérotées suivant l'ordre d'apparition sur le dendrogramme de classification (cf. figure 3). Le dendrogramme de classification permet également d'observer les relations entre ces cinq classes en faisant apparaître des éclatements qui opposent des groupes de classes entre elles. Un premier éclatement (1) distingue les classes 1, 2 et 3 d'un côté et les classes 4 et 5 de l'autre. Ces deux ensembles opposés correspondent aux deux principales dimensions des pratiques éducatives des mères (l'affection et l'encadrement). Un deuxième éclatement (2) rassemble les classes 2 et 3 opposées à la classe 1.

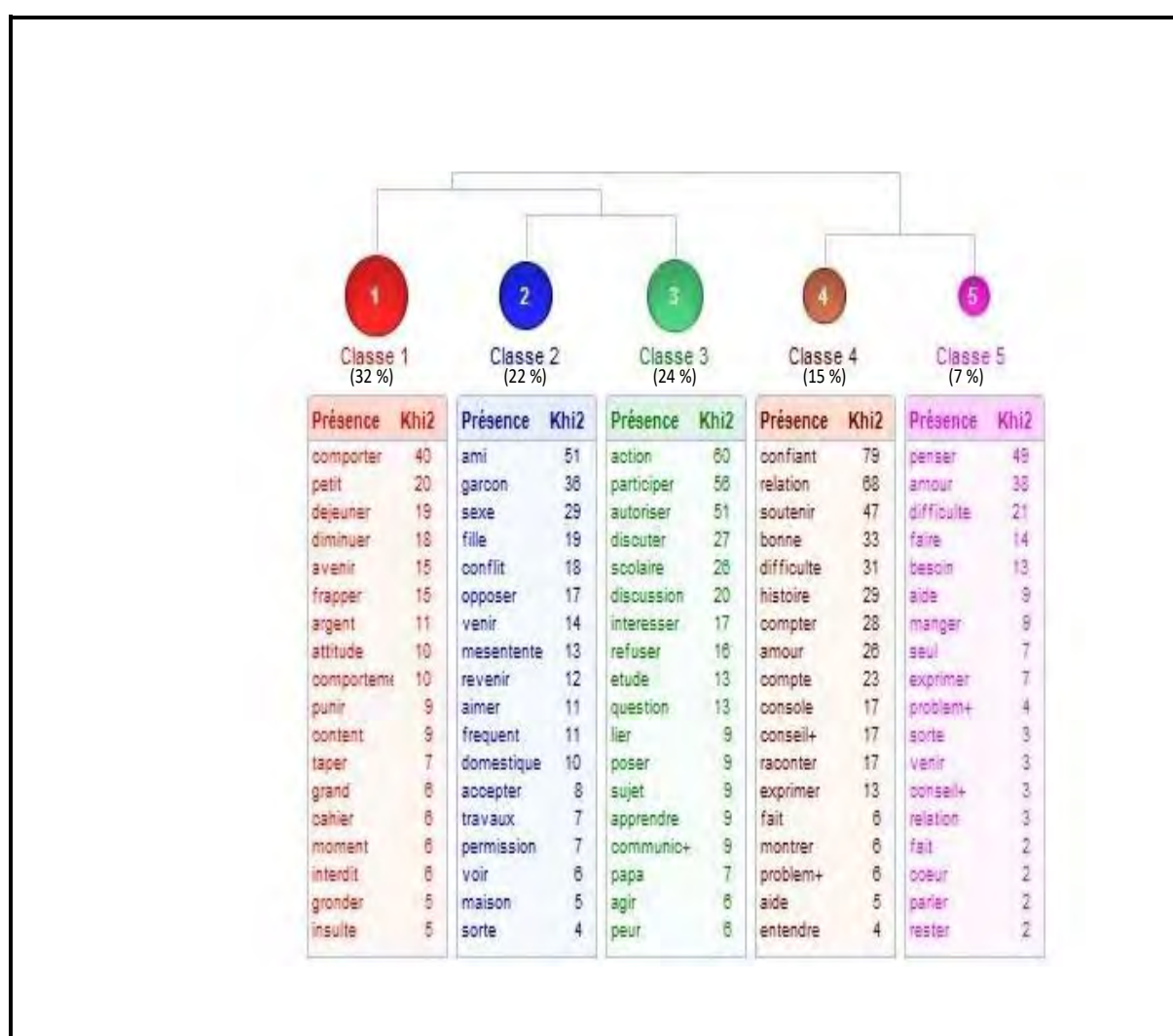


Figure 3. Dendrogramme de classification descendante des pratiques éducatives des mères

Dans le point suivant, chaque regroupement de classes sera décrit pour tenter de mieux comprendre les associations et oppositions.

Le premier pôle : l'exercice du contrôle maternel

Il est constitué des classes 1, 2 et 3 et représente 78 % d'U.C.E. classées. Cet exposé respecte l'ordre indiqué par le dendrogramme.

Classe 1 : Perceptions des attitudes disciplinaires de la mère

Cette classe représente 32 % d'U.C.E. Les formes lexicales les plus significatives de cette classe sont : *comporter* ($Khi^2 = 40$), *ainsi* ($Khi^2 = 32$), *petit* ($Khi^2 = 20$), *déjeuner* ($Khi^2 = 19$), *diminuer* ($Khi^2 = 18$), *avenir* ($Khi^2 = 15$), *frapper* ($Khi^2 = 15$), *argent* ($Khi^2 = 11$), *punir* ($Khi^2 = 9$), *taper* ($Khi^2 = 7$), *gronder* ($Khi^2 = 5$), *insulte* ($Khi^2 = 5$). Ces différents termes renvoient à la manière dont les mères se comportent pour sanctionner les adolescents.

Au sein de ce premier pôle, en opposition à la classe 1, le dendrogramme met en parallèle les classes 2 et 3.

Classe 2 : Situations d'opposition dans la gestion des relations aux pairs et des sorties

La classe 2 correspond à 22 % des U.C.E. classées. Les termes les plus saillants qui la caractérisent sont : *ami* ($Khi^2 = 51$), *garçon* ($Khi^2 = 36$), *sexe* ($Khi^2 = 29$), *fille* ($Khi^2 = 19$), *conflit* ($Khi^2 = 18$), *opposer* ($Khi^2 = 17$), *venir* ($Khi^2 = 14$), *mésentente* ($Khi^2 = 13$), *revenir* ($Khi^2 = 12$), *maison* ($Khi^2 = 5$), etc. Cette classe caractérise les discours d'adolescents scolarisés en classe de 3^{ème} ($Khi^2 = 2$).

Classe 3 : Perception de la supervision maternelle du travail scolaire et de la vie sociale

La classe 3 renvoie à 24 % du corpus classé. Les formes lexicales les plus saillantes sont : *action* ($Khi^2 = 60$), *participer* ($Khi^2 = 56$), *autoriser* ($Khi^2 = 51$), *discuter* ($Khi^2 = 27$), *scolaire* ($Khi^2 = 26$), *discussion* ($Khi^2 = 20$), *intéresser* ($Khi^2 = 17$), *étude* ($Khi^2 = 13$), *apprendre* ($Khi^2 = 9$), etc. Cette classe est caractéristique des garçons ($Khi^2 = 2$), scolarisés en classe de 4^{ème} ($Khi^2 = 2$).

Les différentes formes lexicales significatives des classes 2 et 3 renvoient à la gestion des sorties, des relations aux pairs et de la vie scolaire des adolescents par les mères. Si on additionne les pourcentages d'U.C.E. classées dans ces deux classes (ce qui donne un total de 46 %), elles apparaissent plus importantes dans l'arbre thématique.

Le deuxième pôle : l'affection maternelle

Le deuxième pôle regroupe les classes 4 et 5 et constitue 22 % d'U.C.E. classées.

Classe 4 : Perception de l'amour et du soutien affectif de la mère

La classe 4 renferme 15 % d'U.C.E. classées. Les mots les plus significatifs de cette classe sont : *confiant* ($Khi^2 = 79$), *relation* ($Khi^2 = 68$), *soutenir* ($Khi^2 = 47$), *bonne* ($Khi^2 = 33$), *compter* ($Khi^2 = 28$), *amour* ($Khi^2 = 26$), etc. Les sujets représentatifs de cette classe sont des adolescents qui vivent en famille intacte ou biparentale ($Khi^2 = 2$)

Classe 5 : La mère pourvoyeuse ou figure de soutien matériel et financier

Cette dernière classe compte 7 % des U.C.E. classées. Les termes représentatifs de cette classe sont : *amour* ($Khi^2 = 38$), *faire* ($Khi^2 = 14$), *besoin* ($Khi^2 = 13$), *aide* ($Khi^2 = 9$), *manger* ($Khi^2 = 9$), *exprimer* ($Khi^2 = 7$), etc.

Les différents termes significatifs de ces deux classes renvoient à la l'affection de la mère et à sa sensibilité à répondre aux besoins affectifs et matériels de l'adolescent.

5.2.2. Analyse de contenu des deux pôles dégagés par ALCESTE

Après avoir décrit au point précédent la partition réalisée par ALCESTE, intéressons-nous à présent à l'analyse sémantique des énoncés regroupés dans chaque classe. Pour respecter la cohérence de l'arborescence obtenue, cette analyse sémantique est articulée autour des deux pôles dissociés identifiés.

5.2.2.1. Comment les mères togolaises exercent-elles leur contrôle maternel ?

Analyse thématique de la classe 1 : Perceptions des attitudes disciplinaires de la mère

L'analyse thématique des U.C.E. regroupés dans la classe 1 permet de repérer différentes sortes de sanctions mises en œuvre par les mères ainsi que les sentiments que les adolescents associent aux pratiques disciplinaires maternelles (*cf.* annexe 27, p. 43).

Les énoncés regroupés dans cette classe retracent la diversité des punitions utilisées par les mères : diminuer l'argent du petit déjeuner – frapper - gronder puis insulter - privation de télévision et de jeux - demander à l'adolescent de faire les travaux ménagers seul - mettre à genoux pendant de longs moments : « *ma mère, en matière de discipline me donne des punitions*

en diminuant l'argent de mon petit déjeuner » ; « ma mère me frappe, elle m'envoie trop, m'insulte trop » ; « comme sanction, ma mère me coupe mon petit déjeuner, m'interdit de suivre la télévision et de jouer ».

On relève également dans les discours ce que les adolescents identifient comme attendus de leurs mères en termes de règles ou d'interdits. Ces règles portent sur la vie morale, sociale et scolaire : *« ma mère n'aime pas que j'embête ceux qui sont supérieurs à moi. Elle aime que je dise toujours la vérité. Et quand je ne fais pas l'une de ces choses, comme sanction, ma mère me coupe mon petit déjeuner, m'interdit de suivre la télévision et de jouer » ; « elle me félicite si ma moyenne est supérieure à 13/20. Si je n'ai pas la moyenne, quand j'étais petit, elle me tapait mais maintenant elle me gronde et après me conseille ».* La sanction n'est pas toujours négative ; les mères ont aussi recours à des sanctions de nature positive qui consistent à féliciter un comportement attendu de la part de l'adolescent. Les stratégies disciplinaires des mères ont pour but d'encourager et d'inciter les comportements adéquats chez l'adolescent en vue de son avenir. Les adolescents considèrent que les stratégies disciplinaires de leur mère peuvent avoir une visée éducative en précisant que c'est pour leur avenir et leur bien-être : *« Mais selon moi, ma mère se comporte ainsi parce qu'elle ne veut pas que je traîne dans la rue quand je serai grande » ; « Ma mère se comporte ainsi pour que je puisse avoir un avenir meilleur ».*

En résumé, il s'agit ici, d'une part des attitudes de la mère qui préparent l'adolescent à subir des règles qui concourent à l'apprentissage de la vie, précisément à l'adaptation scolaire et sociale, et d'autre part du sens que l'adolescent attribue à ces attitudes de la mère.

Analyse thématique de la classe 2 : Situations d'opposition dans la gestion des relations aux pairs et des sorties

L'analyse approfondie des UCE de la classe 2 met en évidence les comportements des mères concernant la gestion des relations aux pairs et des sorties des adolescents (*cf.* annexe 28, p. 44). Sur cette question des amis et des sorties, les attitudes des mères sont diversifiées. Certaines mères préfèrent que les amis de leurs adolescents viennent plutôt à la maison : *« ma mère ne me permet pas d'aller chez mes amis, mais si mes amis de même sexe ou de sexe opposé viennent chez moi, elle ne dit rien car elle ne veut pas que je sorte ».* D'autres mères acceptent les amis garçons et filles de leurs adolescents, mais elles préfèrent un nombre réduit d'amis : *« ma mère aime mes amis du sexe opposé ou non, mais elle n'aime pas beaucoup d'amis, elle me dit que ce n'est pas bien d'avoir trop d'amis ».* D'autres mères encouragent leurs adolescents à ne pas

s'investir dans des relations amicales : *« ma mère n'aime pas que j'aie des amis, qu'ils soient filles ou garçons. Elle dit qu'elle-même n'a pas d'amis ».*

De plus, il ressort que les mères apparaissent plus regardantes dans les relations amicales et des sorties des filles : *« ma mère est très sévère avec moi pour ce qui est de mes amis du sexe opposé, elle n'aime pas me voir en compagnie des garçons »* ; *« ma mère ne me permet pas d'aller chez mes amis de sexe opposé ».* Cela pourrait traduire une stratégie pour les mères de préserver leurs filles d'éventuelles grossesses précoces.

Les sujets représentatifs de cette classe sont des adolescents scolarisés en classe de 3^{ème}. En raison de la préparation du brevet, les mères préoccupées par la réussite de leur enfant en réglementeraient plus sévèrement les sorties et les compagnies. On peut également supposer que ces adolescents étant les plus âgés s'intéressent davantage aux sorties et aux amis, subséquemment, les mères s'activent pour proposer un cadre de régulation.

Au demeurant, l'engagement maternel dans la gestion des amis, des sorties, du travail scolaire peut donner lieu à des oppositions entre les mères et les adolescents : *« mes mésententes avec ma mère portent sur les travaux domestiques et mes compagnies qu'elle critique »* ; *« ma mère n'aime plus que je sorte »* ; *« mes conflits avec ma mère, c'est le problème de l'apprentissage scolaire ».*

Analyse thématique de la classe 3 : Perception de la supervision maternelle du travail scolaire et de la vie sociale

Les adolescents évoquent les comportements d'implication maternelle dans leur travail scolaire (cf. annexe 29, p. 45). Cette supervision du travail scolaire de l'adolescent est associée à la manière dont la mère donne l'autorisation à son adolescent de participer à des activités extra-scolaires. Ce sont les deux principaux sujets principaux de discussions mère - adolescent. Au sein de cette classe, les adolescents rapportent un intérêt accru des mères pour leur travail scolaire : *« pour s'intéresser à mon travail scolaire, ma mère m'oblige à réciter les leçons, elle m'assiste quand j'apprends »* ; *« elle me dit de choisir des camarades qui me sont utiles pour réussir ».* Ainsi, les mères se rendent disponibles pour des communications qui portent essentiellement sur les études. Cette supervision maternelle du travail scolaire se traduit par des autorisations maternelles favorables à des activités relatives aux études tandis que les activités extrascolaires, dans la majorité des cas, n'obtiennent pas la permission des mères : *« ma mère demande à mes amis quel type d'amitié nous lie, est-ce pour les études ou pour le vagabondage ? Pour ma mère, je ne suis pas souvent autorisé à sortir quand il n'est pas*

question d'école ». L'analyse met également en évidence les principaux sujets de conversations avec les mères : études – amis – vie familiale - pas de discussions sur la sexualité.

On note par ailleurs la non implication de certaines mères pour le travail scolaire de leur adolescent : « *Ma mère s'intéresse moins à mes travaux scolaires* ». Cette classe caractérise le discours des garçons et des élèves de 4^{ème}.

L'arbre thématique a mis en parallèle les classes 2 et 3. Au regard de l'analyse sémantique, ces deux classes renvoient à la régulation mise en place par les mères dans les sphères de la vie sociale et scolaire des adolescents. Cette régulation maternelle apparaît différenciée selon le sexe et l'âge de l'adolescent. La classe 2, « *Situations d'opposition dans la gestion des relations aux pairs et des sorties* », caractérise davantage les discours des filles et des élèves de 3^{ème} tandis que la classe 3, « *Perception de la supervision maternelle du travail scolaire et de la vie sociale* », est plutôt caractéristique des garçons et des sujets en 4^{ème}.

5.2.2.2. *Comment les mères togolaises démontrent-elles leur affection maternelle ?*

Analyse thématique de la classe 4 : Perception de l'amour et du soutien affectif de la mère

Les énoncés caractéristiques de cette classe témoignent de la qualité de la relation mère - adolescent. Cette classe est essentiellement centrée sur l'affection et le soutien émotionnel de la mère. L'analyse thématique des U.C.E. démontre la diversité des formes que prennent l'affection et le soutien maternels (*cf.* annexe 30, p. 46). Les adolescents mentionnent une bonne qualité de la relation avec leur mère : « *entre ma mère et moi, il existe une très bonne relation, nous nous entendons bien et j'ai confiance en elle ainsi qu'elle en moi. En cas de difficultés, ma mère me console en me racontant de petites histoires et fait de son mieux pour résoudre mes problèmes* » ; « *elle me conseille et fait tout pour que je retrouve le sourire quel que soit mon problème. Je compte toujours sur son aide* ». Ils soulignent notamment la confiance réciproque avec leur mère : d'une part la manière dont leur mère leur fait confiance, et d'autre part ils comment ils font confiance au soutien de celle-ci dans les moments difficiles. Ils brossent également un portrait d'une mère aimante, confidente, conseillère, consolatrice, patiente.

Le discours des adolescents qui vivent en familles intactes ou biparentales est représentatif de cette classe. C'est dire que la biparentalité pourrait constituer un gage d'harmonie de la famille. Le couple parental fournirait une certaine sérénité ou stabilité émotionnelle à la mère, surtout lorsque des relations co-parentales harmonieuses sont développées (Sim, 2003). Par

conséquent, la mère bénéficierait d'une atmosphère relationnelle lui permettant de mieux exercer son rôle de soutien affectif et émotionnel auprès des adolescents.

Analyse thématique de la classe 5 : La mère pourvoyeuse ou figure de soutien matériel et financier

Dans l'arborescence dégagée par ALCESTE, cette classe est mise en parallèle avec la classe précédente dénommée « perception de l'amour et du soutien affectif de la mère ». Dans cette classe 5, il est également question de l'affection maternelle puisque l'analyse des énoncés qui y sont rassemblés révèle la sensibilité de la mère aux besoins de l'adolescent (cf. annexe 31, p. 47). Il s'agit précisément de l'apport financier et matériel de la mère. En effet, c'est dans l'attitude de pourvoyeuse que les adolescents lisent l'affection de leur mère. C'est donc une image de la mère qui satisfait les besoins de l'adolescent qui est ici dépeinte : « *ma mère ne m'abandonne jamais. Elle m'apporte toutes les aides possibles, même si cela va lui coûter très cher, elle le fait pour que j'en sorte victorieuse* » ; « *ma mère me donne son amour en me donnant à manger, m'habille et partage avec moi ses problèmes* ». C'est donc cet aspect matériel du soutien qui distingue cette classe de la classe 4.

Synthèse : Analyse des entretiens relatifs aux pratiques éducatives des mères togolaises

Les analyses des entretiens ont permis de brosser un portrait du rôle maternel du point de vue des adolescents qui revêt essentiellement deux aspects : le contrôle et l'affection.

L'engagement des mères togolaises auprès de leurs adolescents est surtout axé sur le contrôle. En effet, les mères mettent en place des règles qui régissent la vie sociale et scolaire des adolescents. Dans la sphère sociale, grâce à l'encadrement des sorties et des relations amicales de l'adolescent, elles mettent en place des pratiques de surveillance et de protection contre les déviances ou les difficultés sociales. Dans la sphère scolaire, elles utilisent des stratégies de stimulation en vue d'accroître l'investissement de l'adolescent dans ses études. Cette régulation de la vie scolaire et sociale de l'adolescent est fonction du sexe et de l'âge scolaire des adolescents. La régulation des mères répond aux exigences développementales des sujets.

Pour les mères, il ne s'agit pas seulement de proposer des règles de conduites à l'adolescent sur le plan des sorties, des amis et de la scolarité, mais aussi de se mobiliser à travers des sanctions pour le respect des règles. Elles jouent ainsi, selon les perceptions des adolescents, un rôle de garant de la discipline.

Le contrôle maternel est donc prégnant. Nous avons vu que l'exercice du contrôle maternel correspond essentiellement à la gestion des amis, des sorties, à la stimulation et à la supervision du travail scolaire à travers l'instauration des limites et des règles à l'adolescent, puis à la mise en œuvre de pratiques disciplinaires. Mais, à côté de cette fonction de régulatrice, les adolescents reconnaissent également à leur mère un rôle d'affection. Ainsi, elles s'impliquent pour le bien-être affectif, émotionnel mais également matériel des adolescents.

5.3. Comment les adolescents togolais rapportent-ils les pratiques éducatives de leurs pères à travers l'IMPEPA Père révisé ?

L'IMPEPA a permis d'évaluer les pratiques éducatives paternelles suivantes : la sollicitude (et ses sous-dimensions : la disponibilité, l'induction et la révélation de soi), le contrôle parental, la tolérance à l'égard des amis, la discipline coercitive et le sentiment de rejet.

Les statistiques descriptives (moyennes, écart-type, etc.) sont présentées dans le tableau 14.

Tableau 14

Moyennes, écarts types des PEP pères, scores minimum et maximum, Togo (N = 383)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Sollicitude	65,63	20,85	20	100
Disponibilité	46,81	15,49	14	70
Induction	10,81	3,39	03	15
Révélation de soi	8,01	3,93	03	15
Contrôle	24,81	5,35	06	30
Tolérance à l'égard des amis	10,19	4,67	05	25
Discipline coercitive	14,66	4,53	05	25
Sentiment de rejet	9,54	3,79	04	20

Les niveaux de liens affectifs avec le père sont généralement élevés alors que les niveaux de tolérance à l'égard des amis et de révélation de soi sont relativement faibles. Les niveaux de contrôle paternel et les mesures disciplinaires (induction et discipline coercitive) sont plus élevés. Enfin, les adolescents togolais se caractérisent par un niveau plutôt faible de sentiment de rejet.

Afin de préciser le rôle des variables socio-biographiques sur la perception des pratiques éducatives paternelles, des tests de comparaison de moyennes sont réalisés. Aucune variable socio-démographique n'influence significativement le sentiment de rejet.

PEP pères perçues selon le sexe des sujets togolais (cf. annexe 32, p. 48)

Des différences significatives sont observées entre les filles et les garçons sur les dimensions sollicitude, disponibilité, révélation de soi et tolérance à l'égard des amis. Par

contre, aucune différence significative n'a été relevée dans les scores d'induction, de contrôle, de discipline coercitive et de rejet paternel perçus.

Sollicitude paternelle perçue : les garçons (M = 68,5 ; E.T=20,17) perçoivent davantage de relations chaleureuses que les filles (M = 62,8 ; E.T=21,16) [(F (1, 381) = 7,29 p< .01, $\eta^2p=$.019)].

Disponibilité paternelle perçue : les scores des adolescents en ce qui concerne la disponibilité paternelle perçue divergent significativement selon le sexe (F (1, 381) = 5,43 p< .05, $\eta^2p=$.014). Les garçons (M = 48,7 ; E.T=14,86) obtiennent les scores les plus élevés comparativement aux filles (M = 45,0 ; E.T=15,90).

Révélation de soi perçue : sur le plan de la révélation de soi, une différence très significative a été constatée (F (1, 381) = 14,64 p< .001, $\eta^2p=$.037). Les garçons (M = 8,8 ; E.T=3,89) ont un score moyen plus élevé par rapport aux filles (M = 7,7 ; E.T=3,83). Les pères montreraient davantage une attitude permettant la révélation de soi à l'endroit des garçons que des filles.

Tolérance perçue : une différence très significative apparaît sur la dimension tolérance paternelle à l'égard des amis (F (1, 381) = 3,81 p< .01, $\eta^2p=$.023). Sur cette dimension aussi, les scores sont toujours en faveur des garçons (M = 10,9 ; E.T=4,95) comparativement aux filles (M = 9,5 ; E.T=4,27).

Pratiques éducatives paternelles perçues selon l'âge des adolescents togolais (cf. annexe 33, p. 49)

Les résultats révèlent que des variations des scores selon l'âge existent sur la plupart des dimensions des pratiques éducatives des pères. C'est seulement sur les dimensions révélation de soi et rejet que des différences significatives n'apparaissent pas.

Sollicitude paternelle perçue : la moyenne des sujets à la dimension sollicitude diminue au fur et à mesure de l'avancée en âge. Les sujets âgés de 12-14 ans obtiennent une moyenne de 69,1 (E.T=22,19); ceux âgés de 15-16 ans enregistrent une moyenne de 66,4 (E.T=19,26) ; ceux âgés de 17-18 ans ont 61,6 (E.T=19,93) et enfin les sujets de 19-20 ans ont 50,9 (E.T=21,14) (F (3, 379) = 5,01 p< .01, $\eta^2p=$.038). Les tests post-hoc (méthode de Bonferroni) signalent que ce sont les sujets âgés de 19-20 ans qui se distinguent des participants âgés de 12-14 ans et de ceux qui ont 15-16 ans (cf. annexe 34, p. 50). Les sujets les plus jeunes perçoivent davantage de sollicitude paternelle.

Disponibilité paternelle perçue : plus on avance en âge, plus les scores de disponibilité paternelle perçue s'affaiblissent. Les différences de moyennes apparaissent très significatives ($F(3, 379) = 4,89$ $p < .01$, $\eta^2p = .037$). Les tests post-hoc (comparaisons multiples avec la méthode Bonferroni) indiquent que les sujets les plus jeunes se distinguent de ceux plus âgés (cf. annexe 34, p. 50). D'après les participants, les pères se montreraient moins disponibles pour eux vers la fin de l'adolescence (cf. annexe 34, p. 50).

Induction paternelle perçue : comme pour la sollicitude et la disponibilité des pères, les sujets les plus jeunes obtiennent les scores les plus élevés sur la sous-dimension induction ($F(3, 379) = 4,57$ $p < .01$, $\eta^2p = .035$). La différence essentielle se trouve dans les scores moyens des sujets âgés de 12-14 ans ($M = 11,5$; $E.T = 3,44$) et ceux âgés de 19-20 ans ($M = 8,7$; $E.T = 3,90$) (cf. annexe 34, p. 50).

Contrôle paternel perçu : les sujets âgés de 12-14 ans obtiennent un score moyen plus élevé que ceux qui ont 15-16 ans (respectivement $M = 26,2$ ($E.T = 4,88$) et $M = 24,2$ ($E.T = 5,15$)) ($F(3, 379) = 9,63$ $p < .001$, $\eta^2p = .071$). Les tests post-hoc indiquent qu'il existe une différence significative entre ces deux groupes (cf. annexe 34, p. 50). Chez les adolescents interrogés, le contrôle paternel diminuerait à la mi-adolescence. Par ailleurs, il apparaît que les sujets âgés de 19-20 ans se distinguent des trois autres groupes (confère les tests post-hoc en annexe 34, p. 50). Les sujets âgés de 19-20 ans obtiennent la plus faible moyenne sur la dimension du contrôle paternel perçu ; dès lors on peut considérer que les pères seraient plus indulgents avec ceux-ci. Plus le sujet est jeune, plus les pères exerceraient leur contrôle.

Tolérance paternelle perçue : il existe des différences significatives entre les groupes d'âge ($F(3, 379) = 3,88$, $p < .01$, $\eta^2p = .030$). Les résultats des tests post-hoc, comparaisons multiples à l'aide du test de Bonferroni, (cf. annexe 34, p. 50) précisent que les sujets âgés de 12 à 14 ans se distinguent significativement des adolescents qui ont 15 à 16 ans. Il semble que plus le sujet est âgé, plus il perçoit le père comme tolérant à l'endroit des amis.

Discipline coercitive paternelle perçue : on a aussi constaté un effet significatif de l'âge sur la discipline coercitive ($F(3, 379) = 3,81$, $p < .05$, $\eta^2p = .029$). Sous l'éclairage des résultats des tests post-hoc, on relève que ce sont les sujets âgés de 17 – 18 ans ($M = 15,9$; $E.T = 4,22$) qui se distinguent significativement de ceux qui ont 19 – 20 ans ($M = 12,3$; $E.T = 3,54$). On n'observe pas de différences avec les autres groupes (12-14 ans et 15 - 16 ans). On en déduit que lorsque

les sujets atteignent l'âge de 18 ans, leurs pères utiliseraient moins de pratiques disciplinaires coercitives.

PEP pères perçues selon le niveau scolaire des adolescents togolais (cf. annexe 35, p. 53)

Il apparaît que le niveau scolaire a un effet significatif sur la sollicitude, la disponibilité et la tolérance paternelle perçue.

Sollicitude paternelle perçue : les scores de sollicitude paternelle sont en faveur des élèves de 4^{ème} (M = 68,3 ; E.T=21,90 pour les sujets en 4^{ème} contre M = 63,5 ; E.T=19,77 pour ceux en 3^{ème}). L'ANOVA révèle que cette différence est significative ($F(1, 381) = 5,00, p < .05, \eta^2 p = .013$). Ce constat est à relier à l'effet significatif de l'âge sur la sollicitude paternelle perçue présenté préalablement et selon lequel ce sont les sujets les plus jeunes qui perçoivent davantage de sollicitude paternelle. Les sujets scolarisés en 4^{ème} sont les plus jeunes et donc obtiennent les scores les plus élevés.

Disponibilité paternelle perçue : les scores sont en faveur des élèves de 4^{ème} (M = 48,7 ; E.T=16,35 pour les sujets en 4^{ème} contre M = 45,3 ; E.T=14,63 pour ceux en 3^{ème}) ($F(1, 381) = 4,69, p < .05, \eta^2 p = .012$). Il semble que ce constat soit à relier aussi à l'effet significatif de l'âge sur la disponibilité paternelle qui indique que vers la fin de l'adolescence les sujets rapportent moins de disponibilité paternelle.

Tolérance paternelle perçue : les adolescents en 4^{ème} (M = 9,2 ; E.T=4,15) rapportent davantage une tolérance paternelle faible comparativement aux sujets en 3^{ème} (M = 11,0 ; E.T=4,89) ($F(1, 381) = 15,42, p < .001, \eta^2 p = .039$). Etant donné que les sujets en 3^{ème} sont les plus âgés de l'échantillon, cette observation rejoint le constat concernant l'effet significatif de l'âge selon lequel plus le sujet est âgé, plus il perçoit le père comme tolérant à l'endroit des amis.

PEP pères perçues selon la structure familiale des adolescents togolais (cf. annexe 36, p. 54)

Les perceptions de la sollicitude, de la disponibilité, du contrôle, de la tolérance et de la discipline coercitive dépendent significativement de la structure familiale.

Sollicitude paternelle perçue : les résultats permettent de relever un effet significatif de la structure familiale sur la perception de la sollicitude paternelle ($F(2, 380) = 3,49, p < .05, \eta^2 p = .018$). Le test post-hoc (cf. annexe 37, p. 55) précise que la différence significative se situe entre les adolescents qui vivent avec leurs deux parents biologiques (M = 67,5 ; E.T=20,08) et ceux

qui sont dans des foyers sans leurs géniteurs ($M = 60,1$; $E.T=21,24$). Les scores de sollicitude paternelle les plus élevés sont obtenus dans les contextes de biparentalité et de monoparentalité.

Disponibilité paternelle perçue : il ressort aussi que la situation familiale fait varier significativement la disponibilité paternelle perçue ($F(2, 380) = 3,78, p < .05, \eta^2 p = .020$). Cependant, il est à noter que les tests post-hoc de Bonferroni (cf. annexe 37, p. 55) n'identifient aucune différence significative entre les sujets vivant en famille biparentale ($M = 48,4$; $E.T=14,97$) et ceux qui vivent en famille monoparentale ($M = 46,1$; $E.T=16,11$). Les différences significatives s'observent plutôt avec le groupe des adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 42,6$; $E.T=15,78$). Les scores de disponibilité paternelle les plus élevés sont obtenus dans les contextes de biparentalité et de monoparentalité.

Contrôle paternel perçu : les scores les plus faibles sont obtenus dans les contextes de monoparentalité ($M = 23,6$; $E.T=6,30$) comparativement aux situations de biparentalité ($M = 25,3$; $E.T=4,90$) et d'autres situations familiales ($M = 24,6$; $E.T=4,07$) (cf. annexe 37, p. 55). Ces différences constatées apparaissent significatives ($F(2, 380) = 3,23, p < .05, \eta^2 p = .017$). Plus précisément, les sujets en famille biparentale et ceux en foyer monoparental se distinguent (voir tests post-hoc en annexe 37, p. 55). En contexte de monoparentalité, les adolescents togolais perçoivent leurs pères comme étant moins contrôlants.

Tolérance paternelle perçue : les scores de tolérance paternelle divergent selon la structure familiale ($F(2, 380) = 8,53, p < .001, \eta^2 p = .043$). Ce sont les sujets qui vivent en familles biparentales ($M = 10,3$; $E.T=4,59$) et monoparentales ($M = 11,3$; $E.T=4,91$) qui obtiennent les scores les plus élevés comparativement aux sujets qui déclarent vivre dans d'autres situations familiales ($M = 8,3$; $E.T=4,07$) (cf. annexe 37, p. 55).

Discipline coercitive paternelle perçue : les adolescents qui vivent dans d'autres situations familiales ($M = 15,8$; $E.T=4,65$) se différencient des adolescents vivant en famille monoparentale ($M = 13,7$; $E.T=4,60$) en ce qui concerne la perception de la discipline coercitive paternelle ; par contre aucune distinction significative avec le groupe des sujets en famille biparentale ($M = 14,7$; $E.T=4,40$) n'a été constatée ($F(2, 380) = 4,32, p < .05, \eta^2 p = .022$) (cf. annexe 37, p. 55).

PEP pères per u es selon l'origine sociale des adolescents togolais (cf. annexe 38, p. 57)

L'origine sociale n'a aucune incidence significative sur les différentes dimensions des pratiques éducatives des pères considérées dans cette recherche.

EN RESUME, concernant les pratiques éducatives des pères togolais

Pratiques éducatives paternelles différenciées selon le sexe de l'adolescent

- Les garçons perçoivent une sollicitude paternelle plus élevée que les filles
- Les garçons rapportent une disponibilité paternelle plus élevée que les filles
- Les garçons perçoivent une tolérance paternelle plus élevée que les filles
- Les garçons rapportent une révélation de soi plus élevée que les filles

Des pratiques différenciées selon l'âge de l'adolescent

- Le père diminuerait ses pratiques éducatives sur le plan de l'affection
- Plus le sujet grandit, moins il perçoit de sollicitude paternelle. Et logiquement, les sujets en classe de 3^{ème} perçoivent une sollicitude paternelle plus faible que ceux qui sont en 4^{ème}.
- Les pères seraient moins disponibles pour les sujets vers la fin de l'adolescence. Et logiquement, les sujets en classe de 3^{ème} perçoivent une disponibilité paternelle plus faible que ceux qui sont en 4^{ème}.
- Les sujets les plus âgés perçoivent une induction paternelle plus faible.
- Le père diminuerait ses pratiques éducatives sur le plan de l'encadrement
- Le contrôle paternel est plus élevé en début d'adolescence. Plus le sujet grandit, plus il perçoit un contrôle paternel faible.
- Plus le sujet est âgé, plus il rapporte que son père est plus tolérant à l'égard de ses amis. Et logiquement, les sujets en classe de 3^{ème} perçoivent une tolérance paternelle plus élevée que ceux qui sont en 4^{ème}.
- Les pratiques disciplinaires coercitives des pères diminueraient à partir de 18 ans.

Les pratiques éducatives paternelles sont influencées par la composition familiale

- Les adolescents qui vivent en familles biparentales et monoparentales rapportent une sollicitude paternelle plus élevée que les autres
- La disponibilité paternelle perçue est plus élevée lorsque l'adolescent vit en situation de biparentalité ou de monoparentalité. Il en est de même de la tolérance paternelle à l'égard des amis de l'adolescent.

En situation de monoparentalité, les adolescents perçoivent leur père comme moins contrôlant et recourant moins à une discipline coercitive

- Les adolescents qui vivent dans des familles monoparentales obtiennent les scores les plus faibles de contrôle paternel perçu.
- Les adolescents qui vivent dans des familles monoparentales obtiennent les scores les plus faibles de discipline coercitive paternelle perçue.

5.4. Un autre éclairage sur les pratiques éducatives des pères togolais : l'analyse lexicométrique des entretiens semi-directifs

Comme pour les réponses des sujets aux questions concernant les pratiques éducatives des mères, les entretiens concernant les attitudes et comportements des pères ont été retranscrits et forment un corpus de 19 pages sans les questions de l'interviewer. Les variables illustratives considérées sont : le sexe, l'âge, le niveau scolaire, la structure familiale et l'origine sociale.

Nous proposons d'abord la présentation de la forme de l'arbre thématique. Ensuite, nous réalisons une description plus approfondie grâce à l'analyse de contenu des classes dégagées par le logiciel.

5.4.1. Description du découpage réalisé par ALCESTE

L'analyse lexicométrique a organisé 74 % des unités textuelles du corpus en trois classes stables qui apparaissent numérotées suivant l'ordre d'apparition sur le dendrogramme de classification (*cf.* figure 4). Le dendrogramme de classification permet d'observer une partition en deux ensembles opposés qui renvoient aux deux principales dimensions des pratiques éducatives parentales (l'affection et l'encadrement). Un premier ensemble comprend les classes 1 et 2. Un deuxième ensemble est constitué uniquement de la classe 3. Dans le point suivant, cette partition sera décrite plus amplement pour tenter de mieux comprendre les associations et oppositions.

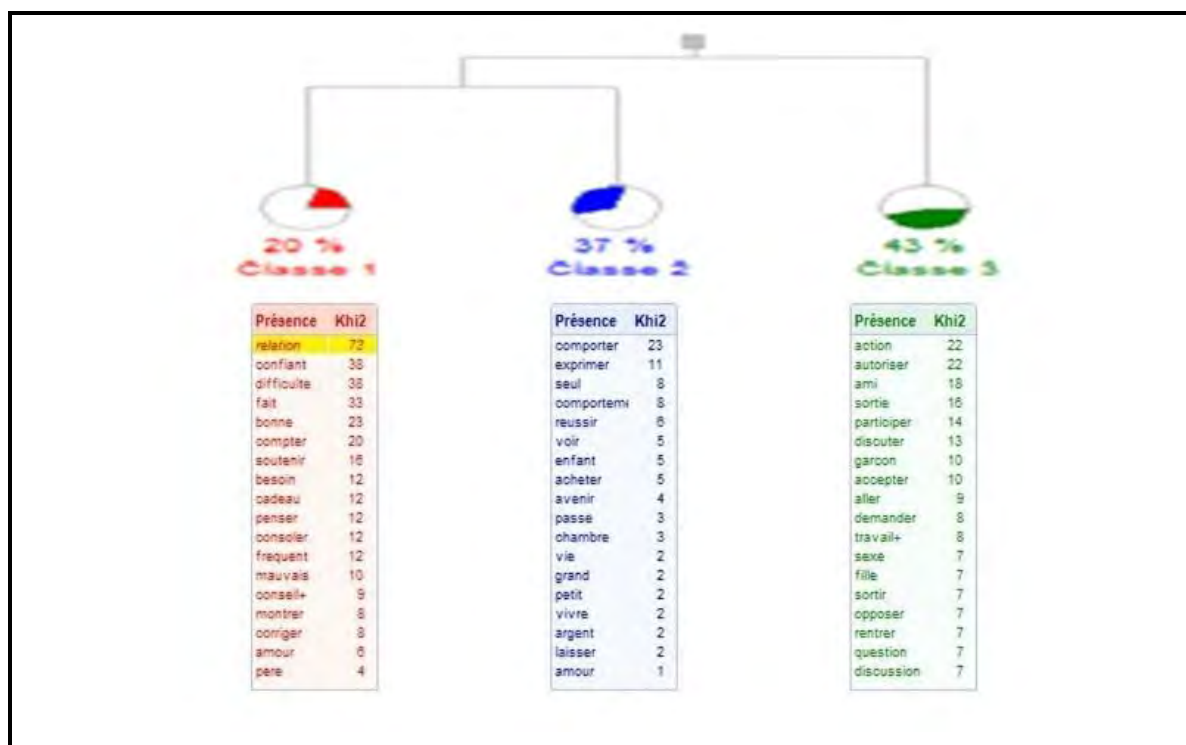


Figure 4. Dendrogramme de classification descendante des pratiques éducatives des pères

Le premier pôle : Perceptions des liens affectifs avec les pères

Il est constitué des classes 1 et 2 et représente 57 % d'U.C.E. classées.

Classe 1 : Perception de la confiance dans la relation père – adolescent

Cette classe renferme 20 % d'U.C.E. classées. Les formes lexicales les plus significatives de cette classe sont : *relation* ($Khi^2 = 73$), *confiant* ($Khi^2 = 38$), *difficulté* ($Khi^2 = 38$), *fait* ($Khi^2 = 33$), *compter* ($Khi^2 = 20$).

Ces différents termes semblent être représentatifs de la relation de confiance entre le père et l'adolescent, et à la qualité du soutien en cas de difficultés. Au sein de ce premier pôle, le dendrogramme met en parallèle les classes 1 et 2.

Classe 2 : Perception de la sensibilité du père aux besoins de l'adolescent

La classe 2 correspond à 37 % des U.C.E. classées. Les termes les plus saillants qui la caractérisent sont : *comporter* ($Khi^2 = 23$), *exprimer* ($Khi^2 = 11$), *seul* ($Khi^2 = 8$), *réussir* ($Khi^2 = 6$), *acheter* ($Khi^2 = 5$), etc. Il est question dans cette classe des comportements paternels qui traduisent une sensibilité aux besoins de l'adolescent. Le discours des participants de sexe masculin ($Khi^2 = 4$) est davantage représentatif de cette classe.

Le deuxième pôle : l'exercice du contrôle paternel

Le deuxième ensemble dégagé est constitué uniquement de la classe 3.

Classe 3 : La gestion des amis et des sorites

La classe 3 est la plus spécifique et représente 43 % d'U.C.E. classées. Les mots et les énoncés significatifs de cette classe sont : *action* ($Khi^2 = 22$), *autoriser* ($Khi^2 = 22$), *ami* ($Khi^2 = 18$), *sortie* ($Khi^2 = 16$), *participer* ($Khi^2 = 14$), etc.

5.4.2. Analyse de contenu des deux pôles dégagés par ALCESTE

5.4.2.1. Comment les sujets togolais rapportent-ils les liens affectifs avec les pères ?

Analyse thématique de la classe 1 : Perception de la confiance dans la relation père - adolescent

L'analyse approfondie des U.C.E. de la classe 2 permet de repérer les perceptions que les adolescents ont des liens affectifs de leur père (*cf.* annexe 39, p. 58). Cette classe renvoie essentiellement à la qualité de la confiance entre l'adolescent et son père : « *je lui fais confiance*

mais il ne me fait pas du tout confiance. Mon père me soutient en me consolant et par des conseils, je peux compter sur lui ». Cette relation de confiance avec le père semble se forger sur la manière dont le père satisfait les besoins de l'adolescent. Ainsi, certains déclarent avoir confiance en leur père car ce dernier joue bien son rôle de pourvoyeur ; à l'inverse d'autres affirment ne pas avoir confiance puisque le père ne satisfait pas leurs besoins. C'est donc le soutien matériel du père qui est évoqué ici comme conditionnant la confiance. Le soutien affectif du père a été également évoqué en référence aux attitudes de conseils et de consolation perçues chez les pères.

Analyse thématique de la classe 2 : Perception de la sensibilité du père aux besoins de l'adolescent

Les énoncés associés à cette classe sont relatifs à la manière dont les pères expriment leur intérêt aux adolescents (cf. annexe 40, p. 59). Il semble qu'il s'agisse là de la sensibilité du père aux besoins de l'adolescent. Cette sensibilité du père concerne surtout l'implication paternelle dans la scolarité de l'adolescent. En effet, au sein de cette classe, les énoncés font apparaître que les pères s'engagent dans la scolarité de leur adolescent ; ce qui est d'ailleurs perçu par l'adolescent comme une preuve d'amour « *mon père m'exprime son amour par son soutien en mathématiques et des conseils pour réussir dans mes études. Mais il sourit rarement et ne fait pas de blagues* ». Toutefois, il faut noter que les pères s'impliquent de diverses manières dans les études de leur adolescent. En effet, on relève que les adolescents rapportent des discussions à propos des études avec leur père et bénéficient des conseils prodigués par ce dernier afin d'inciter l'adolescent à s'investir dans sa scolarité dans le but de réussir. Selon certains adolescents, l'implication du père prend aussi la forme d'une aide dans la réalisation des exercices ou devoirs scolaires. D'après les participants, certains pères affichent un désintérêt pour la scolarité de l'adolescent. Dans tous les cas, il ressort que l'adolescent cherche à signifier les attitudes de son père. Dans leurs propos, les adolescents considèrent que les intentions de leur père visent leur bien et leur avenir.

Cette classe caractérise le discours des garçons. Cela pourrait laisser supposer un intérêt plus accru porté à la scolarité des garçons par les pères.

Les perceptions des liens affectifs avec les pères renvoient tout d'abord à la qualité de la confiance entre le père et l'adolescent. Cette confiance, du côté de l'adolescent, serait

conditionnée par la manière dont le père accomplit son devoir parental de pourvoyeur, de soutien affectif et émotionnel. Les liens affectifs renvoient aussi à la manière dont les pères démontrent leur amour en s'impliquant dans la vie scolaire de l'adolescent pour son avenir.

5.4.2.2. *Comment les pères togolais exercent-ils leur contrôle paternel selon les adolescents ?*

Analyse thématique de la classe 3 : La gestion des amis et des sorties

L'analyse thématique des U.C.E. associées à cette classe montre que ces énoncés traduisent les perceptions que les adolescents ont de l'encadrement paternel de leur vie sociale (cf. annexe 41, p. 60). Plus précisément, dans la sphère de la vie sociale de l'adolescent, les pères exercent leur contrôle à travers les échanges et les autorisations sur la question des amis et des sorties. Cette classe fait ressortir essentiellement les attitudes et comportements paternels relatifs aux autorisations. On note que différents profils se dégagent. Certains pères n'approuvent pas du tout les sorties : « *pour mon père, il n'est pas question de sorties, il n'aime pas. Il nous le dit toujours* ». D'autres pères n'acceptent que les sorties utiles telles que pour aller faire des devoirs scolaires ou aller à la bibliothèque, « *Pour les sorties, mon père autorise les sorties qu'il pense utiles et refuse les sorties inutiles et si je n'obéis pas, il me tape* ». D'autres encore autorisent les sorties à condition que l'adolescent rentre tôt à la maison et incite l'adolescent à faire attention à lui, « *c'est à papa que revient la décision finale concernant les autorisations. Puis, si on a l'autorisation, il faut quand-même rentrer à 17h* ». En ce qui concerne les filles, les pères désapprouvent les visites chez leurs amis garçons, tandis qu'ils acceptent les visites des amies filles : « *mes parents acceptent les amis de même sexe, mais pas de sexe opposé* ». Enfin, certains pères délèguent la question des autorisations aux mères : « *mon père lui comme il est toujours pris par son travail, la communication ne se déroule pas comme il le faut, on n'a pas le temps de discuter. Papa ne m'interdit rien à propos des activités, il ne s'en mêle pas. C'est avec maman qu'il faut gérer la question des permissions* ».

Synthèse : Analyse Alceste des pratiques éducatives des pères togolais

Les résultats éclairent les différentes formes que peut prendre l'engagement paternel selon les descriptions des adolescents. A l'adolescence, les pères togolais s'investissent surtout dans la régulation de la vie sociale (sorties et relations amicales) de leurs enfants (*confère* spécificité de la classe 3). Il ne saurait en être autrement compte tenu de l'importance que les amis et les sorties prennent dans la vie des adolescents. Selon les adolescents interviewés, les pères togolais mettent en œuvre cette régulation par le biais des discussions à propos des amis puis des autorisations concernant les sorties. Plus concrètement, les positionnements des pères sont assez diversifiés (certains n'acceptant pas du tout les relations amicales et les sorties de leurs adolescents ; d'autres les tolèrent à des degrés divers). De plus, la gestion des amis et des sorties par les pères togolais est genrée ; les filles rapportent la désapprobation de leur père concernant leurs amis du sexe opposé. Outre le rôle de régulateur de la vie sociale, les pères togolais assurent un attachement considérable avec leurs adolescents. Cet attachement serait conditionné par la sensibilité du père aux différents besoins de son adolescent. Ainsi, les pères sont décrits avant tout comme devant être réceptifs aux besoins matériels de l'adolescent ; ce faisant ils établissent une relation de confiance avec leurs jeunes (classe 1). C'est donc le rôle de pourvoyeur du père qui garantit la qualité de la confiance que l'adolescent lui accorde. Il doit également consoler et prodiguer des conseils à son adolescent quand cela est nécessaire : être sensible aux besoins affectifs. Toutefois, la sensibilité du père ne se limite pas aux besoins matériels et affectifs. Les résultats ont aussi montré que les adolescents, essentiellement les garçons, nourrissent un besoin d'implication paternelle dans leur scolarité. Lorsque le père répond à ce besoin, il est considéré par l'adolescent comme un témoignage d'amour (classe 2).

SECTION II : Les pratiques éducatives parentales selon le point de vue des adolescents français

5.5. Comment les adolescents français rapportent-ils les pratiques éducatives de leurs mères à travers l'IMPEPA Mère révisé ?

L'analyse réalisée ici s'intéresse aux scores moyens obtenus par les adolescents français sur les différentes dimensions des pratiques éducatives maternelles perçues et aux effets éventuels de variables socio-biographiques.

Les statistiques descriptives (moyennes, écart-type, etc.) sont présentées dans le tableau 15.

Tableau 15

Moyennes, écarts types des PEP mères, scores minimum et maximum, France (N = 110)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Sollicitude	69,10	15,31	29	90
Disponibilité	58,92	13,24	26	75
Induction	10,18	3,32	03	15
Tolérance face aux amis	14,43	5,56	05	25
Discipline coercitive	17,43	5,19	07	30
Révélation de soi	7,06	3,55	03	15
Contrôle axé sur les sorties	17,88	3,10	04	20

Les niveaux de liens affectifs avec la mère sont généralement élevés. Les niveaux de tolérance à l'égard des amis semblent être modérés. Les niveaux de révélation de soi sont relativement faibles. Les niveaux de contrôle maternel et les mesures disciplinaires (induction et discipline coercitive) sont plus élevés.

