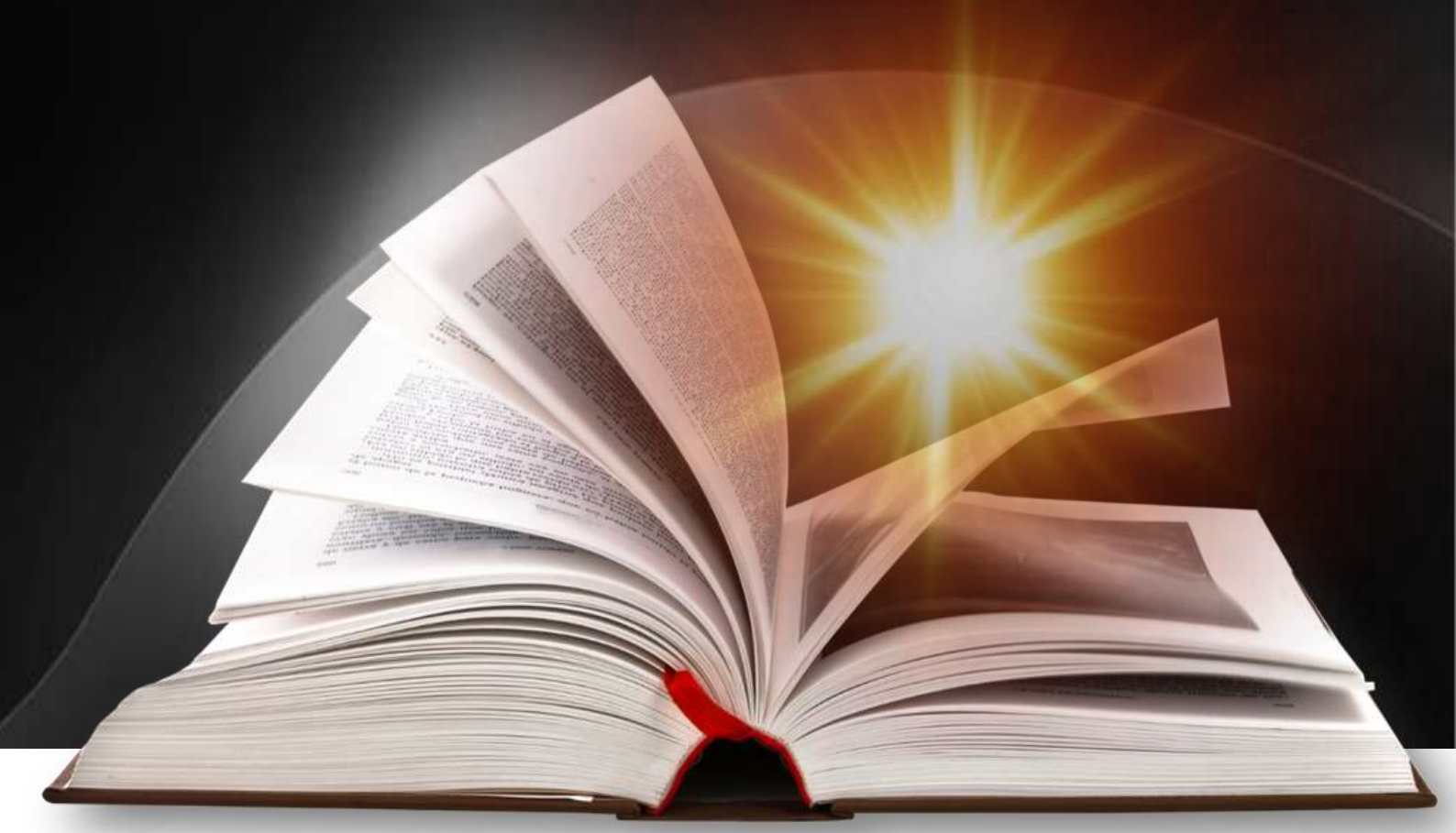
ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

RPJ

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -



Volume 3, n°2, Mai - Août 2024

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

African Scientific Universe

Afrindala Group

© Editions Lumumba

Modèle éducatif parental, image de soi et performances scolaires chez les adolescents de 14 à 20 ans du secondaire de la ville de Lubumbashi

[Parental Educational Model, Self-Image, and Academic Performance Among Adolescents Aged 14 to 20 in Secondary Schools of Lubumbashi]

KAPEND SABUL Albert
Université de Lubumbashi/ RD Congo
Email : akapend59@gmail.com

ISSN
: 2790-6248
: 2790-6256

Revue Panafricaine de la Jeunesse

- Pan African Youth Journal -

DOI : https://doi.org/10.58610/RPJ.2790.6248.6256.31

Editions Lumumba I Afriscience I Association Panafricaine pour l'Encadrement et la Formation de la Jeunesse

EDITIONS LUMUMBA
Un nouvel élan de l'édition africaine

Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ)
ISSN : 2790-6248
e-ISSN : 2790-6256
© Editions Lumumba - APANAEFJ
Bibliothèque Nationale du Congo I Ordonnance loi n° 89-010
du 11 janvier 1989 – Permis d'implantation n° BNC/DPHK/08/2022

Afrindala Group

La Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) est une revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive. Elle se veut un lieu de diffusion de travaux de recherche originaux et substantiels sur diverses questions liées aux enjeux et défis des sociétés africaines, dans toutes les disciplines scientifiques. La RPJ est enregistrée par le Centre International de l'ISSN (International Standard Serial Number) sous les numéros ISSN : 2790-6256 et e-ISSN : 2790-6248.