Des tests de comparaison de moyennes (des analyses de variance univariées - ANOVA) ont permis d'analyser d'éventuelles différences dans les perceptions des pratiques éducatives maternelles selon les caractéristiques socio-biographiques des adolescents.

Pratiques éducatives maternelles perçues selon le sexe des sujets français (*cf.* annexe 42, p. 61)

Le sexe des adolescents français n'a aucun effet significatif sur les différentes dimensions des pratiques éducatives maternelles perçues.

Pratiques éducatives maternelles perçues selon l'âge des sujets français (cf. annexe 43, p. 62)

Seuls les scores de tolérance maternelle varient significativement en fonction de l'âge¹⁹ des sujets. Aucune différence significative n'émerge sur les autres dimensions.

Tolérance maternelle perçue : selon les adolescents interrogés, les mères semblent être plus tolérantes envers les sujets âgés de 12-14 ans ($M = 15,7$) que ceux qui ont 15 -16 ans ($M = 12,5$) ($F(1, 108) = 9,53$ $p < .01$, $\eta^2 p = .009$).

PEP mères perçues selon le niveau scolaire des adolescents français (cf. annexe 44, p. 63)

Les résultats ont montré des effets significatifs du niveau scolaire sur la tolérance et la révélation de soi. Aucune variation significative ne s'observe sur les autres dimensions.

Tolérance maternelle perçue : le score moyen des élèves en 4^{ème} ($M = 16,3$) est supérieur à celui des élèves en 3^{ème} ($M = 12,2$) ($F(1, 108) = 17,30$ $p < .001$, $\eta^2 p = .138$).

Révélation de soi : les adolescents scolarisés en classe de 4^{ème} ($M = 7,8$) tendent à percevoir une révélation de soi plus élevée que leurs confrères scolarisés en 3^{ème} ($M = 6,2$) ($F(1, 108) = 6,23$, $p < .05$, $\eta^2 p = .055$).

PEP mères perçues selon la structure familiale des sujets français (cf. annexe 45, p. 64)

Les résultats ne révèlent aucun effet significatif de la structure familiale sur les différentes dimensions des pratiques éducatives maternelles perçues.

PEP mères perçues selon l'origine sociale des adolescents français (cf. annexe 46, p. 65)

L'origine sociale a des effets significatifs sur les pratiques éducatives maternelles perçues par les adolescents français, notamment sur le plan de la sollicitude, de la disponibilité, de la

¹⁹ chez les sujets français, nous avons constitué deux groupes d'âge : 12 – 14 ans et 15 – 16 ans.

tolérance à l'égard des amis et de la révélation de soi. Cependant, les tests post hoc n'ont pas révélé des différences significatives entre les différents groupes.

EN RESUME, concernant les pratiques éducatives des mères françaises

Les pratiques éducatives maternelles perçues ne se différencient pas en fonction du sexe de l'adolescent

L'âge de l'adolescent influence la tolérance maternelle per ue

Les sujets les plus jeunes perçoivent que les mères sont plus tolérantes à l'égard de leurs amis. Et logiquement, les sujets en classe de 4^{ème} perçoivent une tolérance maternelle plus élevée que ceux qui sont en 3^{ème}.

Le niveau scolaire influence la révélation de soi

Les adolescents en classe de 4^{ème} rapportent une révélation de soi plus élevée que ceux qui sont en 3^{ème}.

5.6. Comment les adolescents français rapportent-ils les pratiques éducatives de leurs pères à travers l'IMPEPA Père révisé ?

L'objectif de ce point est d'analyser les scores moyens obtenus par les adolescents français sur les différentes dimensions des pratiques éducatives paternelles perçues et les effets éventuels de variables socio-biographiques.

Tableau 16

Moyennes, écarts types des PEP mères, scores minimum et maximum, France (N = 101)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Sollicitude	65,82	17,32	20	96
Disponibilité	48,69	12,90	14	70
Induction	9,49	3,38	03	15
Révélation de soi	7,64	3,22	03	15
Contrôle	24,48	6,66	06	30
Tolérance à l'égard des amis	13,38	5,98	05	25
Discipline coercitive	13,12	5,32	05	25
Sentiment de rejet	8,50	3,77	04	20

Les niveaux de liens affectifs avec le père sont généralement élevés alors que les niveaux de tolérance à l'égard des amis et de révélation de soi sont relativement faibles. Les niveaux de contrôle paternel et la discipline coercitive semble plus modérée. Enfin, les adolescents français se caractérisent par un niveau plutôt faible de sentiment de rejet.

Des tests de comparaison de moyennes ont permis de préciser le rôle des variables socio-biographiques sur la perception des pratiques éducatives paternelles. La sollicitude, la disponibilité, l'induction, le contrôle, la discipline coercitive et le sentiment de rejet des pères ne sont sous l'influence significative d'aucune variable socio-biographique.

Pratiques éducatives paternelles perçues selon le sexe des sujets français (cf. annexe 47, p. 66)

Les résultats ne montrent aucune différence significative dans les scores de pratiques éducatives paternelles selon le sexe des adolescents.

Pratiques éducatives paternelles perçues selon l'âge des sujets français (cf. annexe 48, p. 67)

Les résultats montrent que des variations des scores selon l'âge existent sur les dimensions révélation de soi et tolérance à l'égard des amis.

Révélation de soi : les sujets âgés de 12-14 ans ($M = 8,2$) perçoivent davantage de révélation de soi que leurs compères âgés de 15-16 ans ($M = 6,7$) [$F(1, 99) = 4,46$ $p < .05$, $\eta^2 p = .043$]. Ainsi, selon les adolescents, les pères montreraient davantage une attitude permettant la révélation de soi à l'endroit des sujets plus jeunes.

Tolérance perçue : les scores sont toujours en faveur des sujets âgés de 12-14 ans ($M = 15,0$) comparativement à ceux qui ont 15-16 ans ($M = 11,3$) ($F(1, 99) = 9,82$ $p < .01$, $\eta^2 p = .090$). Il semble que les pères sont plus tolérants quand leurs adolescents sont en début d'adolescence.

PEP pères perçues selon le niveau scolaire des adolescents français (cf. annexe 49, p. 68)

Il apparaît que le niveau scolaire a une influence significative uniquement sur la tolérance paternelle perçue.

Tolérance paternelle : les adolescents en 4^{ème} ($M = 15,3$) rapportent davantage une tolérance paternelle plus élevée comparativement aux sujets en 3^{ème} ($M = 11,1$) ($F(1, 99) = 14,29$, $p < .001$, $\eta^2 p = .126$). Etant donné que les sujets en 3^{ème} sont les plus âgés de l'échantillon, cette observation rejoint le constat concernant l'effet significatif de l'âge selon lequel les sujets les plus jeunes perçoivent les pères comme plus tolérants à l'égard des amis.

PEP pères perçues selon la structure familiale des adolescents français (cf. annexe 50, p. 69)

Aucune différence significative n'émerge selon la structure familiale des adolescents.

PEP pères perçues selon l'origine sociale des adolescents français (cf. annexe 51, p. 70)

L'origine sociale des participants fait varier les scores de révélation de soi et de tolérance paternelle. Les tests post-hoc ne sont pas réalisés par SPSS car au moins un groupe possède moins de deux observations.

EN RESUME, concernant les pratiques éducatives des pères français

Le sexe de l'adolescent ne différencie pas les pratiques éducatives paternelles perçues

L'âge de l'adolescent influence la révélation de soi et la tolérance paternelle perçue

-Les sujets les plus âgés renseignent une faible révélation de soi de leur père.

- Les sujets les plus âgés renseignent une faible tolérance paternelle à l'égard des amis. Et logiquement, les sujets en classe de 4^{ème} perçoivent une tolérance paternelle plus élevée que ceux qui sont en 3^{ème}.

Aucun effet significatif de la structure familiale sur les pratiques éducatives paternelles

SECTION III : Pratiques éducatives parentales perçues : les résultats des comparaisons de moyennes sur les adolescents togolais et français

5.7. Les perceptions des pratiques éducatives maternelles : comparaisons de moyennes aux scores de l'IMPEPA Mère (Togo vs France)

L'analyse des résultats de cette thèse fait apparaître des similitudes dans les perceptions des pratiques éducatives maternelles auprès des adolescents togolais et français. Les perceptions de la sollicitude et de la révélation de soi des mères ne se différencient pas selon le pays ; les tests de comparaison de moyenne des deux groupes sur ces dimensions ne sont pas significatifs (cf. Tableau 17). Au Togo, comme en France, la sollicitude maternelle perçue est élevée. Quant à la révélation de soi, elle serait faible dans les deux pays.

Tableau 17

Comparaisons de moyennes aux dimensions des PEP des mères : adolescents togolais versus adolescents français

	Togo (N = 427)		France (N = 110)		Test statistique
PEP des mères	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Sollicitude	66,28	16,97	69,10	15,31	<i>t (ddl = 535) = -1,587 p=.113</i>
Disponibilité	54,79	14,60	58,92	13,24	<i>t (ddl = 535) = -2,696 p=.007</i>
Induction	11,49	3,25	10,18	3,32	<i>t (ddl = 535) = 3,746 p=.000</i>
Tolérance	10,72	4,48	14,43	5,56	<i>t (ddl = 147,39) = -6,472 p=.000</i>
Discipline coercitive	19,24	4,70	17,43	5,19	<i>t (ddl = 535) = 3,525 p=.000</i>
Révélation de soi	7,47	3,45	7,06	3,55	<i>t (ddl = 535) = 1,085 p=.278</i>
Contrôle	15,72	4,03	17,88	3,10	<i>t (ddl = 213,79) = -6,112 p=.000</i>

Les résultats en gras sont significatifs

Les résultats font également ressortir des différences significatives dans les perceptions des pratiques éducatives maternelles au Togo et en France. Les adolescents togolais perçoivent leur mère comme étant caractérisée par une induction plus élevée ($t (ddl = 535) = 3,746 p < .001$) et une discipline coercitive plus élevée ($t (ddl = 535) = 3,525 p < .001$) comparativement aux adolescents français. Les adolescents togolais perçoivent les mères comme étant moins disponibles ($t (ddl = 535) = -2,696 p < .01$), moins tolérantes à l'égard des amis ($t (ddl =$

147,39) = -6,472 $p < .001$) et moins contrôlantes (t ($ddl = 213,79$) = -6,112 $p < .001$) comparativement aux adolescents français.

5.8. Pratiques éducatives paternelles perçues : comparaisons de moyennes aux scores de l'IMPEPA Père (Togo vs France)

Les perceptions de la sollicitude, de la disponibilité, de la révélation de soi et du contrôle paternels seraient similaires au Togo et en France (*cf.* Tableau 18).

Tableau 18

Comparaisons de moyennes aux dimensions des PEP des pères : adolescents togolais versus adolescents français

PEP des pères	Togo (N = 383)		France (N = 101)		Test statistique
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Sollicitude	65,63	20,85	65,82	17,32	t ($ddl = 183,94$) = -0,092 $p = .926$
Disponibilité	46,81	15,49	48,69	12,90	t ($ddl = 183,57$) = -1,246 $p = .214$
Induction	10,81	3,39	9,49	3,38	t ($ddl = 482$) = 3,491 $p = .001$
Révélation de soi	8,01	3,93	7,64	3,32	t ($ddl = 186,39$) = 0,977 $p = .330$
Contrôle	24,81	5,35	24,48	6,66	t ($ddl = 135,88$) = 0,466 $p = .642$
Tolérance	10,19	4,67	13,38	5,98	t ($ddl = 133,76$) = -4,973 $p = .000$
Discipline coercitive	14,66	4,53	13,12	5,32	t ($ddl = 140,52$) = 2,670 $p = .008$
Sentiment de rejet	9,54	3,79	8,50	3,77	t ($ddl = 482$) = 2,454 $p = .014$

Les résultats en gras sont significatifs

L'analyse a aussi relevé des différences significatives dans les perceptions des pratiques éducatives paternelles en fonction du pays. En effet, il est apparu que les adolescents togolais perçoivent leur père comme étant significativement caractérisé par une induction plus élevée (t ($ddl = 482$) = 3,491 $p < .001$), une discipline coercitive plus élevée (t ($ddl = 140,52$) = 2,670 $p < .01$) et un rejet plus élevé (t ($ddl = 482$) = 2,454 $p < .05$) comparativement aux adolescents français. Les résultats indiquent aussi que les adolescents togolais perçoivent les pères comme étant significativement moins tolérants à l'égard des amis (t ($ddl = 133,76$) = -4,973 $p < .010$), comparativement aux adolescents français.

Synthèse du cinquième chapitre

Ce chapitre a été consacré à l'analyse descriptive des dimensions des pratiques éducatives parentales perçues évaluées par l'IMPEPA révisé sur l'ensemble de notre population et aux entretiens semi-directifs réalisés uniquement auprès d'adolescents togolais.

Ces résultats descriptifs ont permis de souligner des similitudes au niveau des pratiques éducatives parentales perçues mais aussi des différences en fonction de la nationalité, du sexe, de l'âge, du niveau scolaire, de la structure familiale et de l'origine sociale des participants.

Les adolescents togolais et français évaluent favorablement les mères et les pères sur le plan de la sollicitude et de la disponibilité parentale. Le contrôle parental est perçu élevé dans les deux pays à la fois pour les mères et pour les pères. Les sujets togolais et français considèrent que les mères et les pères sont caractérisés par une révélation de soi faible.

Par contre, les adolescents togolais perçoivent l'induction et la discipline coercitive de leur mère comme étant plus élevés, comparativement à leurs homologues français. En outre, les adolescents togolais estiment que leurs mères sont moins disponibles, moins tolérantes à l'égard des amis et moins contrôlantes, comparativement aux adolescents français.

Des différences ont également été constatées au niveau des pratiques éducatives des pères togolais et français. Les adolescents togolais ont indiqué que les pratiques éducatives de leurs pères étaient caractérisées par une induction, une discipline coercitive et un rejet plus importants. Les pères togolais sont de plus perçus comme étant moins tolérants à l'égard des amis comparativement aux pères français.

Par ailleurs, le sexe de l'adolescent oriente les pratiques éducatives parentales (mères et pères) perçues au Togo. Les garçons togolais ont rapporté une sollicitude, une disponibilité, une tolérance à l'égard des amis et une révélation de soi concernant les mères et les pères plus élevées que les filles. Cette éducation sexuée n'a pas été mise en évidence auprès des adolescents français.

L'âge des participants oriente les pratiques éducatives parentales perçues de façon différente dans les deux pays. Au Togo, ce sont les sujets les plus âgés qui perçoivent les parents comme étant moins tolérants à l'égard de leurs amis, tandis qu'en France ce sont les sujets les plus jeunes qui perçoivent que les parents sont plus tolérants à l'égard de leurs amis.

C'est uniquement dans le contexte togolais que des différences significatives liés à la structure familiale ont été constatées. La biparentalité et la monoparentalité apparaissent comme des schémas familiaux favorables à des scores plus élevés de sollicitude et de tolérance parentale à l'égard des amis. La biparentalité et la monoparentalité seraient spécifiquement associées à des scores plus élevés d'induction maternelle et à des scores moins élevés de discipline coercitive maternelle. Les résultats ont permis de mettre en exergue la particularité des situations de monoparentalité dans le contexte togolais. Lorsque l'adolescent vit avec la mère comme seul parent, la révélation de soi est plus fortement perçue. Dans des situations où le père constitue le seul parent, les adolescents le perçoivent comme moins contrôlant et recourant moins à une discipline coercitive.

Enfin, les résultats issus de l'analyse des entretiens semi-directifs auprès des adolescents togolais permettent de retenir que le rôle maternel et le rôle paternel sont différenciés ; le rôle du pourvoyeur du père a été particulièrement souligné. Toutefois, les composantes principales du rôle de chaque parent sont : le contrôle et l'affection. Le contrôle parental est prépondérant chez les deux parents ; il est axé sur la régulation de la vie sociale et scolaire des adolescents. La régulation de la vie scolaire et sociale de l'adolescent semble être liée au sexe et à l'âge des adolescents.

Chapitre 6

Les attentes des adolescents à l'égard des relations avec leurs parents

Le deuxième objectif de cette thèse était d'identifier les attentes que les adolescents pourraient formuler à l'égard des relations avec leurs parents. A cet effet, l'étude a examiné les réponses des sujets aux deux questions ouvertes suivantes : « *Quels sont tes souhaits concernant la relation avec ta mère ?* » et « *Quels sont tes souhaits concernant la relation avec ton père ?* ».

Les réponses écrites des sujets ont été retranscrites intégralement dans un document Word. Ces données textuelles obtenues ont été soumises à une analyse thématique de type papier-crayon. L'analyse thématique consiste en un travail d'analyse qualitative qui permet de dégager ce qu'il y a de fondamental dans des données textuelles (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans cette thèse, l'analyse a été construite de façon progressive suivant une approche inductive, c'est-à-dire élaborée à partir des données (Braun et Clarke, 2006).

Deux niveaux d'analyse thématique ont été réalisés. Dans un premier temps, l'analyse par catégorisation thématique a consisté successivement à relever les éléments sémantiques du corpus, repérer s'ils se répètent dans chaque réponse puis les regrouper par thème (Paillé et Mucchielli, 2016). Les thèmes correspondent à des mots ou des notions abordés fréquemment par les participants. Ce premier niveau d'analyse a abouti à la construction d'une grille d'analyse. Dans un deuxième temps, un travail d'exploitation des corpus basée sur la grille élaborée est réalisé : calcul des effectifs et des pourcentages²⁰, etc.

²⁰ Les résultats rendent compte du pourcentage de sujets ayant évoqué chaque catégorie parmi le total d'adolescents ayant répondu à la question.

6.1. Que nous disent les adolescents à l'égard des relations avec leurs parents ? : présentation de la grille d'analyse

L'analyse a identifié des positionnements communs concernant les attentes à l'égard des relations mères-adolescents et pères-adolescents. Les réponses des sujets s'inscrivent dans quatre différents registres, répartis en douze thèmes ou catégories (cf. figure 5).

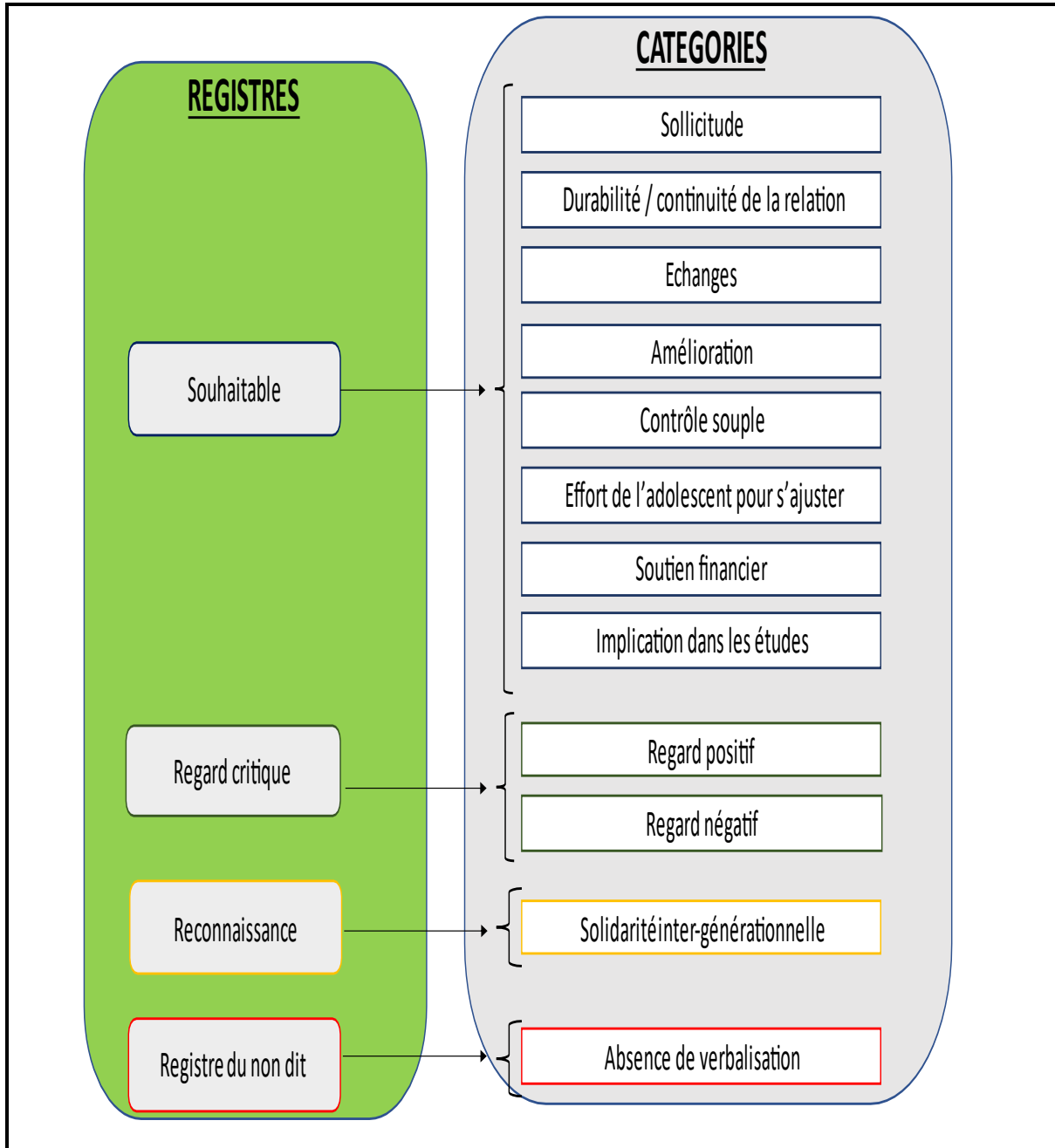


Figure 5. Grille d'analyse thématique, attentes des adolescents à l'égard des parents

Registre du « Souhaitable »

Plusieurs participants se sont centrés sur le *registre du* « souhaitable ». Les réponses qui entrent dans ce registre mentionnent clairement les attentes ou les souhaits de l'adolescent à l'égard du parent. Ce registre comprend huit catégories :

- Catégorie « *sollicitude* » : elle correspond à tout souhait de sollicitude parentale : affection, soutien, encouragement, compréhension, confiance, présence du parent, attention du parent. « *Je veux qu'elle soit là chaque fois pour moi et qu'elle essaie de me comprendre un peu plus* ».
- Catégorie « *durabilité / continuité de la relation* » : elle comprend les énoncés dans lesquels le sujet évoque vouloir que la relation avec le parent dure et continue plus longtemps. « *Je veux que ma mère reste en vie, qu'elle ne meure pas tôt, car je l'adore trop et je l'aime trop* »
- Catégorie « *échanges* » : elle renvoie à tout souhait de plus de discussions avec le parent, souhait de pouvoir discuter de tout avec le parent, pouvoir se révéler en quelque sorte au parent, souhait de s'accorder sur les sujets de discussions. « *Qu'elle prenne un temps pour discuter avec moi pour m'écouter, pour écouter mes inquiétudes* »
- Catégorie « *amélioration* » : elle comprend les énoncés dans lesquels le sujet évoque vouloir d'une manière générale que la relation avec le parent change positivement. « *Je veux que mon père nous traite mieux qu'avant* »
- Catégorie « *contrôle souple* » : elle renvoie à tout souhait de plus de liberté, d'avoir plus de temps libre ; donc un souhait de contrôle comportemental parental non oppressant ou pas trop oppressant. « *Pour mon père, je pense que j'ai besoin qu'il croie en moi et qu'il me donne plus de liberté* »
- Catégorie « *effort de l'adolescent pour s'ajuster* » : elle regroupe tout énoncé qui indique le désir de réaliser des efforts pour avoir une bonne relation avec le parent. « *Je souhaite d'être toujours attentive lorsqu'elle me parle, je veux faire tout ce qu'elle me demande pour ne pas avoir des problèmes* »
- Catégorie « *soutien financier* » : elle comprend les énoncés relatifs au souhait que le parent joue le rôle de pourvoyeur. « *Je veux qu'elle m'achète ce dont j'ai besoin* »
- Catégorie « *implication dans les études* » : elle renvoie à l'évocation du souhait que le parent montre un intérêt vis-à-vis du travail scolaire de l'adolescent. « *Je veux qu'elle m'aide dans mes études* ».

En dehors de la formulation de leurs souhaits concernant les relations avec la mère / le père, les participants ont aussi produit d'autres réponses qui ont été regroupés dans les registres suivants.

Registre du « regard critique »

Les sujets mentionnent, dans leurs propos, l'expérience réelle de la relation avec les parents sous forme d'une évaluation critique ; dans ce cas, les énoncés sont considérés dans le registre du « regard critique ». Contrairement au registre du « souhaitable » où les énoncés renvoient à une dimension future, le regard critique porté sur la relation met l'accent sur ce qu'elle est dans le présent. Le regard critique a été abordé selon deux angles :

- il s'agit pour les adolescents d'exprimer leur satisfaction ou d'émettre un jugement positif sur la relation avec les parents. « *Je ne changerai mon père pour rien au monde, car pour moi il est parfait* ». « *J'apprécie que ma mère nous fasse confiance* ». Les différents énoncés de ce genre, et renvoyant aux aspects positifs perçus dans la relation, sont regroupés dans une première catégorie dénommée « *regard positif* » ;
- les participants soulignent également des aspects conflictuels dans la relation parent-adolescent ou de déplorer des comportements parentaux non appréciés par l'adolescent, notamment une rigueur importante. « *Ma mère est trop stricte* » ou « *Ma mère est souvent énervée et toujours en désaccord avec moi* ». Ces évocations s'inscrivent dans une deuxième catégorie, celle du « *regard négatif* ».

Dans leurs réponses, des adolescents portent soit un regard positif, soit un regard négatif sur la relation avec le parent considéré. Des évocations renvoyant à ces deux catégories peuvent exister dans la réponse d'un sujet.

Registre « Reconnaissance »

Certains sujets ont produit des réponses qui renvoient à une reconnaissance vis-à-vis de l'engagement du parent. Il est question pour l'adolescent d'indiquer un certain devoir futur à l'endroit du parent. Ce registre renferme une seule catégorie dénommée « solidarité intergénérationnelle ». Ce registre a été mis en évidence uniquement dans le groupe des participants togolais. « *Mon souhait avec mon père est que : comme dans mon enfance il m'a nourri donc je veux fréquenter pour le nourrir à mon tour pour qu'il soit à l'aise* ».

Registre du « non dit »

Certains adolescents affichent une réticence à parler de la relation avec le parent « *Je ne veux pas parler de mon père* ». Cette absence de verbalisation pourrait traduire une sensibilité à aborder le sujet. Les énoncés de ce genre sont regroupés dans ce registre.

A partir de cette grille d'analyse commune, l'exploitation a procédé à une analyse séparée des attentes à l'égard des mères et des pères. Sur les différents échantillons et dont les résultats sont présentés dans le point suivant.

6.2. Exploitation de la grille thématique aux réponses des participants

Trois questions orientent la présentation de ces résultats : a- Quelle est l'importance des différents thèmes évoqués ? b- Quelles associations entre les variables socio-biographiques et les réponses des sujets ? c- Quelle articulation entre les scores de l'IMPEPA révisé et les attentes formulées ? Les section 1 et 2 présentent successivement les résultats sur l'échantillon des participants togolais et français. Une dernière session identifiera les similitudes et les différences dans les résultats en fonction des deux échantillons.

SECTION I : Aperçu des attentes sur l'échantillon des adolescents togolais

6.2.1. Les attentes des adolescents togolais à l'égard des relations avec leurs mères

Les réponses écrites des sujets togolais constituent un corpus de 42 pages. Sur les 429 participants, 398 ont répondu à la question, (92,8%).

Résultats descriptifs aux registres et catégories : (annexe 52, p. 71)

L'univers des réponses des sujets togolais est majoritairement centré sur le *registre du « souhaitable »* (79,9 % des adolescents ayant répondu à la question). Toutefois, la proportion du *registre du « regard critique »* est non négligeable (27,9 % des adolescents). Les *registres « reconnaissance »* et *« non dit »* totalisent respectivement 3,8 % et 0,25 %.

Au sein du *registre du « regard critique »*, les énoncés qui traduisent un *« regard positif »* que l'adolescent porte sur la relation avec la mère ressortent plus fortement que les énoncés qui

laissent voir un « *regard critique* », respectivement 19,8 % et 9,8 %. Cela suppose que les adolescents expriment plus une satisfaction quant à la relation avec leur mère.

Sur le *registre du « souhaitable »*, les attentes formulées touchent différents aspects de la relation mère – adolescent. Ce sont les attentes concernant la *sollicitude* de la mère qui sont les plus formulées (58,5 %). C'est donc plus de la moitié des adolescents qui manifestent des souhaits relatifs à la chaleur de la mère. Sur le plan de la sollicitude, les attentes des sujets sont exprimées sous des formes diverses : concrètement, ils souhaitent simplement un amour maternel de la part de leur mère ou une sincérité, un soutien, une compréhension ; d'autres soulignent l'établissement d'une confiance réciproque avec la mère ; pour d'autres encore, ils attendent que les mères les conseillent et leur consacrent plus de temps, etc. Toutes ces attentes renvoient à la dimension émotionnelle des pratiques éducatives des mères ou à l'attachement.

Les énoncés correspondant à un souhait de plus d'*échanges* avec la mère sont cités par 18,6 % des adolescents. Ces énoncés révèlent l'aspiration des adolescents à davantage de discussions avec leurs mères. Ils souhaitent que les mères écoutent leurs inquiétudes lors des temps de conversation, et bien plus qu'elles soient ouvertes à tout sujet de discussion. Les adolescents aspirent à deux principaux éléments dans la communication avec la mère : d'une part l'ouverture, c'est-à-dire comment la mère écoute, se rend disponible et s'efforce de comprendre son adolescent, et la révélation de soi d'autre part, c'est-à-dire dans quelle mesure le sujet peut se dévoiler et se confier à sa mère.

En outre, les attentes des adolescents portent sur la manière dont ils souhaitent que les mères exercent leur contrôle parental. 16,8 % des adolescents évoquent au moins un énoncé renvoyant à l'aspiration à davantage de *contrôle maternel souple*. Les énoncés de cette catégorie portent précisément sur l'aspiration à plus de liberté en ce qui concerne les sorties et les amis. Ces énoncés traduisent le désir des adolescents concernant la manière dont les mères autorisent les visites des amis à la maison et permettent aussi les sorties. Cela ne veut pas dire que les jeunes s'attendent à un laisser faire de la part des mères. Au contraire, ils souhaitent un minimum de contrôle et il convient de préciser qu'ils attendent un contrôle non oppressant.

Une autre attente des adolescents concerne leur envie de voir *la relation avec la mère durer et continuer* (13,8 %). Ceci témoigne également de l'importance de la présence des mères à l'adolescence.

Une des attentes concerne la participation de l'adolescent à la qualité de ses relations avec la mère. En effet, 10,1 % des adolescents déclarent vouloir faire des efforts afin de contenter leur mère ou qu'elle soit fière d'eux. Ainsi, les interactions mère – adolescent sont considérées comme un espace de coaction.

Par ailleurs, certains adolescents ont évoqué attendre que les mères assurent leur rôle de soutien financier (9,3 %). D'autres ambitionnent que la relation avec la mère s'améliore (5 %) et d'autres encore souhaitent que les mères s'impliquent dans leur scolarité (3,3 %).

Association entre les attentes à l'égard des mères et les variables socio-biographiques

Pour examiner les différences observées dans les réponses exprimées par les sujets en fonction des variables socio-biographiques, le test du Khi^2 a été utilisé pour relever si le nombre de sujets ayant cité au moins un énoncé appartenant à chacune des catégories diffère en fonction de la variable considérée.

Différences significatives en fonction du sexe des adolescents togolais (cf. annexe 53, p. 72) : les résultats révèlent une différence significative en faveur des garçons sur le registre du « regard critique » [32 % des garçons contre 23,7 % des filles (Khi^2 (ddl =1) = 4,79, $p < .05$)]. Dans le même sens, il apparaît que les garçons (26 %) sont plus nombreux que les filles (13,6 %) à porter un regard positif sur leur relation avec les mères (Khi^2 (ddl =1) = 11,34, $p < .01$). Enfin, une différence significative en faveur des filles est constatée sur la catégorie Durabilité / continuité de la relation avec la mère [25,3 % des filles contre 12 % des garçons (Khi^2 (ddl =1) = 9,49, $p < .01$)].

Différences significatives en fonction de l'âge des adolescents togolais (cf. annexe 54, p. 73) : les sujets les plus âgés sont les plus nombreux à produire des énoncés de réponses sur le plan du registre du « regard critique » [42,1 % pour les sujets âgés de 19 à 20 ans, 34,6 % pour les 17-18 ans, 29,8 % pour les 15-16 ans et 19,5 % pour les 12-14 ans (Khi^2 (ddl =3) = 6,13, $p < .05$)]. Plus l'adolescent est âgé, plus il porte une évaluation critique sur la relation présente avec le parent ; ce qui peut être associé au développement de la pensée réflexive à l'adolescence puisque plus le sujet est âgé, plus il est doté de capacité réflexive. De cette manière, les sujets âgés de 19 à 20 ans formulent le plus d'énoncés traduisant qu'ils portent un regard positif sur la relation avec leurs mères [36,8 % pour les 19-20 ans contre 26,9 % pour les sujets de 17-18 ans, 19 % pour ceux qui ont entre 15-16 ans et 14,3 % pour les 12-14 ans (Khi^2 (ddl =3) = 6,04, $p < .05$)].

Par contre, même si plus de la moitié des sujets de chaque groupe d'âge formulent des énoncés relatifs au registre du « souhaitable », les tests du khi^2 ont permis de mettre à jour des différences très significatives entre les différents groupes de sujets [88 % des 12-14 ans contre 79,8 % des 15-16 ans, 70,5 % des 17-18 ans et 63,2 % des sujets âgés de 19 à 20 ans (Khi^2 (ddl =3) = 29,24, $p < .001$)]. Plus le sujet est jeune, plus il exprime des réponses qui s'inscrivent dans le registre du « souhaitable ».

Il apparaît aussi une différence significative sur la catégorie sollicitude maternelle [63,9 % des 12-14 ans contre 59 % des 17-18 ans, 55,4 % des 15-16 ans et 47,4 % des 19-20 ans (Khi^2 (ddl =3) = 6,62, $p < .05$)]. Même si les pourcentages montrent l'importance de la chaleur maternelle à tous les âges, on remarque toutefois que les sujets les plus jeunes formulent davantage de souhaits relatifs à la sollicitude maternelle.

Les analyses indiquent une différence significative en faveur des sujets âgés de 12-14 ans sur la catégorie Effort de l'adolescent à s'ajuster à la relation avec la mère [13,5 % des sujets âgés de 12-14 ans contre 10,7 % des 15-16 ans, 5,1 % des 17-18 ans et 0 % des sujets âgés de 19 à 20 ans (Khi^2 (ddl =3) = 7,89, $p < .05$)]. Ainsi, plus le sujet est jeune, plus il souhaite réaliser des efforts en vue d'une bonne qualité de la relation avec la mère.

Différences significatives en fonction du niveau scolaire des adolescents togolais (cf. annexe 55, p. 74) : Le test d'indépendance du Khi^2 a permis de mettre à jour des liens significatifs. Les pourcentages sont en faveur des adolescents en classe de 3^{ème} sur le registre du regard critique et sur la catégorie regard positif [pour le registre du regard critique, 33 % des élèves en 3^{ème} contre 21,5 % des sujets en 4^{ème} (Khi^2 (ddl =1) = 4,58, $p < .05$) ; puis pour la catégorie regard positif, 24 % des élèves en 3^{ème} contre 14,7 % des sujets en 4^{ème} (Khi^2 (ddl =1) = 3,94, $p < .05$)]. Ces constats concordent avec les constats précédents concernant les associations entre l'âge des adolescents et le registre du regard critique et la catégorie regard positif. En fait, selon l'organisation du système scolaire, la classe de 3^{ème} renferme les sujets les plus âgés, et donc ils sont plus en mesure sur le plan du développement intellectuel de réfléchir sur les pratiques éducatives.

En revanche, on relève des différences significatives en faveur des élèves de 4^{ème} sur le registre du souhaitable et de la catégorie sollicitude [pour le registre du souhaitable, 84,7 % des élèves en 4^{ème} contre 76 % des sujets en 3^{ème} (Khi^2 (ddl =1) = 9,19, $p < .01$) ; puis pour la catégorie sollicitude, 63,8 % des élèves en 4^{ème} contre 54,3 % des sujets en 3^{ème} (Khi^2 (ddl =1)

= 6,55, $p < .01$]). Ces constats sont également à associer à l'âge des sujets comme évoqué précédemment.

Différences significatives en fonction de la structure familiale des adolescents togolais (Cf. annexe 56, p. 75) : les tests d'indépendance entre la structure familiale et les différents registres et catégories des réponses font ressortir une seule différence significative. En effet, il ressort que la référence à un souhait de durabilité/continuité de la relation avec la mère est plus fréquente chez les adolescents qui vivent en famille biparentale [17,3 % des sujets vivant en famille biparentale contre 12,4 % des adolescents déclarant vivre avec un seul parent, 6,3 % de ceux qui vivent dans d'autres situations familiales (Khi^2 (ddl =2) = 6,06, $p < .05$)].

Différences significatives en fonction de l'origine sociale des adolescents togolais (cf. annexe 57, p. 76) : les résultats indiquent qu'il n'existe aucune différence significative dans les réponses des sujets selon leur origine sociale.

Mise en parallèle des attentes à l'égard des mères avec les scores de l'IMPEPA Mère révisé

Nous avons réalisé des analyses univariées (t de Student) afin d'examiner comment se traduisent les attentes des adolescents à l'endroit des mères dans le questionnaire qui a permis d'évaluer les pratiques éducatives des mères. Un récapitulatif des liens significatifs constatés sont présentés en annexe 58, p. 78.

Les résultats n'ont indiqué aucune association significative entre les dimensions de l'IMPEPA Mère et le registre du « regard critique », puis les catégories « contrôle souple » et « Effort de l'adolescent à s'ajuster à la relation avec la mère ». Par contre, des constats significatifs ont été relevés sur les autres registres et catégories (annexe 58, p. 78).

❖ Registre du « Souhaitable » et ses catégories

Registre du Souhaitable et souhait de sollicitude : les adolescents qui formulent des énoncés regroupés dans le registre du souhaitable et dans la catégorie souhait de sollicitude obtiennent des scores les plus faibles de sollicitude, de disponibilité et de révélation maternelle. L'adolescent qui perçoit la mère comme témoignant moins de chaleur, va avoir des attentes envers ses attitudes affectueuses. Ceux qui perçoivent une discipline maternelle élevée vont également formuler des souhaits de plus de sollicitude.

Souhait de plus d'échanges : les adolescents qui expriment des souhaits de plus d'échanges avec la mère ont les scores les plus faibles de sollicitude, de disponibilité, de tolérance et de

révélation de soi. Il semble que les discussions avec l'adolescent pourraient constituer une marque d'affection maternelle.

Souhait d'amélioration de la relation : les adolescents qui perçoivent une sollicitude, une disponibilité, une induction et une révélation de soi maternelles faibles, sont ceux qui souhaitent que la relation avec la mère s'améliore. Cela traduit l'importance de l'affection maternelle pour les adolescents.

Souhait de durabilité/ continuité de la relation : au regard de l'importance que revêt l'affection maternelle pour les adolescents, ceux qui perçoivent une sollicitude et une disponibilité maternelle plus élevées souhaitent que la relation dure longtemps.

Souhait de soutien financier : les adolescents qui souhaitent un soutien financier de leur mère ont les scores les plus faibles de contrôle maternel. Habituellement, au Togo le soutien financier est avant tout un attribut du père. Cependant, l'adolescent, percevant un contrôle maternel faible et qui pourrait traduire une certaine permissivité de la mère, s'autoriserait à solliciter celle-ci dans différents domaines (y compris ceux qui ne sont pas des attributs dévolus à la mère).

Souhait d'implication dans les études : les résultats dévoilent que les adolescents qui souhaitent que les mères s'impliquent dans leurs scolarités renseignent les scores les plus faibles de contrôle maternel. C'est dire que la permissivité sus-mentionnée pourrait aussi amener les adolescents à souhaiter une implication de la mère dans le domaine scolaire.

❖ Catégories du registre du « regard critique »

Regard positif sur la relation à la mère : les adolescents qui portent un regard positif sur la relation à leurs mères obtiennent les scores les plus élevés de sollicitude, de disponibilité, d'induction, de tolérance et de révélation de soi à l'IMPEPA Mère révisé. Toutes ces pratiques maternelles sont des attitudes positives qui sont passées au crible du jugement de l'adolescent.

Regard négatif sur la relation à la mère : les scores faibles de sollicitude et de disponibilité maternelle et les scores les plus élevés de discipline caractérisent les adolescents qui portent un regard critique sur les relations mère-adolescent. On est ici dans une logique inverse de celle décrite précédemment ; on est en face de pratiques éducatives qui peuvent être dites négatives et donc sont critiquées par l'adolescent.

❖ Registre de la « Reconnaissance »

La sollicitude, la disponibilité, l'induction maternelles élevées, et la discipline maternelle faible suscitent des réponses de l'adolescent qui traduisent une reconnaissance à l'endroit de la mère.

❖ Registre du « non dit »

Dans la présentation d'ensemble des réponses exprimées par les adolescents, l'analyse a relevé que de rares adolescents sont dans la non verbalisation sur la question. Les analyses (*t de Student*) réalisées ici révèlent que la difficulté à évoquer la relation à la mère est associée à une induction et une discipline coercitive maternelles perçues davantage faibles. On pourrait considérer que cette non verbalisation traduit une faible implication de la mère dans l'exercice de la discipline (rappelons que l'induction est un style disciplinaire). Dans ce contexte de « laisser faire », l'adolescent ne perçoit pas de récepteurs (c'est-à-dire la mère) de ses attentes, par conséquent il ne formule pas d'attentes à l'égard de la mère. Cette non implication de la mère donnerait un certain pouvoir d'agir à l'adolescent et toute perspective future en termes d'attentes vis-à-vis de la mère constitue un risque de se voir retirer cette liberté d'action.

Cette mise en lien entre les réponses des sujets et leurs scores à l'IMPEPA Mère révisé permet de constater que les adolescents nourrissent des attentes dans des domaines où ils considèrent qu'il y a un manque ou un déficit de la pratique éducative spécifique de la mère. On peut considérer que ces résultats attestent aussi la bonne qualité de l'IMPEPA Mère révisé.

EN RESUME, concernant les attentes des adolescents togolais à l'égard de leur mère...

- Les adolescents s'appuient sur leur relation réelle avec la mère pour formuler des attentes à son égard ; registre du « regard critique ».
- les adolescents nourrissent des attentes dans des domaines où ils considèrent qu'il y a un manque ou un déficit des comportements éducatifs de la mère
- Les sujets portent plus un regard positif sur la relation avec la mère plutôt qu'un regard négatif
- Le souhait de sollicitude maternelle est apparu dominant dans les réponses, ce qui suppose que les liens d'attachement avec les mères demeurent importants pour les adolescents.
- Les adolescents attendent également que les mères s'investissent davantage dans les échanges avec eux.
- De plus, les adolescents souhaitent un contrôle souple de la part de leur mère.
- Les adolescents désirent aussi une durabilité ou une continuité de la relation avec la mère, ils veulent faire des efforts pour développer une meilleure relation avec elle. Ils souhaitent par ailleurs un souhait financier, certains espèrent une amélioration de la relation et enfin certains voudraient que les mères s'impliquent dans leur scolarité.

► 6.2.2. Les attentes des adolescents togolais à l'égard des relations avec leurs pères

Les réponses écrites des sujets togolais à la question ouverte : « Quels sont tes souhaits concernant la relation avec ton père ? » ont été retranscrites intégralement dans un document Word et constituent un corpus de 37 pages. Sur les 429 participants à l'étude, 351 sujets ont répondu à la question, (81,8% de productions).

Résultats descriptifs aux registres et catégories : (annexe 59, p. 79)

Les résultats montrent l'importance du *registre du « souhaitable »* dans la répartition (73,2 % des sujets qui ont répondu à la question). Ce registre considère tous les énoncés qui évoquent clairement des attentes ou des souhaits à l'endroit du père : entre autres des souhaits de plus d'affection, de plus d'échanges ont émergé.

Cependant, comme pour les mères, les sujets ont aussi mentionné dans leurs réponses des aspects de la relation avec le père telle qu'elle est ; ce que nous appelons l'expérience réelle présente de la relation. Ce *registre du « regard critique »* représente 31,6 %.

Le *registre « reconnaissance »* concerne 2,6 % des sujets : Ces adolescents considèrent l'éducation du père comme un bienfait pour lequel ils se sentent redevables. Le *registre du « non dit »* représente 2,3 % des réponses.

Concernant particulièrement le registre du « souhaitable », presque la moitié des adolescents ayant répondu à la question (49,9 %) formulent des souhaits concernant la sollicitude du père. Plus précisément, dans leurs propos, ils espèrent des formes variées de la chaleur paternelle. Leurs attentes à l'endroit des pères, sur le plan affectif, consistent, pour certains, à évoquer tout simplement l'amour ou le soutien affectif. D'autres mettent en avant la compréhension du père et aussi la confiance. D'autres s'attendent que les pères les conseillent et leur consacrent plus de temps, etc. Ces différents aspects évoqués renvoient à la dimension émotionnelle des pratiques éducatives des pères ou à l'attachement. Etant donné que presque la moitié des sujets y font allusion, cette dimension émotionnelle serait importante pour eux. Par conséquent, comme pour les mères, il faut souligner que les apparences de distanciation qui émergent à l'adolescence n'estompent pas les liens d'attachement avec les pères (Bowlby, 1969 ; Claes, 2004 ; Dogbe Foli et al., 2018).

Il ressort aussi que les énoncés souhaitant un *contrôle paternel souple* sont beaucoup cités (16,8 % des adolescents évoquent au moins un énoncé de cette catégorie). Il est intéressant de souligner que les énoncés regroupés dans cette catégorie ne supposent pas que les adolescents

refusent le contrôle exercé par les pères. Au contraire, ces énoncés traduisent leurs désirs de sorties et de participation à des activités à réaliser avec leurs amis et ils espèrent que les pères soient moins sévères, moins exigeant sur ces questions ; ils souhaitent que les pères leur offrent plus de liberté dans ce domaine. La mise en évidence de cette attente d'un contrôle paternel souple se rapporte à la quête de liberté et d'autonomie qui est centrale à l'adolescence (Barber et al., 2005 ; Claes, 2004 ; Claes et al., 2010 ; Perchec, 2012).

La catégorie « soutien financier » apparaît être importante derrière les catégories « sollicitude » et « contrôle souple ». En effet, 15,4 % des adolescents mentionnent dans leurs propos au moins un énoncé renvoyant au *soutien financier* qu'ils attendent de leurs pères. C'est le rôle pourvoyeur du père qui est ici mis en avant. Les adolescents togolais indiquent dans leurs réponses s'attendre que les pères s'occupent de leurs besoins.

Par ailleurs, les adolescents ont souhaité aussi avoir plus d'*échanges* avec leurs pères (14 % des adolescents qui ont répondu à la question). L'analyse des différents énoncés de cette catégorie montre que sur le plan des échanges, les adolescents attendent deux caractéristiques essentielles de leurs pères. Tout d'abord, l'ouverture qui correspond à la manière dont le père écoute et se rend disponible et s'efforce de comprendre son adolescent ; ainsi les adolescents disent dans leurs réponses attendre des pères qu'ils soient plus communicatifs et plus à l'écoute, qu'ils prennent du temps pour discuter des sujets avec eux. Ensuite, la révélation de soi qui indique dans quelle mesure l'adolescent perçoit qu'il peut se dévoiler et se confier à son père. A propos de cette deuxième caractéristique, les adolescents évoquent en effet vouloir discuter de tous types de sujet avec les pères tels que leurs sentiments, leurs études, la sexualité, les problèmes de la vie, etc.

On note aussi que, pour certains adolescents, il est important de faire des efforts afin de s'ajuster à la relation avec le père (7,1 % des adolescents) . Il semble que la présence de cette attente renvoie à une prise de conscience par l'adolescent de la part qui lui revient dans la construction d'une bonne relation avec son père (Malrieu, 1996 ; Malrieu, 2013). Ça peut aussi renvoyer à l'envie de faire plaisir au père qui demeure à l'adolescence pour certains sujets.

Une autre attente qui a été relevée montre l'envie des adolescents de voir la relation avec le père durer et continuer (6,3 %). Ceci montre l'importance de la présence des pères pour les adolescents (Bowlby, 1969 ; Claes, 2004), raison pour laquelle ils souhaitent la durabilité et la continuité de leur relation.

Et pour finir, certains adolescents ont mentionné vouloir une *amélioration de la relation avec le père* (5,1 % des adolescents) et d'autres encore aimeraient que leurs pères s'impliquent dans leurs études (4,6 % des sujets).

Concernant le registre du « regard critique », le pourcentage d'adolescents qui portent un regard positif sur la relation avec le père est légèrement supérieur à celui des adolescents qui laissent voir un regard négatif (respectivement 17,9 % et 17,1 %). Cela suppose que presque un adolescent sur cinq semble apprécier des aspects de la relation avec leur père. Cependant, un adolescent sur cinq déplore aussi des attitudes et comportements de leur père. La quête d'autonomie pourrait amener l'adolescent à avoir un regard aussi critique vis-à-vis du père même s'il rapporte une relation positive avec ce dernier.

Association entre les attentes à l'égard des pères et les variables socio-biographiques

L'analyse a réalisé des tests du Khi^2 dans le but de déterminer si les différences éventuelles qui émergent dans les réponses exprimées par les sujets en fonction des variables socio-biographiques sont significatives.

Différences significatives en fonction du sexe des adolescents togolais (cf. annexe 60, p. 80) : les analyses montrent une différence significative en faveur des garçons sur le registre du « regard critique » [36,5 % des garçons contre 26,6 % des filles (Khi^2 (ddl = 1) = 5,80, $p < .05$)]. Dans le même sens, il apparaît que les garçons (23,6 %) sont plus nombreux que les filles (12,1 %) à porter un regard positif sur leur relation avec les pères (Khi^2 (ddl = 1) = 9,52, $p < .01$). Enfin, une différence significative en faveur des filles est constatée sur la catégorie Echanges [19,7 % des filles contre 8,4 % des garçons (Khi^2 (ddl = 1) = 7,26, $p < .01$)].

Différences significatives en fonction de l'âge des adolescents togolais (cf. annexe 61, p. 81) : du début jusqu'à la fin de l'adolescence, les pourcentages de sujets qui forment des énoncés s'inscrivant dans le registre du Souhaitable diminuent (sujets de 12-14 ans = 77,4% ; 15-16 ans = 74,8% ; 17-18 ans = 62,3%). Mais à l'âge de 19-20 ans, ce pourcentage augmente (sujets âgés de 19-20 ans = 73,3%). Tout porte à croire que ces participants de 19-20 ans qui acquièrent une autonomie nourrissent encore des attentes à l'égard de leurs parents ; ce qui supposerait que le besoin de la présence paternelle demeure important pour eux.

Il ressort que ce sont les sujets âgés de 15-16 ans qui souhaitent davantage des échanges avec les pères (18,2 % contre 14,5 % pour les participants de 12-14 ans ; 7,2 % pour les sujets de 17-18 ans et 0 % pour les 19-20 ans).

Les sujets de 19-20 ans sont plus nombreux à souhaiter faire des efforts pour de bonnes relations avec le père (20 % contre 9,7 % pour les 12-14 ans ; 6,3 % pour les 15-16 ans et 1,4 % des 17-18 ans).

Différences significatives en fonction du niveau scolaire des adolescents togolais (cf. annexe 62, p. 82) : les sujets en 4^{ème} sont plus nombreux à formuler des énoncés entrant dans le registre du « souhaitable » (75,8 % pour les élèves en 4^{ème} contre 71,1 % pour ceux scolarisés en 3^{ème}, (Khi^2 (ddl =1) = 3,05, $p < .05$). Des différences significatives ont été également constatées sur les catégories durabilité et amélioration, toujours en faveur des élèves de 4^{ème}.

Différences significatives en fonction de la structure familiale des adolescents togolais (cf. annexe 63, p. 83) : les différences significatives ont été relevées sur le registre du souhaitable, puis les catégories Contrôle souple, et Implication dans les études.

Les adolescents qui vivent en famille monoparentale formulent moins d'énoncés du registre du souhaitable (67,9% contre 74,1% pour les adolescents en familles biparentales et 76,6% pour ceux qui résident dans d'autres situations familiales).

Les adolescents des familles biparentales sont plus nombreux à vouloir un contrôle paternel plus souple (21,1% contre 10,3% pour les adolescents des familles monoparentales et 10,9% pour ceux qui déclarent vivent dans d'autres situations familiales).

Enfin, les adolescents des familles biparentales sont plus nombreux à souhaiter une implication paternelle dans les études (6,7% contre 3,1% pour ceux qui déclarent vivre dans d'autres situations familiales et 0% pour les adolescents des familles monoparentales).

Différences significatives en fonction de l'origine sociale des adolescents togolais (cf. annexe 64, p. 84) : les résultats sont significatifs sur le registre du « souhaitable » et la catégorie sollicitude. Concernant le registre du « souhaitable », plus l'origine sociale est favorisée, plus l'adolescent formule des souhaits concernant la relation avec son père (classe défavorisée = 62,5 % ; classe moyenne = 72,1 % ; origine sociale favorisée = 74,4 % ; milieux très favorisés = 79,5 %). En ce qui concerne la catégorie sollicitude, on note 50 % pour les classes défavorisées, 50 % pour les classes moyennes, 51,9 % pour l'origine sociale favorisée et 48,7 % pour les milieux très favorisés.

Mise en parallèle des attentes à l'égard des pères avec les scores de l'IMPEPA Père révisé

Afin d'examiner d'éventuelles associations entre les scores de l'IMPEPA Père révisé et les réponses exprimées par les adolescents togolais concernant les attentes à l'égard des pères, l'étude a réalisé des analyses univariées (t de Student).

Les résultats ont montré qu'aucune association significative n'émerge entre les dimensions de l'IMPEPA Père et le registre du regard critique, puis les catégories Contrôle souple, Echanges, Amélioration et Soutien financier. Des constats significatifs ont été relevés sur les autres registres et catégories (cf. annexe 65, p. 85)

❖ Registre du « souhaitable » et ses catégories

Registre du souhaitable : les adolescents qui formulent des énoncés s'inscrivant dans le registre du souhaitable obtiennent les scores les plus élevés d'induction paternelle. De plus, ce sont également ceux qui obtiennent les scores les plus élevés de contrôle paternel.

Catégorie Souhait de sollicitude : les sujets qui souhaitent une sollicitude paternelle obtiennent les scores les plus élevés de contrôle paternel. Cela laisse penser que la chaleur du père est surtout désirée lorsque celui-ci exerce un contrôle excessif.

Catégorie Souhait de durabilité/ continuité de la relation : les adolescents qui perçoivent une sollicitude, une disponibilité, une induction et une révélation de soi élevées à l'IMPEPA Père révisé sont ceux qui souhaitent davantage que la relation avec leur père dure et continue.

Catégorie Effort de l'adolescent pour s'ajuster à la relation au père : les adolescents qui obtiennent des scores moyens les plus élevés aux dimensions sollicitude, disponibilité, induction et révélation de soi des pères sont ceux qui souhaitent faire des efforts pour s'ajuster à la relation avec le père. Il peut s'agir là d'une certaine gratitude au regard des liens affectifs positifs témoignés par le père et qui incitent l'adolescent à faire de son mieux pour répondre aux exigences paternelles. Par ailleurs, le contrôle paternel élevé est associé significativement au souhait de réaliser des efforts pour s'ajuster à la relation avec le père. Il semble que cela pourrait traduire une stratégie de l'adolescent à amener le père à amoindrir son contrôle. Il apparaît aussi qu'un faible sentiment de rejet paternel est associé significativement au souhait de faire des efforts pour être en de bons termes avec le père.

Catégorie Souhait d'implication dans les études : les résultats montrent que le souhait d'implication paternelle dans les études est associé significativement à un faible score moyen de révélation de soi.

❖ Catégories du registre du « regard critique »

Catégories Regard positif et Regard négatif sur la relation au père : comme l'on pourrait s'y attendre, les adolescents qui portent un regard positif sur la relation à leurs pères obtiennent les scores les plus élevés de sollicitude, de disponibilité, d'induction et de révélation de soi. Il faut dire que ces pratiques paternelles étant des attitudes positives, elles sont alors jugées positivement par l'adolescent. De toute évidence, on note en outre que les scores faibles de sollicitude, de disponibilité, d'induction et de révélation de soi des pères caractérisent les adolescents qui portent un regard négatif sur les relations avec leurs pères. Il s'agit ici d'une logique inverse de celle décrite précédemment ; on est en face de pratiques éducatives qui peuvent être dites négatives et donc sont critiquées négativement par l'adolescent.

❖ Registre « Reconnaissance »

Il a été relevé que les adolescents qui rapportent une tolérance paternelle faible à l'endroit des amis formulent le plus d'énoncés qui rentrent dans le registre reconnaissance.

❖ Registre du « non dit »

Les résultats indiquent que la difficulté à évoquer la relation avec le père est associée à une sollicitude et une disponibilité paternelles perçues plus faibles.

EN RESUME, concernant les attentes des adolescents togolais à l'égard de leur père...

- Les adolescents s'appuient sur leur relation réelle avec le père pour formuler des attentes à son égard ; registre du « regard critique »
- Le souhait de sollicitude paternelle a été majoritairement formulé par les sujets ; cela renverrait à l'importance pour les adolescents d'entretenir des liens affectifs positifs avec leur père.
- Ensuite, les adolescents ont souhaité que les pères assouplissent leur exercice du contrôle.
- En outre, ils voudraient le soutien financier de leur père.
- Les adolescents désirent aussi avoir plus d'échanges avec leur père ; ils veulent eux-mêmes faire des efforts en vue d'une bonne relation avec leur père ; ils veulent que la relation avec ce dernier perdure ; ils souhaitent une amélioration de la relation et enfin certains voudraient que les pères s'impliquent dans leur scolarité.

SECTION II : Aperçu des attentes sur l'échantillon des adolescents français

6.2.3. Les attentes des adolescents français à l'égard des relations avec leurs mères

Les réponses écrites des adolescents français à la question ouverte « quels sont tes souhaits concernant la relation avec ta mère ? » forment un corpus de 12 pages. 105 sujets (sur un total de 113 participants) ont répondu à la question, 92,9% de productions.

Résultats descriptifs aux registres et catégories : (annexe 66, p. 87)

Le registre du « regard critique » est le plus dominant (65,7 %) des sujets. Ensuite le registre du « souhaitable » (41,9 %), et le registre du « non dit » 3,8 % des sujets. Les résultats n'ont relevé aucun énoncé pouvant renvoyer au registre « reconnaissance ».

Concernant plus précisément le registre du « regard critique », les adolescents qui portent un regard positif (56,2 %) sur la relation avec les mères sont largement supérieurs à ceux qui évoquent des aspects déplorables (10,5 %) de la relation. Cela suppose que la majorité des adolescents français estiment que les relations mères – adolescents sont bonnes.

En ce qui concerne le registre du « souhaitable », les énoncés qui montrent des attentes de sollicitude et de durabilité sont les plus cités (les deux catégories comptabilisent chacune un pourcentage de 17,1 %).

C'est dire que les adolescents souhaitent avant tout la chaleur, l'affection maternelle. Ils désirent aussi que la relation avec la mère soit maintenue et puisse être durable dans le temps. Ensuite, ils aimeraient, dans la relation avec leurs mères, avoir plus d'échanges (8,6 %) et pouvoir discuter à propos de tout. Il ressort aussi que certains adolescents souhaitent une amélioration (7,6 %) de la relation avec la mère. Certains adolescents laissent voir leur désir de s'investir pour une meilleure relation avec la mère ; ils évoquent alors des énoncés où on identifie des souhaits de réaliser des efforts pour s'ajuster à la relation à la mère (3,8 %). D'autres encore manifestent leur attente relative à l'exercice maternel d'un contrôle souple (2,9 %). Enfin, il faut souligner qu'aucun sujet n'a évoqué des énoncés correspondant aux catégories soutien financier ou à l'implication des mères dans leur scolarité.

Association entre les attentes à l'égard des mères et les variables socio-biographiques

Les tests du Khi^2 indiquent qu'aucune différence significative n'émerge dans les réponses des sujets en fonction de l'âge, du niveau scolaire, de la structure familiale et de l'origine sociale (cf. annexes 67, 68, 69 et 70, p. 88-91). Seule une différence significative selon le sexe des adolescents a été repérée (cf. annexe 71, p. 92).

Différences significatives en fonction du sexe des adolescents français : le sexe des adolescents est uniquement associé significativement à la catégorie Durabilité / continuité de la relation avec la mère (Khi^2 (ddl =1) = 7,72, $p < .01$). Ce sont les garçons qui souhaitent majoritairement une durabilité/continuité de la relation avec leur mère (28,6 % des garçons contre 7,1 % des filles).

Mise en parallèle des attentes à l'égard des mères avec les scores de l'IMPEPA Mère révisé

Comment se traduisent les attentes des adolescents à l'endroit des mères dans le questionnaire qui a permis d'évaluer les pratiques éducatives des mères ? Les résultats des analyses univariées (*t de Student*) réalisées sont présentés en annexe 72, p. 93.

Les résultats n'ont indiqué aucune association significative entre les dimensions de l'IMPEPA Mère et la catégorie Echanges. Des constats significatifs ont été relevés sur les autres registres et catégories.

❖ Registre du « souhaitable » et ses catégories

Registre du « souhaitable » : lorsque les adolescents perçoivent une révélation de soi plus faible de leurs mères, ils formulent des réponses renfermées dans ce registre.

Souhait de sollicitude : les souhaits de sollicitude maternelle sont associés à une tolérance maternelle plus faible.

Souhait de contrôle souple : lorsque la discipline coercitive maternelle est élevée, les adolescents attendent un contrôle plus souple de la part de leur mère.

Souhait d'amélioration : les sujets qui souhaitent une amélioration de la relation avec la mère sont ceux qui obtiennent les scores les plus faibles de sollicitude, disponibilité et de révélation de soi.

Souhait de durabilité / continuité de la relation : les adolescents qui perçoivent une disponibilité et une induction maternelles élevées souhaitent que la relation avec la mère dure longtemps.

Souhait Effort de l'adolescent : quand l'adolescent perçoit une induction maternelle élevée, il souhaite réaliser des efforts pour s'ajuster à la mère.

❖ Registre du « regard critique » et ses catégories

Registre du regard critique : les sujets qui formulent des énoncés s'inscrivant dans ce registre obtiennent les scores les plus élevés de révélation de soi perçue de la mère.

Regard positif sur la relation à la mère : les adolescents qui portent un regard positif sur la relation à leurs mères obtiennent les scores les plus élevés de révélation de soi à l'IMPEPA Mère révisé. Ils obtiennent aussi les scores les plus faibles de discipline coercitive maternelle.

Regard négatif sur la relation à la mère : on observe que les adolescents qui portent un regard négatif sur les relations à leur mère sont caractérisés par les scores les plus faibles de sollicitude et de disponibilité maternelles. Par ailleurs, ces adolescents obtiennent les scores les plus élevés de tolérance maternelle à l'égard des amis.

❖ Registre du « non dit »

Les énoncés de ce registre sont associés à une révélation de soi davantage faible. On pourrait considérer que la révélation de soi est une caractéristique maternelle très importante pour les adolescents. De ce fait, lorsqu'elle est perçue faible, les adolescents ont des difficultés à évoquer la relation à la mère.

EN RESUME, concernant les attentes des adolescents français à l'égard de leur mère...

- Les adolescents s'appuient sur leur relation réelle avec la mère pour formuler des attentes à son égard ; registre du « regard critique ».
- Les sujets portent plus un regard positif sur la relation avec la mère plutôt qu'un regard négatif
- Le souhait de sollicitude maternelle est apparu dominant dans les réponses, ce qui indique que les liens d'attachement avec les mères demeurent importants pour les adolescents.
- Ensuite, les adolescents souhaitent que la relation avec la mère dure longtemps.
- En plus, les adolescents voudraient que les mères s'investissent davantage dans des échanges avec eux.
- Les adolescents désirent aussi une amélioration de la relation avec la mère, ils veulent faire des efforts pour une meilleure relation avec celle-ci ; ils souhaitent par ailleurs un contrôle maternel plus souple.
- Pas d'énoncés renvoyant à un souhait de soutien financier, ni à un souhait d'implication dans leur scolarité.
- Aucun énoncé ne traduit la reconnaissance de l'adolescent à l'égard de la mère ; d'où l'absence du registre Reconnaissance.

6.2.4. Les attentes des adolescents français à l'égard des relations avec leurs pères

Nous avons aussi retranscrit les réponses écrites des participants français à la question : « Quels sont tes souhaits concernant la relation avec ton père ? ». Un corpus de neuf pages a été obtenu. Sur les 113 participants à l'étude, 104 sujets ont répondu, 92 % de productions.

Résultats descriptifs aux registres et catégories : (annexe 73, p. 95)

Globalement, les résultats de l'analyse indiquent que presque la moitié des sujets (48,1 %) formulent des énoncés qui s'enregistrent dans le registre du « souhaitable ». C'est d'ailleurs le registre le plus dominant. Il est suivi du registre du « regard critique » qui englobe 47,1 % des sujets. Puis, 10,6 % des participants semblent avoir des difficultés à répondre à la question relative aux attentes à l'égard de leur père. Et pour finir, aucun sujet n'a formulé d'énoncés relatifs à la reconnaissance.

D'une manière plus précise, au sein du registre du « souhaitable », les catégories sollicitude, durabilité / continuité et changes sont les plus évoqués par les sujets (respectivement 18,3 %, 11,5 % et 10,8 %). Ensuite, des attentes d'un contrôle paternel souple et d'une amélioration de la relation avec le père sont exprimées par les sujets. Certains sujets mentionnent vouloir faire des efforts pour une bonne relation avec le père (1,9 %), puis quelques rares adolescents voudraient un soutien financier de leur père (1 %). Aucun sujet ne formule des propos qui peuvent envisager une implication des pères dans les études.

Concernant le registre du « regard critique », les sujets qui portent un regard positif sur la relation avec leur père sont plus nombreux que ceux qui ont un regard négatif (respectivement 45,2 % et 3,8 %). Ce constat serait révélateur que les adolescents estiment avoir une bonne relation avec les pères.

Association entre les attentes à l'égard des mères et les variables socio-biographiques

Il n'existe pas de différences significatives dans les réponses des sujets en fonction du sexe, de l'âge, de la structure familiale et de l'origine sociale des participants français (*cf.* annexes 74, 75, 76 et 77, p. 96-99). Seule une différence significative selon le niveau scolaire des adolescents émerge sur le registre du Souhaitable et la catégorie Amélioration (*cf.* annexe 78, p. 100).

Différences significatives en fonction du niveau scolaire des adolescents français : les élèves de 4^{ème} (57,9 %) sont plus nombreux à s'inscrire dans le registre du souhaitable comparativement à ceux qui sont en 3^{ème} (36,2 %). Puis, ce sont les sujets en classe de 4^{ème} (10,5 %) qui souhaitent une amélioration de la relation avec le père, comparativement à ceux en classe de 3^{ème} (0 %).

Mise en parallèle des attentes à l'égard des mères avec les scores de l'IMPEPA Mère révisé

Nous avons analysé les associations entre les scores de l'IMPEPA Père révisé et les réponses exprimées par les adolescents français concernant les attentes à l'égard des pères en réalisant des analyses univariées (*t de Student*).

Les résultats ont montré qu'aucune association significative n'émerge entre les dimensions de l'IMPEPA Père et les catégories Regard négatif, Echanges et Effort de l'adolescent à s'ajuster à la relation avec le père. Des constats significatifs ont été relevés sur les autres registres et catégories (*cf. annexe 79, p. 101*).

❖ Registre du « souhaitable » et ses catégories

Registre du souhaitable : les adolescents qui formulent des énoncés s'inscrivant dans ce registre obtiennent les scores les plus élevés de sentiment de rejet paternel.

Catégorie Souhait de sollicitude : le souhait de plus de sollicitude paternelle est associé à des scores faibles de sollicitude, de disponibilité et de révélation de soi. Il ressort aussi que les adolescents qui souhaitent davantage de sollicitude de la part de leur père obtiennent les scores les plus élevés de sentiment de rejet paternel.

Catégorie Souhait de contrôle paternel souple : les sujets qui souhaitent un contrôle paternel souple sont ceux qui obtiennent les scores les plus faibles de sollicitude paternelle et de révélation de soi. Ce sont également ces adolescents qui déclarent une tolérance à l'égard des amis plus élevée.

Catégorie Souhait d'amélioration de la relation : les adolescents qui désirent une amélioration de la relation avec leur père sont caractérisés par des scores les plus faibles de contrôle paternel perçu.

Catégorie Souhait de durabilité/ continuité de la relation : les adolescents qui perçoivent une sollicitude et une disponibilité paternelles élevées sont ceux qui souhaitent le plus que la

relation avec leur père dure et continue. Un sentiment de rejet paternel faible est également associé significativement au souhait de durabilité / continuité de la relation.

Catégorie Souhait de soutien financier : le souhait de soutien financier est associé significativement à des scores élevés de tolérance paternelle.

❖ Registre du « regard critique » et ses catégories

Registre du « regard critique » : les adolescents qui formulent des énoncés s'inscrivant dans le registre du regard critique obtiennent les scores les plus élevés de révélation de soi.

Catégorie Regard positif sur la relation au père : le regard positif sur la relation au père est associé significativement à un faible score moyen de sentiment de rejet. Plus le sentiment de rejet paternel est faible, plus l'adolescent porte un regard positif sur son père.

❖ Registre du « non dit »

Les sujets, qui laissent voir une difficulté à évoquer la relation avec leur père, obtiennent les scores les plus faibles de disponibilité paternelle perçue à l'IMPEPA Père révisé.

EN RESUME, concernant les attentes des adolescents français à l'égard des pères...

- Les adolescents s'appuient sur leur relation réelle avec le père pour formuler des attentes à son égard ; registre du « regard critique ».
- Les sujets portent plus un regard positif sur la relation avec le père plutôt qu'un regard négatif
- Le souhait de sollicitude paternelle est apparu dominant dans les réponses, ce qui indique que les liens d'attachement avec les pères demeurent importants pour les adolescents.
- Ensuite, les adolescents souhaitent que la relation avec le père dure longtemps.
- En plus, les adolescents voudraient que les pères s'investissent davantage dans des échanges avec eux.
- Les adolescents désirent aussi un contrôle paternel plus souple ; certains souhaitent une amélioration de la relation ; d'autres mentionnent vouloir faire des efforts pour une bonne relation avec leur père ; d'autres encore attendent un soutien financier de leur père.
- Aucun énoncé ne correspond à une attente d'implication paternelle dans la scolarité de l'adolescent.
- Aucun énoncé ne traduit la reconnaissance de l'adolescent à l'égard du père ; d'où l'absence du registre Reconnaissance.

SECTION III : Les attentes des sujets à l'égard des relations avec leurs parents : Togo vs France

6.2.5. Les attentes des adolescents à l'égard des mères : similitudes et différences au Togo et en France

Les résultats ont montré qu'il existe des points communs et divergents dans les attentes que les adolescents togolais et français élaborent à propos de leur mère.

Similitudes : Au Togo, comme en France, le souhait de *sollicitude maternelle* est apparu dominant dans les attentes des sujets. Il ressort aussi que les adolescents portent davantage un *regard positif* sur la relation avec la mère plutôt qu'un regard négatif.

Différences : Contrairement aux adolescents togolais, les participants français n'ont pas affirmé souhaiter *un soutien financier* de la part de leur mère, ni souhaité *une implication des mères dans leurs études*, ni énoncé des souhaits qui pourraient traduire une certaine *reconnaissance vis-à-vis de la mère*.

6.2.6. Les attentes des adolescents à l'égard des pères : similitudes et différences au Togo et en France

Similitudes : Au Togo, comme en France, le souhait de *sollicitude paternelle* est apparu dominant dans les attentes des sujets. Il ressort aussi que les adolescents sont plus nombreux à porter un *regard positif* sur la relation avec le père plutôt qu'un *regard négatif*.

Différences : Contrairement aux adolescents togolais, les participants français n'ont pas souhaité une *implication des pères dans leurs études*, ni énoncé des souhaits qui pourraient traduire une certaine *reconnaissance vis-à-vis du père*.

Synthèse du sixième chapitre

Concernant les attentes des adolescents à l'égard de leurs parents, les résultats ont montré que, pour formuler des attentes, les adolescents togolais et français s'appuient sur la nature de la relation réelle qu'ils entretiennent avec leurs parents. Ils y portent un *regard critique* en évaluant les points positifs et négatifs. La majorité des adolescents des deux pays portent plus un *regard positif* sur la relation avec les mères ou les pères.

Les différentes attentes évoquées par les adolescents concernent différents aspects des relations parents-adolescents. Le souhait de *sollicitude parentale* a été très dominant dans les réponses des adolescents togolais et français. Cela amène à affirmer que les liens d'attachement aux parents demeurent importants pour les adolescents togolais et français interrogés dans cette recherche. De plus, dans les deux pays, les adolescents souhaitent un *contrôle parental souple*, ils voudraient avoir plus d'*échanges avec leurs parents*, ils veulent faire des *efforts pour une meilleure relation* avec eux.

Les résultats ont aussi révélé que certains adolescents dans les deux pays peuvent avoir des *difficultés à évoquer des attentes à l'endroit de leurs parents* et ne répondent pas à la question. Pour ceux qui ont répondu, les analyses ont indiqué que les attentes mises en avant par les adolescents ne seraient pas formulées au hasard ; ils formulent des souhaits dans des domaines où ils considèrent qu'il y a un manque ou un déficit dans les comportements éducatifs des parents.

Au demeurant, les résultats ont mis en lumière des différences entre les adolescents togolais et français. Contrairement aux adolescents français, les participants togolais ont affirmé souhaiter une *implication des parents dans leurs études* et ont énoncé des souhaits qui traduisent une certaine *reconnaissance vis-à-vis des parents*. Spécifiquement à l'égard des mères togolaises, certains adolescents ont formulé le souhait de *soutien financier*.

Chapitre 7

Les représentations de soi des adolescents togolais et français

Ce septième chapitre vise à répondre au troisième objectif de cette recherche relatif à l'analyse des représentations de soi appréhendées à travers les aspects réflexifs, descriptifs et évaluatifs du soi. Ce chapitre comprend deux sections. La première section expose les résultats relatifs au : « Qui suis-je ? » ; il sera essentiellement question d'identifier, grâce à des analyses lexicométriques Alceste 2018, la nature et les composantes des auto-descriptions libres des participants. La seconde section est centrée sur leur estime de soi.

SECTION I : Réflexion sur soi et description de soi : l'analyse des « Qui suis-je ? »

Les représentations de soi d'une personne peuvent être saisies à travers les auto-descriptions de soi faites par elle-même. Premièrement, cette section présente les résultats des auto-descriptions libres des adolescents togolais. Deuxièmement, les résultats sur l'échantillon des participants français sont présentés. Enfin, un troisième point met l'accent sur les similitudes et les différences dans les auto-descriptions des participants togolais et français.

7.1. Description et réflexion à l'égard de soi des sujets togolais : que nous disent les réponses au « Qui suis-je ? »

Les réponses des sujets togolais à la technique « Qui suis-je ? » ont été saisies dans Word et forment un corpus de 77 pages. Pour cette analyse lexicométrique, l'âge, le sexe, le niveau scolaire (4^{ème}, 3^{ème}), la structure familiale (biparentale, monoparentale, autres situations familiales), l'origine sociale (défavorisée, moyenne, favorisée, très favorisée) et les niveaux²¹ d'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnel et global sont posés comme variables illustratives. L'analyse a été réalisée sur 400 réponses des 429 participants togolais, soit un pourcentage de 93,2 %.

²¹ Les niveaux d'estime de soi sont calculés en fonction des scores aux dimensions physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale de l'ETES révisé. Les scores ont été répartis en trois classes : score faible, modéré et élevé.

7.1.1. Description du découpage réalisé par Alceste et analyse de contenu

L'analyse lexicale réalisée montre que le corpus se divise en trois classes qui représentent de manière significative le discours des participants (78. % des U.C.E. classées). La classification hiérarchique proposée ci-après (voir figure 6) montre les principales thématiques qui se dégagent du discours des sujets et les oppositions entre classes.

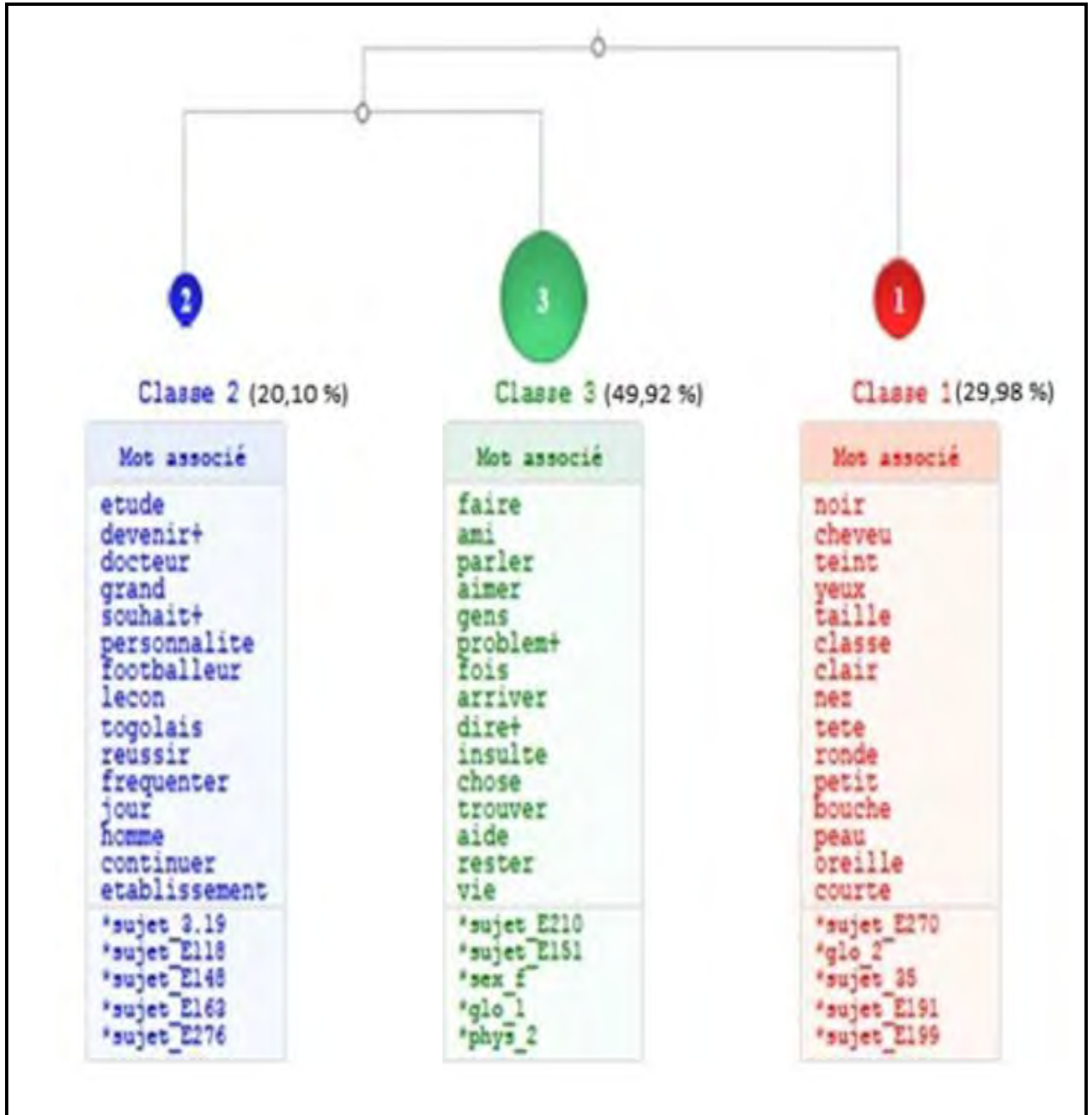


Figure 6. Dendrogramme de classification descendante de l'analyse lexicométrique des réponses à l'exercice « Qui suis-je ? » des sujets togolais

Le dendrogramme de classification fait apparaître un éclatement en deux blocs distinguant les classes 2 et 3 d'un côté et la classe 1 de l'autre. L'analyse des mondes lexicaux et des différentes formes de mots permet de différencier les classes et de les nommer.

Le premier pôle : Apparence physique et éléments socio-biographiques

Il est constitué uniquement de la classe 1.

Classe 1 : Se définir à travers l'apparence physique et les éléments socio-biographiques

Elle représente 30 % d'U.C.E. classées. Les formes lexicales les plus significatives de cette classe sont : *noir* ($Khi^2 = 222$), *cheveu* ($Khi^2 = 198$), *teint* ($Khi^2 = 179$), *yeux* ($Khi^2 = 171$), *taille* ($Khi^2 = 156$), *classe* ($Khi^2 = 119$), *clair* ($Khi^2 = 100$), *nez* ($Khi^2 = 95$), *tête* ($Khi^2 = 93$), *ronde* ($Khi^2 = 61$), *CEG* ($Khi^2 = 59$), *peau* ($Khi^2 = 53$), *élève* ($Khi^2 = 39$), etc. Ces différentes formes lexicales significatives de cette classe renvoient à des descriptions de soi axées sur l'apparence physique et les statuts et rôle de l'adolescent.

L'analyse de contenu des U.C.E. significatives révèle que les adolescents dont le discours est caractéristique de cette classe insistent particulièrement sur la description de leur portrait physique ou de leur apparence physique : le poids, la taille, la couleur du teint et des cheveux : « *j'ai des cheveux noirs* », la forme : « *je suis ronde* », la propreté du corps : « *je suis propre* », etc. (cf. annexe 80, p. 102). Il s'agit d'une description de soi axée sur l'évocation des caractéristiques corporelles concrètes pouvant être observables par autrui. Les énoncés renvoient également à la description du statut d'élève à travers la mention du niveau scolaire et du collège fréquenté. Le reste des énoncés regroupés dans cette classe renvoient à la description de soi mentionnant l'âge, le sexe, le quartier, la ville et l'appartenance ethnique. Enfin, quelques énoncés correspondent à une description que les adolescents font de leur cadre familial. Toutefois, il faut signaler que la proportion est très infime. Et même, quand ils évoquent le cadre familial, c'est pour mentionner les professions de leurs parents ou pour aborder des aspects négatifs en cas de familles recomposées ou dans les cas des adolescents qui vivent avec des mères non biologiques (par exemple, la conjointe du père).

Les sujets représentatifs de cette classe sont des garçons ($Khi^2 = 3$), des participants âgés de 12 à 14 ans ($Khi^2 = 3$), des élèves de 4^{ème} ($Khi^2 = 2$), des sujets qui ont un soi global moyen ($Khi^2 = 4$), un soi physique faible ($Khi^2 = 2$) puis un soi socio-émotionnel moyen ($Khi^2 = 2$).

Le deuxième pôle : Goûts et intérêts – scolaires/ professionnels et qualités et défauts

Au total, ce second pôle constitue 70 % des U.C.E. classées et regroupe les classes 2 et 3.

Classe 2 : Se définir à travers les objectifs d'études et les aspirations professionnelles

La classe 2 renferme 20 % d'U.C.E. classées. Les termes les plus significatifs sont : *étude* ($Khi^2 = 83$), *devenir* ($Khi^2 = 78$), *docteur* ($Khi^2 = 39$), *grand* ($Khi^2 = 36$), *souhait* ($Khi^2 = 23$), *personnalité* ($Khi^2 = 23$), *footballeur* ($Khi^2 = 20$), *leçon* ($Khi^2 = 19$), *réussir* ($Khi^2 = 17$), etc. Ces énoncés sont relatifs aux aspirations, souhaits de réussite et de devenir professionnel des sujets.

L'analyse de contenu des énoncés retenus dans cette classe montre qu'elle renvoie essentiellement à la sphère scolaire en lien avec les aspirations professionnelles (cf. annexe 81, p. 104). Les énoncés évoquent les souhaits des adolescents de réussir leurs études. Ils fondent leur avenir sur la réussite de leurs études : « *Je souhaite réussir mes études pour devenir une grande personnalité* ». Leurs intentions d'avenir s'intègrent dans un souci d'être utile pour la société et visent également celui de l'obtention d'un certain statut social : « *Je souhaite devenir docteur pour m'occuper des gens* » ou « *Je suis un élève en classe de 3^{ème} ...j'ai pour but de réussir dans toutes les classes que je vais fréquenter pour qu'un jour je sois un homme respecté dans la société* ».

Les aspirations de réussite scolaire et professionnelle des adolescents sont associées au souci de rendre fiers leurs parents ou à l'idée de les satisfaire : « *Après mes études, je veux devenir médecin pour mes parents* » ou « *...mes idées sont celles-ci : devenir un grand docteur demain, docteur chirurgien pour que mes parents disent Et enfin* ».

Par ailleurs, on note l'hésitation ou l'incertitude dans la formation des intentions d'avenir : « *Je suis une fille qui aimerait devenir quelqu'un ou une grande personnalité un jour. Souvent je pense que j'aimerais devenir docteur à l'avenir mais ne suis pas sûre* ».

Cette classe caractérise les sujets âgés de 15 à 16 ans ($Khi^2 = 5$), ceux qui vivent dans d'autres situations familiales ($Khi^2 = 5$), ceux issus d'un milieu social défavorisé ($Khi^2 = 5$). Elle caractérise également les sujets qui ont un soi socio-émotionnel élevé ($Khi^2 = 3$), un soi physique élevé ($Khi^2 = 3$) et un soi scolaire élevé ($Khi^2 = 1$).

Classe 3 : Se définir à travers les appréciations subjectives des qualités et/ou défauts personnels

Cette dernière classe compte 50 % d'U.C.E. classées. Les mots les plus significatifs sont : *faire* ($Khi^2 = 27$), *ami* ($Khi^2 = 19$), *parler* ($Khi^2 = 19$), *aimer* ($Khi^2 = 18$), *gens* ($Khi^2 = 17$), *libre* ($Khi^2 = 8$), *détester* ($Khi^2 = 8$), *défaut* ($Khi^2 = 8$), etc.

Ces énoncés font référence aux appréciations subjectives des sujets.

L'**analyse de contenu** des U.C.E. montre que cette classe renvoie à l'évocation des qualités et défauts personnels pour se définir (cf. annexe 82, p. 106). Comme la classe 2, elle traduit les goûts et les intérêts des adolescents mais ce qui la distingue c'est qu'elle représente ce que les sujets aiment et détestent en termes d'attitudes et de postures à avoir dans les relations à autrui (les amis, les gens, les parents) : « *je suis souriante et je n'aime pas les pagailleurs* ». Il s'agit d'une philosophie de vie, des valeurs et des idéologies qui sont ici mises en avant par les adolescents dans leurs descriptions de soi : « *Dans cette vie, j'aime tout le monde...il y a des choses que je n'aime pas du tout, par exemple mentir dans mon compte, m'agresser, me gronder, gaspiller de l'argent, les jeux brutaux, les insultes, les jurons* ».

Les énoncés mettent aussi en évidence ce à quoi les sujets s'attendent des autres (les amis ou les parents), notamment la quête de liberté : « *J'ai souvent envie de faire des choses, sortir, faire la fête, aller voir des amis mais on ne me donne pas l'autorisation, je suis toujours enfermée à la maison, disons prisonnière* ».

Les sujets représentatifs de cette classe sont des filles ($Khi^2 = 6$), des élèves de 3^{ème} ($Khi^2 = 2$), des sujets qui vivent en famille monoparentale ($Khi^2 = 2$) et des sujets âgés de 17-18 ans ($Khi^2 = 1$). Les réponses des sujets qui ont un niveau faible de soi global ($Khi^2 = 5$), un niveau moyen de soi physique ($Khi^2 = 5$), et un soi scolaire faible ($Khi^2 = 1$) semblent également représentatives de cette classe.

7.1.2. La référence à l'appartenance ethnique chez des adolescents togolais : l'éclairage d'une brève analyse thématique

Lors de la préparation du corpus pour l'analyse Alceste, un constat a été effectué. Certains sujets togolais ont mentionné leur appartenance ethnique dans leur réponse au : « Qui suis-je ? ». Cependant cette référence à l'ethnie n'a pas été manifeste dans les résultats de l'analyse lexicométrique. Nous avons décidé de réaliser une analyse papier crayon du corpus « Qui suis-je ? » des sujets togolais afin de relever l'importance de ce thème. Cet intérêt particulier à la

référence à l'appartenance ethnique s'appuie sur la littérature ; l'identité socio-culturelle des sujets en Afrique subsaharienne s'assimile à l'appartenance à un groupe ethnique (Nathan, 1993 ; Agbotro, 2017). Cette analyse thématique indique que 22 sujets sur les 400 citent leur appartenance ethnique, soit un pourcentage de 5,5 %.

L'analyse Alceste n'a probablement, pas fait ressortir cet aspect en raison de la faible fréquence des mots et des séquences utilisés par les sujets pour en parler. Il s'agit de : « *je suis d'Agou* », « *je suis né au Ghana et c'est là que se trouve mon village* », « *je suis Anago* », « *je suis de Kpalimé* », etc.

7.1.3. Formes ou modalités des auto-descriptions libres de soi des adolescents togolais

L'analyse des formes que prennent les réponses écrites des adolescents à la technique « Qui suis-je ? » indique qu'ils font usage de deux modalités de discours pour s'auto-décrire : d'une part en indiquant leurs caractéristiques et attributs, et d'autre part en illustrant et renfonçant ces descriptions par des proverbes « *...Car c'est dans le malheur qu'on trouve le bonheur* » ou des références à Dieu. Il peut aussi s'agir de faire une référence à Dieu : « *...Je pense que je suis seul dans cette vie, c'est pour cela que je repose toutes mes forces en Dieu seul. Je ne me confie en personne sur cette terre que seul mon Seigneur Jésus-Christ. ...Je vis avec le peu que Dieu me donne* ».

Synthèse : Nature et composantes des auto-descriptions des sujets togolais

D'une manière générale, les auto-descriptions sont riches et diversifiées. Cette synthèse est organisée en faisant ressortir la nature et les composantes des auto-descriptions des adolescents.

Plusieurs composantes de soi sont présentées dans les auto-descriptions des participants togolais :

- Une composante *physique* : la description de l'apparence et des traits physiques

La composante physique des auto-descriptions de soi renvoie à la description de soi à travers l'image ou le rapport au corps. De ce fait, la représentation du corps est essentielle à la réflexion identitaire. Le sujet se saisit de son corps, de son apparence physique et aussi de ses capacités physiques pour se reconnaître et prendre conscience de sa différence par rapport à autrui. Ainsi, le sujet met en avant ce réel identitaire physique pour se définir. **Le corps constitue un support de l'identité.**

- Une composante *goûts et intérêts* : ce que le sujet aime faire ou non

Le portrait d'eux-mêmes que les adolescents font en réponse au « Qui-suis-je ? » mentionne les choses et les activités qu'ils aiment et n'aiment pas. Cela touche à leurs loisirs, à leurs activités sportives, à leurs activités scolaires. **Tous les goûts, intérêts et préférences dans lesquels le sujet se reconnaît ou non définissent son identité.**

- Une composante *statut scolaire actuel / formation des projets d'avenir*

Dans leurs descriptions d'eux-mêmes, certains adolescents se focalisent sur leur statut d'élève en évoquant les matières qu'ils aiment ou non, et leurs performances dans certaines matières. Ils mettent l'accent sur leurs souhaits de réussir leurs études. De plus, ils évoquent leurs aspirations professionnelles. Les intentions d'avenir des adolescents reposent sur leurs intérêts (c'est-à-dire sur ce qu'ils aiment faire), sur leurs capacités (ce qu'ils sont capables de faire) et sur leurs valeurs (aider les autres). **Cette représentation de soi sur le plan scolaire et du devenir professionnel définit également l'identité de l'adolescent.**

- Une composante *qualités et défauts, idéologies, croyances et philosophie de vie*

Certains adolescents se reconnaissent et se décrivent à travers leurs qualités et défauts. Leurs réponses traduisent leurs idéologies, leurs croyances et leur philosophie de vie. **Les appréciations subjectives des qualités et défauts, les idéologies, les croyances et philosophies de vie définissent l'identité.**

- Une composante sociale : *le rapport à l'altérité*.

Les descriptions de soi des adolescents togolais laissent voir aussi leur rapport à autrui. Les goûts, les intérêts, les qualités et les défauts sont en relation avec les autres. Par exemple, l'adolescent évoque qu'il aime jouer avec ses amis. Les aspirations professionnelles sont aussi élaborées en tenant compte d'autrui ; le souhait d'exercer dans le futur un métier pour venir en aide aux autres ou pour rendre les parents fiers. Cette composante sociale renvoie aussi au *sentiment d'appartenance à un groupe* : les adolescents font mention de leur appartenance à un genre, à une famille, à une ethnie, à une religion, etc. **Le sentiment d'appartenance et le rapport à autrui forment l'identité.**

- Des composantes différenciées selon le *sexe* et l'*âge*

Ici, ce n'est pas l'évocation de l'appartenance au sexe masculin/féminin, ni l'appartenance à un groupe d'âge évoquée par l'adolescent qui est souligné. Il s'agit plutôt de souligner les effets du sexe et de l'âge sur leurs auto-descriptions de soi (au regard des variables illustratives significatives relevées par l'analyse).

Concernant l'influence du sexe, il a été mis en évidence que la réflexion identitaire est genrée ; les filles mettent plus en avant les appréciations subjectives des qualités et défauts, leurs croyances, leurs relations à autrui tandis que les garçons sont plus centrés sur leur apparence physique, leur scolarité, etc.

En ce qui concerne l'effet de l'âge, plus le sujet est jeune, plus il va se saisir des caractéristiques corporelles pour se décrire tandis que les sujets plus âgés vont s'intéresser à leurs qualités et défauts, leurs idéologies, etc. **On peut alors dire que la réflexion identitaire suit le cours du processus développemental.**

7.2. Description et réflexion à l'égard de soi des sujets français : que nous disent les réponses au « Qui suis-je ? »

L'analyse a été réalisée sur 107 participants qui ont répondu à la question, soit un pourcentage de 94,7 %. Les réponses retranscrites permettent d'obtenir un corpus de 23 pages.

7.2.1. Description du découpage réalisé par Alceste et analyse de contenu

L'analyse Alceste a dégagé six classes stables à partir de 67 % d'unités textuelles du corpus. Le découpage réalisé par le logiciel est présenté ci-dessous :

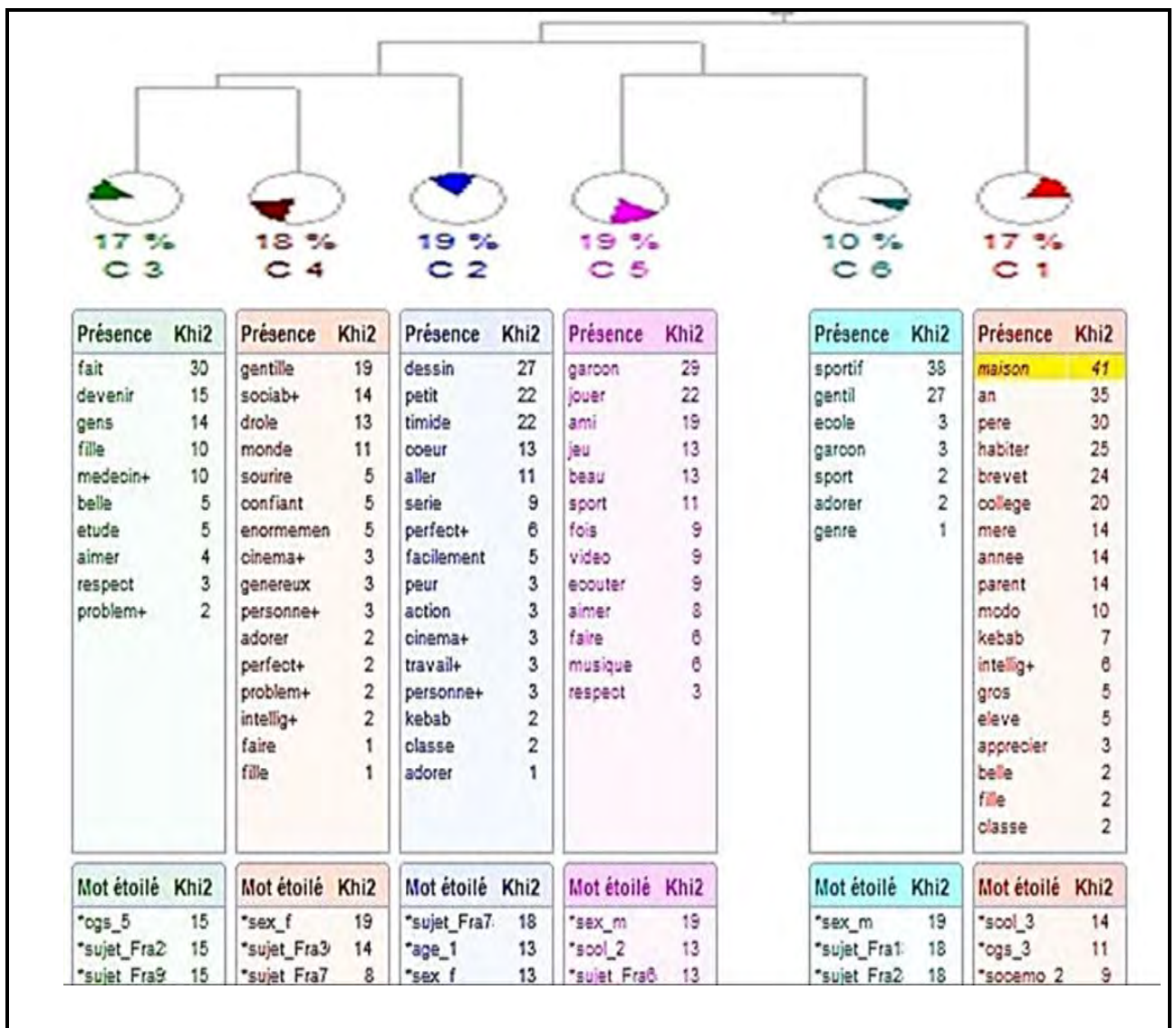


Figure 7. Dendrogramme de classification descendante de l'analyse lexicométrique des réponses à l'exercice « Qui suis-je ? » des sujets français

L'arborescence indique que les six classes peuvent être regroupées en trois ensembles. Le premier ensemble est composé uniquement de la classe 1. Le deuxième ensemble regroupe les classes 2, 3 et 4. Enfin le dernier ensemble regroupe les classes 5 et 6.

Le premier ensemble : Description de soi à travers le cadre familial et le statut d'élève

Ce premier regroupement renferme uniquement la classe 1.

Classe 1 : Se définir à travers la famille et le statut d'élève

Cette classe représente 17 % d'U.C.E. classées. Les formes lexicales les plus significatives de cette classe sont : *maison* ($Khi^2 = 41$), *an* ($Khi^2 = 35$), *père* ($Khi^2 = 30$), *habiter* ($Khi^2 = 25$), *brevet* ($Khi^2 = 24$), *collège* ($Khi^2 = 20$), *mère* ($Khi^2 = 14$), *parent* ($Khi^2 = 14$) etc. Les différentes formes lexicales significatives de la classe 1 correspondent à des descriptions de soi axées sur la famille, précisément les parents, et sur le statut de l'adolescent.

L'analyse de contenu des U.C.E. significatives de cette classe montre que les adolescents évoquent particulièrement deux sphères de vie pour se définir : la sphère familiale (la maison et les parents) et la sphère scolaire (le collège fréquenté, le brevet à passer) (cf. annexe 83, p. 109). Cette classe est donc centrée sur les relations familiales, le cadre de vie et le statut d'élève : « *Je suis le fils de mes parents. Je suis élève en 3^{ème} et je passe le brevet cette année* ». On peut aussi relever que les adolescents évoquent leur âge et leur sexe.

Cette classe est représentative des discours des sujets qui ont un soi scolaire élevé ($Khi^2 = 14$), des participants issus de milieux favorisés ($Khi^2 = 11$), de ceux qui ont un soi socio-émotionnel moyen ($Khi^2 = 9$). Elle représente aussi les adolescents qui vivent dans une famille biparentale ($Khi^2 = 8$) et ceux qui ont un soi physique élevé ($Khi^2 = 4$).

Le deuxième ensemble : l'image de soi et les aspirations professionnelles des filles

Ce deuxième regroupement constitue en tout 54 % des U.C.E. classées. Il regroupe les classes 2, 3 et 4. Ces classes sont représentatives des discours des filles. Le discours associé à ces classes rassemble des énoncés qui portent sur les goûts et les intérêts personnels, les qualités et les défauts puis les ambitions d'avenir professionnel.

Classe 2 : Se définir à travers sa timidité et ses goûts et les intérêts

La classe 2 compte 19 % d'U.C.E. classées. Les termes les plus significatifs sont : *dessin* ($Khi^2 = 27$), *petit* ($Khi^2 = 22$), *timide* ($Khi^2 = 22$), *Cœur* ($Khi^2 = 13$), *aller* ($Khi^2 = 11$), *série* ($Khi^2 = 9$), etc.

L'analyse de contenu des énoncés retenus dans cette classe montre que les filles dont les propos sont regroupés dans cette classe évoquent des composantes de leur personnalité : « *Je*

suis un peu timide », « *j'ai un cœur de pierre. Je suis renfermée sur moi-même* », etc. (cf. annexe 84, p. 111). Ces propos décriraient des filles qui sont sensibles et qui parlent de leurs peurs ou de ce qu'elles aiment : « *j'ai peur des araignées* », « *j'aime les chats* ». Il s'agit pour ces adolescentes de dire ce qu'elles aiment ou non, ce qu'elles aiment faire ou non ; c'est pourquoi cette classe est aussi celle des goûts et intérêts. Il faut préciser que les filles de cette classe sont nombreuses à recourir à l'usage du dessin pour appuyer leurs propos. Les sujets, dont les réponses sont représentatives de cette classe, décrivent un portrait assez fin et réflexif de leur personne ; ils font référence à leurs qualités / défauts et à leur créativité.

Cette classe est plutôt caractéristique des sujets filles ($Khi^2 = 13$), ceux qui sont âgés de 12 à 14 ans ($Khi^2 = 13$), ceux qui sont issus d'un milieu social très favorisé ($Khi^2 = 12$). Elle caractérise également les sujets qui sont en classe de 4^{ème} ($Khi^2 = 11$), un soi scolaire élevé ($Khi^2 = 9$) et un soi physique moyen ($Khi^2 = 3$). Enfin, elle caractérise les sujets qui vivent dans d'autres situations familiales ($Khi^2 = 6$), ceux qui sont issus d'une origine sociale favorisée ($Khi^2 = 2$), ceux qui ont un soi global élevé ($Khi^2 = 2$) et ceux qui ont un soi socio-émotionnel élevé ($Khi^2 = 1$).

Classe 3 : Se définir à travers les aspirations professionnelles

Cette classe représente 17 % d'U.C.E. classées. Les termes significatifs de cette classe sont : *fait* ($Khi^2 = 30$), *devenir* ($Khi^2 = 15$), *gens* ($Khi^2 = 14$), *fille* ($Khi^2 = 10$), *médecin* ($Khi^2 = 10$), *belle* ($Khi^2 = 5$), *étude* ($Khi^2 = 5$), etc.

L'analyse de contenu des énoncés regroupés dans cette classe indiquent que les sujets développent des représentations de soi basées sur leurs perspectives d'avenir professionnel (cf. annexe 85, p. 113). Les participants expriment leurs aspirations professionnelles soit pour dire de manière précise ce qu'ils souhaitent devenir : « *Je veux devenir plus tard avocat ou médecin* » ou soit pour évoquer l'incertitude concernant leurs ambitions professionnelles : « *j'ai beaucoup d'envies pour mon avenir, mais je ne suis sûre de rien encore* » ou « *je rêve de faire de grandes études mais je ne sais pas encore lesquelles* ». Les aspirations sont en lien avec les relations à autrui : « *J'ai envie de devenir avocat ou médecin ou infirmier pour aider les gens* » ; ce qui explique la présence du terme *gens* dans les mots significatifs de cette classe. Les termes *fille* et *belle* ressortent comme significatifs. Il s'agit dans cette classe plutôt des portraits de filles qui se perçoivent et se décrivent comme belles, et évoquent leurs envies professionnelles futures.

Cette classe est représentative des discours des adolescents de 15 – 16 ans ($Khi^2 = 12$) et des adolescents en classe de 3^{ème} ($Khi^2 = 11$). Il faut dire que c'est à cet âge que se pose

particulièrement la question de l'orientation scolaire pour les adolescents. Cette classe représente aussi des adolescents qui ont un soi global faible ($Khi^2 = 3$), un soi scolaire faible ($Khi^2 = 3$) et un soi socio-émotionnel élevé ($Khi^2 = 2$).

Classe 4 : Se définir à travers ses qualités et défauts

Cette classe compte 18 % des U.C.E. classées. Les mots les plus significatifs de cette classe sont : *gentille* ($Khi^2 = 19$), *sociab+* ($Khi^2 = 14$), *drôle* ($Khi^2 = 13$), *monde* ($Khi^2 = 11$), *sourire* ($Khi^2 = 5$), *confiant* ($Khi^2 = 5$), etc.

L'analyse de contenu des U.C.E. qui composent cette classe révèle qu'elle est spécifique d'un vocable qui renvoie à la référence à ses qualités et défauts personnels pour se définir (cf. annexe 86, p. 115). Ainsi, les sujets se focalisent sur leur image de soi en mentionnant des attributs personnels, ou encore des traits de personnalité, des capacités ou aptitudes pour se décrire : « *je suis très affectueuse. Parfois, je suis méchante. Je suis très gentille et hypersensible...Je ne suis pas ouverte à tout le monde* ». Il est important de préciser que les énoncés mettent en évidence que les qualités et défauts sont mentionnés en relation à autrui : « *je suis très drôle avec mes copines* », « *je suis attentionnée avec les gens* », etc.

Cette classe est représentative des discours des filles ($Khi^2 = 19$) et des sujets qui sont en classe de 3^{ème} ($Khi^2 = 1$). Elle représente aussi les adolescents qui ont un soi scolaire faible ($Khi^2 = 1$) et ceux qui ont un soi global moyen ($Khi^2 = 1$).

Dans l'arbre thématique, les classes 3 et 4 sont mises en parallèle. Ces deux classes représentent les discours de filles scolarisées en classe de 3^{ème} et qui sont âgées de 15 à 16 ans. Tandis que la classe 2, qui est ensuite mise en opposition aux classes 3 et 4, correspond au discours des adolescentes qui ont un âge compris entre 12 et 14 ans et sont en classe de 4^{ème}.

Le troisième ensemble : l'image de soi et les aspirations professionnelles des garçons

Le dernier ensemble constitue au total 29 % des U.C.E. classées. Il regroupe les classes 5 et 6. Comparativement au second regroupement, cet ensemble est représentatif des discours des garçons. Toutefois, comme le regroupement précédent, celui-ci est associé à des énoncés qui portent sur les goûts et les intérêts personnels, les qualités et les défauts puis les ambitions d'avenir professionnel.

Classe 5 : Se définir à travers les relations amicales et les activités de loisirs

Cette classe représente 19 % des U.C.E. classées. Les termes significatifs de cette classe sont : *garçon* ($Khi^2 = 29$), *jouer* ($Khi^2 = 22$), *ami* ($Khi^2 = 19$), *jeu* ($Khi^2 = 13$), *beau* ($Khi^2 = 13$), *sport* ($Khi^2 = 11$), *vidéo* ($Khi^2 = 9$), *écouter* ($Khi^2 = 9$), *aimer* ($Khi^2 = 8$), *faire* ($Khi^2 = 6$), *musique* ($Khi^2 = 6$), etc.

L'analyse de contenu des U.C.E. regroupées dans cette classe témoigne des représentations de soi des garçons²² à travers leurs relations amicales et leurs activités de loisirs ou extrascolaires (cf. annexe 87, p. 117). En effet, dans leurs réponses au « Qui suis-je ? », ces adolescents mettent en avant leur identité de genre : « *je suis un garçon* ». Ils font référence à leur apparence physique : « *je suis mignon* » ou « *je suis un très beau garçon qui plaît à beaucoup de filles* ». Outre le genre masculin et l'apparence physique, ces adolescents expriment également l'importance qu'ils accordent à l'amitié : « *je suis un garçon qui a beaucoup d'amis. J'aime être avec eux, discuter avec eux...* », « *J'aime faire rire mes amis* ». Enfin, ces adolescents se définissent à travers leurs intérêts pour les activités telles que le sport : « *j'aime le sport, surtout le football* », les jeux vidéo « *j'aime les jeux vidéo* », écouter la musique « *j'aime écouter la musique* », etc.

Le sexe masculin est apparu significativement discriminant pour cette classe ($Khi^2 = 19$). Elle est aussi caractéristique des sujets qui ont un soi scolaire moyen ($Khi^2 = 13$), un soi global faible ($Khi^2 = 2$), un soi physique faible ($Khi^2 = 1$) et aussi les sujets qui sont en 4^{ème} ($Khi^2 = 4$).

Classe 6 : Se définir à travers les qualités/les défauts et les aspirations professionnelles

Cette dernière classe compte 10 % des U.C.E. classées. Les termes significatifs de cette classe sont : *sportif* ($Khi^2 = 38$), *gentil* ($Khi^2 = 27$), *école* ($Khi^2 = 3$), *garçon* ($Khi^2 = 3$), *sport* ($Khi^2 = 2$), *adorer* ($Khi^2 = 2$), etc.

L'analyse de contenu : comme la classe précédente, la présente classe (cf. annexe 88, p. 119) est plutôt caractéristique du discours des garçons ($Khi^2 = 19$). Les adolescents garçons mettent ici en avant leur rapport au sport ; ils ne disent pas qu'ils aiment le sport (comme les adolescents de la classe 5), mais ils se décrivent comme étant un sportif : « *je suis sportif* », « *je suis sportif et même beaucoup* ». Ce sont leurs aptitudes sportives qu'ils mettent en avant pour se définir. Ils évoquent également d'autres attributs personnels en termes de qualités ou défauts : « *je suis un garçon dynamique* », « *je suis impulsif. Je suis gentil* », etc. Ce qui ressort

²² Le mot garçon est ressorti comme terme significatif de cette classe avec une valeur de ($Khi^2 = 29$). En plus le sexe masculin est apparu comme une variable illustrative significative de cette classe ($Khi^2 = 19$).

aussi particulier à cette classe, comparativement à la précédente, est l'évocation des aspirations professionnelles : « *je veux occuper un grand poste plus tard dans mon travail* » ou « *je pense devenir militaire ou peut-être basketteur* ».

Cette représente aussi les adolescents issus d'une origine sociale moyenne ($Khi^2 = 5$) et ceux qui ont un soi global moyen ($Khi^2 = 2$) caractérisent aussi cette classe.

7.2.2. *Formes ou modalités des auto-descriptions libres de soi des adolescents français*

Chez les participants français, les auto-descriptions libres de soi prennent deux formes :

- *par les mots dans des énoncés* : c'est la forme la plus utilisée par les sujets.
- *par l'image* : cette forme de discours est relative à l'usage du dessin. Certains sujets ont dessiné à leur propre initiative. Il s'agit peut-être d'un dialogue muet que nous désignons une expression « pseudo-muette » à propos de soi. On y voit également l'intérêt de l'adolescent pour cette activité créative qu'est le dessin.

La réflexion identitaire se traduit non seulement par les mots, mais également à travers le geste graphique (*cf.* annexe 89, p. 120).

Synthèse à propos des « Qui suis-je ? » des adolescents français

A l'issue de l'analyse lexicométrique des réponses des adolescents français à la technique « Qui suis-je ? », réalisons ici une synthèse qui met l'accent sur la nature et les composantes de leurs auto-descriptions libres.

Les auto-descriptions libres des adolescents français renferment différentes composantes.

L'apparence physique et les compétences physiques, notamment sportives émergent dans les auto-descriptions des adolescents : c'est la *composante physique*.

Les passions et les aversions dans lesquelles le sujet se reconnaît participe à la construction de ses représentations de soi : c'est la *composante goûts et intérêts*.

Le statut scolaire et les intentions de devenir professionnel sont des éléments importants dans les auto-descriptions libres des adolescents français : c'est la *composante statut scolaire / formation des projets d'avenir professionnel*.

En outre, les appréciations subjectives que les adolescents ont de leurs qualités et défauts ainsi que leurs idéologies, leurs croyances et leurs philosophies de vie sont également des aspects sur lesquels ils structurent leurs auto-descriptions : c'est la *composante qualités et défauts, idéologies, croyances et philosophies de vie*.

Le sentiment d'appartenance et le rapport à autrui ont été mis en évidence comme éléments dont les adolescents se saisissent dans les auto-descriptions libres : c'est la *composante sociale*.

Des aspects développementaux, notamment l'âge et le sexe définissent les représentations de soi des adolescents français : c'est la *composante développementale*. Le deuxième ensemble dégagé par l'analyse Alceste (nommé Image de soi et aspirations professionnelles des filles) et le troisième ensemble (nommé Image de soi et aspirations professionnelles des garçons) distinguent les auto-descriptions libres des filles et des garçons. En ce qui concerne l'effet de l'âge, les filles en classe de 4^{ème} (âgés majoritairement de 12 à 14 ans) font référence précisément à leur timidité et sensibilité pour les objets et les animaux (classe 2) tandis que les filles scolarisées en 3^{ème} (âgés pour la plupart de 15 à 16 ans) évoquent soit leurs ambitions professionnelles (classe 3) soit leurs qualités et défauts de façon générale (classe 4) sans se focaliser sur leur timidité comme c'est le cas dans la classe 2.

7.3. Réflexion sur soi et description de soi des adolescents : similitudes et différences au Togo et en France

Les représentations de soi des adolescents togolais et français comportent des éléments similaires qui sont résumés dans le tableau 19. Toutefois, des différences apparaissent dans les quatre derniers éléments et sont précisées dans les points divergents.

Tableau 19

Points communs et divergents dans les auto-descriptions libres des adolescents togolais et français

Togolais (N = 429)	Français (N = 113)
Points communs	
Référence à différents univers pour se définir	
Rapport à autrui (parents, amis, enseignants)	
Effets de l'âge et du sexe	
Composante goûts et intérêts	
Composante statut scolaire	
Composante qualités et défauts	
*Composante physique²³	
**Composante Intentions d'avenir professionnel en lien avec autrui	
***Sentiment d'appartenance	
**** formes de réponses	
Points divergents	
*Portrait physique	*Compétences sportives surtout chez les garçons
**Pour aider les autres - pour bâtir un statut social – pour satisfaire les parents	**Pour aider les autres, surtout chez les filles
***Appartenance ethnique	***Appartenance familiale
**** Proverbes /référence à Dieu	**** Usage d'une activité graphique

²³ A chaque * correspond un élément des auto-descriptions qui apparaît commun aux deux groupes de sujets. Ces aspects communs sont repris ensuite dans les points divergents pour mettre en évidence des différences qui sont repérables malgré les similitudes.

SECTION II : L'estime de soi des adolescents

Cette section a pour objectif de présenter les résultats obtenus à partir de l'ETES révisé. En rappel, L'ETES révisé a permis d'évaluer les dimensions physique, scolaire, socio-émotionnelle de l'estime de soi et un indice global.

7.4. L'estime de soi des adolescents togolais : rôle des variables socio-biographiques

Les statistiques descriptives des sujets togolais à l'ETES révisé (moyennes et écart-type, etc.) sont présentées dans le tableau 20.

Tableau 20

Moyennes, écarts-types à l'ETES, scores minimum et maximum, Togo (N= 429)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Soi physique	24,41	4,51	9	30
Soi scolaire	13,92	3,49	5	20
Soi socio-émotionnel	23,60	5,23	7	35
Soi global	61,93	9,47	30	83

Des analyses de variance univariées (ANOVA) ont permis d'examiner les différences qui émergent dans l'estime de soi des adolescents togolais en fonction de leurs caractéristiques socio-biographiques.

Estime de soi selon le sexe des adolescents togolais (cf. annexe 90, p. 121)

Les garçons (M = 14.5) présentent de plus fortes moyennes d'estime de soi scolaire que les filles (M = 13.3) ($F(1, 427) = 12,94 p < .001, \eta^2 p = .081$).

Les garçons (M = 62,9) ont également une estime de soi globale plus élevés que les filles (M = 61,0) ($F(1, 425) = 4,48 p < .05, \eta^2 p = .010$).

Estime de soi selon l'âge des adolescents togolais (cf. annexe 91, p. 122)

L'âge des sujets a un effet significatif sur l'estime de soi scolaire ($F(3, 425) = 7,38 p < .001, \eta^2 p = .050$) et globale des sujets ($F(3, 425) = 2,91 p < .05, \eta^2 p = .020$).

Sur le plan du soi scolaire, les tests post-hoc (test de Bonferroni) montrent que ce sont les sujets âgés de 12-14 ans ($M = 14,9$) qui se distinguent de ceux âgés de 17-18 ans ($M = 13,1$) et ceux qui ont 19-20 ans ($M = 12,1$) (cf. annexe 92, p. 123). Les sujets les plus âgés obtiennent les scores les plus faibles d'estime de soi scolaire.

Par rapport au soi global, il ressort des tests post-hoc qu'il n'existe pas de différence significative entre les différents groupes (cf. annexe 92, p. 123).

Estime de soi selon le niveau scolaire des adolescents togolais (cf. annexe 93, p. 125)

Les adolescents scolarisés en classe de 4^{ème} ($M = 14,6$) ont une estime de soi scolaire plus élevée que leurs pairs scolarisés en 3^{ème} ($M = 13,4$) ($F(1, 427) = 11,58, p < .01, \eta^2 p = .026$). Comme il a été déjà mentionné dans ce travail, l'effet du niveau scolaire sur les variables d'étude est à relier à l'effet significatif de l'âge puisque selon l'organisation du système scolaire, les élèves scolarisés en 3^{ème} sont logiquement les plus âgés.

On observe également une variation significative de l'estime de soi globale des adolescents togolais selon leur niveau scolaire ($F(1, 427) = 4,15, p < .05, \eta^2 p = .010$). Ce sont les élèves scolarisés en classe de 4^{ème} ($M = 63,0$) qui ont une estime de soi globale plus élevée que leurs pairs scolarisés en 3^{ème} ($M = 61,1$).

Estime de soi selon la structure familiale des adolescents togolais (cf. annexe 94, p. 126)

Les adolescents qui vivent avec leurs deux parents ($M = 14,5$) obtiennent les scores les plus élevés d'estime de soi scolaire comparativement à leurs camarades qui vivent dans des familles monoparentales ($M = 13,4$) ou dans d'autres situations familiales ($M = 13,1$). Les résultats de l'ANOVA permettent d'affirmer l'existence d'un effet significatif de la structure familiale sur l'estime de soi scolaire des adolescents togolais ($F(2, 426) = 6,60, p < .01, \eta^2 p = .030$). Les tests réalisés en post-hoc (cf. annexe 95, p. 127) permettent de préciser que les scores d'estime de soi scolaire diffèrent significativement lorsqu'on considère les situations de bi parentalité et de monoparentalité, ou les situations de bi parentalité et d'autres situations familiales.

Il en est de même de l'estime de soi globale ($F(2, 426) = 5,58, p < .01, \eta^2 p = .026$). En effet, ce sont les adolescents qui vivent avec leurs deux parents ($M = 63,3$) qui obtiennent les scores les plus élevés comparativement aux sujets en famille monoparentale ($M = 60,7$) et ceux vivant dans d'autres situations familiales ($M = 59,9$).

La situation de bi parentalité serait la plus favorable à l'estime de soi scolaire et globale.

Estime de soi selon l'origine sociale des adolescents togolais (cf. annexe 96, p. 128)

L'origine sociale des sujets n'influence par les différentes dimensions de l'estime de soi.

EN RESUME, concernant l'estime de soi des adolescents togolais

Estime de soi scolaire et globale différenciées selon le sexe de l'adolescent

- Les garçons ont une estime de soi scolaire plus élevée que les filles.
- Les garçons ont une estime de soi globale plus élevée que les filles.

Estime de soi scolaire et globale différenciées selon l'âge de l'adolescent

- Les sujets les plus âgés obtiennent les scores les plus faibles d'estime de soi scolaire. Et logiquement, les sujets en classe de 3^{ème} ont les scores les plus faibles de soi scolaire.
- Les sujets les plus âgés obtiennent les scores les plus faibles d'estime de soi globale. Et logiquement, les sujets en classe de 3^{ème} ont les scores les plus faibles de soi global.

La bi parentalité serait plus favorable à une estime de soi scolaire et globale élevée

- Les adolescents qui vivent avec leurs deux parents ont les scores les plus élevés d'estime de soi scolaire.
- Les adolescents qui vivent avec leurs deux parents renseignent les scores les plus élevés de soi global.

Aucun effet significatif de l'origine sociale sur l'estime de soi

7.5. L'estime de soi des adolescents français : rôle des variables socio-biographiques

Le tableau 21 présente les statistiques descriptives à l'ETES (moyennes et écart-type, etc.).

Tableau 21

Moyennes, écarts-types à l'ETES, scores minimum et maximum, France (N= 113)

Dimensions	Moyenne	Ecart-type	Mini.	Maxi.
Soi physique	21,66	5,57	10	30
Soi scolaire	13,87	4,13	4	20
Soi socio-émotionnel	25,88	4,35	15	35
Soi global	61,42	9,80	42	81

Pour vérifier les effets des caractéristiques socio-biographiques sur l'estime de soi des adolescents, des analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées. L'âge, le niveau scolaire et la structure familiale ne font pas varier significativement les différentes dimensions du soi (*cf.* annexes 97, 98 et 99, p. 129-131).

Estime de soi selon le sexe des adolescents français (*cf.* annexe 100, p. 132)

Le sexe a un effet significatif sur l'estime de soi scolaire ($F(1,111) = 5,14$ $p < .025$, $\eta^2 p = .044$). Les filles ($M = 14,7$) obtiennent les scores les plus élevés de soi scolaire comparativement aux garçons ($M = 13,0$).

Estime de soi selon l'origine sociale des adolescents français (*cf.* annexe 101, p. 133)

Les résultats de l'ANOVA soulignent des variations significatives des scores d'estime de soi scolaire en fonction de l'origine sociale ($F(4, 108) = 3,39$ $p < .05$, $\eta^2 p = .112$). Toutefois, les tests post-hoc n'ont pas révélé des différences significatives entre les différents groupes (*cf.* annexe 102, p. 134).

EN RESUME, concernant l'estime de soi des adolescents français ...

Estime de soi scolaire différenciée selon le sexe de l'adolescent

Les filles ont une estime de soi scolaire plus élevée que les garçons.

Aucun effet significatif de l'âge, du niveau scolaire et de la structure familiale sur l'estime de soi des adolescents

L'origine sociale influence significativement l'estime de soi scolaire des adolescents. Cependant, les tests post-hoc n'ont pas indiqué des différences

7.6. L'estime de soi des adolescents : similitudes et différences au Togo et en France

Les comparaisons de moyennes ont mis en évidence qu'il n'existe pas de distinction significative dans l'estime de soi scolaire et globale des adolescents togolais et français. Toutefois, des différences significatives ont été constatées dans l'estime de soi physique et socio-émotionnelle des sujets togolais et français. Les adolescents togolais ($M = 24,41$) ont une évaluation du soi physique plus élevée en moyenne que les sujets français ($M = 21,66$) ($t (ddl = 152,93) = 4,832 p < .001$). Il ressort aussi que les adolescents togolais ($M = 23,60$) s'estiment moins socio-émotionnellement que les sujets français ($M = 25,88$) ($t (ddl = 205,33) = -4,747 p < .001$) (cf. Tableau 22).

Tableau 22

Comparaisons de moyennes aux dimensions de l'estime de soi : adolescents togolais versus adolescents français

Dimensions de l'estime de soi	Togo (N = 429)		France (N = 113)		Test statistique
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Soi physique	24,41	4,51	21,66	5,57	$t (ddl = 152,93) = 4,832$ $p = .000$
Soi scolaire	13,92	3,49	13,87	4,13	$t (ddl = 156,53) = 0,132$ $p = .895$
Soi socio-émotionnel	23,60	5,23	25,88	4,35	$t (ddl = 205,33) = -4,747$ $p = .000$
Soi global	61,93	9,47	61,42	9,80	$t (ddl = 540) = 0,510$ $p = .610$

Les résultats en gras sont significatifs

Synthèse du septième chapitre

Les résultats présentés dans ce chapitre ont permis de relever les similitudes et les différences dans les représentations de soi des adolescents.

Premièrement, **concernant les similitudes**, dans la structuration de leur « soi », les adolescents trouvent des repères dans les différentes sphères de leur vie (univers scolaire, univers familial, univers des pairs, etc.). Ainsi, leurs représentations de soi renferment plusieurs composantes. Les données révèlent que les principales composantes contenues dans les représentations de soi des adolescents togolais et français sont : la composante physique, les goûts et les intérêts, le statut scolaire, la formation du projet d'avenir professionnel, le sentiment d'appartenance, le rapport à autrui, les qualités / défauts, idéologies, croyances, philosophies de vie et une composante développementale. Les composantes aspirations professionnelles et qualités / défauts figurent plus explicitement dans la réflexion sur soi et les descriptions de soi des adolescents âgés de plus de 15 ans et qui sont en classe de 3^{ème}. Il a été aussi mis en évidence que les intentions d'avenir professionnel des sujets sont orientées par un souhait d'utilité sociale. La majorité des adolescents affirment vouloir exercer un métier plus tard pour aider les autres.

Deuxièmement, **concernant les différences** : Des différences entre les sujets togolais et français sont repérables aussi bien au niveau de la description et réflexion à l'égard de soi que dans l'évaluation de soi.

Du côté des différences dans la réflexion sur soi et la description de soi :

- La composante physique se rapporte essentiellement à l'apparence physique chez les adolescents togolais tandis qu'elle correspond à l'évocation des compétences physiques et sportives chez les sujets français.
- Le sentiment d'appartenance relevé chez des sujets togolais distingue la référence à l'appartenance ethnique tandis qu'une référence à l'appartenance familiale a été constatée chez leurs homologues français.
- Des éléments précis sont identifiés à propos des intentions d'avenir professionnel des adolescents. Les sujets togolais et français, en se projetant dans un futur professionnel affirment vouloir par cette voie aider les autres. De plus, les adolescents togolais ont indiqué explicitement souhaiter bâtir un statut social à travers leur futur métier et satisfaire leurs parents. Enfin, des différences sont constatées dans les formes qu'utilisent les adolescents pour s'auto-décrire. Ainsi, il a été noté l'usage des proverbes

Partie 2 – Chap. 7 – Les représentations de soi des adolescents togolais et français et la référence à Dieu chez des sujets togolais tandis qu'on observe l'utilisation d'une activité graphique chez certains sujets français.

Concernant les différences relatives à l'estime de soi :

- Les adolescents togolais ont une estime de soi physique plus élevée que celle des sujets français. Par contre, les adolescents togolais rapportent des niveaux d'estime de soi socio-émotionnelle plus faibles que les sujets français.
- Le rôle du sexe dans l'estime de soi scolaire n'est pas le même dans les deux échantillons. Au Togo, les garçons s'estiment plus favorablement sur le plan scolaire, tandis qu'en France les filles ont un soi scolaire plus élevé que les garçons. Par ailleurs, il a été constaté uniquement dans le groupe des adolescents togolais que les garçons ont un soi global significativement plus élevé que celui des filles. Spécifiquement chez les sujets togolais, les résultats ont montré que la bi parentalité constitue un schéma familial favorable à l'estime de soi scolaire et globale des adolescents.

Chapitre 8

Liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents

Ce chapitre constitue une réponse à notre quatrième objectif de recherche qui vise à analyser comment le rapport aux pratiques éducatives parentales perçues à l'adolescence oriente les représentations de soi appréhendées dans leurs différentes dimensions (descriptives, réflexives et évaluatives). Premièrement, nous exposons les analyses relatives aux effets du rapport aux pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi. Ensuite, nous présentons des analyses qui mettent en évidence les contributions précises des pratiques éducatives parentales perçues à l'estime de soi des sujets. Enfin, les variables qui contribuent à la réflexion sur soi et description de soi des adolescents sont présentées.

SECTION I : Effets du rapport aux pratiques éducatives parentales sur les représentations de soi

Une analyse exploratoire multidimensionnelle des principales variables

L'étude simultanée, de type descriptif, des variables a été réalisée avec la méthode de l'analyse factorielle multiple (AFM ou MFA : Multiple Factor Analysis en anglais) (Escofier et Pagès, 1983 ; Pagès et Tenenhaus, 2002). L'AFM est une forme particulière d'analyse factorielle qui s'applique à des données caractérisées par des tableaux complexes qui décrivent un ensemble de personnes par un ensemble de variables quantitatives et / ou qualitatives structurées en groupes. Le principe de l'AFM repose sur la mise en œuvre d'une analyse en composantes principales qui prend en compte des variables pondérées (Pagès et Tenenhaus, 2002). Puisque l'AFM analyse simultanément plusieurs groupes de variables, il est nécessaire d'équilibrer les influences de chaque ensemble de variables ; les variables sont donc pondérées.

L'AFM a été choisie dans cette thèse pour décrire les premières tendances et les agencements des différentes variables (explicatives et à expliquer) de notre recherche les unes par rapport aux autres. Elle a été construite en considérant six principaux groupes de variables :

- PEP mères perçues
- Attentes à l'égard des mères
- Estime de soi
- PEP mères perçues
- Attentes à l'égard des pères
- Réflexion et description de soi

Les différents indices de chaque groupe de variables considérées ont été insérés comme variables actives. Les interrelations entre ces différents indices ou variables permettent de former des groupes appelés facteurs, composantes, dimensions ou axes. Pour des raisons de forte colinéarité, les variables « sollicitude maternelle » et « sollicitude paternelle » perçues n'ont pas été considérées dans l'analyse.

L'âge et le sexe ont été introduits en tant que variables illustratives afin de ne pas affecter la solution de l'AFM. En effet, les variables illustratives ne participent pas à la construction des différents facteurs ou dimensions. Cependant, l'analyse relève des indicateurs de liaison de chaque variable illustrative insérée, ainsi que de ses modalités, avec les dimensions dégagées par l'AFM. Ces indicateurs de liaison s'appuient sur une analyse de variance expliquant une dimension à partir de la variable illustrative (Pagès, 2013).

L'AFM a été menée avec le package FactoMineR du logiciel libre R (Lê, Josse et Husson, 2008 ; Kostov, Bécue-Bertaut et Husson, 2015). L'AFM a été réalisé séparément sur les deux échantillons de recherche : 429 sujets togolais et 113 sujets français. Les détails de la stratégie adoptée pour la construction de l'AFM sur chaque échantillon sont exposés en annexe 103, p. 136.

L'interprétation des résultats de l'AFM repose sur quatre étapes successives :

- Identification du nombre de facteurs à retenir : nous nous appuyons sur le critère du « coude de Cattell ». L'examen du graphique de distribution de l'inertie conduit à retenir seulement les facteurs qui se situent avant la rupture du coude ;
- Examen des contributions des groupes de variables à chaque facteur retenu pour avoir un premier aperçu d'à quoi peut correspondre le facteur ;
- Visualisation des liaisons entre les variables grâce aux sorties numériques (les contributions²⁴, les corrélations et les \cos^2) et au cercle des corrélations. Seules les variables qui ont un \cos^2 égal ou supérieur à .05 seront retenues dans chaque facteur. A ce niveau de l'interprétation, l'intérêt est porté sur la contribution de chaque variable prise individuellement et non au groupe de variables comme à la phase précédente. Cette étape aboutira à nommer la dimension ainsi que ses modalités ;
- Enfin, nous examinons si des variables illustratives apparaissent significatives pour caractériser chaque facteur.

²⁴ La corrélation est le degré de liaison de la variable avec le facteur. Plus la valeur est proche de 1, plus la corrélation est forte. La contribution indique l'influence de la variable dans la définition du facteur ; elle est exprimée en %. Le \cos^2 correspond à la qualité de représentation de la variable sur le facteur.

8.1. Principales dimensions issues de l'AFM chez les sujets togolais

L'examen de la décomposition de l'inertie (cf. annexe 104, p. 139) permet de retenir les deux premières dimensions qui résument 19 % de l'inertie totale²⁵.

8.1.1. Présentation et interprétation de la première Dimension

La première dimension (représentée par l'axe horizontal) explique 10,38 % de l'inertie totale. La figure 8 montre les contributions des différents groupes de variables à la première dimension. Le groupe de variables actives « pratiques éducatives maternelles perçues » a la contribution la plus forte sur cette dimension.

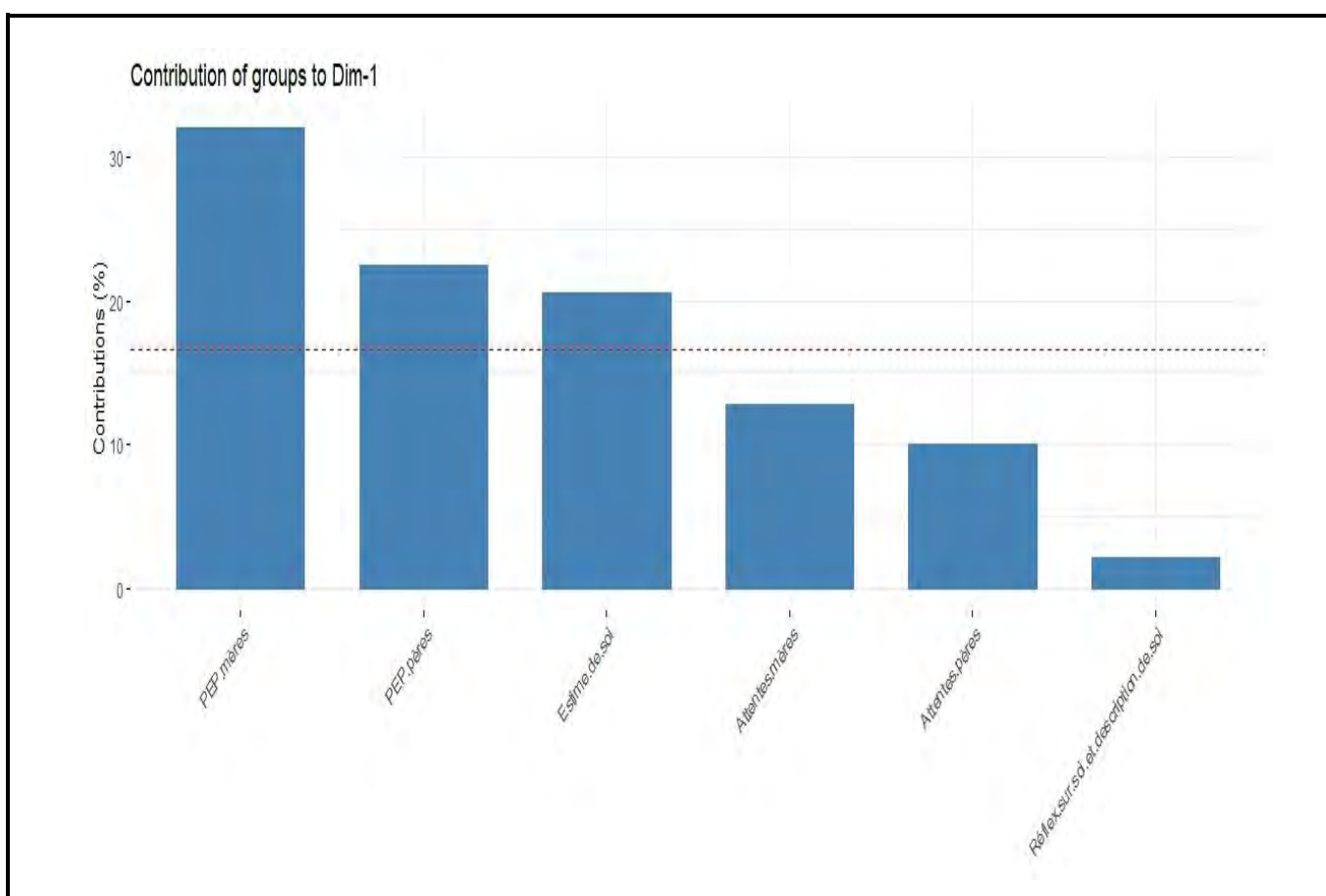


Figure 8. Contributions des groupes de variables à la dimension 1, AFM, échantillon Togo

Lecture du graphique : Les groupes avec des valeurs élevées contribuent le plus à la définition de la dimension. La ligne en pointillé rouge indique la valeur moyenne attendue, si les contributions étaient uniformes. Les groupes de variables qui ont une contribution de 10 % sont retenus dans la définition de la dimension.

La première dimension représente essentiellement une association entre les pratiques éducatives maternelles / paternelles perçues, l'estime de soi et les attentes à l'égard des mères /

²⁵ Le pourcentage d'inertie correspond au pourcentage d'informations expliqué par le plan ou par le facteur.

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets des pères. Les contributions des pratiques éducatives parentales étant plus importantes, cette dimension rendrait compte d'une posture appréciative des sujets à propos des pratiques éducatives parentales. Mais quelle est la nature de cette association ? Quelles variables de ces différents groupes sont impliquées dans la définition de la dimension 1 ? Le tableau 23 résume les variables corrélées significativement à la première dimension.

Tableau 23

Description de l'axe 1, AFM, échantillon Togo

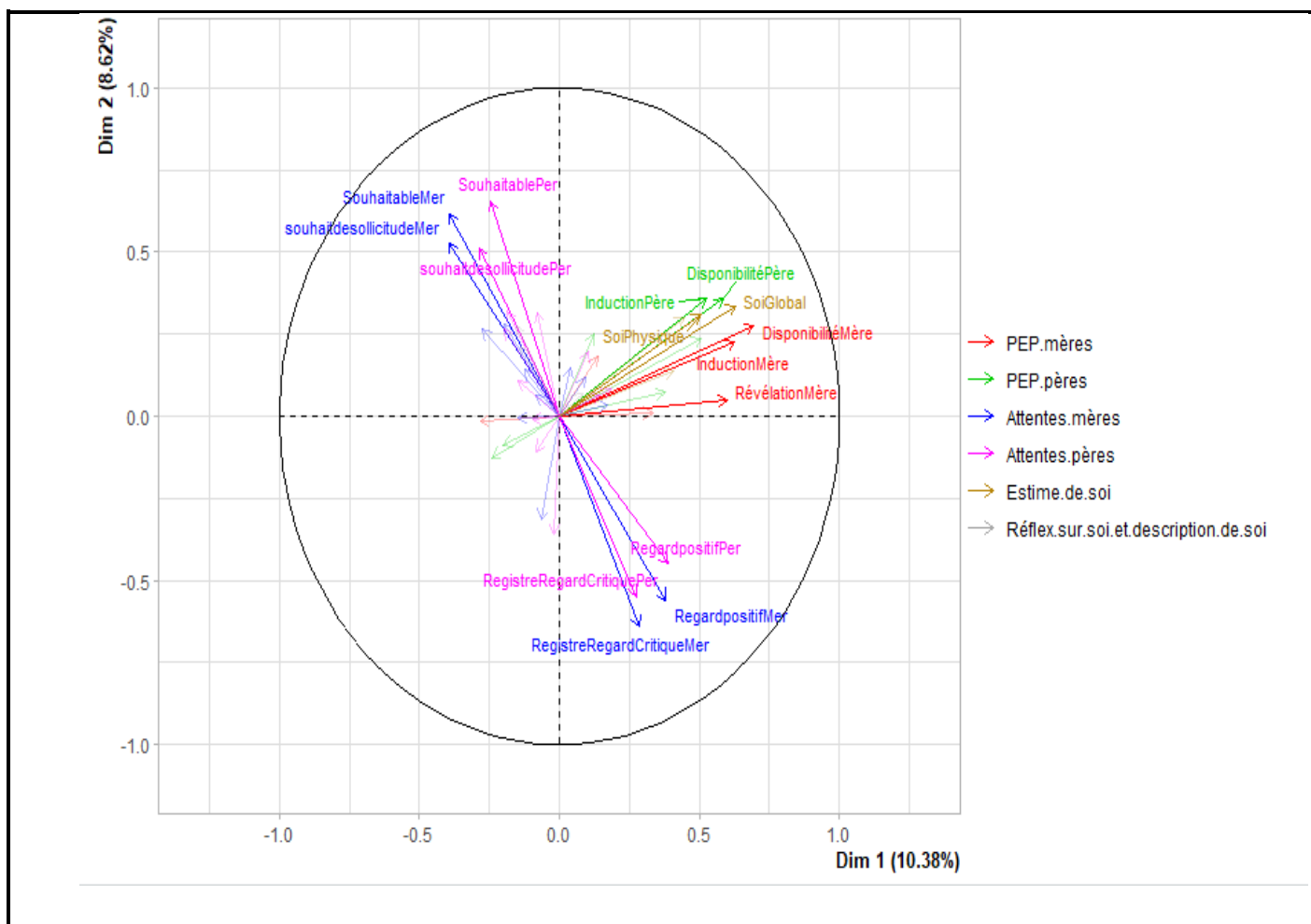
Variables regroupées dans l'Axe 1		Corrélation ²⁶	Contribution	Cos ²
PEP mères perçues				
	Disponibilité mère	.69	10.70	0.48
	Induction mère	.63	8.72	0.39
	Révélation de soi mère	.60	7.99	0.36
	Tolérance mère	.33	2.47	0.11
	Discipline coercitive mère	-.28	1.77	0.08
PEP pères perçues				
	Disponibilité père	.59	6.81	0.34
	Induction père	.52	5.46	0.28
	Révélation de soi père	.51	5.08	0.26
	Tolérance père	.38	2.82	0.14
	Sentiment de rejet père	-.24	1.17	0.06
Estime de soi				
	Globale	.63	8.00	0.40
	Physique	.50	5.14	0.25
	Scolaire	.45	4.01	0.20
	Socio-émotionnelle	.41	3.38	0.17
Attentes à l'égard des mères				
	Registre regard critique mère	.29	1.41	0.08
	Regard positif mère	.38	2.49	0.14
	Registre du souhaitable mère	-.39	2.67	0.16
	Souhait de sollicitude mère	-.40	2.70	0.16
	Souhait Echanges avec la mère	-.27	1.30	0.08
Attentes à l'égard des pères				
	Registre regard critique père	.27	1.38	0.08
	Regard positif père	.39	2.73	0.15
	Registre du souhaitable père	-.24	1.09	0.06
	Souhait de sollicitude père	-.29	1.50	0.08
Variable illustrative significative				
Sexe	Garçons	.32	4.60	0.56
	Filles	-.32	-4.60	0.56

* La variable illustrative sexe n'a pas de contribution car elle n'a pas participé à la construction du plan factoriel

**Les variables retenues dans la description de la dimension ont un Cos² égal ou supérieur à .05

²⁶ La corrélation est le degré de liaison de la variable avec le facteur. Plus la valeur est proche de 1, plus la corrélation est forte. La contribution indique l'influence de la variable dans la définition du facteur ; elle est exprimée en %. Le cos² correspond à la qualité de représentation de la variable sur le facteur.

En complément au tableau précédent, la figure 9 représente la projection des variables et permet de montrer les variables les mieux corrélées à la première dimension et les oppositions entre variables.



Lecture du graphique : Ce graphique croise la première dimension (représentée par l'axe horizontal) et la deuxième dimension (axe vertical) dégagées par l'AFM.

Chaque flèche est associée à une variable. La direction de la flèche montre la force de la relation entre la variable et chaque dimension. La longueur de la flèche (proximité ou non avec le cercle) indique la qualité de représentation de la variable dans le plan factoriel. Par exemple, le coefficient de corrélation linéaire entre la révélation de soi mère et la première dimension est de 0.60.

Pour la première dimension qui nous intéresse ici, les variables positionnées dans les quadrants à droite (supérieur et inférieur) sont corrélées positivement à la dimension et s'opposent à des variables situées dans les quadrants à gauche (supérieur et inférieur).

Concernant la première dimension, le tableau 23 et le cercle des corrélations (figure 9) permettent d'identifier deux constellations de variables qui s'opposent : constellation positive *versus* constellation négative. La **constellation positive** réunit les variables corrélées positivement à la dimension. Ces variables sont positionnées dans les quadrants supérieur et inférieur droits. Le cercle des corrélations montre que les variables « disponibilité maternelle », « induction maternelle », « révélation de soi maternelle », « disponibilité paternelle » et

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets

« induction paternelle », représentées en haut à droite dans le plan factoriel, sont les plus corrélées positivement à l'axe horizontal (première dimension). Ces variables vont de pair avec les variables « estime de soi globale » et « estime de soi physique » projetées dans le même quadrant. Dans le quadrant droit inférieur, les variables « registre regard critique mère », « regard positif mère », « registre regard critique père » et « regard positif père » sont aussi associées positivement à cette dimension. L'observation de toutes les relations positives regroupées dans cette constellation indiquent que les sujets qui perçoivent leurs parents comme disponibles, inductifs, tolérants à l'égard de leurs amis, leur permettant de se révéler, évaluent positivement la relation avec leurs parents et rapportent des niveaux plus élevés d'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale. Les pratiques éducatives parentales perçues concernées ici renvoient à celles décrites dans la littérature scientifique comme relevant du pôle positif des pratiques parentales (Maccoby et al., 1983 ; Claes et al., 2010 ; Caron et al., 2017)²⁷. Un regard positif porté sur la relation aux parents étant associé positivement à ces pratiques, nous pensons que cette constellation positive met en évidence un rapport positif aux pratiques éducatives parentales. Au regard des liaisons positives avec les différentes facettes de l'estime de soi, cette constellation semble identifier qu'un rapport positif aux pratiques éducatives parentales favorise l'estime de soi des sujets.

A ce regroupement de variables s'oppose une **constellation négative** réunissant des variables corrélées négativement (situées dans les quadrants supérieur et inférieur gauches du cercle de corrélation) à la première dimension. Dans le quadrant gauche supérieur, les variables « registre du souhaitable mère », « registre du souhaitable père », « souhait de sollicitude mère », « souhait de sollicitude père » apparaissent corrélées négativement à la première dimension. Les variables « discipline coercitive maternelle » et le « sentiment de rejet paternel » (relevant du pôle négatif des pratiques éducatives parentales) apparaissent corrélées négativement à ce facteur. Ces deux variables sont représentées dans le quadrant gauche inférieur, mais leur projection semble ne pas être bien récupérée par le plan factoriel que nous avons construit²⁸. Comparativement à la constellation positive, cette constellation négative décrit des sujets qui rapportent davantage de pratiques éducatives « négatives », perçoivent de faibles pratiques éducatives « positives » et formulent des souhaits à l'égard de leurs parents.

²⁷ Nous reprenons les distinctions des pôle positif et négatif des pratiques éducatives évoquées dans la littérature, et parlons de pratiques éducatives « positives ». Toutefois, il ne s'agit pas d'un jugement de valeurs.

²⁸ Pour des raisons de lisibilité et pour éviter la juxtaposition des variables dans le plan factoriel, nous avons uniquement demandé la projection des variables dont la qualité de représentation Cos^2 est supérieure à 0.20.

Cette constellation semble représenter un rapport négatif aux pratiques éducatives parentales et qui désavantage l'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale.

Les deux constellations définissant la première dimension permettent de la désigner comme l'articulation entre un rapport positif *versus* un rapport négatif aux pratiques éducatives parentales et l'estime de soi des adolescents.

Les corrélations et les valeurs *V.test* pour les variables illustratives significatives sur cette dimension nous permettent de dire que les profils des filles (corrélations = -0.32 , *V.test* = -4.60) et des garçons (corrélations = 0.32 , *V.test* = 4.60) sont significativement différents pour cette première dimension. L'observation des ellipses de confiance²⁹ (cf. figure 10) permet d'identifier que les garçons obtiennent les scores les plus élevés sur les variables corrélées positivement à ce facteur, donc la première constellation. C'est dire que les garçons développeraient davantage un rapport positif aux pratiques éducatives parentales ; ce qui influencerait positivement leur estime de soi. À l'inverse, les filles construisent davantage un rapport négatif aux pratiques éducatives de leurs parents, ce qui semble désavantager leur estime de soi.

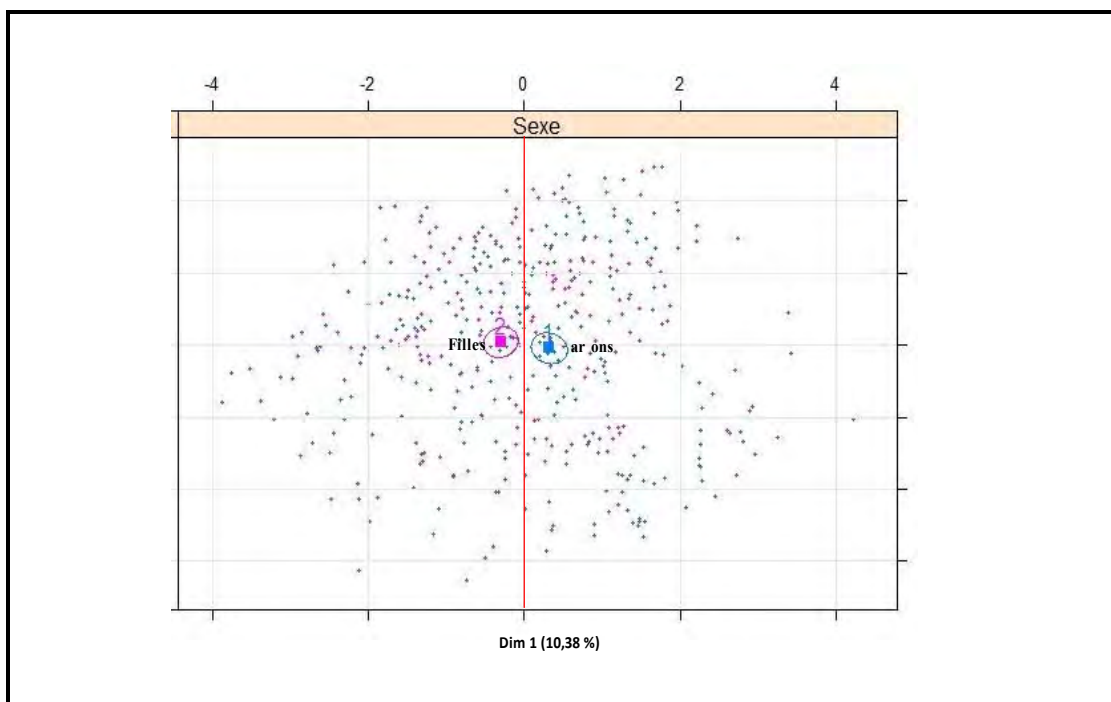


Figure 10. Ellipses de confiance autour des modalités du sexe, AFM, dimension 1, sujets, Togo

²⁹ Le tracé des ellipses de confiance est une sortie graphique de l'AFM à l'issue de l'exécution de la fonction `plotellipses()` de FactoMineR. L'objectif est de montrer si les modalités de la variable illustrative sont significativement différentes les unes des autres.

8.1.2. Présentation et interprétation de la deuxième dimension

La deuxième dimension (représentée par l'axe vertical) permet d'expliquer 8,62 % de l'inertie totale. Les groupes de variables actives « attentes à l'égard des pères » et « attentes à l'égard des mères » ont les contributions les plus élevées et presque identiques sur cette dimension (*cf.* figure 11). Dans notre thèse, questionner les attentes à l'égard des parents chez les adolescents vise à mobiliser leur réflexion à propos des pratiques éducatives parentales. Les attentes, apparaissant plus contributives à cette deuxième dimension, pourraient traduire une posture métacognitive des sujets concernant les pratiques éducatives parentales.

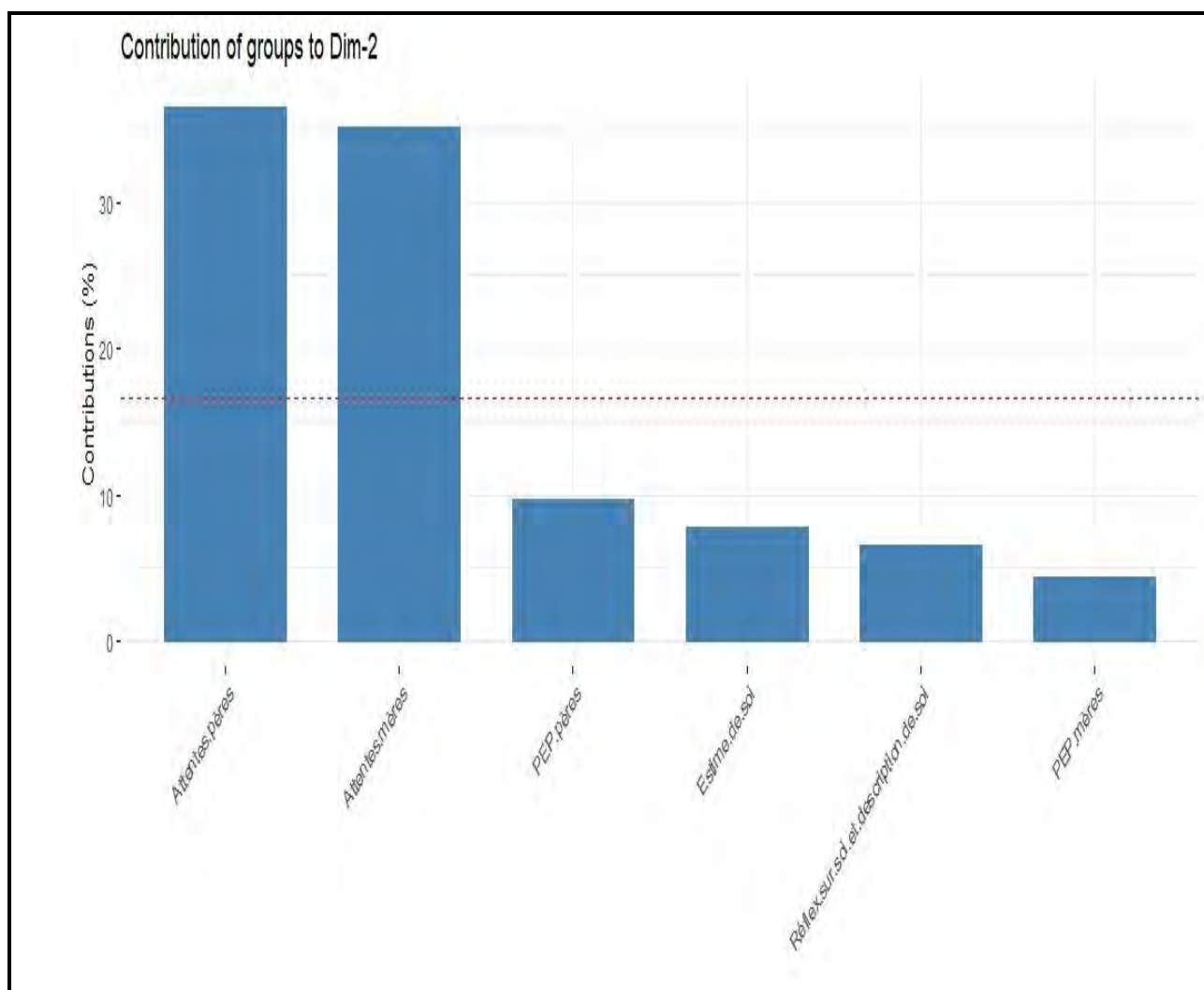


Figure 11. Contributions des groupes de variables à la dimension 2, AFM, échantillon Togo

Lecture du graphique : Les groupes avec des valeurs élevées contribuent le plus à la définition de la dimension.
 La ligne en pointillé rouge indique la valeur moyenne attendue, si les contributions étaient uniformes.
 Les groupes de variables qui ont une contribution de 10 % sont retenus dans la définition de la dimension.

Les différentes relations positives et négatives entre les variables et la deuxième dimension sont résumées dans le tableau 24.

Tableau 24

Description de l'axe 2, AFM, échantillon Togo

Variabiles regroupées dans l'Axe 2	Corrélation	Contribution	Cos ²
Attentes à l'égard des mères			
Registre souhaitable mère	.62	7.88	0.38
Souhait sollicitude mère	.53	5.76	0.28
Souhait contrôle souple mère	.28	1.66	0.08
Souhait Echanges avec mère	.26	1.45	0.07
Registre regard critique mère	-.64	8.47	0.41
Regard positif mère	-.56	6.50	0.31
Regard négatif mère	-.32	2.06	0.10
Attentes à l'égard des pères			
Registre souhaitable père	.66	9.43	0.43
Souhait sollicitude père	.51	5.69	0.26
Souhait contrôle souple père	.32	2.26	0.10
Souhait Echanges avec père	.32	2.19	0.10
Souhait financier père	.26	1.53	0.07
Registre regard critique père	-.55	6.60	0.30
Regard positif père	-.45	4.42	0.20
Regard négatif père	-.36	2.86	0.13
Estime de soi			
Globale	.34	2.74	0.11
Physique	.31	2.33	0.10
Scolaire	.30	2.22	0.09
Réflexion sur soi et description de soi			
Apparence phys.et éléments socio-biographiques*	.27	3.98	0.07
PEP mères perçues			
Disponibilité mère	.28	2.03	0.08
Induction mère	.23	1.36	0.05
PEP pères perçues			
Disponibilité père	.36	3.04	0.13
Induction père	.36	3.07	0.13
Contrôle père	.25	1.50	0.06
Révélation de soi père	.24	1.35	0.06
Variable illustrative significative		V. test	Cos ²
		Corrélation	
Age			
12-14 ans	.45	4.97	0.47
15-16 ans	.01	0.14	0.00
17-18 ans	-.48	-4.26	0.42
19-20 ans	-.79	-2.85	0.31

*Classe 1 dégagée par l'analyse Alceste sur les réponses au « Qui suis-je ? » chez les sujets togolais

**L'âge étant une variable illustrative, elle n'a pas de contribution

En complément au tableau précédent, la figure 9 (voir p.XXX) représente la projection des variables et permet de montrer les variables les mieux corrélées à la deuxième dimension et les oppositions entre variables.

Deux constellations sont repérables également sur la deuxième dimension. Une **constellation positive** rassemble les variables corrélées positivement à la dimension ; ces variables se positionnent dans les quadrants supérieurs gauche et droit. Cette constellation renferme les variables les plus fortement associées à la deuxième dimension. Il s'agit des variables relatives aux attentes à l'égard des parents : « registre du souhaitable père », « registre du souhaitable mère », « souhait de sollicitude père » et « souhait de sollicitude mère » (dans le quadrant supérieur gauche, voir le cercle des corrélations). Les données plus détaillées du tableau 24, p.277 montrent que les variables « souhait de contrôle maternel / paternel souples », « souhait de davantage d'échanges avec la mère / le père », « disponibilité maternelle et paternelle perçues », « induction maternelle et paternelle perçues », « la révélation de soi du père », « l'estime de soi physique, scolaire et globale » constituent aussi cette constellation positive. Ces relations indiquent que les sujets qui, dans leurs réponses concernant les attentes à l'égard des parents, formulent des souhaits de davantage de sollicitude, d'échanges et de contrôle parental souple perçoivent pourtant des pratiques éducatives parentales « positives » et ont une estime de soi physique, scolaire et globale élevée. Cette constellation décrit un processus plus large que l'influence du rapport positif aux pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi décrite dans la modalité positive de la première dimension. Il semble qu'on soit ici en présence de sujets pour qui le rapport positif aux pratiques éducatives parentales ne suffit pas ; ils expriment aussi un besoin de pratiques éducatives parentales « positives ». Cette constellation renverrait à une forme spécifique du rapport positif aux PEP et son effet sur l'estime de soi. Contrairement à la première dimension, les sujets semblent adopter ici une posture plus réflexive. C'est pourquoi nous désignons cette constellation comme un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur l'expression d'un besoin en termes de PEP « positives ».

La **constellation négative** de la deuxième dimension regroupe les variables corrélées négativement à cette dimension. Cette constellation négative réunit les variables « registre de l'évaluation critique du regard porté sur la relation à la mère / le père », « le regard positif porté sur la relation à la mère / le père » et le « regard négatif porté sur la relation à la mère / le père ». Cette constellation décrit des sujets qui réalisent une évaluation critique de la relation qu'ils entretiennent avec leur mère / leur père. Cette évaluation critique implique à la fois une critique

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets positive et celle négative. Ce regroupement de variables s’opposant à la première constellation de la dimension 2, les interrelations significatives indiquent que plus les sujets évaluent positivement / négativement les relations à leurs parents lorsqu’ils sont interrogés à propos des attentes qu’ils ont à l’égard des parents, moins ils rapportent des pratiques éducatives « positives » et moins ils ont des niveaux élevés d’estime de soi physique, scolaire et globale. Cette constellation correspondrait à un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur l’évaluation critique de la relation à la mère / au père.

La deuxième dimension met donc en évidence l’opposition entre deux formes de rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales (rapport réflexif axé sur l’expression d’un besoin en termes de PEP « positives » *versus* rapport réflexif centré sur l’évaluation critique de la relation à la mère / au père).

La variable « âge » est reliée significativement à cette deuxième dimension (*cf.* figure 12).

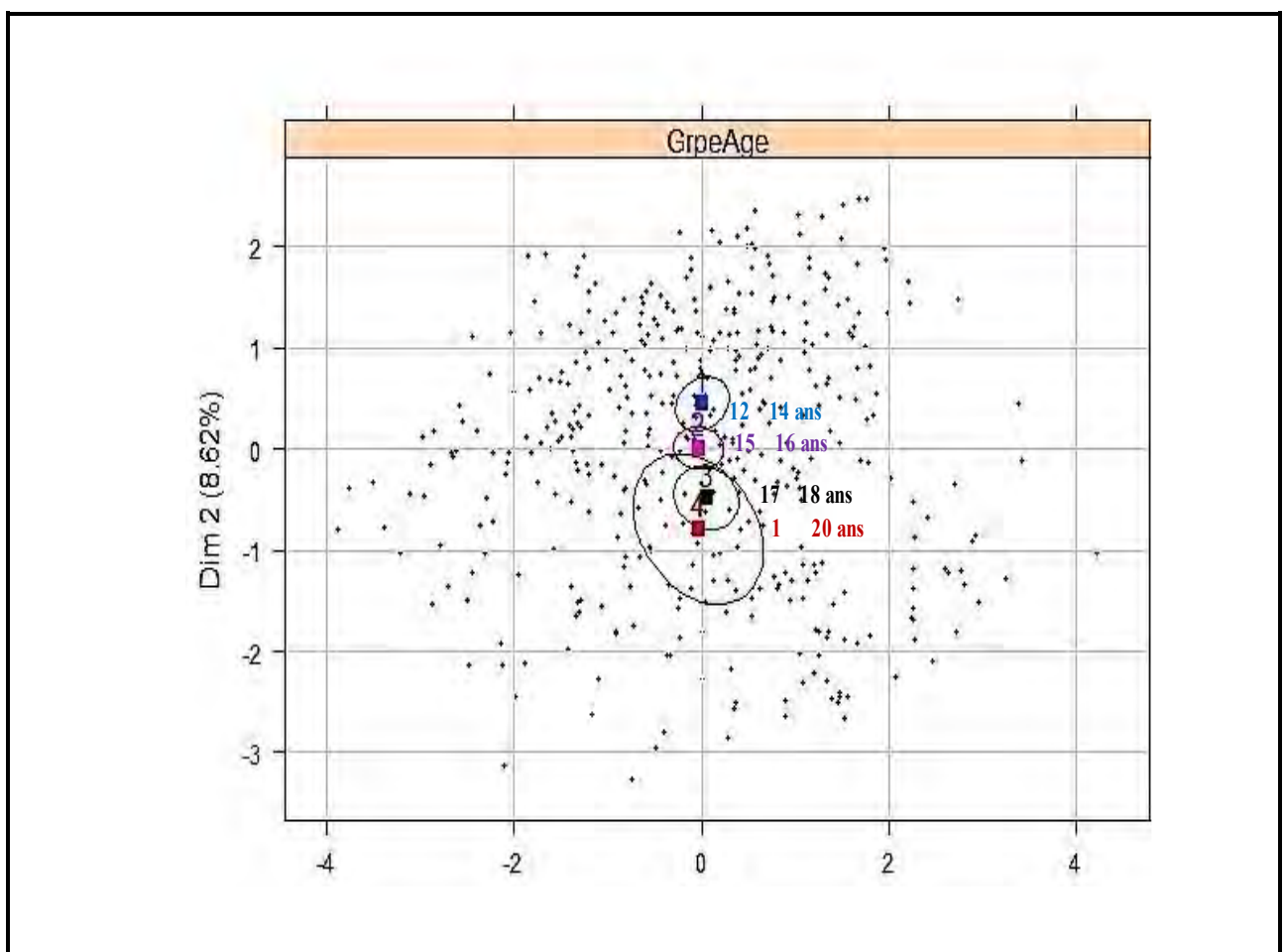
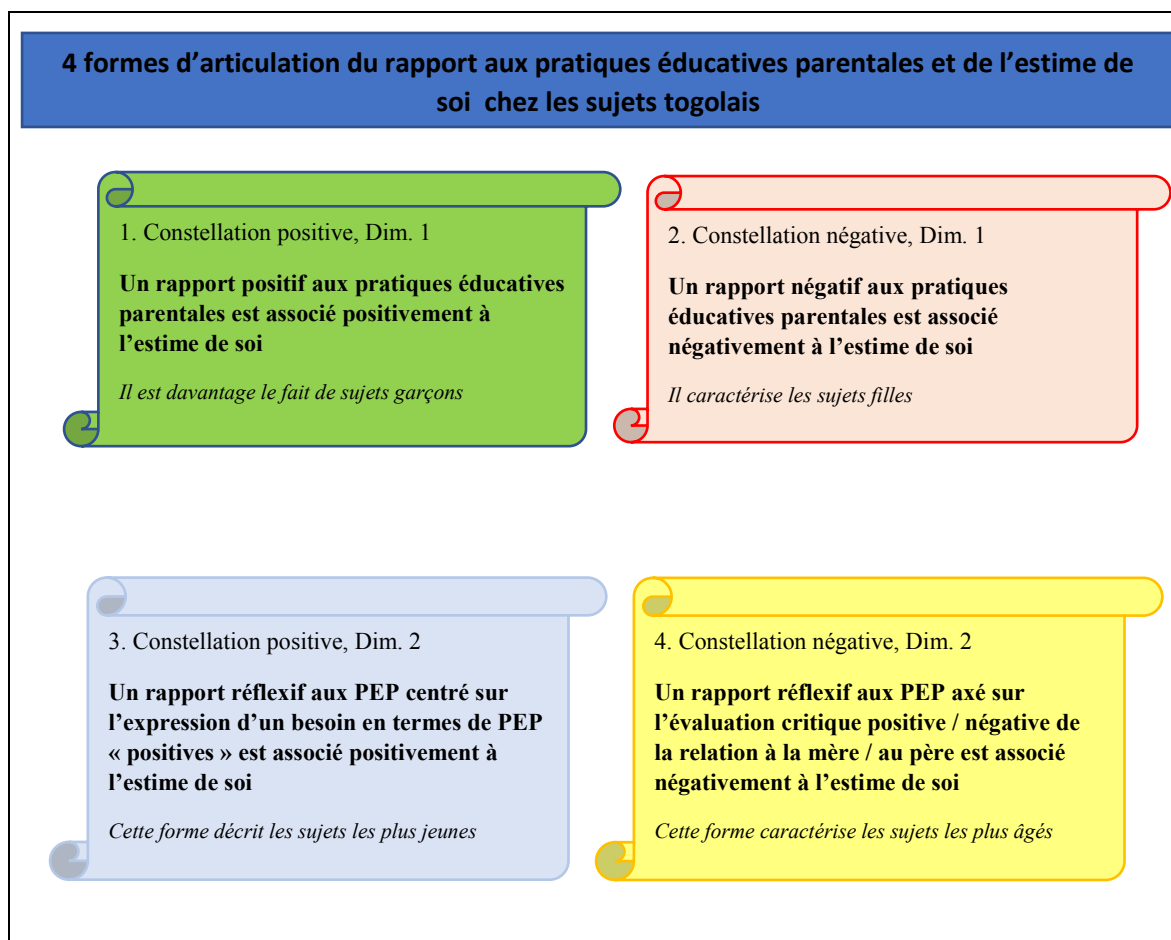


Figure 12. Ellipses de confiance autour des modalités de l’âge, AFM, dimension 2, sujets, Togo

Les sujets âgés de 12-14 ans (corrélation = .45, $V.test = 4.97$) sont associés à la première constellation qui décrit un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur l'expression d'un besoin de pratiques éducatives parentales « positives ». Les sujets âgés de 15-16 ans (corrélation = .01, $V.test = .14$) n'apparaissent pas associées significativement à cette dimension. Les sujets qui ont 17-18 ans (corrélation = -.48, $V.test = -4.26$) et ceux qui ont 19-20 ans (corrélation = -.79, $V.test = -2.85$) apparaissent caractériser la seconde constellation décrivant un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales axé sur l'évaluation critique de la relation à la mère / au père. Les sujets les plus jeunes développent davantage un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur l'expression de besoin en termes de pratiques éducatives « positives » ; tandis que les sujets les plus âgés construisent un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales orienté sur une évaluation critique de la relation à la mère / au père.

En résumé, l'AFM réalisée sur l'échantillon des sujets togolais a souligné que les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi se traduisent essentiellement dans l'articulation entre le rapport aux PEP et l'estime de soi des adolescents.



8.2. Principales dimensions issues de l'AFM chez les sujets français

Suite à l'examen de la décomposition de l'inertie (*cf.* annexe 105, p.140), nous avons retenu les deux premières dimensions qui expliquent 20,44 % de l'inertie totale.

8.2.1. Présentation et interprétation de la première dimension

La première dimension (représentée par l'axe des abscisses) explique 10,83 % de l'inertie totale. La Figure 13 illustre les contributions des différents groupes de variables à la première dimension. Le groupe de variables actives « pratiques éducatives maternelles perçues » a la contribution la plus forte sur cette dimension.

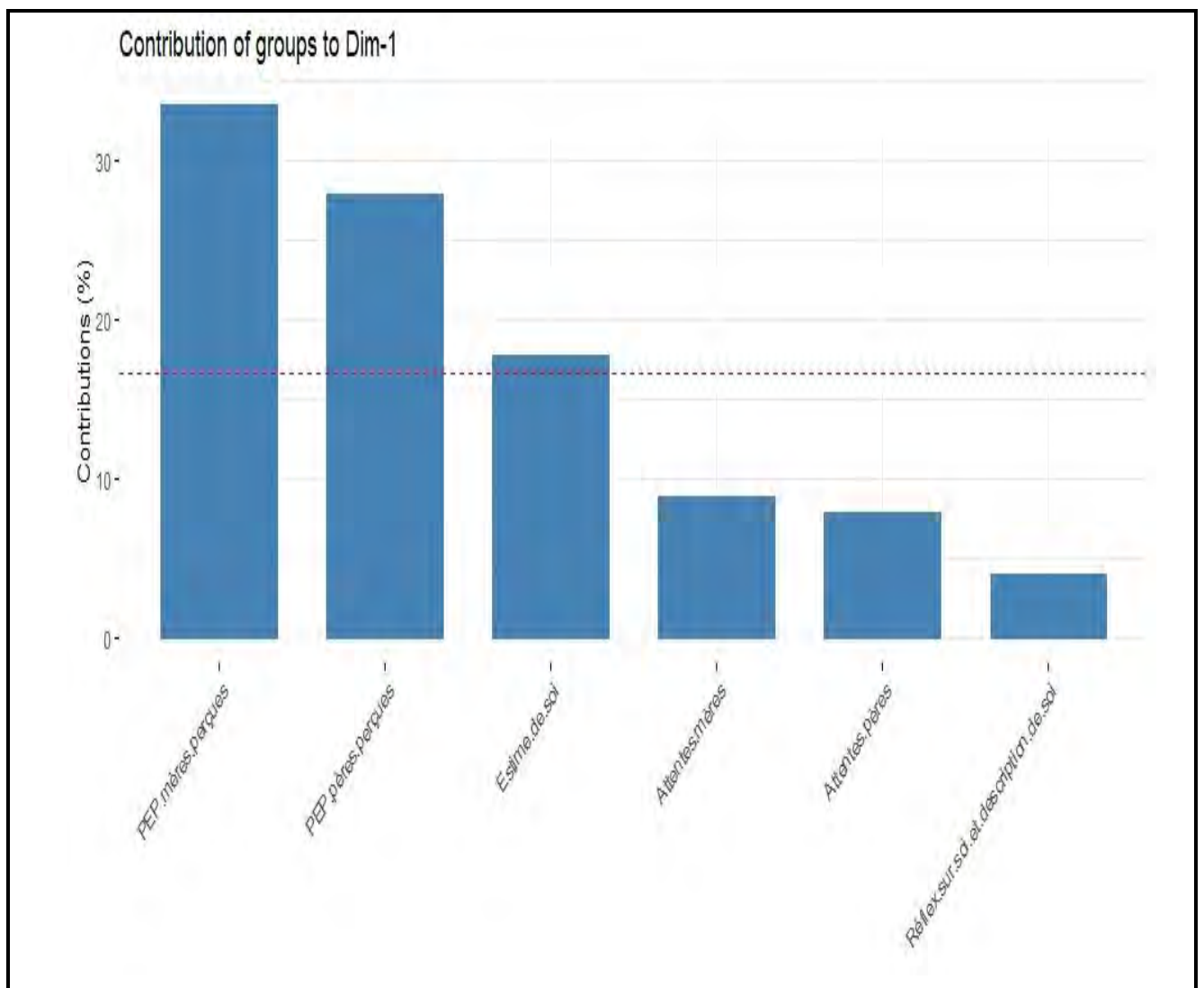


Figure 13. Contributions des groupes de variables à la dimension 1, AFM, échantillon France

Lecture du graphique : Les groupes avec des valeurs élevées contribuent le plus à la définition de la dimension. La ligne en pointillé rouge indique la valeur moyenne attendue, si les contributions étaient uniformes. Les groupes de variables qui ont une contribution de 10 % sont retenus dans la définition de la dimension.

Comme chez les sujets togolais, la première dimension représente essentiellement une association entre les pratiques éducatives maternelles / paternelles perçues, l'estime de soi et les attentes à l'égard des mères / des pères. Les contributions des pratiques éducatives parentales étant plus importantes, cette dimension rendrait compte d'une posture appréciative des sujets. Mais quelle est la nature de cette association ? Quelles variables de ces différents groupes sont impliquées dans la définition de la dimension 1 ? Le tableau 25 résume les variables corrélées significativement à cette première dimension.

Tableau 25

Description de l'axe 1, AFM, échantillon France

Variables regroupées dans l'Axe 1	Corrélation ³⁰	Contribution	Cos ²
PEP mères perçues			
Disponibilité mère	.73	12.58	0.53
Induction mère	.53	6.70	0.28
Révélation de soi mère	.55	7.05	0.30
Tolérance mère	.45	4.90	0.21
Discipline coercitive mère	-.26	1.64	0.07
PEP pères perçues			
Disponibilité père	.61	7.51	0.37
Induction père	.49	4.92	0.24
Révélation de soi père	.67	9.17	0.45
Tolérance père	.37	2.77	0.14
Discipline coercitive père	-.27	1.50	0.07
Sentiment de rejet père	-.25	1.29	0.06
Estime de soi			
Globale	.57	7.27	0.33
Physique	.42	3.84	0.17
Scolaire	.40	3.57	0.16
Socio-émotionnelle	.37	3.08	0.14
Réflexion sur soi et description de soi*			
Aspirations professionnelle filles	.35	2.87	0.12
Attentes à l'égard des mères			
Registre regard critique mère	.34	2.02	0.12
Regard positif mère	.35	2.13	0.12
Souhait amélioration relation mère	-.34	1.97	0.11
Attentes à l'égard des pères			
Registre regard critique père	.30	1.72	0.09
Regard positif père	.26	1.29	0.07
Souhait de contrôle souple père	-.32	1.91	0.10
Registre du non dit père	-.22	0.90	0.05
Variable illustrative significative	Corrélation	V. test	Cos ²
Age			
12 – 14 ans	.11	1.02	0.09
15 – 16 ans	-.16	-1.02	0.09

* La variable illustrative âge n'a pas de contribution car elle n'a pas participé à la construction du plan factoriel

³⁰ La corrélation est le degré de liaison de la variable avec le facteur. Plus la valeur est proche de 1, plus la corrélation est forte. La contribution indique l'influence de la variable dans la définition du facteur ; elle est exprimée en %. Le cos² correspond à la qualité de représentation de la variable sur le facteur.

En complément au tableau précédent, la figure 14 représente la projection des variables et permet de montrer les variables les mieux corrélées à la première dimension et les oppositions entre variables.

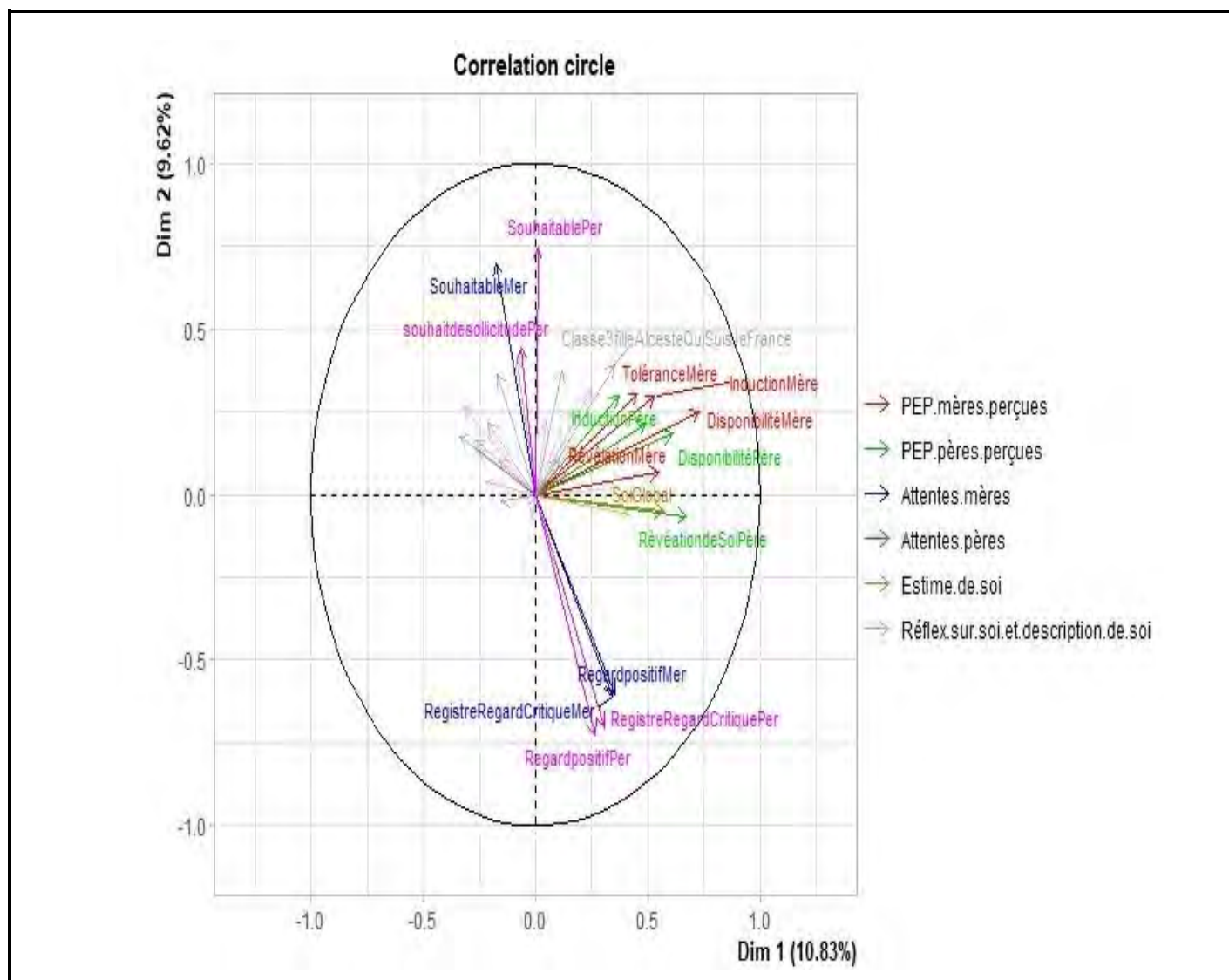


Figure 14. Cercle des corrélations entre les variables et les 2 dimensions, AFM, sujets, France

Lecture du graphique : Chaque flèche est associée à une variable. La direction de la flèche montre la force de la relation entre la variable et chaque dimension. La longueur de la flèche (proximité ou non avec le cercle) indique la qualité de représentation de la variable dans le plan factoriel. Par exemple, le coefficient de corrélation linéaire entre la révélation de soi père et la 1^{ère} dimension est de 0.67.

Pour la première dimension qui nous intéresse ici, les variables positionnées dans les quadrants à droite (supérieur et inférieur) sont corrélées positivement à la dimension et s'opposent à des variables situées dans les quadrants à gauche (supérieur et inférieur).

La première dimension met en jeu deux constellations opposées. La **constellation positive** réunit les variables corrélées positivement à cette dimension. Ces variables sont positionnées

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets dans les quadrants supérieur et inférieur droits. Le cercle des corrélations et le tableau 25, p.282 montrent que les variables « disponibilité maternelle et paternelle perçues », « induction maternelle et paternelle perçues », « révélation de soi maternelle et paternelle », « estime de soi physique/ scolaire / socio-émotionnelle / globale », « registre regard critique mère », « regard positif mère », « registre regard critique père » et « regard positif père » sont associées positivement. Les sujets, percevant davantage leurs parents comme disponibles, inductifs, tolérants à l'égard des amis et leur permettant de se révéler, ont des niveaux élevés d'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale. Cette constellation souligne comment un rapport positif aux pratiques éducatives parentales agit positivement sur l'estime de soi.

En opposition à ce premier regroupement, une **constellation négative** rassemble les variables corrélées négativement à cette dimension. Elle indique l'affinité entre les variables « discipline maternelle / paternelle perçues », « sentiment de rejet paternel », « souhait d'amélioration de la relation à la mère », « souhait de contrôle paternel souple » et « registre du non dit père ». Les sujets qui perçoivent une discipline maternelle, une discipline paternelle et un sentiment de rejet paternel élevés, souhaitent une amélioration de la relation avec leur mère, espèrent un contrôle paternel souple. Dans cette constellation, les sujets rapportent des niveaux faibles de disponibilité, d'induction, de révélation, de tolérance parentales ; ils ont des niveaux faibles d'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale ; et ils ne mettent pas en avant un regard positif porté sur la relation à la mère / au père. Cette deuxième constellation semble identifier un rapport négatif aux pratiques éducatives parentales et son lien négatif avec l'estime de soi.

Les deux constellations positionnées dans la première dimension permettent de la définir comme l'articulation entre un rapport positif *versus* un rapport négatif aux pratiques éducatives parentales et l'estime de soi des adolescents.

La variable illustrative « âge » différencie les sujets sur cette première dimension. Les sujets âgés de 12 à 14 ans (corrélations = .11, *V.test* = 1.02) sont associés à la constellation positive tandis que les sujets de 15-16 ans (corrélations = -.16, *V.test* = -1.02) sont corrélés à la constellation négative (*cf.* figure 15 à la page suivante). Les sujets les plus jeunes (12-14 ans) construiraient un rapport positif aux PEP ; ce qui s'associe positivement à leur estime de soi. Les sujets les plus âgés (15-16 ans) développeraient un rapport négatif aux PEP ; ce qui s'associe négativement à leur estime de soi.

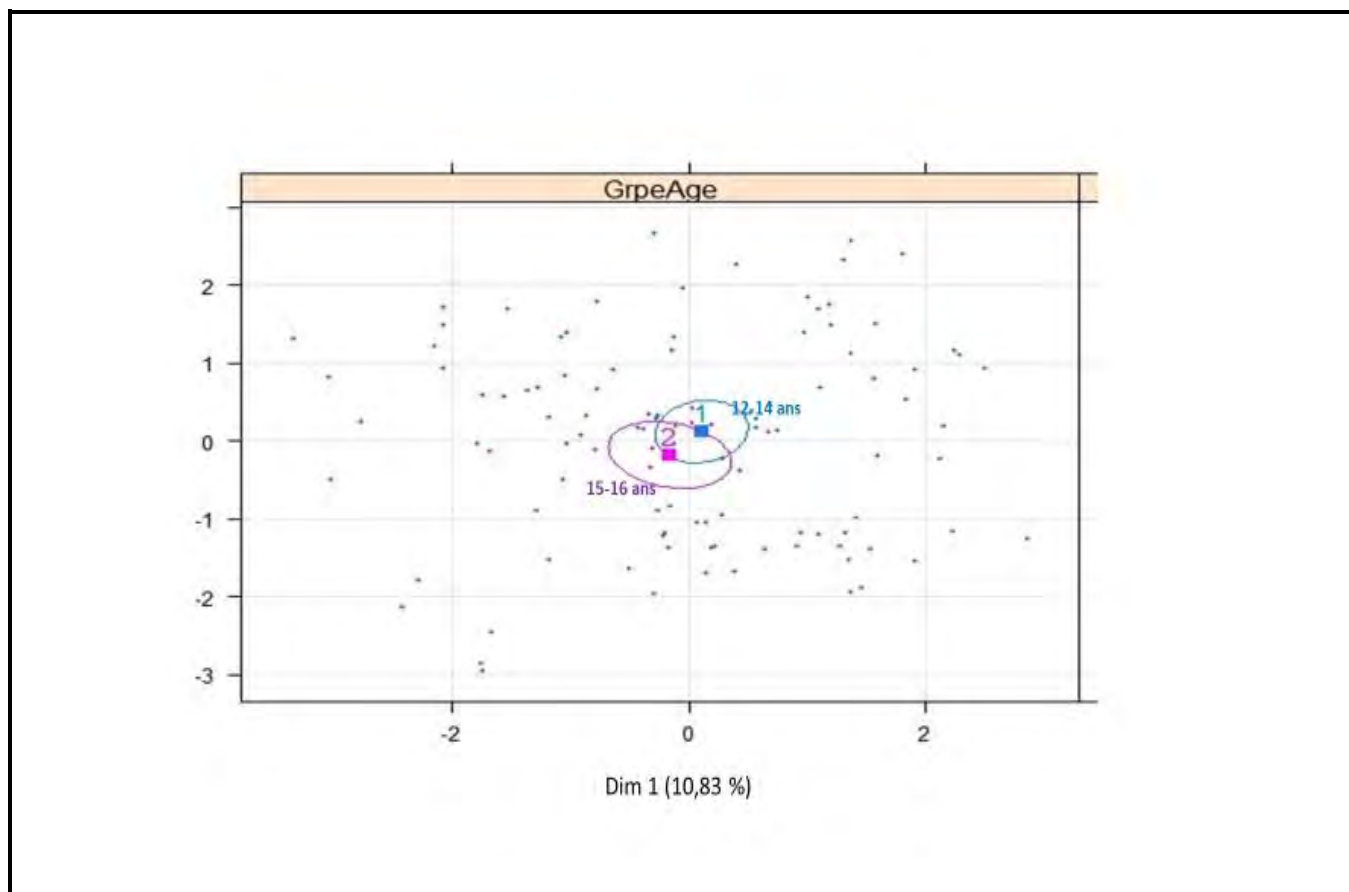


Figure 15. *Ellipses de confiance autour des modalités d'âge, AFM, Dimension 1, sujets, France*

8.2.2. Présentation et interprétation de la deuxième dimension

La deuxième dimension (positionnée sur l'axe vertical) permet d'expliquer 9,62 % de l'inertie totale. Les groupes de variables actives « attentes à l'égard des pères » et « attentes à l'égard des mères » ont les contributions les plus élevées sur cette dimension (*cf.* figure 16) et permettant de traduire une posture métacognitive des sujets concernant les pratiques éducatives parentales.

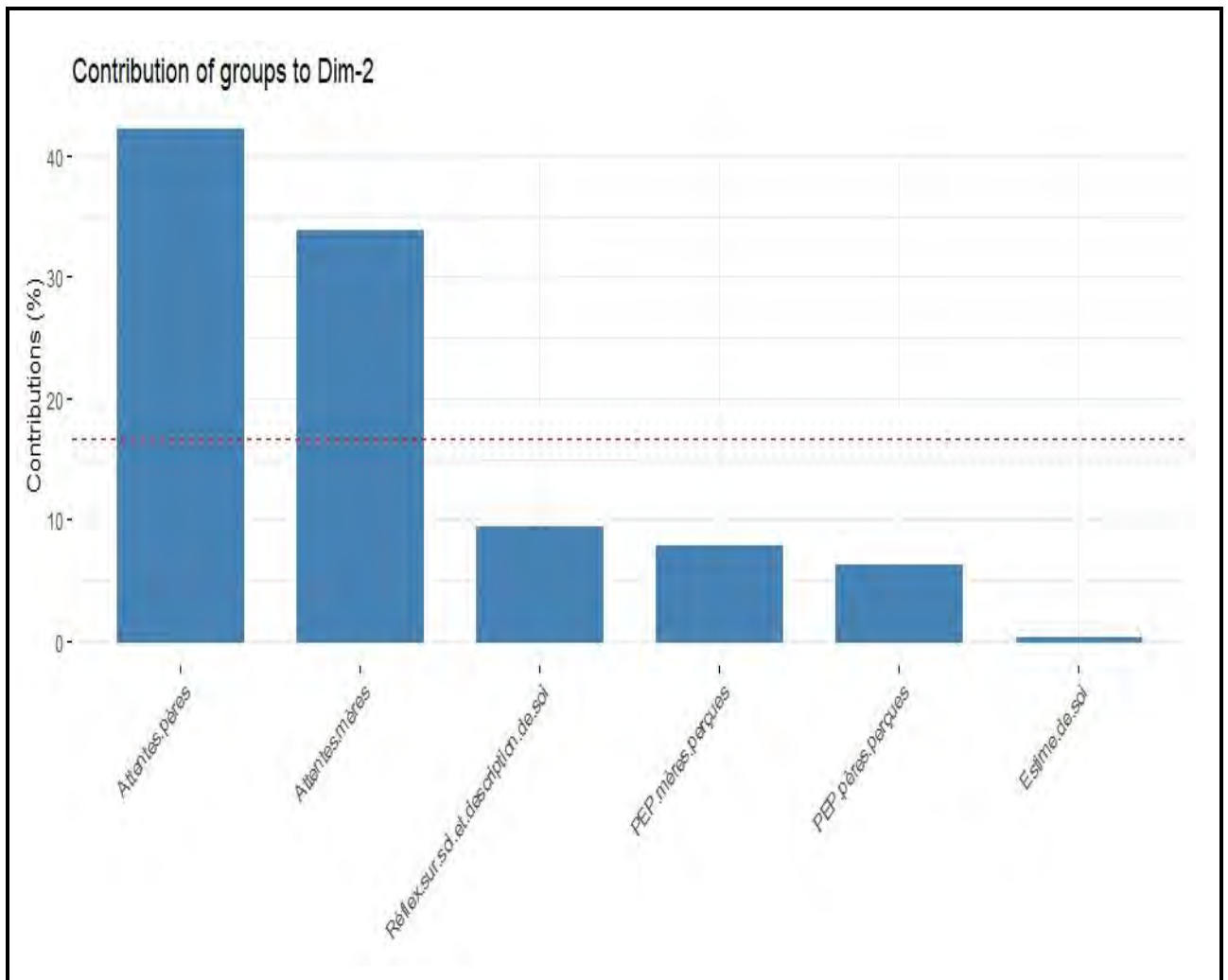


Figure 16. Contributions des groupes de variables à la dimension 2, AFM, sujets, France

Lecture du graphique : Les groupes avec des valeurs élevées contribuent le plus à la définition de la dimension.
 La ligne en pointillé rouge indique la valeur moyenne attendue, si les contributions étaient uniformes.
 Les groupes de variables qui ont une contribution de 10 % sont retenus dans la définition de la dimension.

Le tableau 26 résume les différentes relations positives et négatives entre les variables et cette deuxième dimension.

Tableau 26

Description de l'axe 2, AFM, échantillon France

Variables regroupées dans l'Axe 2	Corrélation	Contribution	Cos ²
Attentes à l'égard des mères			
Registre souhaitable mère	.70	9.44	0.49
Souhait sollicitude mère	.36	2.53	0.13
Souhait contrôle souple mère	.21	0.88	0.05
Souhait Echanges avec mère	.41	3.17	0.16
Souhait durabilité relation mère	.38	2.73	0.14
Registre regard critique mère	-.61	7.21	0.37
Regard positif mère	-.60	6.98	0.36
Attentes à l'égard des pères			
Registre souhaitable père	.75	11.73	0.56
Souhait sollicitude père	.45	4.15	0.20
Souhait contrôle souple père	.26	1.44	0.07
Souhait Echanges avec père	.22	1.00	0.05
Souhait durabilité père	.32	2.11	0.10
Registre regard critique père	-.70	10.32	0.49
Regard positif père	-.73	11.04	0.53
Réflexion sur soi et description de soi*			
Aspirations professionnelle filles	.39	3.97	0.15
Qualités et défauts des filles	.26	1.71	0.07
Relations amicales /loisirs	-.20	1.08	0.04
garçons			
Qualités / défauts et aspirations	-.23	1.43	0.06
professionnelles des garçons			
PEP mères perçues			
Disponibilité mère	.25	1.68	0.06
Induction mère	.30	2.34	0.09
Tolérance mère	.31	2.50	0.09
PEP pères perçues			
Induction père	.21	1.04	0.05
Contrôle père	.26	1.51	0.07
Tolérance père	.30	2.04	0.09
Variable illustrative significative			
	Corrélation	V. test	Cos ²
Age			
12-14 ans	.12	1.22	0.11
15-16 ans	-.18	- 0.11	0.11
Sexe			
Garçons	-.21	- 1.64	0.05
Filles	.19	1.64	0.11

*Les indices regroupés dans la réflexion sur soi et description de soi dans le tableau sont respectivement les classes 3, 4, 5 et 6 dégagées par l'analyse Alceste sur les réponses au « Qui suis-je ? » chez les sujets français L'âge et le sexe étant des variables illustratives, elles n'ont pas de contribution

La deuxième dimension oppose deux constellations. Une **constellation positive** regroupe les variables « registre du souhaitable mère / père », « souhait de sollicitude mère / père »,

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets « souhait de contrôle souple mère / père », « souhait échanges avec la mère / le père », « souhait de durabilité de la relation à la mère / au père », « disponibilité / tolérance / induction maternelles », « induction / tolérance / contrôle paternels » et « se définir à travers des aspirations professionnelles / les qualités et défauts des filles ». Cette constellation positive semble décrire des sujets qui expriment clairement leurs attentes à l'égard de leurs parents. Ils formulent des souhaits de davantage de sollicitude, d'échanges et de contrôle parental souple et espèrent que la relation avec la mère / le père perdure. Ces sujets perçoivent pourtant des niveaux élevés de disponibilité, d'induction et de tolérance maternelles. Ils rapportent aussi les niveaux les plus élevés d'induction, de tolérance et de contrôle paternels. Une description / réflexion à l'égard de soi des filles (évoquer ses aspirations professionnelles et ses qualités / défauts) est associée à cette constellation. Cette constellation positive de la 2^{ème} dimension représente comment un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur l'expression d'un besoin en termes de pratiques éducatives « positives » s'associe à une description et réflexion à l'égard de soi.

La **constellation négative** de la deuxième dimension regroupe les variables corrélées négativement à cette dimension. Cette constellation négative réunit les variables « registre du regard critique porté sur la relation à la mère / au père », « regard positif porté sur la relation à la mère / au père », « description et réflexion à l'égard de soi chez des garçons (évoquer ses relations amicales et loisirs / évoquer ses qualités /défauts et aspirations professionnelles) ». Ces sujets mettent en avant une critique positive de la relation à la mère / au père dans leurs réponses concernant les attentes à l'égard des parents. Ce sont des sujets qui se définissent à travers leurs relations amicales, leurs loisirs mais aussi à travers leurs qualités /défauts et aspirations professionnelles. Ils semblent aussi percevoir les scores les plus faibles sur les pratiques éducatives parentales « disponibilité maternelle », « induction maternelle et paternelle », « tolérance maternelle et paternelle » et « contrôle paternel » . Cependant, ils s'attarderaient aux points positifs qu'ils identifient dans la relation à la mère / au père. Pour cela, cette constellation semble correspondre à un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales axé sur un regard positif porté à la relation à la mère / au père ainsi que son association avec une description et réflexion à l'égard de soi.

La deuxième dimension témoigne donc de l'articulation entre le rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales et la description et réflexion à l'égard de soi des sujets. Un rapport réflexif centré sur l'expression d'un besoin en termes de pratiques éducatives

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets « positives » s’oppose à un rapport réflexif axé sur le regard positif porté à la relation à la mère / au père et sont associés différemment à la description et réflexion à l’égard de soi.

Cette 2^{ème} dimension recouvre des différences significatives de sexe et d’âge (cf. Figure X). Le sexe féminin (corrélation = .19, $V.test = 1.64$) est lié positivement à cette deuxième dimension, contrairement au sexe masculin (corrélation = -.21, $V.test = -1.64$). Les filles semblent développer davantage un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales axé sur l’expression d’un besoin en termes de pratiques éducatives parentales relevant du « positives ». Les garçons développeraient davantage un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur un regard positif à la relation à la mère / au père.

Concernant les différences liées à l’âge, les sujets qui ont entre 12-14 ans (corrélation = .12, $V.test = 1.22$) sont associés positivement à cette dimension. Ils développeraient davantage un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales axé sur l’expression d’un besoin en termes de pratiques éducatives parentales « positives ». Tandis que les sujets âgés de 15-16 ans (corrélation = -.18, $V.test = -1.11$) sont corrélés négativement à la deuxième dimension ; ils développeraient donc un rapport réflexif aux pratiques éducatives parentales centré sur un regard positif à la relation à la mère / au père.

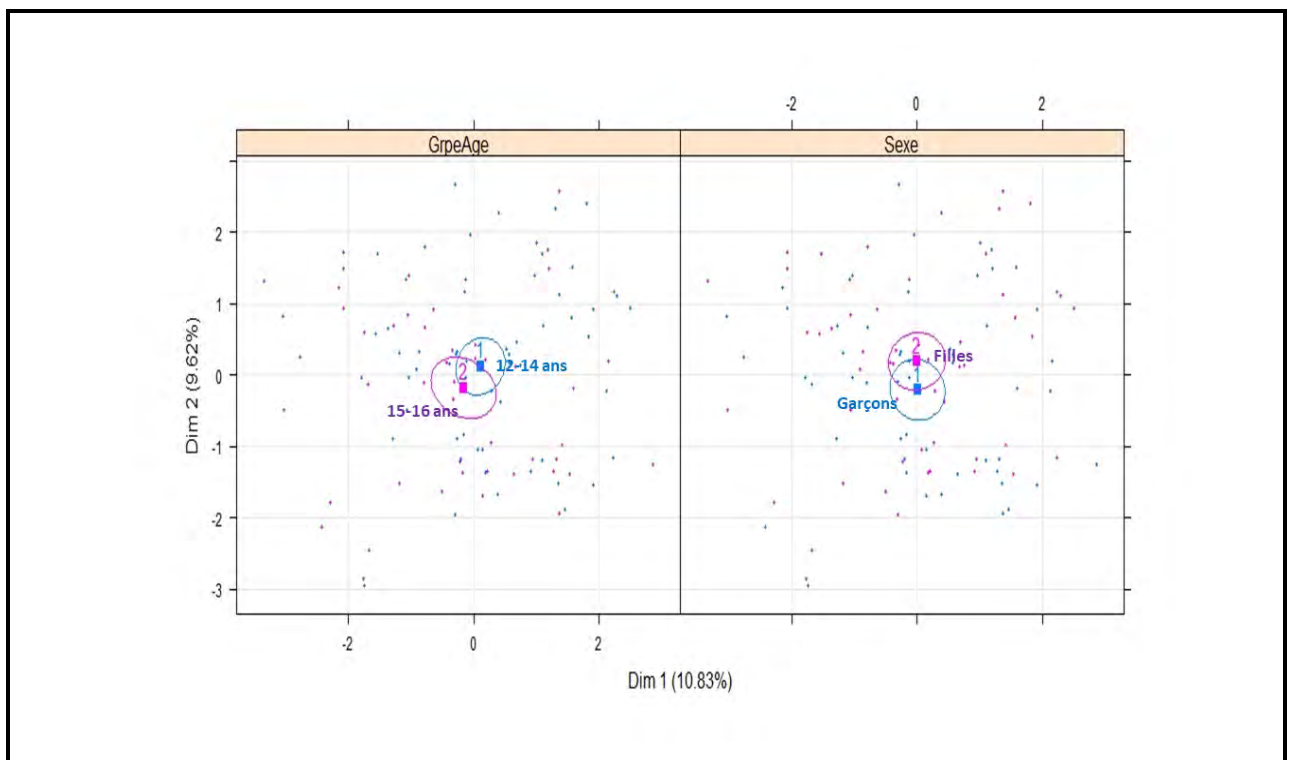
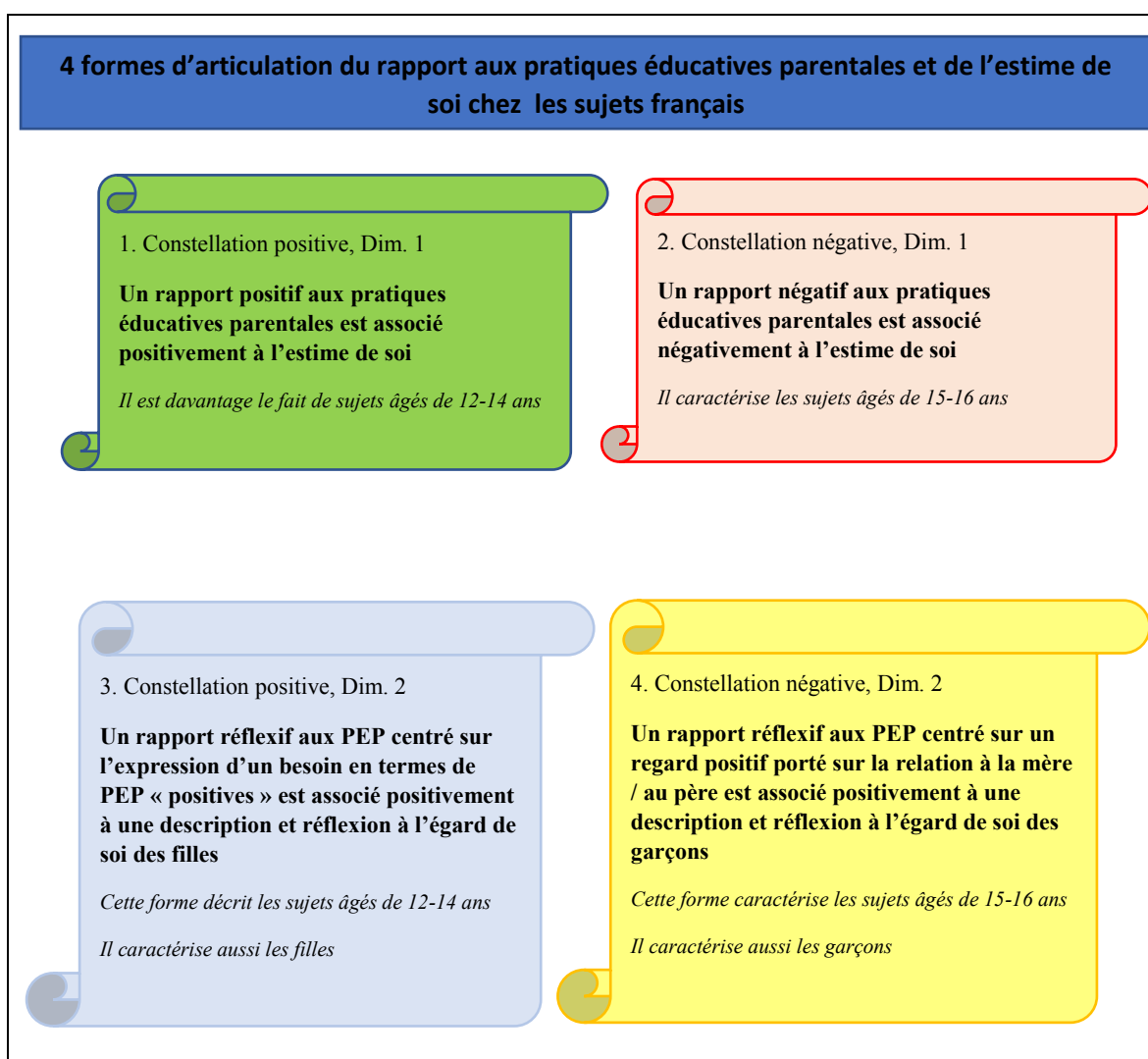


Figure 17. Ellipses de confiance des modalités de l’âge et sexe, AFM, Dimension 2, sujets, France

En résumé, l'AFM réalisée sur l'échantillon des sujets français a souligné que les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi se traduisent essentiellement de deux manières. Une posture appréciative concernant les pratiques éducatives parentales associée à l'estime de soi d'une part, et une posture métacognitive à propos des pratiques éducatives parentales associée à la description et réflexion à l'égard de soi d'autre part.

Ces différentes articulations se résument en quatre formes (voir ci-dessous).



SECTION II : Modèles explicatifs de l'estime de soi des adolescents

L'objectif de cette section est de montrer quelles dimensions des pratiques éducatives parentales perçues permettent le mieux d'expliquer les dimensions de l'estime de soi des adolescents. A cet effet, des analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées avec le logiciel SPSS, version 20.

Les modèles de régression linéaire multiple considèrent tour à tour une facette de l'estime de soi comme variable à expliquer (estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale). Etant donné que l'étude dispose de plusieurs variables explicatives, la **régression hiérarchique** a été privilégiée (Dancey et Reidy, 2016). Cette méthode paraît pertinente, car elle permet de constituer des blocs qui regroupent les prédicteurs à inclure dans l'analyse. Nous avons décidé de réaliser un modèle hiérarchique à trois blocs ou modèles : un premier bloc renferme les variables socio-biographiques, un second bloc regroupe les pratiques éducatives des mères puis un dernier bloc prend en compte les pratiques éducatives des pères. Pour chaque bloc, la méthode d'entrée forcée des variables indépendantes a été utilisée. En raison des risques de multicolinéarité, les variables « sollicitude maternelle » et « sollicitude paternelle » ont été exclues des modèles de régression.

Pour l'interprétation de chaque modèle de régression hiérarchique, plusieurs paramètres sont examinés suivant trois phases :

- La valeur du F (résultat de l'analyse de variance) permet d'évaluer la pertinence du modèle de régression. Un résultat significatif du F indique que le modèle avec les variables indépendantes incluses dans l'analyse explique significativement plus de variabilité de la variable dépendante qu'un modèle sans variable indépendante
- Les paramètres R², Variation du R² et R² ajusté permettent d'évaluer l'ajustement des données au modèle de régression. Le R² indique la portion de la variabilité de la variable dépendante expliquée par le modèle. La *variation du R²* indique l'apport spécifique de chaque modèle à l'explication de la variable dépendante. La valeur du R² *ajusté* donne une estimation de la robustesse du modèle si on considère un échantillon différent provenant de la même population. Il est important de préciser que la valeur du R² ajusté, lorsqu'elle est multipliée par 100, indique le pourcentage de variabilité de la variable dépendante expliqué par le modèle (la combinaison des variables indépendantes)

- Les coefficients de régression, le Béta et le test t permettent de déterminer laquelle ou lesquelles des variables indépendantes contribuent significativement au modèle. Le coefficient de régression permet de connaître d'une part le sens de la relation entre chaque variable indépendante et la variable dépendante (relation positive ou négative), et d'autre part la valeur absolue de ce coefficient informe sur le degré auquel chaque variable indépendante influence la variable dépendante si tous les autres prédicteurs sont constants. Il est conseillé de se baser sur le coefficient de régression standardisé qui est le Béta. La valeur du t est le résultat de l'analyse qui teste l'hypothèse nulle à l'effet que le coefficient est égal à 0 dans la population. Si le test t est significatif, cela indique que l'effet de la variable indépendante est différent de 0, et donc la variable est à considérer comme un prédicteur significatif.

8.3. Variables prédictives de l'estime de soi chez les sujets togolais

8.3.1. Variables prédictives de l'estime de soi physique des sujets togolais

Les trois modèles testés sur le soi physique sont présentés en annexe 106, p. 141. Nous avons retenu le troisième modèle ($F_{\text{bloc3}}(18,362) = 5.39, p < .001$) qui permet d'expliquer 17 % (R^2 ajusté = .17) de la variance ajustée totale des scores du soi physique. Les résultats significatifs de ce troisième modèle sont présentés dans le tableau 27.

Tableau 27

Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi physique, échant. Togo

Bloc 3			
Incluant les variables socio-biographiques, les pratiques maternelles et paternelles perçues			
Variables indépendantes	Coef. de régression	Béta	Test t
Age	0.73	0.14	2.30 *
Niveau scolaire	-1.09	-0.12	-2.10 *
Disponibilité Mère	0.09	0.29	3.82 ***
Tolérance Mère	-0.19	-0.20	-2.47 *
Tolérance Père	0.23	0.23	3.00 **
	R² = 0.21	Variation du R² = 0.05 **	R² ajusté = 0.17
	F (18,362) = 5,39 ***		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

L'estime de soi physique est expliquée par l'âge ($\beta = .14, t = 2.30, p < .05$), le niveau scolaire ($\beta = -.12, t = -2.10 ; p < .05$), la disponibilité maternelle perçue ($\beta = .29, t = 3.82 ; p < .001$), la tolérance maternelle perçue ($\beta = -.20, t = -2.40, p < .05$) et la tolérance paternelle perçue ($\beta = .23, t = 3.00, p < .01$). Au regard des coefficients β , on peut affirmer que les variables des pratiques éducatives parentales perçues contribuent le plus à la variation de l'estime de soi physique, comparativement aux variables « âge » et « niveau scolaire ». Conformément à notre objectif d'identifier les pratiques éducatives parentales perçues qui impactent positivement ou négativement l'estime de soi des adolescents, les principales déductions suivantes se dégagent :

- ▶ plus la **disponibilité maternelle** perçue est élevée, plus l'estime de soi physique est élevée ; tandis que plus la **tolérance maternelle** perçue est élevée et plus l'estime de soi physique est faible ;
- ▶ plus l'adolescent perçoit une **tolérance paternelle** élevée, plus il rapporte une estime de soi physique élevée.

8.3.2. Variables prédictives de l'estime de soi scolaire des sujets togolais

Les trois modèles testés sont significatifs (*cf.* annexe 107, p. 143). Les modèle 2 ($F_{\text{bloc2}}(11,369) = 6.09, p < .001$) et modèle 3 ($F_{\text{bloc3}}(18,362) = 4.32, p < .001$) nous intéressent particulièrement et sont résumés dans le tableau 28.

Tableau 28

Récapitulatif des résultats, analyses de régression, VD=soi scolaire, échantillon Togo

V. indépendantes	Bloc 2			Bloc 3		
	Incluant les variables socio-biographiques et les pratiques éducatives maternelles perçues			Incluant les variables socio-biographiques et les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues		
	Coef. de régression	Béta	Test t	Coef. de régression	Béta	Test t
Sexe	-0.76	-0.11	-2.15 *	-0.84	-0.12	-2.30 *
Induction Mère	0.16	0.15	2.27 *	0.13	0.12	1.70
Discipline Père	NC	NC	NC	-0.09	-0.12	-1.97 *
	R² = 0.15	Variation du R² = 0.07 ***		R² = 0.18	Variation du R² = 0.02	
	R² ajusté = 0.13			R² ajusté = 0.14		
	F (11,369) = 6.09 ***			F (18,362) = 4.32 ***		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

NC = Non concerné

Le sexe ($\beta = -.12, t = -2.30, p < .05$) ($F_{\text{bloc3}}(18,362) = 4,32, p < .001$) explique l'estime de soi scolaire des sujets ; les scores les plus élevés sont en faveur des garçons.

Plus l'induction maternelle perçue est élevée ($\beta = 0,15, t = 2,27, p < .05$), plus elle agit positivement sur l'estime de soi scolaire des adolescents togolais ($F_{\text{bloc2}}(11,369) = 6,09 ; p <$

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets .001). Toutefois, son effet peut être annulé par une discipline coercitive paternelle perçue importante ($\beta = -0,12$, $t = -1,97$, $p < .05$). Plus l'adolescent rapporte une discipline coercitive importante de son père, plus son estime de soi scolaire est faible. Dans le troisième modèle, en présence de la discipline coercitive paternelle perçue, l'induction maternelle rapportée par l'adolescent n'agit pas significativement sur son estime de soi.

8.3.3. Variables prédictives de l'estime de soi socio-émotionnelle des sujets togolais

Le troisième modèle (R^2 ajusté = .16 ; $F_{\text{bloc3}}(18,362) = 5,09$, $p < .001$) explique le mieux l'estime de soi socio-émotionnelle (cf. annexe 108, p. 145).

Tableau 29

Récapitulatif des résultats, analyses de régression, VD=soi socio-émotionnel, échantillon Togo

Bloc 3			
Incluant les variables socio-biographiques, les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues			
Variables indépendantes	Coef. de régression	Béta	Test t
Origine sociale	0.59	0.11	2.17 *
Induction Mère	0.43	0.26	3.97 ***
Discipline Mère	-0.29	-0.26	-4.51 ***
Rejet Père	-0.26	-0.19	-3.72 ***
$R^2 = 0.20$ Variation du $R^2 = 0.03$ * R^2 ajusté = 0.16			
$F(18,362) = 5.09$ ***			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

L'estime de soi socio-émotionnelle est expliquée par certaines dimensions des pratiques éducatives parentales perçues. L'induction maternelle perçue ($\beta = 0,26$, $t = 3,97$, $p < .001$) favorise l'estime de soi socio-émotionnelle. Tandis que la discipline coercitive maternelle perçue ($\beta = -0,26$, $t = -4,51$, $p < .001$) et le sentiment de rejet paternel ($\beta = -0,19$, $t = -3,72$, $p < .001$) contribuent négativement à l'estime de soi socio-émotionnelle. Enfin, une estime de soi socio-émotionnelle élevée est expliquée par une origine sociale favorisée ($\beta = 0,11$, $t = 2,17$, $p < .05$).

8.3.4. Variables prédictives de l'estime de soi globale des sujets togolais

Les trois modèles testés expliquent significativement le soi global (*cf.* annexe 109, p. 147). Toutefois, le troisième modèle (R^2 ajusté = .22 ; $F_{\text{bloc3}}(18,362) = 6.86, p < .001$) explique le mieux la variance ajustée totale des scores du soi global. Les résultats significatifs de ce troisième modèle, incluant les variables socio-biographiques, les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues, sont exposés dans le tableau 30.

Tableau 30

Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi globale, échantillon Togo

Bloc 3			
Incluant les variables socio-biographiques, les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues			
V. Indépendantes	Coef. de régression	Béta	Test t
Disponibilité Mère	0.11	0.17	2.31 *
Induction Mère	0.51	0.18	2.75 **
Tolérance Mère	-0.33	-0.16	-2.02 *
Discipline Mère	-0.27	-0.13	-2.39 *
Tolérance Père	0.31	0.16	2.08 *
$R^2 = 0.25$		Variation du $R^2 = 0.02$	R^2 ajusté = 0.22
$F(18,362) = 6.86 ***$			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Plus l'adolescent perçoit une disponibilité maternelle élevée ($\beta = .17, t = 2.31, p < .05$), plus son estime de soi globale est élevée. De même, plus il perçoit une induction maternelle élevée ($\beta = 0,18, t = 2,75, p < .01$), plus son estime de soi globale est élevée. Par contre, plus le sujet perçoit une discipline coercitive maternelle élevée ($\beta = -0,13, t = -2,39, p < .05$), plus son estime de soi globale diminue. En outre, plus l'adolescent perçoit une tolérance maternelle élevée ($\beta = -.16, t = -2.02, p < .05$), plus son estime de soi globale diminue. Par contre, la tolérance paternelle perçue ($\beta = .16, t = 2.08, p < .05$) contribue significativement à l'estime de soi globale ; plus l'adolescent perçoit son père comme tolérant à l'égard des amis, plus son estime de soi globale augmente.

8.4. Variables prédictives de l'estime de soi chez les sujets français

8.4.1. Variables prédictives de l'estime de soi physique des sujets français

Seul le troisième modèle testé (R^2 ajusté = .18 ; $F_{\text{bloc3}}(18,79) = 2.18, p < .05$) contribue à expliquer significativement la variation de l'estime de soi physique chez les sujets français (cf. annexe 110, p. 149). Ce modèle est résumé dans le tableau 31.

Tableau 31

Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi physique, échantillon France

Bloc 3			
Incluant les variables socio-biographiques, les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues			
V. Indépendantes	Coef. de régression	Béta	Test t
Disponibilité Père	0.18	0.45	2,43 *
Contrôle Père	0.26	0.33	2,23 *
$R^2 = 0.33$		Variation du $R^2 = 0.24 **$	R^2 ajusté = 0.18
$F(18,79) = 2.18 *$			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Les pratiques éducatives paternelles perçues sont les seuls prédicteurs significatifs du soi physique chez les sujets français. La disponibilité paternelle perçue ($\beta = .45, t = 2.43, p < .05$) et le contrôle paternel perçu ($\beta = .33, t = 2.23, p < .05$) favorisent l'estime de soi physique.

8.4.2. Variables prédictives de l'estime de soi socio-émotionnelle des sujets français

Seul le deuxième modèle (R^2 ajusté = .13 ; $F_{\text{bloc2}}(11,86) = 2.26, p < .05$) permet d'expliquer significativement l'estime de soi socio-émotionnelle (cf. annexe 111, p. 151).

Ce modèle, incluant les variables socio-biographiques et les pratiques éducatives maternelles perçues, souligne que la discipline coercitive maternelle perçue ($\beta = .09, t = -3.03,$

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets $p < .01$) constitue la seule variable discriminante dans le soi socio-émotionnel (cf. Tableau 32). Plus l'adolescent perçoit une discipline coercitive maternelle élevée, plus son estime de soi socio-émotionnelle diminue.

Tableau 32

Résumé des analyses de régression, VD=soi socio-émotionnel, échantillon France

Bloc 2			
Incluant les variables socio-biographiques, les pratiques éducatives maternelles perçues			
V. Indépendante	Coef. de régression	Béta	Test t
Discipline Mère	-0,27	0,09	-3,03 **
$R^2 = 0,22$		Variation du $R^2 = 0,20 **$	R^2 ajusté = 0,13
$F(11;86) = 2,26 *$			
** $p < .01$		* $p < .05$	

8.4.3. Variables prédictives de l'estime de soi scolaire des sujets français

Les modèles testés montrent qu'aucune variable ne contribue significativement à l'estime de soi scolaire des participants français (cf. annexe 112, p. 152).

8.4.4. Variables explicatives de l'estime de soi globale des sujets français

Aucun modèle ne contribue significativement à l'estime de soi globale des sujets français (cf. annexe 113, p. 153).

Synthèse : contributions des pratiques éducatives perçues à l'estime de soi

Similitudes

Il apparaît qu'une discipline coercitive maternelle perçue élevée défavorise l'estime de soi socio-émotionnelle des adolescents dans les deux contextes.

Dans le contexte togolais

Le sexe, un puissant prédicteur de l'estime de soi scolaire : le sexe constitue un facteur plus déterminant que les pratiques éducatives parentales perçues dans le soi scolaire des adolescents togolais ; les garçons ont une estime de soi scolaire plus élevée que les filles.

Effets positifs de la disponibilité maternelle : plus les adolescents perçoivent une disponibilité maternelle élevée, plus leur estime de soi est élevée dans les domaines physique et global.

Effets positifs de l'induction maternelle : l'induction maternelle perçue agit positivement sur l'estime de soi scolaire, socio-émotionnelle et globale des adolescents.

Effets négatifs de la tolérance maternelle : plus la tolérance maternelle à l'égard des amis est élevée, plus elle contribue négativement au soi physique et globale des adolescents.

Effets négatifs de la discipline coercitive maternelle : la discipline coercitive maternelle perçue agit négativement sur le soi socio-émotionnel des adolescents au Togo, comme en France. En plus, dans le contexte togolais, elle influence négativement l'estime de soi globale des adolescents.

Effets positifs de la tolérance paternelle : plus la tolérance paternelle à l'égard des amis est élevée, plus elle agit positivement sur l'estime de soi physique et globale de l'adolescent.

Effets négatifs de la discipline paternelle : nous avons trouvé que le sexe des adolescents togolais contribue davantage à leur estime de soi scolaire. Néanmoins, il est ressorti qu'une induction maternelle perçue élevée peut contribuer positivement à l'estime de soi scolaire. Cependant, une discipline coercitive paternelle élevée peut annuler l'effet positif de l'induction maternelle.

Dans le contexte français

Effets positifs de la disponibilité paternelle : plus les adolescents perçoivent une disponibilité paternelle élevée, plus ils rapportent des niveaux élevés d'estime de soi physique.

Effets positifs du contrôle paternel : plus le contrôle paternel perçu est élevé, plus l'estime de soi physique est élevée.

Aucune variable des pratiques éducatives parentales perçues ne contribue significativement à l'estime de soi scolaire des adolescents français.

SECTION III : Modèles explicatifs de la réflexion sur soi et de la description de soi des adolescents

Le chapitre 7 a permis entre autres de mettre en évidence les formes que prend la description et réflexion à l'égard de soi des adolescents. A présent, il sera question de relever les associations significatives entre les pratiques éducatives parentales perçues et ce versant descriptif et réflexif des représentations de soi. Pour analyser ces liens, des analyses de régression logistique ont été réalisées avec le logiciel SPSS, version 20. La méthode de régression progressive sous sa forme ascendante et privilégiant le rapport de vraisemblance³¹ a été utilisée. Selon la méthode ascendante, le logiciel introduit premièrement la variable (prédicteur) qui a le score le plus élevé jusqu'à ce qu'aucune variable n'ait une statistique score significative (soit plus petit que 0,05).³²

Une analyse de régression logistique binaire a été menée en considérant chacune des classes³³ dégagées par l'analyse Alceste des réponses au « Qui suis-je ? ». Pour chaque analyse demandée, les prédicteurs insérés sont : les variables socio-biographiques (le sexe, l'âge, le niveau scolaire, la structure familiale, l'origine sociale, les pratiques éducatives maternelles perçues et les pratiques éducatives paternelles perçues. Les scores de la sollicitude maternelle et paternelle perçues n'ont pas été considérés dans l'analyse en raison de la forte corrélation constatée entre cette variable et la disponibilité maternelle ou paternelle perçues.

8.5. Variables prédictives de la description et réflexion à l'égard de soi chez les sujets togolais

En rappel, la description et réflexion à l'égard de soi des sujets togolais est structurée autour de trois thèmes : « se définir à travers l'apparence physique et les éléments socio-biographiques » - « se définir à travers des objectifs d'études et des aspirations professionnelles » – « appréciations subjectives de ses qualités et/ou défauts ».

³¹ Le rapport de vraisemblance (le likelihood ratio) est une statistique qui permet de conserver une variable donnée lorsque sa suppression engendre un changement significatif, ce qui veut dire qu'il s'agit d'une variable qui contribue à la qualité de l'ajustement du modèle.

³² <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/regression-logistique.php>

³³ Préalablement à l'exécution des analyses de régression logistique binaire, chaque classe a été transformée en variable catégorielle. En effet, nous avons procédé à la lecture des réponses au « Qui suis-je ? » de chaque sujet et réalisé un codage manuel où la référence à des éléments d'une classe est représentée par 1. Tandis que l'absence des éléments d'une classe est identifiée par 0.

« se définir à travers l'apparence physique et les éléments socio-biographiques »

Les sujets en classe de 4^{ème} ($B = .97, p < .01$) ont une probabilité plus importante de se définir à travers leur apparence physique et des éléments socio-biographiques comparativement aux élèves de 3^{ème} ($\text{Exp}(B) > 1$) (cf. annexe 114, p. 153).

De même, un contrôle paternel perçu faible ($B = -.07, p < .05$) est associé à la probabilité de se définir à travers son apparence physique et des éléments socio-biographiques ($\text{Exp}(B) < 1$).

« se définir à travers des objectifs d'études et des aspirations professionnelles »

Ce sont les filles qui sont plus susceptibles de faire une auto-description en évoquant leurs objectifs d'études et leurs aspirations professionnelles ($B = -.51, p < .05$; $\text{Exp}(B) < 1$) (cf. annexe 115, p. 155).

Les adolescents qui rapportent un faible contrôle maternel ($B = -.07, p < .05$; $\text{Exp}(B) < 1$) et paternel ($B = -.05, p < .05$; $\text{Exp}(B) < 1$) mettent en avant des objectifs d'études et des aspirations professionnelles dans leur réflexion sur soi et description de soi.

Les résultats indiquent que l'âge est également discriminant ($B = -.38, p < .001$; $\text{Exp}(B) < 1$) ; ce sont les adolescents qui ont entre 12 et 16 ans qui se saisissent de ces éléments dans leur description et réflexion à l'égard de soi³⁴.

« se définir à travers des appréciations subjectives de ses qualités et/ou défauts »

Enfin, les résultats dévoilent qu'une origine sociale favorisée est davantage associée à une description et réflexion à l'égard de soi qui laisse voir l'appréciation subjective de l'adolescent sur sa personne en évoquant ses qualités et/ou défauts ($B = 1.15, p < .05$; $\text{Exp}(B) > 1$) (cf. annexe 117, p. 157).

8.6. Variables prédictives de la réflexion sur soi et description de soi chez les sujets français

La description et réflexion à l'égard de soi des participants français a été organisée en six classes à l'issue de l'analyse lexicométrique : se définir à travers sa famille et son statut d'élève – se définir à travers sa timidité, ses goûts et intérêts chez des filles – les aspirations

³⁴ Suite à l'analyse de régression logistique binaire qui montre que les sujets les plus jeunes ont une probabilité plus importante d'appartenir à cette classe, nous avons réalisé un test d'Anova à 1 facteur qui considère les quatre groupes d'âge constitués sur l'échantillon togolais. Ce test a révélé que ce sont les adolescents âgés de 12-14 ans et 15-16 ans qui se distinguent de leurs compères de 17-18 ans et 19-20 ans (cf. annexe 116, p. 156).

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets professionnelles des filles – les qualités et défauts des filles – les relations amicales et loisirs des garçons – les qualités / défauts et aspirations professionnelles des garçons.

« *Se définir à travers sa famille et son statut d'élève* »

Les résultats de l'analyse dévoilent que plus l'adolescent rapporte une disponibilité maternelle élevée, plus il a une probabilité importante de se définir à travers sa famille et son statut d'élève ($B = 1.15, p < .05 ; \text{Exp}(B) > 1$) (cf. annexe 118, p. 158). Par contre, plus la disponibilité paternelle perçue est faible, plus la probabilité d'appartenir à cette classe est élevée ($B = -.09, p < .001 ; \text{Exp}(B) < 1$).

« *Se définir à travers sa timidité, ses goûts et intérêts chez des filles* »

Concernant cette classe, seule la différence de nature qui la caractérise apparaît (cf. annexe 119, p. 159) ; les garçons ($B = -.09, p < .001 ; \text{Exp}(B) < 1$) sont plus susceptibles de ne pas appartenir à cette classe. Ce résultat est conforme au constat de l'analyse lexicométrique Alceste qui a mentionné que cette classe était caractéristique des filles.

« *Se définir à travers les aspirations professionnelles chez des filles* »

Il est apparu que le fait de percevoir une induction maternelle ($B = .45, p < .05 ; \text{Exp}(B) > 1$) et une révélation de soi de la mère ($B = .25, p < .05 ; \text{Exp}(B) > 1$) élevées augmente la probabilité que les adolescentes évoquent leurs aspirations professionnelles (cf. annexe 120, p. 160). Par ailleurs, l'analyse conforte l'idée que cette classe est davantage associée aux filles ($B = -1.86, p < .05 ; \text{Exp}(B) < 1$). Conformément à nos attentes, la classe aspirations professionnelles des filles n'est pas associée significativement au sexe masculin ($B = -4.46, p < .001 ; \text{Exp}(B) < 1$). Enfin, les filles scolarisées en 4^{ème} ($B = -1.69, p < .05 ; \text{Exp}(B) < 1$) ne mettent pas en avant leurs aspirations professionnelles dans leur réflexion sur soi et description de soi.

« *Se définir à travers les qualités et défauts chez des filles* »

Plus l'adolescente perçoit une révélation de soi de la mère élevée, plus elle utilise ses qualités et/ou défauts dans sa réflexion sur soi et description de soi ($B = .29, p < .01 ; \text{Exp}(B) > 1$) (cf. annexe 121, p. 161).

« *Se définir à travers les relations amicales et loisirs des garçons* »

La disponibilité paternelle perçue constitue la variable qui prédit significativement des descriptions de soi axées sur des relations amicales et des loisirs chez les garçons ($B = .05, p$

Partie 2 – Chap. 8 – Le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des sujets $< .05$; $\text{Exp}(B) > 1$). Plus la disponibilité paternelle perçue augmente, plus l'adolescent met en avant ses relations amicales et ses activités de loisirs (*cf.* annexe 122, p. 162).

« se définir à travers les qualités / défauts et aspirations professionnelles des garçons »

Une tolérance maternelle perçue importante diminue la probabilité pour les **garçons** français d'évoquer leurs **qualités/défauts ou leurs aspirations professionnelles** ($B = -.37, p < .01$; $\text{Exp}(B) < 1$). Par contre, lorsque la tolérance paternelle perçue augmente, il y a plus de chances que l'adolescent appartienne à cette classe ($B = .24, p < .05$; $\text{Exp}(B) > 1$) (*cf.* annexe 123, p. 163).

Synthèse des contributions des pratiques éducatives parentales à la réflexion sur soi et description de soi des adolescents togolais et français

Les analyses de régression logistique réalisées ont permis de compléter les informations à propos des associations significatives entre les pratiques éducatives parentales perçues et les représentations de soi des adolescents.

Concernant les résultats sur l'échantillon togolais, il est ressorti que le contrôle parental perçu constitue la dimension des pratiques éducatives parentales perçues qui est associée significativement à la réflexion sur soi et description de soi des adolescents. Un contrôle paternel élevé ne favorise pas une réflexion sur soi et description de soi prenant en compte l'apparence physique. Il est aussi apparu que les objectifs d'études et les aspirations professionnelles sont davantage évoqués par les adolescents qui rapportent un contrôle parental (contrôle maternel et paternel perçus) moins important. Enfin, les associations significatives des variables socio-biographiques ont été soulignées : les élèves de 4^{ème} sont plus susceptibles de parler de leur apparence physique ; les filles font le plus mention de leurs objectifs d'études et leurs aspirations professionnelles ; plus le sujet est âgé et moins il fait référence à des objectifs d'études et aspirations professionnelles ; une origine sociale plus favorisée est associée davantage à une réflexion sur soi et description de soi orientée sur les qualités et défauts.

En ce qui concerne l'échantillon français, les résultats ont indiqué que c'est une disponibilité maternelle perçue élevée qui oriente davantage une réflexion sur soi et description de soi faisant apparaître des éléments sur leur famille et le statut d'élève. Par contre, évoquer la famille et le statut d'élève est davantage présent lorsque la disponibilité paternelle perçue est moins élevée. En outre, les filles qui abordent leurs aspirations professionnelles sont celles qui rapportent une induction maternelle et une révélation de soi des mères plus élevées. Les filles de 4^{ème} évoquent moins leurs qualités et défauts pour se définir, comparativement à leurs consœurs de 3^{ème}. De plus, une révélation de soi maternelle perçue plus élevée est associée à la référence aux qualités et défauts pour se définir chez les filles. Par ailleurs, chez les garçons, lorsque la disponibilité paternelle perçue, ceux-ci mettent leurs relations amicales et leurs loisirs dans les réponses au « Qui suis-je ? ». Une tolérance maternelle perçue élevée diminue la probabilité chez les garçons de recourir à des qualités / défauts et des aspirations professionnelles pour se définir. Tandis que la tolérance paternelle perçue plus élevée est associée davantage à l'évocation des qualités / défauts et les aspirations professionnelles des garçons.

Synthèse générale du huitième chapitre

En somme, les résultats empiriques du chapitre 8 ont permis d’appréhender l’articulation entre les principales variables de notre recherche. Nos résultats permettent de repérer deux postures caractérisant le rapport aux pratiques éducatives parentales des adolescents : une posture appréciative d’une part, et une posture métacognitive d’autre part.

La posture appréciative met en évidence que des niveaux élevés de liens affectifs perçus avec les parents impliquent des jugements positifs à propos des pratiques parentales et s’associent à des niveaux élevés d’estime de soi (rapport positif aux PEP). À l’inverse, plus les sujets perçoivent des pratiques d’encadrement parental et de mesures disciplinaires importants, plus ils déprécient les pratiques de leurs parents, et plus ils rapportent des niveaux faibles d’estime de soi (rapport négatif aux PEP). Cette posture appréciative, qui englobe deux formes de rapport aux PEP (un rapport positif *versus* un rapport négatif), est commune aux sujets togolais et français.

Quant à la posture métacognitive, elle concerne des réflexions plus larges à propos des relations avec les parents. Elle englobe également deux formes de rapport aux pratiques éducatives parentales. D’une part, un rapport réflexif axé sur l’expression de besoins en termes de PEP « positives » et est associé positivement à l’estime de soi chez les sujets togolais alors qu’il est relié positivement à la description et réflexion à l’égard de soi des sujets français. D’autre part, un rapport réflexif centré sur une évaluation critique des relations aux parents met en lien des pratiques éducatives « négatives » et des niveaux faibles d’estime de soi chez les sujets togolais, tandis qu’il en lien avec la description et réflexion à l’égard de soi des adolescents français.

Chapitre 9

Discussion des résultats

Cette thèse visait quatre objectifs :

- ❖ *Analyser les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues par les adolescents*
- ❖ *Identifier les attentes que les adolescents ont à l'égard des mères et des pères*
- ❖ *Examiner la nature et les composantes des représentations de soi des adolescents*
- ❖ *Analyser les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents.*

Nous proposons à présent de discuter les principaux résultats obtenus, de les interpréter en émettant des hypothèses explicatives et en les confrontant aux travaux antérieurs disponibles dans la littérature scientifique. Cette discussion est organisée selon les quatre objectifs de notre recherche.

9.1. Analyser les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues par les adolescents

Notre premier objectif de recherche visait à analyser les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues par les adolescents. Les résultats obtenus soulignent à la fois des similitudes et des différences en lien avec les différents contextes socio-culturels et les caractéristiques socio-biographiques des adolescents.

D'une façon générale, les adolescents togolais et français évaluent favorablement les pratiques de leurs mères et pères sur le plan de la sollicitude et de la disponibilité parentale. Selon les adolescents, les parents togolais et français affichent à leur endroit des niveaux d'affection et de tendresse similaires. Ce constat conforte les résultats antérieurs relevant l'absence de différence interculturelle dans les liens affectifs avec les parents (Hofferth, 2003 ; Toth et Xu, 1999).

Le contrôle maternel et paternel perçu est élevé dans les deux pays. Ce résultat pourrait s'expliquer par l'importance du désir d'émancipation à l'adolescence (Claes, 2004 ; Steinberg et Morris, 2011). Les sujets aspirent de plus en plus à l'autonomie et investissant les relations amicales, les stratégies parentales de surveillance et d'encadrement seraient perçues comme élevées et trop contraignantes.

Les résultats ont montré que les pratiques éducatives maternelles et paternelles perçues sont riches et diversifiées. Elles sont également sensibles aux contextes socio-culturels.

9.1.1. Les adolescents togolais perçoivent davantage de pratiques disciplinaires élevées

Les adolescents togolais rapportent davantage que les adolescents français que leurs parents utilisent de mesures disciplinaires inductives et coercitives. L'induction et la coercition constituent deux pratiques disciplinaires de nature très différente. L'induction renvoie à la manière dont le parent cherche à corriger un comportement inadéquat chez l'adolescent en engageant des négociations et en favorisant sa participation dans la recherche de solutions (Claes et al., 2010). La coercition, quant à elle, correspond à la façon dont le parent définit les règles de conduite à l'adolescent et dans quelle mesure il utilise des punitions, des sanctions ou des comportements agressifs en cas de non-respect des règles. Les adolescents togolais perçoivent une induction parentale globalement élevée tandis que la discipline coercitive parentale est perçue de façon modérée. Nous pensons que ce résultat pourrait traduire un changement dans les pratiques éducatives des parents togolais. En effet, les pratiques des parents des sociétés noires africaines ont été essentiellement caractérisés par une discipline très sévère (Ezembe, 1996 ; Kula-Kim, 2010) ce qui ne ressort pas comme tel dans notre travail. Certes, les pratiques disciplinaires coercitives demeurent dans les habitudes des parents togolais. Néanmoins, à côté de la persistance de cette coercition, on pourrait envisager une prise en compte du style négociatif dans les pratiques disciplinaires. Ce changement pourrait être attribuable aux campagnes de sensibilisation, mises en œuvre dès les années 2000 au Togo, et destinées aux parents et à tout éducateur afin de bannir la violence dans l'éducation des enfants.

9.1.2. La tolérance parentale (mère et père) à l'égard des amis est davantage perçue plus faible chez les sujets togolais

Les résultats montrent que les parents togolais (mère et père) sont décrits comme étant plus contrôlants et manifestant moins de tolérance à l'égard des amis de l'adolescent que les parents français (mère et père). La différence de tolérance parentale à l'égard des amis pourrait s'expliquer par la reconnaissance et l'importance accordée à la fréquentation des amis comme caractéristique de l'adolescence en France. En revanche, dans le contexte togolais, au regard des conditions matérielles de vie des familles (certains adolescents partagent par exemple la même chambre que leurs parents), la promiscuité entre l'adolescent et ses amis telle qu'évaluée par la dimension « tolérance à l'égard des amis » dans l'IMPEPA (Instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent) serait mise à mal. En effet, la

tolérance à l'égard des amis évaluée par exemple si l'adolescent est autorisé à recevoir ses amis à la maison en présence ou en l'absence de ses parents.

9.1.3. Effet différencié de l'âge sur la tolérance parentale à l'égard des amis dans les 2 pays

L'âge des adolescents est en lien avec certaines dimensions des pratiques éducatives parentales perçues évaluées dans cette thèse. Nous souhaitons mettre en évidence ici la relation différenciée que nous avons constatée entre l'âge et la perception de la tolérance maternelle / paternelle à l'égard des amis auprès de nos deux échantillons.

Les résultats indiquent que chez les sujets togolais, plus l'adolescent est âgé, plus il perçoit une tolérance maternelle / paternelle élevée à l'égard de ses amis. Ce constat corrobore ceux de Claes et al. (2011) qui ont trouvé que les adolescents plus âgés rapportent davantage de tolérance parentale à l'égard des amis. À l'inverse en France, plus les sujets sont jeunes en âge, plus ils rapportent que leur mère / père sont tolérants à l'égard de leurs amis.

Y aurait-il là un signe de reconnaissance par les parents togolais de l'importance des amis dans le développement des sujets ? Les parents s'adapteraient-ils à cette nouvelle réalité de la période de l'adolescence qu'est l'investissement dans les relations amicales ? Nous pouvons avancer que les parents togolais prennent en compte les besoins d'émancipation de leurs enfants qui ont plus de 18 ans. Concernant les familles françaises, elles semblent tolérer mieux la présence à domicile des amis de leurs adolescents plus jeunes. Cela pourrait laisser penser que les parents français offrent un niveau d'autonomie prématurée à leurs enfants en début d'adolescence. Ces différents constats à propos de l'influence significative de l'âge sur la tolérance parentale pourraient faire l'objet de recherches futures pour approfondir la question dans les deux pays.

9.1.4. Une éducation particulièrement sexuée au Togo

Notre étude n'a pas mis en évidence de différences entre les sexes dans la perception par les adolescents français des pratiques éducatives de chacun de leurs parents. Ce constat corrobore les résultats de travaux antérieurs (Picard et al., 2007 ; Collins et Russel, 1991) et entre en controverse avec les études qui ont trouvé que le sexe oriente des pratiques éducatives parentales particulières (Claes et Lacourse, 2001 ; de Léonardis et Lescarret, 1996 ; Steinberg, 1990).

Par contre, au Togo, le sexe est apparu comme une variable discriminante des pratiques éducatives parentales perçues. Les garçons togolais évoquent une révélation de soi, une tolérance à l'égard des amis, une disponibilité et une sollicitude parentales plus élevées que les filles. Ce résultat va à l'encontre des conclusions de Bawa (2011) qui affirme que le sexe n'a pas d'effet significatif sur les styles éducatifs parentaux chez les adolescents togolais. Cela pourrait être lié à la différence d'approches utilisées dans les recherches, nous avons adopté une approche dimensionnelle des pratiques éducatives parentales tandis que Bawa (2011) a utilisé une approche typologique. Ce constat est également en contradiction avec les observations de Mboya (1998) auprès d'adolescents sud-africains de culture noire (dont 159 garçons, âge moyen = 18,7 ans et 337 filles, âge moyen = 18,6 ans). Nous pensons que les différences d'âge entre les sujets de nos échantillons (âge moyen pour les togolais = 15,53 ans et 14,25 ans pour les français) et ceux de Mboya (1998) pourraient expliquer ces résultats divergents. Les différences de résultats pourraient aussi s'expliquer par le fait que nous avons réalisé des analyses séparées des pratiques éducatives des mères / pères perçues ; ce qui n'est pas le cas dans les travaux de Mboya (1998) et Bawa (2011).

Plusieurs travaux de recherche ayant examiné l'influence du sexe sur les pratiques éducatives parentales font état de résultats non consistants (Claes et Lacourse, 2001 ; Benali, 2005 ; Boudreault-Bouchard et al., 2013 ; Claes, 2014). Il est possible que des différences de contexte socioculturel constituent des éléments explicatifs. Par exemple, le statut privilégié et les représentations collectives à propos du garçon dans la société togolaise pourraient expliquer que les parents entretiennent avec lui des liens affectifs (sollicitude, disponibilité, révélation de soi) plus importants. L'adolescent togolais "garçon" est un "père en devenir" avec les attributs sociaux afférents. Il semble qu'il soit donc éduqué dans le but de correspondre à ce rôle (Kula-Kim, 2010 ; Gbikpi-Bénissan, 2007). En raison du futur rôle de chef de famille et de pourvoyeur que le garçon togolais est appelé à jouer, les parents s'investiraient davantage, dans la mesure du possible, dans l'accompagnement du garçon vers l'acquisition d'un métier lui permettant de bâtir une situation financière. La scolarisation en serait la voie royale, d'où l'importance accordée à la scolarisation du garçon en comparaison de celle de la fille. Cette logique de hiérarchisation de la scolarisation du garçon par rapport à celle de la fille est repérable dans les entretiens semi-directifs concernant les pratiques éducatives des pères togolais ; les garçons évoquent davantage une implication paternelle dans leur scolarité.

Quant à l'adolescente "fille", "femme future", elle est éduquée afin d'assumer les responsabilités sociales qui sont attendues d'elle. Elle est appelée à se marier, à éduquer ses enfants et surtout à perpétuer l'héritage culturel auprès de sa descendance. Pour cela, elle se

doit d'être vertueuse et forte (Kula-Kim, 2010). Elle est donc davantage préparée à donner plutôt qu'à recevoir ce qui la désavantagerait en termes de proximité affective avec ses parents. C'est peut-être aussi la raison pour laquelle les parents sont plus tolérants avec les garçons que les filles en ce qui concerne la question des amis. Cela pourrait aussi apporter un éclairage au constat résultant des entretiens semi-directifs selon lequel les mères togolaises s'investissent plus dans la gestion des relations amicales des filles. Il s'agit peut-être là d'une stratégie maternelle pour préserver l'honneur de la fille et lui éviter d'éventuelles grossesses précoces.

Nous avons affaire à des processus de socialisation genrée. Dans la perspective de Malrieu (1969 ; 1973 ; 2003), c'est le processus d'acculturation qui serait ici à l'œuvre ; les parents adoptent des pratiques éducatives parentales en adéquation avec leurs représentations des rôles sociaux masculins et féminins. Ce faisant, c'est la personne sociale de l'adolescent qui est développée ; ce qui participe bien évidemment à la construction de son identité. Loin d'affirmer que ce processus serait absent en France, nos résultats permettent de dire que la perception des pratiques éducatives parentales est différente chez les filles et les garçons parce que l'éducation est genrée et qu'elle l'est plus fortement sans doute au Togo qu'en France.

9.1.5. Effets de la structure familiale sur les PEP perçues au Togo

Il a été constaté des effets significatifs de la structure familiale sur les pratiques éducatives parentales (PEP) perçues dans la population d'adolescents togolais, comme l'ont déjà montré certains travaux togolais (Bawa, 2011). Plus précisément, dans cette recherche, il est ressorti que la biparentalité et la monoparentalité seraient associées à des niveaux plus élevés de l'affection parentale. Ainsi, les adolescents togolais des familles biparentales et monoparentales perçoivent davantage de sollicitude et de disponibilité parentales que leurs camarades qui vivent dans d'autres situations familiales.

La discipline parentale coercitive est plus faiblement perçue en situation de biparentalité ou de monoparentalité que lorsque les sujets togolais vivent avec des tuteurs. On pourrait considérer que l'absence de filiation pourrait expliquer le fait que les adolescents soient plus sensibles aux attitudes punitives des figures parentales. De plus, les adolescents auraient davantage des besoins de liens affectifs et seraient plus en attente d'expression d'affection de la part du tuteur investi de rôle parental.

Les adolescents de familles monoparentales (vivant avec le père comme seul parent) rapportent un faible contrôle paternel et une faible discipline coercitive paternelle. Il semble

que des représentations négatives qui affectent la situation de monoparentalité (dans le cas d'un père seul) pourraient être incriminées. Les familles monoparentales sont caractérisées par des préjugés et sont souvent stigmatisées (Amato, 2000 ; Bawa, 2011). Dans ces conditions, les pères togolais pourraient mettre en place des stratégies afin de permettre à leurs adolescents de se sentir bien dans la configuration familiale au-delà des représentations négatives ; par conséquent, ils les contrôlent moins et ils ont moins recours aux pratiques disciplinaires coercitives. Des investigations futures seront les bienvenues pour approfondir cette question.

En ce qui concerne la France, aucun effet de la structure familiale sur les pratiques éducatives parentales perçues n'a été trouvé. C'est dire que selon les participants français, les familles françaises ne sont pas fondamentalement différentes en matière de pratiques éducatives parentales. Mais ce résultat pourrait être attribué à la sur-représentation de la famille biparentale (80,5 % des sujets) dans la population de participants français, comparativement à 53,6 % de sujets togolais vivant avec leurs deux parents biologiques.

.2. Identifier les attentes que les adolescents ont à l'égard des mères et des pères

Les attentes des adolescents à l'égard de leurs parents : essai de conceptualisation

Les travaux qui interrogent les attentes des sujets à l'égard des pratiques éducatives dont ils font l'objet sont rares (Montandon, 1997 ; Crépin, 2010). Dans cette thèse, les résultats obtenus à propos des attentes des adolescents à l'égard de leurs parents contribuent à enrichir les connaissances dans ce domaine. Nous proposons ici un essai de conceptualisation des attentes que les adolescents ont à l'égard de leurs parents : au regard des différents résultats, nous considérons que les attentes des adolescents renferment trois perspectives qui seraient interdépendantes.

➤ *Une perspective expérientielle*

Certains adolescents, interrogés sur leurs attentes à l'endroit de leurs parents, décrivent des aspects réels de la relation. Cela amène à penser qu'ils s'appuient sur l'expérience relationnelle avec les parents pour exprimer leurs attentes. Ces attentes laissent voir la qualité des relations parents-adolescents. Les attentes des adolescents portent sur des domaines dans lesquels l'adolescent évalue un manque ou un déficit de pratiques éducatives parentales ou encore des aspects sur lesquels il exprime son insatisfaction. Par exemple, lorsque l'adolescent perçoit un faible niveau d'affection parentale, il est plus probable qu'il souhaite davantage de sollicitude

parentale. Cette perspective expérientielle peut être comprise à travers le point de vue de Malrieu (1996, n° de la page de la citation) qui affirme : qu'« à propos de chaque situation S, les sujets A et B organisent leur coaction en fonction de l'expérience qu'ils ont de la situation S ». On peut également emprunter le concept des Modèles Internes Opérants (M.I.O.) proposé par Bowlby (1979). Selon les M.I.O., le sujet intérioriserait des séquences d'événements auxquels il a participé et formerait des attentes ou « modèles » relatifs au déroulement des relations. Ces modèles sont élaborés à la lumière de ce que l'enfant a connu ou connaît au sein de la famille.

➤ *Une perspective normative ou représentative*

Nous avons identifié des différences dans les attentes à l'égard des mères et celles à l'égard des pères. Il semble que les attentes des adolescents soient révélatrices de la représentation qu'ils élaborent des fonctions maternelle et paternelle. Ces représentations intègrent fortement les normes sociales des attributs maternel et paternel en vigueur dans la société ce qui renvoie au processus d'acculturation (Malrieu, 1963 ; 2003).

➤ *Une perspective anticipatrice ou temporelle*

Les données ont permis de constater que les adolescents expriment des attentes en s'appuyant sur la manière dont le parent pourrait y répondre. Il s'agit là d'une anticipation (Malrieu, 1996) qui porte donc sur les attitudes futures du parent ; en ce sens c'est une perspective temporelle. Les sujets intègrent la dimension temporelle dans leurs souhaits qui se traduisent de différentes manières : « *Je veux que la relation avec mon père s'améliore* », « *Je veux que ça continue comme ça* ».

Ces trois perspectives sont interdépendantes car les attentes des adolescents vont être supportées par leur expérience des relations parents-adolescents, mais aussi par leurs représentations des rôles attribués à la mère et au père, et enfin, ces attentes sont toujours orientées vers le futur.

Interroger les attentes des adolescents à l'égard de leurs parents pourrait revêtir un intérêt pour approcher les besoins des adolescents en matière d'exercice du rôle parental ; cela pourrait permettre de connaître les besoins des adolescents et proposer des solutions pour les combler en vue de l'épanouissement de ces derniers. Dans notre thèse, questionner les attentes des adolescents a permis d'identifier deux principaux besoins. D'une part, l'attachement demeure

un besoin malgré les apparences de distanciation. D'autre part, le besoin d'autorité parentale qui est confronté aux revendications de l'autonomie.

De nombreux travaux considèrent l'affection comme la dimension centrale des pratiques éducatives parentales (Claes, 2004). Plusieurs recherches ont étudié cette dimension affective des PEP en se référant à la théorie de l'attachement de Bowlby (1969). Le concept d'attachement est surtout utilisé pour qualifier des interactions précoces entre les parents et les enfants, mais l'attachement existe tout au long de la vie et présente des caractéristiques particulières en fonction de la période. Précisément à la période de l'adolescence, on pourrait assister à une distanciation affective entre le sujet et ses parents en faveur des relations aux pairs. Toutefois, le détachement émotionnel ne concerne pas la majorité des adolescents (Perchec, 2012 ; Claes, 2004 ; Steinberg et Morris, 2001). Ainsi à l'adolescence, en dépit des apparences de distanciation avec les parents, les liens d'attachement restent intenses avec les parents (Bowlby, 1979 ; Claes, 2004). Nos résultats vont dans le sens de cette conclusion. Cela rejoint aussi la littérature disant que les adolescents investissent les relations aux pairs mais qu'un équilibre se crée entre ce que peuvent apporter les parents et ce que peuvent apporter les pairs (amis) (Claes, 2014 ; Mallet, 2015). Les adolescents se tourneront majoritairement vers les parents dès lors qu'ils sont confrontés à des questionnements importants pour leur avenir. Les adolescents ont majoritairement évoqué le souhait de plus de sollicitude parentale en parlant de leurs attentes. Il s'agirait là du signe de l'importance de l'attachement avec les parents pour les participants de notre recherche, comme l'ont montré également les résultats de l'analyse factorielle multiple. Ce besoin d'attachement serait universel, on le retrouve en France et au Togo. A ce propos, Kalecque et Rohner (2002) soutiennent que l'affection est une dimension universelle qui se retrouve dans toutes les cultures.

Plusieurs auteurs ont mis en évidence que l'autorité parentale durant l'adolescence se heurte au désir d'autonomie du jeune (Claes, 2014 ; Claes et al., 2005 ; Goossens, 2006 ; Barber et al., 2005 ; Cloutier, 1996 ; Barber, 1996). Des résultats de notre recherche rejoignent cette question. Grâce à l'exploration des attentes des adolescents togolais et français à l'égard de leurs parents, il est apparu que les jeunes aspirent à un contrôle parental plus souple. Ce constat rejoint celui de Crépin (2010) qui identifie clairement cette attente dans son étude. Par ailleurs, ce résultat n'est pas surprenant sachant que les résultats de l'IMPEPA ont permis de relever des niveaux élevés de contrôle parental perçus par les participants. Pour rappel, les affirmations des adolescents qui affirment cette attente d'un contrôle parental souple mettent en exergue les règles que les parents établissent concernant l'extérieur de la maison, notamment les sorties, la

fréquentation des amis. C'est la supervision parentale relative à la fréquentation des amis et des sorties qui est ici questionnée par les adolescents. La manière souple avec laquelle les adolescents voudraient que les parents supervisent leurs activités sociales en dehors de la famille serait un indicateur de leur désir d'émancipation de la tutelle parentale. Ce résultat témoigne aussi de l'élargissement des relations sociales des adolescents à des personnes extérieures à la famille (Claes, 2003). Ce nouvel espace social pourrait référer à la vie privée de l'adolescent.

Il convient de préciser que l'autonomie revendiquée par l'adolescent ne signifie pas pour autant une rupture entre l'adolescent et ses parents (ils souhaitent conserver des liens affectifs positifs avec les parents), ni l'ambition d'une absence de supervision parentale. Il s'agit cependant pour l'adolescent d'avoir un peu plus de prise sur sa vie sociale.

9.3. Examiner la nature et les composantes des représentations de soi des adolescents

L'un des principaux objectifs de notre recherche est d'analyser les représentations de soi qui permettent de renseigner la construction identitaire des adolescents et les différences dans ces représentations de soi. Lorsqu'on aborde la construction identitaire, la question de la diversité est inéluctable puisqu'il existe autant d'identités que d'individus. Néanmoins, l'on peut retrouver des composantes essentielles qui caractérisent les représentations de soi des adolescents.

9.3.1. Le corps : un support de l'identité

Certains adolescents se focalisent sur la description de leur apparence physique et des caractéristiques physiques (compétences physiques et sportives) dans leurs réponses au « Qui suis-je ? ». Ce constat confirme les résultats de nombreuses recherches qui montrent la place importante du corps et des représentations liées au corps dans l'identité (Cannard, 2015 ; Fourchard et Courtinat-Camps, 2014 ; Bardou, 2011 ; Harter, 2003 ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1980 ; L'Ecuyer, 1978). Pour l'adolescent, construire une identité passe par l'établissement d'une image corporelle (Schutzenberger, 1980). Se centrer sur son apparence physique dans une auto-description peut être le fait du bouleversement corporel qui marque l'adolescence. C'est en ce sens que Claes (1999) évoque le rapport à ce nouveau corps qui est le produit des modifications physiques. L'image corporelle subjective est très abordée dans la

littérature, notamment ses liens avec l'estime de soi ; l'estime du corps est plus fortement corrélée à l'estime de soi générale (Lopez Sanchez, 2015 ; Harter, 2003 ; Biddle et Wang, 2003).

Nous observons que les adolescents (aussi bien togolais que français) qui se réfèrent surtout à leur apparence physique sont ceux qui ont un niveau faible de soi physique. La métamorphose que subit le corps pourrait être délicate à vivre et amenant les adolescents à se focaliser sur l'image corporelle (Lopez-Sanchez, 2015 ; Fourchard et Courtinat-Camps, 2014 ; Harter, 2003). Se définir à travers son apparence physique et / ou ses compétences physiques traduirait-il une préoccupation de l'adolescent dans ce domaine ? Cette préoccupation serait-elle associée aux évaluations de ses compétences dans le domaine physique ; ce qui expliquerait la faible estime de soi physique de ces sujets ? Il serait intéressant d'approfondir les associations entre les aspects descriptifs et évaluatifs des représentations du corps dans des recherches ultérieures.

9.3.2. Les activités, les qualités et les défauts du sujet définissent son identité

Les activités (scolaires ou de loisirs) investies par le sujet donnent sens à son soi. En effet, certains adolescents ont axé leurs auto-descriptions libres sur des activités qui les attirent ou non. Ce constat confirme des conclusions d'autres recherches qui affirment que les représentations de sujets s'organisent en partie autour des goûts, intérêts et préférences dans lesquels le sujet se reconnaît ou pas (Cannard, 2015 ; Courtinat-Camps, Villatte et Massé, 2011 ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1980 ; L'Ecuyer, 1978). Les activités présentes dans les auto-descriptions libres du sujet constitueraient une façon pour ce dernier d'exprimer sa différence. Cela souligne une prise de position en termes d'intérêts ou non, de préférences ou non dans les différentes activités possibles. L'adolescent forge son identité dans les représentations de lui-même en tant que sujet actif.

Les résultats ont mis en évidence que les adolescents peuvent s'appuyer sur leurs qualités et défauts comme l'ont déjà montré des travaux antérieurs (Courtinat-Camps, Villatte et Massé, 2011 ; Rodriguez-Tomé et Bariaud, 1980 ; L'Ecuyer, 1978, etc.). Cela traduit l'expression chez les sujets d'un sentiment de différence s'appuyant sur les traits de caractères positifs et / ou négatifs.

9.3.3. *La question du devenir : une dimension fondamentale de la réflexion identitaire*

Nos résultats soulignent la préoccupation du devenir, en particulier professionnel, chez les adolescents. L'adolescence est la période de l'accès à la pensée formelle (Piaget, 1954) ; les adolescents togolais et français sont capables de raisonner sur différents possibles. Ainsi, ils peuvent se projeter dans le futur sur les différents domaines de leur vie (professionnel, familial, etc.). Erikson (1978) considère que la démarche de projet est essentielle au processus identitaire de l'individu. Pour Erikson (1978), le projet fonde l'identité puisqu'il s'appuie sur le sentiment de devenir. En ce qui nous concerne, nous pensons que ce serait un peu précipité de parler de projet professionnel proprement dit auprès des sujets que nous avons interrogés. Les adolescents togolais et français ne parlent pas de véritables projets mais ils évoquent leurs souhaits relatifs à un possible avenir professionnel. Il serait alors plus approprié de parler de genèse du projet professionnel (Safont, 1992).

Les représentations sur le plan scolaire et les intentions d'avenir professionnel sont liées. Ce sont les sujets qui se reconnaissent des compétences scolaires élevées qui évoquent leurs projections sur le plan professionnel (Boutinet, 1985).

En outre, les intentions d'avenir professionnel des adolescents mobilisent leurs ressources identitaires. En effet, les aspirations professionnelles des adolescents reposent sur leurs intérêts (sur ce qu'ils aiment faire) sur leurs capacités (ce qu'ils sont capables de faire) et sur leurs valeurs (aider les autres par exemple). C'est en ce sens que Luemba (2007) considère que, pour choisir une profession, il faut l'aimer, il faut aussi être « bon en ça » et il faut que cela soit utile.

Selon le modèle de socialisation-personnalisation (Malrieu, 1969-2003), l'élaboration des souhaits d'avenir professionnel serait un mécanisme de développement de l'identité. Ce mécanisme serait à la fois signe de socialisation et signe de personnalisation. Sur le plan de la **socialisation**, les souhaits professionnels de l'adolescent traduisent la manière dont le sujet envisage se situer individuellement dans les institutions professionnelles en s'identifiant à l'image sociale inhérente au métier, aux rôles et statuts qui caractérisent ce groupe de professionnels (Guichard et Huteau, 2006). Sur le plan de la **personnalisation**, l'élaboration des souhaits d'avenir professionnel renvoient à une prise de conscience de ses possibilités à exercer un métier, d'où une connaissance de soi. On peut voir là aussi une quête d'autonomie car la réalisation des souhaits professionnels serait le moyen d'acquérir son indépendance.

9.3.4. La place d'autrui dans l'identité

Plusieurs travaux qui se sont intéressés à l'identité sont unanimes sur l'idée qu'autrui donne sens à l'identité de la personne (Bardou et Oubrayrie, 2014 ; Bawa, 2011 ; Tap, 2005 ; Malrieu, 2003 ; Erikson, 1978 ; L'Ecuyer, 1978 ; Harter, 1990, etc.). Les résultats de la présente recherche confortent cette conception sociale de l'identité.

Dans cette thèse, deux différents aspects du rapport à autrui ont été identifiés.

Tout d'abord, les évocations de l'appartenance à un groupe (le genre, la famille, l'ethnie, la religion) correspondent à un processus d'identification et exprime la relation du sujet aux autres (Erikson, 1978) ; le sentiment d'appartenance à un groupe contribue à définir l'identité du sujet.

Le deuxième aspect de cette composante sociale est celui de l'omniprésence d'autrui dans la réflexion identitaire du sujet. Cette influence des autres significatifs dans la réflexion identitaire se traduit de deux manières. D'une part, les interactions avec autrui fournissent au sujet des repères et lui offrent des expériences pour modeler et orienter son identité. D'autre part, dans le développement d'une réflexion identitaire, le sujet réserve une place au rapport à autrui qui transparait dans ses « parlers de soi ». Ainsi, le soi constitue « un ensemble de caractéristiques qui modalisent notre relation au monde et aux autres » (Luemba, 2007, p.120). Il n'y a d'identité possible que dans la relation à autrui.

Les représentations liées au corps, les activités, les qualités et les défauts, le devenir professionnel et la place d'autrui sont les principales facettes de l'identité des adolescents togolais et français. Au-delà de ses similarités, dans ses auto-descriptions libres, l'adolescent évoque telle ou telle autre facette de ses représentations de soi selon l'importance qu'il lui attribue ; ce qui permet finalement l'expression des singularités.

9.3.5. Représentations de soi selon l'âge, le sexe et le niveau socioculturel

Nous avons montré que *les adolescents construisent des représentations de soi diversifiées selon l'âge*. Ainsi, les participants en début d'adolescence sont ceux qui se saisissent des caractéristiques corporelles pour se définir, tandis que les sujets les plus âgés se développent des appréciations de leurs qualités et défauts, de leurs activités, etc. En effet, nos résultats confortent l'idée que les représentations de soi évoluent en fonction de l'âge : elles passent de références au corps et à l'apparence physique à des représentations de soi plus abstraites où

l'adolescent évoque ses croyances, ses valeurs morales, ses traits subjectifs (Harter, 1994 ; Bariaud et Bourcet, 1994 ; Wigfield et Karpathian, 1991 ; L'Ecuyer, 1978). Les progrès cognitifs permettent justement ces réflexions à l'égard de soi plus riches. De plus, l'élargissement des relations sociales favorisera plus de comparaison à autrui et les expériences nouvelles (en termes d'activités, de loisirs entre pairs) enrichissent également les réflexions et descriptions de soi.

Les résultats ont aussi indiqué que les adolescents construisent des représentations de soi diversifiées selon le sexe. Les filles togolaises comme françaises, comparativement aux garçons, dans le portrait qu'elles font d'elles-mêmes, mettent l'accent sur leurs qualités et leurs défauts. Ce constat peut être lié aux stéréotypes sociaux concernant les rôles de genre (Hay et Ashman, 2003). Il semble que les milieux socio-culturels aient des attentes importantes concernant les qualités, les défauts et la moralité des filles. Le sexe des adolescents a également des effets significatifs sur leur estime de soi. Au Togo, l'estime de soi scolaire des garçons est plus élevée que celle des filles ; ce résultat s'oppose aux constats de travaux antérieurs auprès de sujets togolais qui ne rapportent aucun effet significatif du sexe (Bawa, 2011 ; Gbati, 1988). En considérant précisément l'étude de Bawa (2011) dont les participants sont aussi des adolescents comme dans notre recherche, nous attribuons la différence dans les résultats au critère de l'âge sur nos différents échantillons (l'étude de Bawa (2011) a uniquement porté sur des sujets âgés de 14 ans). Des travaux occidentaux relatent aussi des variations du soi scolaire entre filles et garçons (Bardou et al., 2012 ; Villatte, de Léonardis et Prêteur, 2009).

Les effets des stéréotypes du genre pourraient être à l'origine de ces différences entre filles et garçons, dans la mesure où l'on accorde plus de valorisation au sexe masculin de façon générale ; particulièrement dans le contexte scolaire togolais, des croyances selon lesquelles les compétences des filles en matière de scolarité sont inférieures à celles des garçons continuent d'exister malgré les efforts faits pour promouvoir la scolarisation des filles. Cependant, dans la population des participants français, il apparaît que les filles ont plutôt une estime de soi scolaire plus élevée que les garçons. Ce constat pourrait consolider notre positionnement selon lequel la valorisation de la scolarisation masculine aux dépens de celle féminine dans le contexte togolais détermine les représentations de compétences scolaires négatives chez les adolescentes togolaises.

Des résultats significatifs font ressortir que *les adolescents construisent des représentations de soi diversifiées selon le milieu socioculturel*. En effet, les résultats ont identifié des différences dans les représentations de soi des sujets togolais et français. Par exemple, même si l'appartenance à un groupe semble importante pour certains adolescents dans leurs auto-descriptions libres, les participants s'en saisissent pourtant de manière diversifiée : les adolescents togolais font mention de leur appartenance ethnique tandis que les adolescents français évoquent leur appartenance familiale. L'ethnie est importante au Togo. L'ethnie d'un sujet est déterminée par la coutume de son père. L'ethnie du sujet togolais était même institutionnalisée puisqu'elle figurait sur le certificat de naissance. Aujourd'hui, la référence à l'ethnie demeure très prégnante dans le quotidien culturel togolais. On demande souvent aux gens : "D'où es-tu ?". Cette particularité culturelle serait à l'origine du sentiment d'appartenance ethnique accru chez les togolais. L'identité ethnique est essentielle dans la construction des représentations de soi et l'identité psychosociale de l'adolescent africain se construit à travers les caractéristiques du groupe ethnique auquel il appartient (Cacou, 1993)

Contrairement aux sujets togolais, les adolescents français ont beaucoup parlé de leur famille. Le besoin d'appartenance se traduirait pour eux dans l'appartenance à la famille. Les sujets français évoquent par exemple les possessions de leur famille. La famille constituerait un socle, un espace protecteur. Nous l'avons déjà évoqué, les adolescents togolais comme français désirent maintenir des liens affectifs avec leurs parents. Toutefois, contrairement aux participants français, les adolescents togolais ont peu parlé de leur famille. Ce constat pourrait s'interpréter par le fait qu'au Togo, les enfants ne sont pas autorisés ou même il leur est défendu de parler des acquis matériels de la famille à l'extérieur. En quelque sorte parler de la sphère familiale en ces termes n'est pas admis par peur de susciter des envies. Sur ce plan, la sphère familiale serait une sphère très intime qu'il ne faut pas dévoiler.

9.4. Analyser les liens entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents

L'objectif au cœur de notre recherche visait à analyser les effets du rapport aux pratiques éducatives maternelles et paternelles sur les représentations de soi des adolescents.

Le rapport aux pratiques éducatives parentales concerne la relation singulière entre le sujet et les pratiques éducatives de ses parents. Cette notion amène à s'intéresser à des dimensions qui dépassent le seul registre des perceptions de l'adolescent à propos des pratiques éducatives

de ses parents. Dans notre thèse, pour dépasser les perceptions des PEP, nous avons aussi étudié les attentes que les adolescents ont à l'égard de leurs parents. Les résultats de l'AFM soulignent des dynamiques d'articulation entre les perceptions des PEP et les attentes des sujets à l'égard de leurs parents ; ce qui permet de **distinguer deux postures distinctes dans lesquelles s'inscrit le rapport aux pratiques éducatives parentales**. D'une part, une *posture appréciative* qui est plus orientée sur les pratiques éducatives parentales perçues ; les sujets décrivent ou rapportent les PEP tels qu'ils les perçoivent et en font une appréciation positive ou négative. D'autre part, une *posture métacognitive* qui correspond à une posture plus large mobilisant des questionnements et une réflexion à propos des pratiques éducatives des parents ; cette réflexion se traduit dans les réponses que les sujets apportent aux questions concernant les attentes à l'égard des parents.

Ces deux principales figures du rapport aux pratiques éducatives parentales se déclinent en quatre formes de rapport aux pratiques éducatives parentales auxquelles s'associent différemment les représentations de soi des adolescents togolais et français. La figure 18 synthétise ces quatre formes identifiées auprès des deux échantillons.

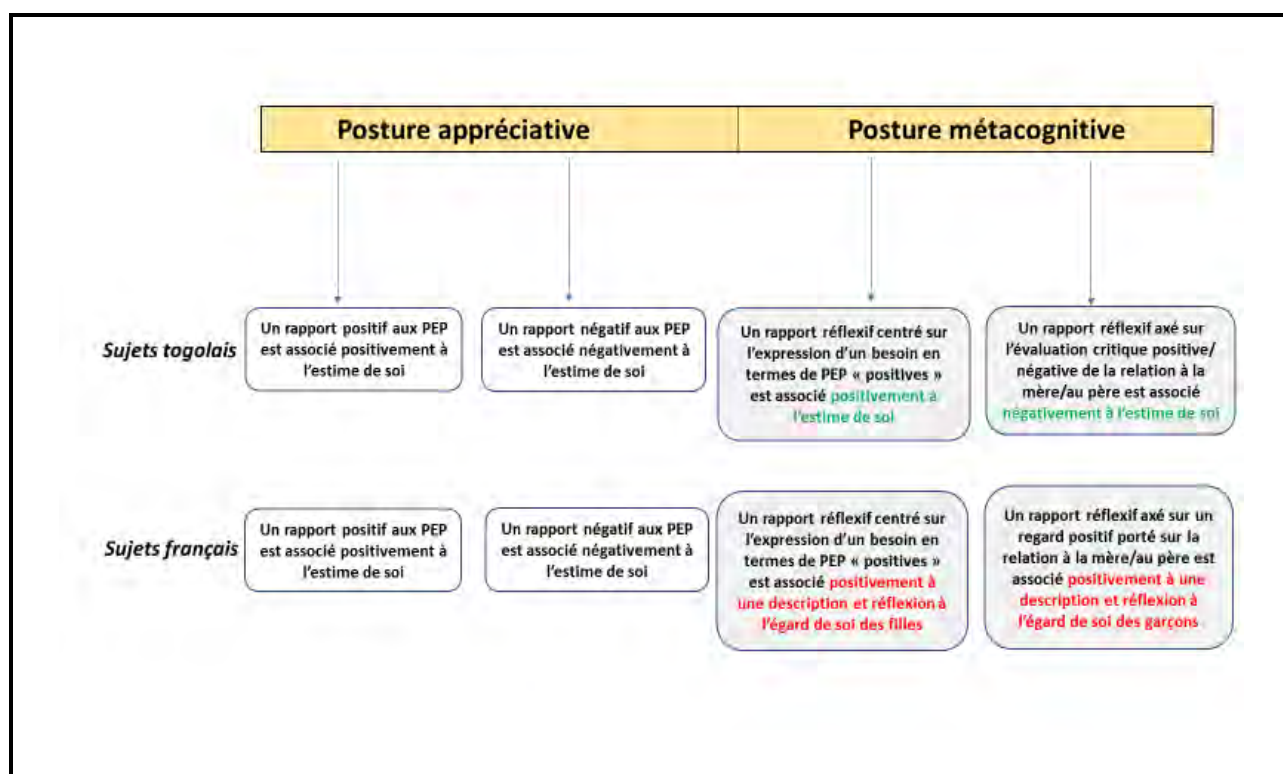


Figure 18. Formes d'articulation entre rapport aux PEP et représentations de soi, Togo et France

La promotion de la notion de rapport aux pratiques éducatives parentales est une des originalités dans cette thèse et bien qu'il n'existe pas de cadre conceptuel spécifique, nous tentons d'éclairer les résultats sur la question en nous appuyant sur des données théoriques existantes qui s'en rapprochent sur certains aspects.

Un rapport positif aux PEP est associé positivement à l'estime de soi

Un rapport positif aux pratiques éducatives parentales concerne les sujets qui perçoivent davantage leurs parents comme disponibles, inductifs, tolérants à l'égard de leurs amis, leur permettant de se révéler, et qui réalisent des descriptions positives de la relation à la mère / au père dans leurs réponses à propos des attentes. Ces perceptions de l'adolescent portent sur des conduites parentales « positives » et qui sont favorables au développement des adolescents (Claes et al., 2010 ; Claes et al., 2007 ; Baumrind, 1975). Ainsi, un rapport positif aux PEP chez les sujets togolais et français semble aller de pair avec leur estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale.

Nos résultats mettent en évidence que les garçons togolais développent davantage un rapport positif aux PEP, comparativement aux adolescentes togolaises. Ce résultat rejoint le constat d'une éducation particulièrement sexuée au Togo, développé préalablement dans ce chapitre (voir le point 9.1.4.). Les représentations sociales des rôles masculins et féminins impliquent des processus de socialisation genrée (Kula-Kim, 2010 ; Erny, 1972) qui orientent des pratiques éducatives parentales liées à l'affection plus investies par les parents dans leurs relations aux garçons.

Contrairement aux sujets togolais, le rapport positif aux PEP chez les sujets français est caractérisé par des différences d'âge. Les sujets les plus jeunes (12-14 ans) construisent davantage un rapport positif aux PEP. Ces résultats corroborent les conclusions de travaux antérieurs qui ont trouvé que les adolescents les plus jeunes perçoivent davantage de liens affectifs avec leurs parents, comparativement aux adolescents plus âgés (Claes et al., 2011).

Concernant les effets positifs des pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi, les résultats issus des analyses de régression hiérarchique permettent de souligner que *la disponibilité parentale est un prédicteur positif de l'estime de soi*. La disponibilité parentale constitue l'une des pratiques éducatives qui relèvent de l'affection (Claes et al., 2010). A ce titre, elle induit entre autres des sentiments de sécurité affective et d'acceptation parentale perçue par l'adolescent. Ce résultat corrobore les conclusions de nombreux travaux antérieurs

(Boudreault-Bouchard, 2011 ; Bawa, 2011 ; Claes, 2004 ; DeHart, Pelham et Tennen, 2006 ; Herz et Gullone, 1999 ; etc.). Toutefois, il faut préciser qu'au Togo, c'est la disponibilité maternelle qui est mise en évidence comme un facteur favorisant l'estime de soi physique et l'estime de soi globale alors qu'en France c'est la disponibilité paternelle qui favorise l'estime de soi physique. Pourquoi l'estime de soi physique et l'estime de soi globale ? Comment expliquer ces relations ? Des investigations ultérieures seront utiles pour approfondir ces résultats.

Un rapport négatif aux PEP est associé négativement à l'estime de soi

En opposition à la première forme présentée, le rapport négatif aux PEP articule des perceptions élevées de pratiques éducatives parentales (telles que la « discipline coercitive maternelle », la « discipline coercitive paternelle » et le « sentiment de rejet paternel ») aux attentes qui traduisent les souhaits des adolescents à l'égard de leurs parents. Ici, les sujets formulent des souhaits en termes de davantage de sollicitude, d'échanges ou d'amélioration de la relation aux parents. Il semblerait que les sujets déprécient ces pratiques perçues et revendiquent un changement des attitudes et conduites parentales à travers les attentes qu'ils expriment. Le rapport négatif aux PEP est associé à une faible estime de soi. Lorsque les sujets perçoivent davantage de pratiques disciplinaires coercitives, cela pourrait engendrer un sentiment de non acceptation par les parents et un sentiment d'insécurité qui est lié à des niveaux faibles d'estime de soi physique, scolaire, socio-émotionnelle et globale. Ces sujets expriment des attentes qui sollicitent davantage une présence parentale affectueuse.

Dans le contexte togolais, le rapport plus négatif aux PEP chez les filles pourrait s'expliquer par le recours à une éducation sexuée pour laquelle les parents semblent recourir à des pratiques disciplinaires coercitives et témoigner moins d'affection à l'égard des filles (Kula-Kim, 2010).

Chez les sujets français, le rapport négatif aux PEP caractérise les sujets les plus âgés (15-16 ans). Ce constat contraste avec les travaux de Claes et al. (2011) qui soulignent que les sujets les plus âgés perçoivent de faibles niveaux de pratiques disciplinaires coercitives.

Grâce aux analyses de régression hiérarchique, nos résultats ont également permis d'identifier que les pratiques coercitives disciplinaires maternelles perçues agissent négativement sur l'estime de soi socio-émotionnelle des adolescents togolais et français. Ce constat rejoint les observations de travaux antérieurs qui rapportent un rôle négatif des réactions

coercitives des parents (Gershoff et Grogan-Kaylor, 2016 ; Boudreault-Bouchard, 2013 ; Claes, 2004 ; Patterson, 1982). La discipline coercitive pourrait engendrer un manque de sécurité et rendre l'image de soi incertaine et dévalorisée. De plus, le contrôle coercitif favoriserait des conduites de soumission et un conformisme social (Bardou et Oubrayrie, 2014) ; ce qui défavoriserait l'estime de soi sociale et par conséquent impacte négativement l'estime de soi émotionnelle.

A l'inverse, les résultats indiquent un effet positif de l'induction maternelle sur l'estime de soi scolaire auprès des participants togolais. Il est possible d'avancer l'hypothèse que le cadre d'une attitude disciplinaire inductive crée probablement plus de lien entre l'adolescent et sa mère. L'exercice d'un contrôle inductif suppose que la mère consacre du temps pour échanger avec l'adolescent et pour que les éventuelles sanctions lui soient expliquées (Caron et al., 2017). Dans un tel cadre, l'adolescent se sent accepté, estimé et aimé. Ce sentiment de sécurité aurait des retentissements bénéfiques sur son investissement scolaire. L'estime de soi est fondée sur l'estime que le sujet reçoit des parents (Coopersmith, 1967). Toutefois, cet impact positif de l'induction maternelle s'efface sous l'effet de la discipline coercitive paternelle. Dans les analyses de régression effectuées, l'insertion de la variable « discipline coercitive paternelle perçue » permet d'obtenir que l'induction maternelle perçue n'agit plus positivement sur le soi scolaire des adolescents, alors qu'elle paraît significative avant l'insertion des variables liées aux pratiques paternelles perçues.

Un rapport réflexif axé sur l'expression d'un besoin en termes de PEP « positives » et ses liens avec les représentations de soi

Les résultats ont aussi permis d'identifier un rapport réflexif axé sur l'expression d'attentes en termes de PEP relevant de l'affection associée à des niveaux élevés d'estime de soi. C'est une forme spécifique du rapport positif aux PEP. Elle se différencie de ce dernier par le fait que les sujets expriment ici des attentes de davantage de liens affectifs avec les parents et souhaitent un encadrement parental souple. Ces résultats peuvent être attribués aux processus psycho-développementaux en jeu à cette période de vie. A l'adolescence, les liens affectifs avec les parents demeurent importants pour les adolescents (Cannard, 2015 ; Claes, 2004) et tous les adolescents n'envisagent pas un détachement émotionnel. Nos résultats soulignent également que cette forme décrit les sujets togolais et français les plus jeunes (12-14 ans). C'est dire que

la valeur accordée aux liens affectifs avec les parents semble plus importante chez les sujets les plus jeunes.

Chez les sujets français, cette forme décrit davantage un rapport aux PEP des filles. Les filles accorderaient plus de valeur aux liens affectifs et un contrôle parental souple.

Le rapport réflexif axé sur l'expression d'un besoin en termes de PEP « positives » est associé aux facettes de l'estime de soi chez les sujets togolais ; ce n'est pas le cas chez les sujets français auprès de qui il s'articule plutôt avec les modalités d'une description et réflexion à l'égard de soi. Ces constats semblent difficiles à interpréter et pourraient être investigués davantage dans des recherches futures.

Un rapport réflexif axé sur l'évaluation critique de la relation à la mère / au père et ses liens avec les représentations de soi

Le rapport réflexif aux PEP axé sur l'évaluation critique de la relation à la mère ou au père renvoie à une relation de l'adolescent avec les pratiques éducatives de ses parents ; cette relation met en avant une évaluation critique des conduites parentales. Ce sont des sujets qui rapportent également des faibles niveaux de PEP liées à l'affection.

Chez les sujets togolais, l'évaluation critique est à la fois positive et négative. Nous estimons que ces adolescents mettent en place une activité de signification du rapport négatif aux PEP. La signification des conduites parentales à l'égard de l'adolescent se traduirait dans l'évocation des aspects positifs et négatifs de la relation. Cette forme de rapport aux PEP est associée négativement à l'estime de soi des sujets togolais. Il apparaît que plus le sujet est âgé, plus il construit cette forme de rapport aux PEP. Avec l'âge, les sujets développent une réflexion critique (Piaget, 1954 ; Malrieu, 1996) qui leur permettent d'attribuer des significations à ce qui leur arrive.

Chez les sujets français, l'évaluation critique concerne uniquement un regard critique positif porté sur la relation à la mère / au père. Ces sujets rapportent de faibles pratiques éducatives d'affection. Cependant, ils préfèrent s'attarder sur les points positifs dans les relations aux parents. Il s'agit également des sujets les plus âgés, comme chez les adolescents togolais, qui construisent ce rapport aux PEP, en raison d'une pensée réflexive plus constituée (Malrieu,

1996). Enfin, cette forme de rapport aux PEP serait davantage une caractéristique des garçons français.

Les différents éléments abordés dans ce point 9.4 permettent de mieux comprendre le rapport aux pratiques éducatives parentales ainsi que leurs liens avec les représentations de soi des adolescents togolais et français. Les associations entre une posture appréciative à propos des PEP (rapport positif *versus* rapport négatif) et les représentations de soi sont orientées vers l'estime de soi. Cependant, les deux modalités du rapport réflexif sont liées de manière différente aux représentations de soi dans nos deux populations. Les deux formes du rapport réflexif aux PEP s'articulent à l'estime de soi des sujets togolais, tandis qu'elles sont liées à une description et réflexion à l'égard de soi chez les adolescents français.

L'ensemble des résultats présentés dans ce chapitre permettent de confirmer notre hypothèse générale. *Le rapport aux pratiques éducatives parentales (pratiques éducatives parentales perçues et attentes à l'égard des parents) oriente les représentations de soi à l'adolescence (description/réflexion à l'égard de soi et estime de soi). L'articulation entre le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi varie en fonction du contexte socio-culturel.* Cependant, le rapport aux pratiques éducatives parentales ne saurait être le « facteur suffisant » au développement des représentations de soi des adolescents. La littérature scientifique fait état d'une pluralité de facteurs qui contribuent au développement de l'identité (Cannard, 2015). Certains travaux ont montré le rôle des parents dans l'identité en abordant soit l'estime de soi, soit l'image de soi ou le concept de soi (Bardou, 2011 ; Bawa, 2011 ; Safont et Lescarret, 2009 ; Mboya, 1998 ; Bouissou, 1996 ; Koudou, 1991 ; Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi, 1992 ; Malrieu, 1980 ; Coopersmith, 1967 ; etc.). D'autres recherches analysent la place des pairs dans la construction identitaire (Hernandez, Oubrayrie-Roussel et Prêteur, 2012 ; Claes, 2004 ; Cloutier 1996 ; etc.). D'autres auteurs encore ont étudié la contribution de la sphère scolaire dans le développement de l'identité (Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Plancherel ; 1988 ; etc.). Le principal objectif de notre thèse était de montrer la contribution des relations parents-adolescents dans la construction identitaire à la suite des travaux de Bardou (2011), Bawa (2011). Nos résultats mettent aussi l'accent sur l'importance des différents milieux de vie et des autres agents de socialisation (les amis, l'école,

etc.), à travers les auto-descriptions libres des adolescents togolais et français. La construction identitaire résulte d'un ancrage pluriel des adolescents togolais et français dans leurs différents milieux de vie et de la manière dont ils puisent des ressources identitaires dans chacun de ces milieux (Malrieu, 1977 ; 2003).

Conclusion générale

Cette recherche s'est focalisée sur le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi avec l'ambition d'analyser les liens qui les unissent. Nous avons pris le parti d'analyser le point de vue d'adolescents togolais et français à partir d'une méthodologie mixant à la fois des approches qualitatives et quantitatives.

Nos principaux résultats soulignent que le rapport aux pratiques éducatives parentales et les représentations de soi des adolescents sont diversifiés et liées aux caractéristiques socio-biographiques et culturelles des sujets. Il n'existe pas un rapport aux PEP unique chez les sujets mais des formes plurielles qui s'associent à l'estime de soi et à la description / réflexion à l'égard de soi. Le rapport aux PEP des adolescents togolais apparaît essentiellement articulé à leur estime de soi, dimension évaluative des représentations de soi. Tandis que le rapport aux PEP des adolescents français s'articule plus largement aux dimensions descriptive, réflexive et évaluative des représentations de soi.

Dans la suite de cette conclusion, nous soulignerons les intérêts et les apports de notre thèse sur plan théorique et méthodologique. Ensuite, nous en évoquerons les principales limites. Nous identifierons enfin quelques pistes pour des recherches futures suivies d'éventuelles retombées pour l'intervention.

Les intérêts théoriques et méthodologiques

Intérêts théoriques

Cette thèse a permis de promouvoir et d'explorer la notion de rapport aux pratiques éducatives parentales afin de rendre compte de l'expérience singulière des sujets à propos des pratiques de leurs parents. Cette notion est quasi inexistante dans la littérature. Nos résultats permettent d'identifier quatre formes de rapport aux PEP et apportent des contributions riches à l'étude des pratiques éducatives parentales.

L'opérationnalisation de cette notion, impliquant la prise en compte simultanée des pratiques éducatives parentales perçues et des attentes des adolescents à l'égard des parents, a permis de montrer que les liens affectifs sont associés à des niveaux élevés d'estime de soi et que des pratiques d'encadrement rigides ou des styles disciplinaires coercitifs sont négatifs pour le développement des sujets (Baumrind, 1966 ; Barber, 1996 ; Barber et al., 2005 ; Deslandes,

2005 ; Claes et al., 2011). Au-delà de ces constats, nous avons pu saisir des relations complexes entre les pratiques éducatives parentales, des réflexions et sentiments que ces dernières suscitent et les représentations de soi des adolescents togolais. Ainsi, notre recherche a montré l'intérêt de la notion du rapport aux pratiques éducatives parentales.

Nous avons constaté des différences entre adolescents togolais et français sur les variables considérées dans cette étude. Ces différences sont attribuables aux caractéristiques culturelles. Par exemple, la répartition traditionnelle des rôles parentaux associant la mère à la figure affective et le père au pourvoyeur financier, plus marquée au Togo, transparait dans les attentes des sujets togolais à l'égard de leurs parents. Les sujets ont évoqué une implication parentale dans leurs études et un soutien financier en parlant de leurs pères. Ce résultat confirme la mise en œuvre d'un *processus d'acculturation dans la socialisation* (Tap, 1995 ; Malrieu, 1996 ; 2003). Grâce au processus d'acculturation, le sujet intériorise les normes, les valeurs, les idéologies, les représentations propres à son groupe culturel. Par conséquent, les membres d'une communauté culturelle partagent des représentations similaires concernant différents faits tels que les rôles maternels et paternels.

L'intériorisation et l'adhésion aux normes du milieu socioculturel porte aussi sur les représentations des devoirs du sujet. Dans les sociétés d'Afrique occidentale (Itoua, 1988), la fonction parentale revêt un caractère social ; les enfants, une fois adulte, ont le devoir de s'occuper de leurs parents quand ces derniers ne seront plus en âge de travailler. Il semble que les sujets togolais de notre échantillon ont intégré ce devoir « social » à l'endroit des parents. La présence du registre « reconnaissance » auprès des participants togolais (concernant les attentes à l'égard des parents) trouve ici des éléments d'interprétation.

La portée méthodologique : l'intérêt de la triangulation

Le dispositif méthodologique de cette recherche a été bâti sur une triangulation à deux niveaux. Tout d'abord, nous avons eu recours à une *triangulation des méthodes de recueil* des données à travers l'utilisation de questionnaires (l'IMPEPA et l'ETES), de questions ouvertes pour évaluer les attentes des adolescents ainsi que la méthode du : « Qui suis-je ? », etc.

Triangulation ensuite des méthodes d'analyse où nous avons utilisé des statistiques descriptives et inférentielles, des analyses de contenu, des analyses lexicométriques à l'aide du logiciel Alceste et des analyses factorielles exploratoires, confirmatoires et multiples.

Le croisement de ces différentes méthodologies a permis d'obtenir des résultats riches et solides. En illustration, l'analyse Alceste des réponses à l'exercice « Qui suis-je ? » a mis en exergue un ancrage dans la famille chez les adolescents français. Ce qui montre que pour les adolescents français, la famille constitue un socle, un espace protecteur. A cela s'ajoute le constat selon lequel les adolescents français portent majoritairement un regard positif sur les relations avec leurs parents (l'analyse thématique des attentes, sans oublier que les analyses ont indiqué que les attentes des adolescents français se traduisent bien dans leurs réponses à l'IMPEPA, et autorisant ainsi à mentionner une bonne qualité de l'IMPEPA sur ce plan.

Chez les adolescents togolais, les résultats des entretiens semi-directifs ont permis d'éclairer des éléments qui ne sont pas évalués à travers le questionnaire IMPEPA.

Les résultats des analyses factorielles multiples ont permis de traiter simultanément les données issues des différentes techniques de recueil et de dégager les dynamiques du rapport aux pratiques éducatives parentales et des représentations de soi tout en prenant également en considération les effets de l'âge et du sexe, des variables d'intérêt lorsqu'on examine simultanément des différences intra culturelles et interculturelles.

Cette thèse a donc le mérite de montrer la richesse de la triangulation sur un plan méthodologique.

Les limites de la thèse

Comme tout travail de recherche, cette thèse présente un certain nombre de limites.

Premièrement, il faut souligner qu'il aurait été souhaitable de constituer des sous-échantillons homogènes, du moins au niveau de la taille, afin de réaliser une comparaison plus aboutie entre les adolescents togolais et français. La taille du groupe des adolescents togolais (N = 429) est beaucoup plus importante que celle du groupe des français (N = 113). La plupart des collègues sollicités pour participer à la recherche estimaient que les questions sur lesquelles nous souhaitions interroger leurs élèves relevaient de l'intime et ne nous ont pas donné leur accord. Nous n'avons malheureusement pas pu obtenir de données d'entretiens suffisantes auprès de sujets français. Par conséquent, nous n'avons pas pu approfondir leurs perceptions des pratiques éducatives de leurs parents afin de mener une véritable comparaison avec les réponses des adolescents togolais. De plus, les participants togolais sont âgés de 12 à 20 ans

tandis que les sujets français sont âgés de 12 à 16 ans. Nous aurions pu exclure les sujets togolais âgés de plus de 16 ans de l'analyse et obtenir deux échantillons relativement homogènes concernant l'âge des sujets. Cependant, nous avons choisi de les conserver, car ces sujets sont également en classe de 4^{ème} et 3^{ème} comme les autres. Leur âge avancé pourrait cacher des redoublements scolaires. Notre étude étant focalisée sur la population de sujets togolais, nous avons souhaité les inclure dans cette recherche.

La recherche a été menée dans les deux pays auprès d'échantillons de convenance. Ces échantillons ne sont donc pas représentatifs des populations des adolescents togolais et français et ne permettent en aucun cas la généralisation des résultats.

Une troisième limite concerne les insuffisances relatives à la validation interculturelle des outils, notamment la non réalisation de l'étude de la stabilité temporelle des structures obtenues des analyses factorielles.

Quelques perspectives de recherche envisagées

La littérature scientifique concernant la construction identitaire et les représentations de soi des adolescents togolais est encore peu développée. Notre premier projet de recherche viserait à *approfondir les connaissances résultant de cette thèse sur le développement de l'identité des adolescents togolais*. Pour approfondir les connaissances relatives aux représentatives de soi auprès des sujets togolais, nous pouvons envisager réaliser, en plus de la technique du : « Qui suis-je ? », d'autres modalités d'évaluation tels que des entretiens semi-directifs. En plus de combiner les outils d'évaluation, on peut souhaiter également élargir l'étude à des adolescents togolais non scolarisés et à des groupes spécifiques (adolescents non scolarisés, adolescents apprentis par exemple). Les aspirations futures des sujets scolarisés concernaient la sphère scolaire et le devenir professionnel, interroger des adolescents non scolarisés permettrait d'identifier quelles composantes des représentations de soi sont repérables chez ces derniers. Dans la mesure du possible, il serait intéressant de mettre en œuvre une étude longitudinale afin d'analyser les évolutions dans les représentations de soi des adolescents. L'approche longitudinale pourrait envisager interroger une cohorte de collégiens de la classe de 4^{ème} jusqu'à la classe de 3^{ème}.

Les travaux qui s'inscrivent dans les approches des systèmes familiaux indiquent que l'influence des interactions parents-adolescents sur le développement de l'adolescent pourrait

dépendre des relations avec l'autre parent, à savoir les relations co-parentales (Sim, 2003). Les relations co-parentales renvoient à des relations harmonieuses entre les deux parents. Mais elles se rapportent aussi à la manière dont les relations du parent avec son enfant agissent différemment sur le développement en fonction des pratiques éducatives de l'autre parent. Pour rappel, il a été mis en évidence dans notre thèse que la discipline coercitive des pères annule l'effet positif de l'induction maternelle chez les adolescents togolais. Nous souhaiterions approfondir la question de l'effet modérateur possible des pratiques éducatives maternelles sur les associations entre les pratiques éducatives des pères et les représentations de soi. On s'intéressera aussi à étudier comment les pratiques des pères modèrent la relation entre les pratiques des mères et les représentations de soi.

Les résultats de la thèse ont permis d'identifier des associations significatives entre les dimensions du soi évaluées par l'ETES et les différentes classes issues de l'analyse Alceste des réponses au : « Qui suis-je ? ». Par exemple, les sujets français qui mettent essentiellement en avant leurs qualités et défauts pour s'auto-décrire ont des scores faibles de soi scolaire. Il serait souhaitable d'approfondir l'étude de ces associations en réalisant des analyses statistiques complémentaires sur les données de ce travail et / ou de mettre en place un autre protocole de recueil lors de recherches futures.

Nous envisageons aussi mener un projet de recherche dans le but d'étudier les associations entre les pratiques éducatives parentales, les représentations de soi et les difficultés scolaires, psychosociales des adolescents.

Cette thèse a seulement interrogé les perceptions des adolescents à propos de leurs perceptions des pratiques éducatives parentales de leurs parents. Il serait intéressant dans une recherche future d'interroger à la fois les adolescents et leurs parents afin de pouvoir confronter leurs différents points de vue.

Retombées pratiques et perspectives professionnelles

Cette recherche est née de notre parcours universitaire et professionnel. Arrivant à son terme, les différents constats qu'elle a permis de réaliser et les résultats présentés nous amène à penser l'après-thèse dans la continuité de nos interventions passées.

Nous envisageons la création d'une structure alliant la recherche sur des thématiques de la famille, des enfants et des adolescents d'une part, et des interventions cliniques auprès des parents et des enfants d'autre part.

Concernant le volet recherche, les perspectives d'études ultérieures évoquées préalablement nous intéressent à court terme. Notre ambition est aussi de documenter au mieux les pratiques éducatives des parents et leurs effets sur le développement des enfants dans le contexte togolais.

Concernant les programmes d'interventions : comme les résultats de cette thèse ont révélé des effets négatifs de la discipline coercitive parentale, il serait intéressant d'initier des programmes de formation aux habiletés parentales qui sensibiliseront les parents sur les effets néfastes de cette pratique. Il serait aussi question de sensibiliser les parents à l'importance de maintenir leur soutien émotionnel et affectif aux adolescents. Par ailleurs, ces programmes devront intégrer les différences dans les pratiques éducatives. Par exemple, étant donné que les pratiques éducatives des mères et des pères sont différenciées, les programmes doivent être destinés aux deux parents. Il faudra aussi que les discussions à propos des pratiques éducatives parentales prennent en considération les différences d'attitudes parentales vis-à-vis des filles et des garçons dans le contexte particulier du togolais.

Enfin, nous souhaiterions mettre en place un dispositif d'accompagnement à destination des adolescents afin de leur permettre de développer des représentations positives d'eux-mêmes. Il s'agira d'un dispositif d'accueil qui proposera des espaces d'écoutes aux adolescents d'une part, et des ateliers de groupe réguliers aux adolescents en fonction de leurs besoins d'autre part. Ces interventions auront pour but d'accompagner l'adaptation psychosociale des adolescents.

Bibliographie

- Abdallah, M. (2011). *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université Européenne de Bretagne, Rennes, France.
- Agbotro, K. A. (2017). Les dispositifs éducatifs familiaux et la construction identitaire du jeune scolaire. Etude de cas d'élèves togolais dans un contexte périurbain. *Transmettre*, 1(4), 57-75.
- Akakpo-Numado, S. Y. et Amouzou-Glikpa, A. (2018). Les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires au Togo : quelles incidences sur les filles ? *BenGéo, Revue semestrielle de Géographie du Bénin*, 24, 179-195.
- Akinsola, E. F. (2013). Cultural Variations in Parenting Styles in the Majority World Evidences from Nigeria and Cameroon. Dans M. L. Seidl-de-Moura (dir.), *Parenting in South American and African Contexts*. IntechOpen. DOI: [10.5772/57003](https://doi.org/10.5772/57003).
- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J. P., Raulet-Croset, N. et Roland-Lévy, C. (2009). *Comportements humains et management* (4^e éd.). Montreuil : Pearson France Education.
- Amato, P. R. (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269-1287. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Amato, P. R. et Sobolewski, J. M. (2004). The effects of divorce on fathers and children: Nonresidential fathers and stepfathers. Dans M. E. Lamb (dir.), *The role of the father in child development*, 4th ed. (p.341-367). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- Amos, P. M. (2013). Parenting and Culture - Evidence from some African communities. Dans M. L. Seidl-de-Moura (dir.), *Parenting in South American and African Contexts*. IntechOpen. DOI: [10.5772/56967](https://doi.org/10.5772/56967). Récupéré le 9 septembre 2019 de <https://www.intechopen.com/books/parenting-in-south-american-and-african-contexts/parenting-and-culture-evidence-from-some-african-communities>
- Amouzou, E. (2008). *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique Noire*. Burkina Faso : L'Harmattan.
- Amouzou, E. A. (2012). *Etude diagnostique de référence sur la situation de l'emploi des jeunes au Togo*. Récupéré le 30 mai 2019 de https://www.youthpolicy.org/national/Togo_2012_Youth_Employment_Report.pdf
- Amouzou-Glikpa, A. et Akakpo-Numado, S. Y. (2018). L'option de la série littéraire par les filles dans l'enseignement secondaire au Togo : un choix rationnel ou stéréotypé ? *LONNIYA, Revue du Laboratoire des Sciences Sociales et des Organisations (LASSO)*, 1(5), 11-37.

- Arapı, E. (2012). *La réussite scolaire des enfants de maternelle en fonction de la Structure familiale, des pratiques éducatives parentales et des Valeurs parentales : une approche écosystémique*. [Mémoire de Maîtrise en Psychopédagogie, Faculté des études supérieures et postdoctorales, Université Laval, Canada]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23303>
- Armsden, G. C. et Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood: The winding road from late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Asendorpf, J. B. et van Aken, M. A. G. (2003). Personality-relationship transaction in adolescence: Core versus surface personality characteristics. *Journal of Personality*, 71, 629-666.
- Auzoult, L. (2012). *Conscience de soi et régulations individuelles et sociales*. Paris : Dunod.
- Balogoun, A. A. (2011). *Environnement familial et rendement scolaire des élèves au collège : cas du collège St Joseph de Lomé*. Rapport de stage académique Licence ès Sciences de l'éducation, ISPSH Don Bosco, Lomé, Togo.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control : Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-147.
- Barbot, B. (2008). *Créativité et formation de l'identité à l'adolescence : Perspective différentielle du développement du Soi* [Thèse de doctorat de psychologie]. Université Paris Descartes, Paris, France.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Bardou, E. (2011). *Représentation de l'engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire d'adolescents scolarisés de la 6^{ème} à la 3^{ème}* [Thèse de doctorat en psychologie, nouveau régime]. Université Toulouse II – Le Mirail, Toulouse, France.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 60, 435-440.

- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N. et Lescarret, O. (2012). Engagement éducatif parental, estime de soi et mobilisation scolaire de collégiens. *Revue internationale en éducation familiale*, 2(32), 121-141.
- Bariaud, F. (2012). Introduction : L'essor de la psychologie de l'adolescence. *Enfance*, 3(3), 251-266. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003023>
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 271-290.
- Bariaud, F. et Lehalle, H. (2007). Évolution affective, sociale et cognitive à la période de l'adolescence. Dans J. Lautrey (dir.), *Psychologie du développement et de l'éducation* (p. 117-148). Presses Universitaires de France.
- Barnes, H. L. et Olson, D. H. (1982). Parent adolescent communication scale. Dans D. H. Olson (dir.), *Families inventories. Family Social Sciences*. St Paul University of Minnesota.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R. et Prêteur, Y. (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Phillippe Malrieu*. Ramonville St-Agne : Erès.
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions, construction de la personne* (p.17-43). Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.broye.1998.01.0017>
- Baubion-Broye, A., Malrieu, P et Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, 40(397), 435-447.
- Baude, A., Djo L. C., Robert, C. et Mieyaa, Y. (2011). De la rupture du couple conjugal aux remaniements des liens familiaux. Dans C. Zaouche-Gaudron, M. de Léonardis et V. Rouyer (dir.), *Précarités et Education familiale* (p. 50-58). Erès
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, I. et Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better Performance, interpersonal success, Happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1- 44.
- Baumrind, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255-272.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.

- Baumrind, D. (1975). Early socialization and adolescent competence. Dans S. E. Dragastin et G. H. Elder (dir.), *Adolescence in the Life cycle* (p. 117-143). New York: Wiley.
- Baumrind, D. (1978). Parental Disciplinary patterns and Social Competence in Children. *Youth & Society*, 9(3), 239-276.
- Baumrind, D. (1991). *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95.
- Bawa, I. H. (2011). *Styles éducatifs parentaux, estime de soi et performances scolaires : étude auprès d'adolescents togolais de la préfecture de l'Ogou (Région des Plateaux)*. [Thèse de Doctorat de psychologie]. Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Bawa, I. H. (2012). Participation parentale au suivi scolaire et résultats des élèves de troisième à Lomé, *Mosaïque*, 13, 331-344.
- Bearman, S. K., Presnell, K., Martinez, E. et Stice, E. (2006). The skinny on body satisfaction dissatisfaction: A longitudinal study of adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 229-241.
- Beck, A. T., Brown, G. K., Steer, R. A., Kuyken, W. et Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the Beck Self-Esteem Scales. *Behaviour Research and Therapy*, 39(1), 115-124. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00028-0)
- Becker, G. et Tomes, N. (1986). Human Capital and the Rise and Fall of Families. *Journal of Labor Economics*, 4(3), 1-39. <https://www.jstor.org/stable/2534952?seq=1>
- Bellerose, C., Cadiaux, E. et Noël, Y. (2001). Milieu familial des jeunes québécois de 9 ans, 13 ans et 16 ans ; L'interaction parent-enfant : la perception des enfants. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : actes du 6^{ème} symposium québécois de recherche sur la famille*, (p.163-172). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Benali, R. (2005). Education familiale en Algérie entre tradition et modernité. *Revue Algérienne d'anthropologie et de sciences sociales – Insaniyat*, (29-30). Mis en ligne le 20 août 2012, Récupéré le 25 mai 2018 de <https://doi.org/10.4000/insaniyat.4428>
- Ben-Miled, A. (2012). *Education familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire. Une approche interactionniste sociale*. [Thèse de Doctorat de psychologie]. Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, France.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. P., Segall, M. H. et Dasen, P. R. (2002). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*, 2nd Edition. New York: Cambridge University Press.
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span: a process perspective on identity formation. *Advances in Personal Construct Psychology*, 1, 155–186.

- Biddle, S. J. H., & Wang, C. K. J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701.
- Bigras, N., Blanchard, D., Bouchard, C., Lemay, L., Tremblay, M., Cantin, G., Brunson, L. et Guay, M. C. (2009). Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde. *Enfance, Familles, Générations*, 10, 1-27. https://archipel.uqam.ca/11759/1/Bigras%20et%20al_EFG_2009.pdf
- Billy, A. D. (2014). *La maternité adolescente au Togo : une interpellation pour l'Église et la société*. [Thèse de doctorat de Théologie morale]. Université de Strasbourg, Strasbourg, France. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01681666v1/document>
- Bobin, F. (2000). *Histoire africaine et acculturation. Les transpositions de modèles associatifs ruraux en ville (Burkina Faso)*. *Hypothèses*, 1(3), 159-167.
- Bouchard, J.-M. et Archambault, J. (1991). Modèles éducatifs des mères : origine, cohérence et actualisation. *Revue française de pédagogie*, 96, 17-32. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_96_1_1344
- Boudreault-Bouchard, A.-M. (2011). *Impact du soutien affectif et du contrôle abusif sur l'ajustement psychologique des adolescents de 14 à 18 ans*. [Thèse de Doctorat de Psychologie]. Université de Québec, Québec, Canada.
- Boudreault-Bouchard, A.-M., Dion, J., Hains, J., Vandermeerschen, J., Laberge, L. & Perron, M. (2013). Impact of parental emotional support and coercive control on adolescents' self-esteem and psychological distress: Results of a four-year longitudinal study, *Journal of Adolescence*, 36 (4), 695-704. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.05.002>.
- Bouissou, C. (1995). Éducation parentale, internalité et estime de soi. Dans Y. Prêteur et M. de Léonardis (dir.). *Éducation Familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 203-212). De Boeck Université.
- Bouissou, C. (1996). *Influence des pratiques éducatives sur l'internalité et l'estime de soi de l'enfant. Une approche psychosociale du développement*. [Thèse de doctorat Nouveau Régime]. Université Toulouse II – Le Mirail, Toulouse, France.
- Bouissou, C. et Tap, P. (1998). Parental education and socialisation of child : internality, valorisation and self-positioning. *European Journal of Psychology of Education*, 13(4), 475-484.
- Bouissou, C et Tap, P. (1995). Stratégies éducatives familiales et personnalisation de l'enfant. *Revue Emergences : L'insertion entre réalité et fiction(s) : espoirs, limites et dérives ?* 55, 119-143.
- Bouissou, C. (2001). Dynamique éducative familiale et construction identitaire de l'enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 5(2), 43-61. [halshs-01254449](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01254449)

- Brauer, M. (2000). L'identification des processus médiateurs dans la recherche en psychologie. *L'Année psychologique*, 100, 661-681.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Toward an Ecology of Human Development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bugental, J.F.T. et Zelen, S. L. (1950). Investigations into the 'self-concept'. I. The W-A-Y technique. *Journal of Personality*, 18, 483-498. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1950.tb01264.x>
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W. et van Aken, M. A. G. (2002). Developmental patterns in adolescent attachment to mother, father and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 167-176. <https://doi.org/10.1023/A:1015074701280>
- Byrne, B. M., et Watkins, D. (2003). The issue of measurement of invariance revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 155-175. <https://doi.org/10.1177/0022022102250225>
- Cabrera, N. J., Tamis-LeMonda, S., Bradley, R. H., Hofferth, S. et Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Cambon, N. (2009). *L'appropriation des valeurs: une construction de sens. Etude de la transmission appropriation des valeurs par l'enfant âgé de 10-11 ans, au sein de la famille, de l'école et du centre de loisirs*. [Thèse de doctorat de Psychologie Nouveau Régime]. Université de Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, France.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel* (p.21-73). Paris : L'Harmattan.
- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent. L'adolescent à la recherche de son identité*. 2^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.
- Cantin, S. et Boivin, M. (2002). *Les changements dans le profil des perceptions de soi et dans le réseau de soutien social des élèves lors de la transition scolaire primaire – secondaire* [Thèse de doctorat de psychologie]. Université Laval, Québec, Canada.
- Caron, P.-O. (2018). *La modélisation par équations structurelles avec Mplus*. Presses de l'Université du Québec.
- Caron, C., Besnard, T., Verlaan, P. et Capuano, F. (2017). Lien entre les pratiques parentales négatives et les problèmes de comportement extériorisés des jeunes enfants à leur entrée à la maternelle : effet modérateur des pratiques positives de l'autre parent. *Enfances, Familles, Générations*, 26. Mise en ligne le 14 mars 2017, récupéré le 8 juin 2019 de <https://journals.openedition.org/efg/1251>

- Centre de développement de l'OCDE. (2017). *Examen du bien-être et des politiques de la jeunesse au Togo*, Projet OCDE – UE, Inclusion des jeunes, Paris.
- Chandon, J. L. et Bartikowski, B. (2010). Les risques liés à la transposition culturelle d'un questionnaire. *Humanisme et entreprise*, 5, 5-16.
- Charmaz, K. (2002). The self as habit: The reconstruction of self in chronic illness. *The occupational Therapy Journal of Research*, 22(Supplement 1), 31-41. <https://doi.org/10.1177/15394492020220S105>
- Charmillot, M. (2002). *Socialisation et lien social en contexte africain : une étude de cas autour du sida dans la ville de Ouahigouya (Burkina-Faso)*. [Thèse de doctorat en psychologie]. Université de Genève, Genève, Suisse. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:152>
- Chen, S., Boucher, H. C. et Tapias, M. P. (2006). The relational self-revealed: Integrative conceptualization and implications for interpersonal life. *Psychological Bulletin*, 132, 151-179. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.2.151>
- Chevallier-Rodrigues, E. (2016). *Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap: rôle du sens de l'expérience scolaire*. [Thèse de doctorat en psychologie]. Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse, France.
- Chitou, I. (2011). L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : Une orientation vers la gestion entrepreneuriale. *Management & avenir*, 45, 126-143.
- Choi, I. et Choi, Y. (2002). Culture and Self-concept flexibility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1508-1517.
- Christiansen, C. H. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53, 547-558.
- Church, A. T. (2000). Culture and personality: Toward an integrated cultural trait psychology. *Journal of Personality*, 68, 657-703.
- Cissé, R., Fall, A. S., Adjamagbo, A. et Attané, A. (2017). La parentalité en Afrique de l'ouest et du centre. Dans L. Vidal (dir.), *Renforcement de la recherche en sciences sociales en appui des priorités régionales du bureau régional Afrique de l'ouest et du centre de l'Unicef : analyses thématiques* (37-59). IRD et UNICEF, Dakar, Sénégal.
- Claes, M. (1986). *L'expérience adolescente*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, sibling and friends in three countries: Canada, Belgium, and Italy. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 165-183.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Presses Universitaires de Montréal.

- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(2), 205-226.
- Claes, M., Debrosse, R., Miranda, D. et Perchee, C. (2010). Un instrument de mesure des pratiques éducatives parentales à l'adolescence : validation auprès d'adolescents du Québec et de France. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 60(1), 65-78.
- Claes, M. et Lannegrand-Willems, L. (2014). *La Psychologie de l'adolescence*. Presses de l'Université de Montréal.
- Claes, M., Miranda, D., Benoit, A., Lanz, M., Marta, E., Bariaud, F., et al. (2005). Parenting and culture in adolescence. In M. J. Kane (Ed.), *Contemporary issues in parenting* (pp. 15–46). Hauppauge (NY): Nova Science Publishers.
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1 (3), p.4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Cloutier, R. (1996). *Psychologie de l'adolescence*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Cloutier, R. (2005). *Psychologie de l'adolescence*. 3^{ème} édition. Montréal, Gaëtan Morin.
- Cohen-Scali, V. et Guichard, J. (2008). L'identité : perspectives développementales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 321-245. <https://doi.org/10.4000/osp.1716>
- Cohen-Scali, V. et Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 465-482. { <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Collins, A. C. et Luebker, C. (1994). Parent and adolescent expectancies : Individual and relational significance. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 1994(66), 65-80. <https://doi.org/10.1002/cd.23219946607>
- Collins, W. A. et Russel, G. (1991). Mother-child and father-child relationships in middle childhood and adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99-136.
- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd edition). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Conger, R. D. et Conger, K. J. (2002). Resilience in Midwestern Families: Selected Findings from the First Decade of a Prospective, Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family*. 64, 361-373.
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O., Simons, R. L. et L. B. Whitbeck, L. B. (1992). A Family Process Model of Economic Hardship and Adjustment of Early

- Adolescent Boys. *Child Development*, 63, 526-541. <https://www.jstor.org/stable/1131344?seq=1>
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H. Jr., Lorenz, F. O. et Simons, R. L. (1994). Economic Stress, Coercive Family Process, and Developmental Problems of Adolescents. *Child Development*, 65, 541-561. <https://www.jstor.org/stable/1131401?seq=1>
- Conger, R. D., Conger, K. J., Martin M. J., (2010). Socioeconomic status, family processes, and individual development. *Journal of Marriage and Family*, 72, 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Conrade, G. et Ho, R. (2001). Differential parenting styles for fathers and mothers. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 29-35. <https://doi.org/10.1080/00049530108255119>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coslin, P. (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin.
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*. [Thèse de Doctorat Nouveau Régime], Université Toulouse II, Toulouse.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4^e édition). New York : Harper & Row.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- DeHart, T., Pelham, B. W. et Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.
- De Léonardis, M. et Lescarret, O. (1996). Pratiques familiales et réussite scolaire de l'adolescent : quelles différences filles-garçons ? Dans O. Lescarret et M. de Léonardis (dir.), *Séparation des sexes et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- De Léonardis, M. et Lescarret, O. (1998). Estime de soi, pratiques éducatives familiales et investissement de la scolarité à l'adolescence. Dans Y. Prêteur et M. Bolognini (dir.), *Estime de soi* (p. 217-232). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Delès, R. (2018). L'analyse typologique est-elle condamnée au statisme ? Réflexion à propos d'une enquête portant sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés français. *Recherches qualitatives*, 37(1), 4-20. <https://doi.org/10.7202/1049453ar>
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74. <https://www.jstor.org/stable/41202047>
- Diamantopoulos, A. et Siguaw, J. A. (2000). *Introducing LISREL*. Sage, Thousand Oaks: CA.

- Dipo, I. (2009). *L'aire culturelle dyè-ngangam (Togo-Ghana-Bénin) du XVIII^e siècle à 1914*. [Thèse de doctorat, nouveau régime]. Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Dipo, I. (2016). Les rites initiatiques mal-condi, pampan-condi et tikonte chez les moba, gourma et dyengangam (nord-togo) à l'épreuve du temps (du xviii^e siècle à nos jours). *Revue du CAMES*, 1(6), 93-112.
- Dishetha, A., Danielsenb, A.G. et Samdalc, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental*, 32(3), 335-354.
- Dogbe Foli, A. A. (2012). *Estime de soi et risque de décrochage à l'université*. [Mémoire de D.E.S.S. de Psychologie de l'Education]. Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Dogbe Foli A. A., Kounou K. B., Kossi-Titrikou, K., Safont-Mottay, Cl. et de Léonardis, M. (2018). Influence du soutien parental perçu sur l'estime de soi chez des adolescents togolais. *Annales de l'Université de Lomé*, 38(2), 119-129
- Doherty, W. J., Kouneski, E. F. et Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering: An overview and conceptual Framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 277-292.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Durkheim, E. (1922). *Education et Sociologie*. Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1975). *Eléments d'une théorie sociale*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Eiber, R., Vera, L., Mirabel-Sarron, C. et Guelfi, J.-D. (2003). Estime de soi : Etude comparative entre patients avec troubles de conduites sociales et de la phobie sociale. *L'Encéphale*, 29(1), 35-41.
- English, T. et Chen, S. (2007). Culture and Self-concept Stability: Consistency Across and Within Contexts Among Asian Americans and European Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 478-490.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1956). The problem of ego identity. *The Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4, 56-121.
- Erikson, E. (1959/1980). *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press.
- Erikson, E. (1959b). *Enfance et société*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1972/1978). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

- Erny, P. (1968). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique noire*. Paris : Le livre africain.
- Erny, P. (2001). *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Evans, J. L., Matola, C. E. et Nyeko, J. PT. (2011). Défis parentaux pour la famille africaine en mutation, Dans M. Garcia, A. Pence et J. Evans (Dir.), *L'avenir de l'Afrique, Le Défi de l'Afrique : soins et développement de la petite enfance en Afrique Subsaharienne* (p. 289). <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8804-4>
- Ezembe, F. (1996). L'enfant africain, sa famille et les travailleurs sociaux. *Actualités sociales hebdomadaires*, 1979, 21-22.
- Fiasse, C. (2012). *Concept de soi, théorie de l'esprit et adaptation sociale chez des enfants présentant une déficience intellectuelle et à développement typique*. [Thèse de psychologie]. Université Catholique de Louvain, Louvain, Belgique. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A112947>
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self-concept Scale: manual*. Nashville, T.N. Counselor recording and tests.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Education.
- Foster, E. M. (2002). How Economists Think About Family Resources and Child Development. *Child Development*, 73, 1904-1914. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00513>
- Fourchard, F. et Courtinat-Camps, A. (2014). La place de l'estime de soi globale et physique dans la construction identitaire de l'adolescent. Dans V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay et M. Huet-Gueye (Dir.), *Actes du 6^{ème} Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Education* (pp.296-303). Toulouse : Université Toulouse 2 - Le Mirail. <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>
- Fourn, E., Hountondji, T. A. et Ayatode, G. E.-M. (2014). Quelques déterminants socioculturels de l'éducation familiale basée sur la violence au Bénin. *Revue du CAMES*, 1, 217-228.
- French, S. E., Seidman, E., LaRue, A. et Lawrence, A. J. (2006). The development of ethnic identity during adolescenc. *Developmental Psychology*, 42, 1-10.
- Fu, X., Padilla-Walker, L. M. & Michael N. B. (2017). Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family, *Journal of Adolescence*, 57, 90-98. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.002>.
- Gayibor, N. L. (1997). *Le Togo sous domination coloniale (1884-1960)*. Lomé : Presses de l'UB.
- Gayibor, N. (2011). *Histoire des togolais des origines aux années 1960 : Tome 1. De l'histoire des origines à l'histoire du peuplement*. Paris : Karthala.

- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M. et Coleman, J. K. (2003). Parents' and children perceptions of parental behaviour: Associations with children's psychosocial adjustment in the classroom. *Parenting Science and Practice*, 3(1), p.23-47.
- Gbati, K. Y. (1988). *Statut scolaire, estime de soi, représentation de l'avenir* [Thèse de doctorat de psychologie]. Université de Lille 3, Lille, France.
- Gbikpi-Benissan, F. (2007). Le comportement scolaire des filles et des garçons au Togo de 1955 à 2004. *Revue du CAMES, Sciences Sociales et Humaines, Nouvelle Série B*, 8(1), 135-157.
- Geber, M. (1973). L'environnement et le développement des enfants africains. *Enfance*, 26(3-4), 145-174. <https://doi.org/10.3406/enfan.1973.2565>
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. Dans W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Dir.), *Contemporary Theories About the Family* (p. 365-404). New York : Free Press.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.08.080182.000245>
- Gecas, V. et Nye, F. I. (1974). Sex and Class differences in parent-Child interaction : A test of Kohn's hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 36, 742-749.
- George, D. et Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*, Boston: Pearson. And general self-concept: the interplay of parents, peers and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 78-91.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes : Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30, 453-469. <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000191>.
- Glantz, M. (1992). A developmental psychopathology model of drug abuse vulnerability. Dans M. Glantz et R. Pickens (dir.), *Vulnerability to drug abuse* (p. 389-418). Washington DC : American Psychological Association.
- Goncalves, A.-B. (2011). *Milieu familial et réussite scolaire : cas du collège Père Augustin Planque*. Rapport de stage académique Licence ès Sciences de l'éducation, ISPSH Don Bosco, Lomé.
- Gonzales, N. A., Pitts, S. C., Hill, N. E. et Roosa, M. W. (2000). A mediational model of the impact of interparental conflict on child adjustment in a multiethnic, low-income sample. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 365-379. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.365>
- Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: parent-adolescent conflict, behavioral decision making, and emotional autonomy. In: S. Jackson, L. Goossens

- (Eds.), *Handbook of adolescent development*, (135-153). Hove : Psychology Press. ISBN : 184169200X
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ. US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Paris : Dunod.
- Hallowell, A. I. (1955). *Culture and experience*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: developmental and sociocultural foundations*. New York : Publications Guilford.
- Harter, S. (1982). The Perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14(2), 113-142. <https://doi.org/10.1007/BF01176205>
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques. Dans M. Bolognini et Y. Prêteur (dir.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (p. 57-81). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. Dans M. R. Leary et J. P. Tangney. *Handbook of self and identity*. New York : Guilford Press.
- Hartos, J. L. et Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441-450.
- Hay, I. et Ashman, A.F. (2003). The development of adolescent's emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77- 91. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053359>
- Hetherington, E. M., Henderson, S. H., Reiss, D., Anderson, E. R., Bridges, M., Chan, R. W. Insabella, G. M., Jodl, K. M., Kim, J. E., Mitchell, A. S., O'Connor, T. G., Skaggs, M. J. et Taylor, L. C. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(4), p. 222. <https://doi.org/10.1111/1540-5834.00045>

- Hofferth, S. L. (2003). Race / ethnic differences in father involvement in two-parent families: Culture, context or economy. *Journal of Family Issues*, 24, 185-216.
- Hue, S., Rouse, J., BonMarie, L. et Strayer, F. (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 62(1), 3 – 14.
- Hugon, M., Villatte, A. et Prêteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (dir.), *Penser la socialisation en psychologie* (37-51). Toulouse : Erès.
- Jones, S. et Heaven, P. (1998). Psychosocial correlates of adolescent drug-taking behaviour. *Journal of Adolescence*, 21, 127-134. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0136>
- Kadjo A. (2016). Communication parentale et éducation sexuelle des adolescents abidjanais. *Revue du CAMES, Nouvelle Série, Sciences Humaines*, 1(6).
- Khaleque, A. et Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 54-64. [doi: 10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x](https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x)
- Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kellerhals, J., Ritschard, G., Sardi, M. et Montandon, C. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue de sociologie française*, 33(3), 313-333.
- Kerns, K. A. et Stevens, A. C. (1996). Parent-child attachment in late adolescence: Links to social relations and personality. *Journal of Youth and adolescence*, 25, 323-342.
- Kerr, M., Stattin, H. et Trost, K. (1999). To know you is to trust you: parents' trust is rooted in child disclosure of information. *Journal of Adolescence*, 22, 737-752.
- Kettani, M. (2009). *Le développement socio-affectif des jeunes enfants en situation de précarité socioéconomique : l'influence de l'engagement paternel sur les conduites intériorisées et extériorisées des enfants de 2 à 6 ans*. [Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie du développement]. Université Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse, France.
- Kettani, M., Zaouche-Gaudron, C., Lacharité, C., Dubeau, D. et Clément, M.-E. (2017). Expérience paternelle et problèmes intériorisés de jeunes enfants en situation de précarité : le point de vue des pères. *Enfances Familles Générations* [Mis en ligne le 14 mars 2017, récupéré le 25 juin 2018 de <https://doi.org/10.7202/1041064ar>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*, New York: Guilford.
- Kula-Kim, C. (2010). *Mutations de la famille africaine. La parentalité au carrefour des modèles éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

- Kuyu, C. M. (2005). *Parenté et famille dans les cultures africaines*. Paris : Karthala.
- Kuyu, C. M. (2004). Parenté et famille en Haïti : les héritages africains. *Africultures*, 1(58), 161-168.
- Lahaye, W., Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (2007). L'héritage de la transmission. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(22), 43-66. <https://doi.org/10.3917/rief.022.0043>
- Lange, M.-A. (1998). *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris : Karthala.
- Lannegrand – Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 527-544. [doi : 10.4000/osp.1793](https://doi.org/10.4000/osp.1793).
- Lannegrand-Willems, L. et Barbot, B. (2015). Challenges of adolescent psychology in the European identity context. Dans E. L. Grigorenko (dir.), *The global context for new directions for child and adolescent development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 147, 69-76. <https://doi.org/10.1002/cad.20091>
- Lannegrand-Willems, L., Chevrier, B., Perchec, C. et Carrizales, A. (2018). How is Civic Engagement Related to Personal Identity and Social Identity in Late Adolescents and Emerging Adults? A Person-Oriented Approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 731-748. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0821-x>.
- Larroze-Marracq, H., Lescarret, O. et Tran Thu H. (2004). Rapport au savoir, rapport au contexte. Que mesure-t-on dans une évaluation psychologique ? *Pratiques psychologiques*, 10(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.03.003>
- Lê, S., Josse, J. et Husson, F. (2008). FactoMineR: un package R pour l'analyse multivariée . *Journal of Statistical Software*. 25 (1). pp. 1-18.
- Leblanc, S. et Desbiens, N. (2008). Milieux à risque, expérience familiale et développement de conduites agressives : une recension des écrits d'un point de vue sociocognitif. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 107-122. <https://doi.org/10.7202/018992ar>
- L'Ecuyer, R. (1962). *La consistance du soi en rapport à la créativité et à la flexibilité de la personnalité*. [Thèse de licence inédite]. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- L'Ecuyer, R. (1975). *La genèse du concept de soi : théories et recherches. Les transformations des perceptions de soi chez les enfants âgés de trois, cinq et huit ans*. Sherbrooke : Naaman.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris : Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, R. (1980). Les transformations de l'identité personnelle à travers l'évolution du concept de soi chez les adultes et les personnes âgées. Dans P. Tap (dir.). *Identité individuelle et personnalisation*, (vol. 1, p. 53-60). Toulouse: Privat.

- L'Ecuyer, R. (1981). The development of the self-concept through the life span. Dans M. D. Lynch, Ardyth A. Norem-Hebeisen et K.J. Gergen (dir.). *Self-concept: Advances in Theory and Research* (p. 203-218). Cambridge (Mass.) Ballinger.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- L'Ecuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Leidy, M. S., Schofield, T. J., Miller, M., Parke, R. D., Coltrane, S., Braver, S., Cookston, J., Fabricius, W., Saenz, D. et Adams, M. (2011). Fathering and adolescent Adjustment: Variations by Family structure and Ethnic Background. *Fathering*, 9(1). [doi: 10.3149 / fth.0901.44](https://doi.org/10.3149/fth.0901.44)
- Lescarret, O., De Léonardis, M., Oubrayrie, N. et Safont-Mottay, C. (1998). Pratiques éducatives familiales et réussite scolaire chez l'adolescent. Dans A. Fine, C. Laterrasse et C. Zaouche-Gaudron (Dir.), *A chacun sa famille : Approche pluridisciplinaire*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.
- Leyrit, A. (2010). *Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu*. [Thèse de doctorat nouveau régime en psychologie], Toulouse, Université Toulouse 2 - Le Mirail, Toulouse, France.
- Lopez Sanchez, G. F., Diaz Suarez, A. & Smith, L. (2018). Analysis of body image and obesity by Stunkard's silhouettes in 3- to 18-year-old Spanish children and adolescents. *Anales de psicologica*, 34 (1), 167-172.
- Lounsbury, J.W., Levy, J.J., Leong, F.T.L. et Gibson, L.W. (2007). Identity and personality: The Big Five and narrow traits in relation to sense of identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7, 51-70.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.
- Maccoby, E. E. (2007). Historical Overview of Socialization Research and Theory. *Handbook of socialization: Theory and research* (p.13-41). New York, NY US: Guilford Press.
- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (dir.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed., p.1-101). New York : Wiley.
- Malewska-Peyre, H. et Tap, P. (1991). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France

- Mallet, P. (2015). *L'amitié entre enfants ou adolescents. Une force pour grandir*. Paris : Armand Colin.
- Malrieu, P. (1973). La formation de la personnalité. Dans H. Gratiot-Alphandéry, H., Zazzo, R. (dir.), *Traité de psychologie de l'enfant*, (vol. 5, p. 5-236). Paris : PUF.
- Malrieu, P. (1979). La crise de la personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales. *Psychologie et éducation*, 3(3), 1-18.
- Malrieu, P. (1980). Genèse des conduites d'identité. Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 39-51). Toulouse : Privat.
- Malrieu, P. (1995). La personnalisation : Analyse psycho-sociale. *Aprendizagem/Desenvolvimento*, 4(15/16), 9-17. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01077025>
- Marlieu, P. et Merlieu, S. (1973). La socialisation. Dans H. Gratiot-Alphandéry et R. Zazzo (dir.), *Traité de Psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.
- Marcelli, D., Braconnier, A. et Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie* (9^e éd.). Elsevier Masson.
- Marcia, J. et Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81, 617-629. <https://doi.org/10.1111/jopy.12014>
- Marcotte, J., Villatte, A., Vrakas, G. et Laliberté, A. (2017). L'identité narrative de jeunes dits « vulnérables » s'appropriant à transiter vers l'âge adulte au Québec. *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2018.01.002>
- Marie, A., Vuarin, R., Leimdorfer, F., Werner, J-F., Gerard, E. et Tiekoura, O. (1997). *L'Afrique des individus*. Paris : Karthala.
- Markus, H. R. et Kitayama, S. (1991). Culture and Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem its relations to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1988). Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. *A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. et Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00380.x>
- Marsh, H. W., Xu, K. et Martin, A. J. (2012). Self-concept: A synergy of theory, method, and application. Dans K. Harris., S. Graham, T. Urda, C. B. McCormick, G. M. Sinatra et J. Sweller (dir.), *APA handbooks in psychology®. APA educational psychology*

- handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (p. 427–458). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-015>
- Martinez, I. et Garcia, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 338-348.
- Martinot, D. et Monteil, J.M. (1995). The academic self-schema: an experimental illustration. *Learning and instruction*, 5, 63-76.
- Masson, A. (2004). Le « moment adolescent » entre saisie par l'instant et constitution du présent. *Figures de la psychanalyse*, 1(9), 103-126. <https://doi.org/10.3917/fp.009.0103>
- Mboya, M. (1995). Variations in parenting practices : Gender- and age-related differences in African adolescents. *Adolescence*, 30, 995-1000.
- Mboya, M. (1998). Family Relations and the Self-Concepts of African Adolescents: Gender Related Differences. *Journal of comparative family studies*, 29(1), 201- 213.
- McLeod, S. (2008). Self concept. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/self-concept.html>
- Mewezino, E.-M. (2018). *Types d'écoles, Implication parentale et résultats scolaires au Togo : cas des lycées d'enseignement général de la commune de Kara* [Thèse de doctorat des Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Mindamou, E. (2011). *Participation parentale au suivi scolaire et résultats scolaires chez les élèves du premier cycle du secondaire à Lomé, étude prospective portant sur 196 élèves de Lomé* [Mémoire de DESS en psychologie], Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Montandon, C. (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Nsamenang, B. (1992). *Human Development in cultural context : A third world perspective. Childhood and Human Development in West African Cultures*. Sage Publications. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483326030.n7>
- Neill, J. (2005). Definitions of various self constructs: Self-esteem, self-efficacy, [self-confidence](http://www.wilderdom.com/self-confidence), & self-concept. *Wilderdom*. <http://www.wilderdom.com/self/>
- Oubrayrie, N., Safont, C. et Tap, P. (1991). Identité personnelle et intelligence sociale. A propos de l'estime de soi (sociale). *Cahiers internationaux de psychologie sociale, identité personnelle et sociale* 2(9-10), 63-76.
- Oubrayrie, N., de Leonardis, M. et Safont-Mottay, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : ETES. *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 44, 309 – 318.
- Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2001). Conduites à risques et dévalorisation de soi : Etude de la consommation de toxiques (tabac, alcool, drogue) chez les adolescents scolarisés. *Psicologia, Saúde et Doenças*, 1(2), 59-75. [ffhal-00790842f](https://doi.org/10.1590/1981-2249-2001-00790842f)

- Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C. et Bardou, E. (2011). Diversité des structures familiales et des expériences éducatives : perceptions de l'engagement parental dans le suivi des devoirs et des leçons des adolescents de 12 à 14 ans. Dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Précarités et Education familiale* (p. 92-96). <https://doi.org/10.3917/eres.zaouc.2011.01.0092>
- Pagès, J. et Tenenhaus, M. (2002). Analyse factorielle multiple et approche PLS. *Revue de statistique appliquée*, tome 50, no 1 (2002), p. 5-33.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pandina, R.J., Johnson, V. et Labouvie, E. (1992). Affectivity: a central mechanism in the development of drug dependence. Dans M. Glantz et R. Pickens (dir.), *Vulnerability to drug abuse* (p. 179-210). Washington DC: American Psychological Association.
- Parke, R. D., Coltrane, S., Duffy, S., Buriel, R., Dennis, J., Powers, J., French, S. et Widaman, K. F. (2004). Economic stress, parenting, and child adjustment in Mexican American and European American Families. *Child Development*, 75, 1632-1656. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00807.x>
- Parke, R. D. et Buriel, R. (2006). Socialization in the family: Ecological and ethnic perspectives. Dans W. Damon, R. M. Lerner et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of psychology*, vol.3. Social, emotional, and personality development. 6th ed. New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0308>
- Parker, G. (1990). The parental bonding instrument. *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 25, 281-282.
- Parker, G., Tupling, H. et Brown, I. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Perchee, C. (2012). *Sources de la connaissance parentale des activités de temps libre de l'adolescent et ajustement psychosocial de l'adolescent : approche nomothétique et idiographique des dynamiques complexes* [Thèse de doctorat de psychologie]. Université européenne de Bretagne – Rennes 2, Rennes, France.
- Perchee, C. et Claes, M. (2012). Que peuvent faire les parents pour promouvoir l'ajustement psychosocial de l'adolescent ? *Enfance*, 3, 329-344.
- Perron, R. (1991). *Les représentations de soi. Développements, dynamiques, conflits*. Toulouse : Privat.
- Petit, C. (2014). *Les couples interculturels, l'adaptation transculturelle*. Québec : Les éditions Québec-Livres.
- Phinney, J. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9(1-2), 34-49.

- Picard, L., Claes, M., Melançon, C. et Miranda, D. (2007). Qualité des liens affectifs parentaux perçus et détresse psychologique à l'adolescence. *Enfance*, 4(59), 371-392. <https://doi.org/10.3917/enf.594.0371>
- Pierrehumbert, B. (1992). J'aimerais aimer l'école...Quelques données sur les images et les idéaux des élèves en difficultés scolaires. Dans Pierrehumbert, B. (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école ?* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B. (2013). Peut-on remplacer l'amour d'une mère ? Dans V. Bedin et M. Fournier (Dir.), *La parenté en question (s)* (p. 182-189). <https://www.cairn.info/la-parente-en-questions---page-182.htm>
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2000). *Le parent éducateur*. Paris : FeniXX rééditions numériques.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2004). *L'éducation implicite*. Paris : PUF.
- Prêteur, Y. et Louvet, Schmauss, E. (1991). Conceptions éducatives parentales vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude comparative selon deux systèmes socioculturels et politiques (Rfa et France). *Enfance*, 45(1-2), 83-97. [doi : 10.3406 / enfan.1991-1967](https://doi.org/10.3406/enfan.1991-1967).
- Raja, S. N., McGee, R. et Stanton, W. R. (1992). Perceived attachments to parents and peer and psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 471-485.
- Rasclé, N. et Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, 64(2), 97-118. [doi:10.3917/th.642.0097](https://doi.org/10.3917/th.642.0097).
- Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Les Cahiers de l'analyse des données*, 15(1), 21-36.
- Reise, S. P., Waller, N. G. et Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12, 287-297. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.12.3.287>
- Rey, J., Bird, K., Kopec-Schraber, E. et Richards, I. (1993). Effects of gender, age, and diagnosis on perceived parental care and protection in adolescents. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 88, 440-446.
- Ricaud-Droisy, H., Oubrayrie-Roussel, N. et Safont-Mottay, C. (2014). *Psychologie du développement. Enfance et Adolescence* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Rivière, C. (1981). La naissance chez les Eve du Togo. *Journal des Africanistes*, 51(1-2), 71-95. https://www.persee.fr/doc/jafr_0399-0346_1981_num_51_1_2019#jafr_0399-0346_1981_num_51_1_T1_0081_0000
- Roberts, B. W. et Wood, D. (2006). Personality development in the context of the Neo-Socioanalytic Model of personality. Dans D. Mroczek et T. Little (dir.), *Handbook of*

- Personality Development* (Chapter 2, p. 11-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*, 12, 717-731. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00081-3](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00081-3)
- Rodriguez, N. (2014). *Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez des adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur internet* [Thèse de doctorat en psychologie]. Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse, France.
- Rodriguez-Tomé, H. (1972). *Le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rodriguez-Tomé, H. (1980). La dimension temporelle de l'identité. Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (p. 147-152). Toulouse : Privat.
- Rodriguez-Tomé, H. (1983). La connaissance de soi à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 12(3), 203-213.
- Rohner, R. P. (1986). *The Warmth Dimension: Foundations of Parental Acceptance-Rejection Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Rohner, R. P., Khaleque, A. et Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*, 33(3), 299-334.
- Rollins, B. C. et Thomas, D. L. (1979). Parental support, power, and control techniques in the socialization of the children. Dans N. R. Burr, R. Hill, F. I. Nye et I. R. Reiss (dir.), *Contemporary theories about the family* (vol. 1., p. 317-364). New York: Free Press.
- Roman, N. V., Makwakwa, T. et Lacante, M. (2016). Perceptions of parenting styles in South Africa: The effects of gender and ethnicity. *Cogent Psychology*, 3. [Doi: 10.1080 / 23311908-2016-1153231](https://doi.org/10.1080/23311908-2016-1153231).
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. Dans Leaky R. L. (dir.), *The development of the self* (p. 205-246). New York, Academic Press.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. J. Suls, A.G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 107-136
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. et Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.

- Roskam, I., Meunier, J.-C., Mouton, C. et Vassart, E. (2009). Evaluer l'activité éducative parentale : les méthodes se valent-elles ? *Enfance*, 4(4), 423-432. <https://doi.org/10.4074/S0013754509004042>
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy, E. et El Akremi, A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*. Paris : Economica.
- Rouyer, V., Vinay, A. et Zaouche-Gaudron, C. (2007). Coparentalité : quelle articulation avec la différenciation des rôles parentaux ? Réflexions à partir d'exemples de recherche. Dans G. Bergonnier-Dupuy et M. Robin (dir.), *Couple conjugal, couple parental : vers de nouveaux modèles* (p. 49-73). Toulouse, Erès. [Doi : 10.3917/eres.robin.2007.01.0049](https://doi.org/10.3917/eres.robin.2007.01.0049).
- Saboureau, M. (2004). Parents immigrés africains : quelle place face aux institutions françaises en lien avec la parentalité. *Revue EFA, n°1, La parentalité en immigration*, éd. Aurore Univers, 2006.
- Safont-Mottay, C., Oubrayrie-Roussel, N. et Augé, Ch. (2004). Autonomie à l'adolescence : liens avec les pratiques parentales et les relations avec les pairs. XXIX Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française : "Adolescences d'aujourd'hui". Caen, France. [Hal-01183209](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01183209).
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F. et Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97, 153-158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>
- Seidah, A., Bouffard, T. et Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 4(56), 405-420. [Doi : 10.3917/enf.564.04.05](https://doi.org/10.3917/enf.564.04.05).
- Senayah, K. E. et Akakpo-Numado, S. Y. (2017). Le réseau relationnel et l'insertion professionnelle des diplômés togolais. *Etudes togolaises. Revue Togolaise des Sciences*, 11(1), 267-279.
- Senayah, K. E. et Tchagnaou, A. (2017). Les obstacles à la scolarisation et à la scolarité des filles à l'université de Lomé : Impact des pratiques familiales et institutionnelles. *Transmettre*, 1(4), 77-87.
- Serres, M. (2002). *L'incandescent*. Paris : Le pommier.
- Shaeffer, E. S. (1965). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36, 412-482.
- Sim, T. N. (2003). The father-adolescent relationship in the context of the mother-adolescent relationship: Exploring moderating linkages in a late-adolescent sample in Singapore. *Journal of Adolescent Research*, 18, 383-404. <https://doi.org/10.1177/0743558403018004004>
- Simmons, R., Rosenberg, F. et Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38, 553-568.

- Sovet, L., Bomda, J., Ouedraogo, A. et Atitsogbe, K. A. (2013). Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ? *CIOM 2013-Career's guidance International Conference*, France, September 24th to 27th.
- Stassen Berger, K. (2011). *Psychologie du développement* (2^e éd.) Adaptation de Sébastien Bureau. Bruxelles : De Boeck.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. Dans S. S. Feldman et G. R. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge UK: Harvard University Press.
- Steinberg, L. et Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Tajfel, H. (1970). Experiments in intergroup discrimination. *Scientific American*, 223, 96-102.
- Tajfel, H. et Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel et W. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago : Nelson-Hall.
- Tap, P. (1979). *Relations interpersonnelles et genèse de l'identité*. *Annales, UTM Homo*, 18, 7-43.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris : Dunod.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (p.49-74). Paris : PUF.
- Tap, P. (1995). Préface : Education familiale et Personnalisation., dans Y. Prêteur, M. de Leonardis (dir.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 11-26). Bruxelles : De Boeck.
- Tap, P. (2005). La construction de l'identité personnelle chez l'enfant. Dans R. Cloutier, P. Gosselin et P. Tap (dir.), *Psychologie de l'enfant*, (p. 299-322). Montréal : Gaëtan Morin.
- Tap, P. et Malewska-Peyre, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tap, P. et Vinay, A. (2000). Dynamique des relations familiales et développement personnel à l'adolescence. Dans J. P. Pourtois et H. Desmet (dir.), *Le parent éducateur* (p. 87-157). Paris : PUF.
- Tashakkori, A., Thompson, V.D., Wade, J. et Valente, E. (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and individual differences*, 11, 885 -893.

- Tchable, B. (2015). Représentation sociale de l'école et investissement scolaire des parents : Etude de cas auprès des parents d'élèves du cours préparatoire 1ère année de Tohou au Togo. *Revue du Cerleshs*, 50(50), 259-270.
- Tchable, B. (2016). Type de famille, qualité de la relation parents-enfant et engagement scolaire chez les élèves au Togo. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 14(4), 908-916.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2009). *L'échelle des compétences éducatives parentales* (Manuel). Québec, Canada : Les Editions du Ponant.
- Tettekpoe, D. A. (1988). La famille traditionnelle togolaise face à un développement endogène et centré sur l'homme africain. Dans Itoua F. (dir.), *Famille, Enfant et Développement en Afrique* (p 22-38). Paris, UNESCO.
- Torres, N., Veríssimo, M., Monteiro, L., Ribeiro, O. et Santos, A. J. (2014). Domains of father involvement, social competence and problem behavior in preschool children, *Journal of Family Studies*, 20(3), 188-203. DOI : [10.1080/13229400.2014.11082006](https://doi.org/10.1080/13229400.2014.11082006).
- Toth, J. F. et Xu, X. (1999). Ethnic and cultural diversity in fathers' involvement: A racial / ethnic comparison of African American, Hispanic, and White Fathers. *Youth and Society*, 31, 76-99.
- Verrier, N. (2004). Compétences en langage et perception de soi des jeunes enfants : Etude longitudinale. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 13-39.
- Villatte, A. (2010). *Spécificités du rapport au savoir chez des lycéens à haut potentiel et « tout venant »*. Rôle médiateur des représentations de soi et des représentations du haut potentiel [Thèse de doctorat en psychologie]. Université de Toulouse, Toulouse, France.
- Villatte, A., de Léonardis, M. et Prêteur, Y. (2009). Le concept de soi de lycéen(ne)s à haut potentiel. Perspective comparative filles / garçons. *Recherches & Éducatives*, 2, 201-226.
- Vohs, K. D., Voelz, Z. R., Pettit, J. W., Bardone, A. M., Katz, J., Abramson, L. Y., Heatherton, T. F. et Joiner, T. E. (2001). Perfectionism, body dissatisfaction, and self-esteem: an interactive model of bulimic symptom development. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(4), 476-497. <https://doi.org/10.1521/jscp.20.4.476.22397>
- Westaway, M. et Skuy, M. (1984). Self-Esteem and the Educational and Vocational Aspirations of Adolescent Girls in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 14(4), 113-117. <https://doi.org/10.1177%2F008124638401400401>
- Wigfield, A. et Karpathian, M. (1991). Who am I and What can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Zakeri, H. et Karimpour, M. (2011). Parenting styles and self-esteem. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011). *Procedia, Social and behavioral Sciences*, 29, 758-761.

- Zaouche-Gaudron, C. (2017). *Enfants de la précarité*. Toulouse : Erès.
- Zaouche-Gaudron, C. (2005). *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement des jeunes enfants ?* Toulouse : Erès.
- Zaouche-Gaudron, C. et Devault, A. (2017). La parentalité en situation de précarité. Dans C. Zaouche-Gaudron (dir.), *Enfants de la précarité* (p. 81-102). Toulouse : Erès.
- Zaouche-Gaudron, C., Jayr, P. et Kettani, M. (2005). Expérience paternelle en situation de précarité économique. *Sciences de l'homme et sociétés*, 81, 42-44.
- Zaouche-Gaudron, C., Rouyer, V., Troupel, O. (2004). Conditions de vie défavorisées et développement du jeune enfant. Actes du colloque « Le devenir des enfants défavorisés en France » (Paris, 2004). Ministère de la Jeunesse de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, France.
- Zazzo, B. (1966). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zimmermann, G., Barbosa Carvalhosa, M., Albert Sznitman, G., van Petegem, S., Baudat, S., Darwiche, J., Antonietti, J.-P. et Clémence, A. (2017). Conduites à risque à l'adolescence : manifestations typiques de construction de l'identité ? *Enfance*, 2(2), 239-261. <https://doi.org/10.4074/S0013754517002051>

Index des tableaux

Tableau 1. <i>Aperçu en chiffres de la scolarisation ou non scolarisation selon le sexe</i>	22
Tableau 2. <i>Les structures du soi, d'après L'Ecuyer</i>	68
Tableau 3. <i>Les stades du soi liés à des classes d'âge, selon René L'Ecuyer (1994)</i>	72
Tableau 4. <i>Données socio-biographiques concernant les participants togolais et français</i> .	104
Tableau 5. <i>Dimensions évaluées par l'IMPEPA Mère et l'IMPEPA Père validés</i>	113
Tableau 6. <i>Indices d'ajustement, analyses factorielles confirmatoires, IMPEPA validé</i>	117
Tableau 7. <i>Valeurs de l'alpha de Cronbach, dimensions IMPEPA Mère et Père validés</i> ...	117
Tableau 8. <i>Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Mère</i>	119
Tableau 9. <i>Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l'IMPEPA Père</i>	122
Tableau 10. <i>Indices d'ajustement, analyses factorielles confirmatoires, IMPEPA validé</i>	127
Tableau 11. <i>Valeurs de l'alpha de Cronbach, dimensions de la version validée de l'ETES</i> ..	127
Tableau 12. <i>Coefficients des corrélations aux différentes dimensions de l'ETES</i>	128
Tableau 13. <i>Moyennes, écarts-types des PEP mères, scores minimum et maximum, Togo</i> .	133
Tableau 14. <i>Moyennes, écarts types des PEP pères, scores minimum et maximum, Togo</i>	147
Tableau 15. <i>Moyennes, écarts types des PEP mères, scores minimum et maximum, France</i>	158
Tableau 16. <i>Moyennes, écarts types des PEP mères, scores minimum et maximum, France</i>	161
Tableau 17. <i>Comparaisons de moyennes aux dimensions des PEP des mères : adolescents togolais versus adolescents français</i>	164
Tableau 18. <i>Comparaisons de moyennes aux dimensions des PEP des pères : adolescents togolais versus adolescents français</i>	165
Tableau 19. <i>Points communs et divergents dans les auto-descriptions libres des adolescents togolais et français</i>	260
Tableau 20. <i>Moyennes, écarts-types à l'ETES, scores minimum et maximum, Togo</i>	261
Tableau 21. <i>Moyennes, écarts-types à l'ETES, scores minimum et maximum, France</i>	264
Tableau 22. <i>Comparaisons de moyennes aux dimensions de l'estime de soi : adolescents togolais versus adolescents français</i>	266
Tableau 23. <i>Description de l'axe 1, AFM, échantillon Togo</i>	272
Tableau 24. <i>Description de l'axe 2, AFM, échantillon Togo</i>	277
Tableau 25. <i>Description de l'axe 1, AFM, échantillon France</i>	282

Tableau 26. <i>Description de l'axe 2, AFM, échantillon France</i>	287
Tableau 27. <i>Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi physique, échant. Togo</i>	292
Tableau 28. <i>Récapitulatif des résultats, analyses de régression, VD=soi scolaire, échantillon Togo</i>	293
Tableau 29. <i>Récapitulatif des résultats, analyses de régression, VD=soi socio-émotionnel, échantillon Togo</i>	294
Tableau 30. <i>Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi global, échantillon Togo</i>	295
Tableau 31. <i>Récapitulatif des résultats, analyse de régression, VD=soi physique, échantillon France</i>	296
Tableau 32. <i>Résumé des analyses de régression, VD=soi socio-émotionnel, échantillon France</i>	297

Index des figures

Figure 1. <i>Schéma de l'hypothèse générale</i>	97
Figure 2. <i>Schéma d'ensemble des méthodologies utilisées</i>	132
Figure 3. <i>Dendrogramme de classification descendante des pratiques éducatives des mères</i>	139
Figure 4. <i>Dendrogramme de classification descendante des pratiques éducatives des pères</i>	153
Figure 5. <i>Grille d'analyse thématique, attentes des adolescents à l'égard des parents</i>	169
Figure 6. <i>Dendrogramme de classification descendante de l'analyse lexicométrique des réponses à l'exercice « Qui suis-je ? » des sujets togolais</i>	246
Figure 7. <i>Dendrogramme de classification descendante de l'analyse lexicométrique des réponses à l'exercice « Qui suis-je ? » des sujets français</i>	253
Figure 8. <i>Contributions des groupes de variables à la dimension 1, AFM, échantillon Togo</i>	271
Figure 9. <i>Cercle des corrélations entre les variables et les 2 dimensions, AFM, sujets, Togo</i>	273
Figure 10. <i>Ellipses de confiance autour des modalités du sexe, AFM, dimension 1, sujets, Togo</i>	275
Figure 11. <i>Contributions des groupes de variables à la dimension 2, AFM, échantillon Togo</i>	276
Figure 12. <i>Ellipses de confiance autour des modalités de l'âge, AFM, dimension 2, sujets, Togo</i>	279
Figure 13. <i>Contributions des groupes de variables à la dimension 1, AFM, échantillon France</i>	281
Figure 14. <i>Cercle des corrélations entre les variables et les 2 dimensions, AFM, sujets, France</i>	283
Figure 15. <i>Ellipses de confiance autour des modalités d'âge, AFM, Dimension 1, sujets, France</i>	285
Figure 16. <i>Contributions des groupes de variables à la dimension 2, AFM, sujets, France</i>	286
Figure 17. <i>Ellipses de confiance des modalités de l'âge et sexe, AFM, Dimension 2, sujets, France</i>	289
Figure 18. <i>Formes d'articulation entre rapport aux PEP et représentations de soi, Togo et France</i>	319

Liste des sigles et acronymes

ACP : Analyses en Composantes Principales

AFC : Analyses Factorielles Confirmatoires

AFM : Analyse Factorielle Multiple

AIDE : Appui à l'Insertion et au Développement de l'Embauche (programme de l'agence national pour l'emploi au Togo)

Alceste = Analyse de Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segments de Texte

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

CEG : Collège d'Enseignement Général

DRE : Direction Régionale de l'Education

ETES : Echelle Toulouse de l'Estime de Soi

IMPEPA : Instrument de Mesure des Pratiques Educatives Parentales perçues par l'Adolescent

IMPEPA Mère : partie de l'IMPEPA qui évalue les pratiques éducatives maternelles

IMPEPA Père : partie de l'IMPEPA qui évalue les pratiques éducatives paternelles

PEP : Pratiques Educatives Parentales

PND : Programme National de Développement (au Togo)

PROVONAT : Programme de Promotion de Volontariat National au Togo

RGPH4 : Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitat (au Togo)

U.C.E. : Unité de Contexte Elémentaire

UNICEF : Fonds des nations unies pour l'enfance