Les Éditions Lumumba, sous la houlette du label panafricain Afrindala Group, branche scientifique « Afriscience », sont une maison d'édition établie en RD Congo conformément à l'Ordonnance-Loi n° 89-010 du 11 janvier 1989 et opérant sous le permis d'établissement n° BNC/DPHK/08/2022. Enregistrées auprès de l'Agence Internationale de l'ISBN, par l'intermédiaire de l'Agence Francophone pour la Numérotation Internationale du Livre (AFNIL), les Éditions Lumumba sont repértoriées sous l'identifiant éditeur : 978-2-38489.

Le comité scientifique international, composé d'enseignants et de spécialistes d'Afrique et d'ailleurs, assure une diversité d'expertises et de perspectives. En tant que membre de Crossref, une organisation américaine participant à l'indexation globale du contenu scientifique, les Éditions Lumumba bénéficient d'un préfixe DOI (10.58610) pour attribuer un DOI unique à chaque œuvre éditée. Cela permet aux publications d'être accessibles à des milliers de membres de Crossref et à des centaines d'organisations, y compris des institutions scientifiques et universitaires du monde entier, augmentant considérablement la visibilité et l'impact international des travaux publiés.

Les Éditions Lumumba s'appuient sur un vaste réseau de distributeurs et de partenaires internationaux, incluant des universités, des ONG et de grandes plateformes telles que CAIRN.INFO (la plus grande bibliothèque numérique francophone), DILICOM, OpenEdition Books, la plateforme Afriscience, etc.

© Editions Lumumba

Revue Panafricaine de la Jeunesse

— RPJ —

- Pan African Youth Journal –

Revue scientifique internationale, interdisciplinaire et interactive

Périodicité : avril, août et décembre
Prix du numéro : 30 USD
Abonnement annuel : 100 USD
Version numérique disponible sur : www.afriscience.org

Suivez-nous sur nos réseaux sociaux :
@editionslumumba | @afriscience

Imprimé en République Démocratique du Congo

Tél. (+243) 90 43 370 19
Email : contact@editionslumumba.com
Site web : www.editionslumumba.com
Siège : 10, avenue de la Moto croisement boulevard M'siri, ville de Lubumbashi, RD Congo

Editorial

Chères lectrices, chers lecteurs,

C'est avec un immense enthousiasme et une profonde conviction que nous vous invitons à explorer cet espace de réflexion, où la richesse de l'ingéniosité africaine se marie harmonieusement avec l'excellence académique, donnant naissance à une véritable symphonie de savoirs et d'innovations. Alors que le monde fait face à des défis multiples et complexes, la Revue Panafricaine de la Jeunesse (RPJ) se distingue comme un phare, éclairant les horizons inexplorés de la pensée africaine et universelle.

Nous vous convions à un voyage intellectuel unique, un périple au cœur de la créativité, de la réflexion et de l'engagement, où chaque page s'ouvre sur un monde en constante transformation. Dans cet espace de partage, les idées naissent souvent dans des contextes de résilience, de diversité et d'espoir, et elles y sont célébrées. Ces idées ne se contentent pas d'être le reflet des réalités africaines ; elles sont également le pont qui relie les cultures, reliant le local au global, le particulier à l'universel.

Dans ce numéro, les contributeurs mettent en lumière non seulement la science et l'innovation, mais aussi l'esprit de collaboration et de partage qui caractérise notre communauté de penseurs et de chercheurs venus de tous horizons. Ici, la rigueur scientifique se marie avec la passion, créant un espace vibrant où les voix des scientifiques résonnent, portées par l'engagement de ceux et celles qui œuvrent pour la transformation des sociétés. Les travaux présentés sont autant de témoignages d'un monde en perpétuelle évolution, où les perspectives croisées favorisent une compréhension plus profonde et plus nuancée des enjeux actuels.

À travers les pages de cette revue, le continent africain se dévoile dans toute sa complexité et sa diversité. Trop souvent perçu sous des prismes réducteurs, l'Afrique révèle ici ses multiples facettes, offrant ainsi un regard neuf et éclairant sur ses réalités. Chaque article,

chaque étude est une invitation à repenser ce que nous savons de l'Afrique et à redéfinir sa place dans le monde globalisé, tout en soulignant l'importance de ses contributions à la pensée mondiale.

Notre équipe éditoriale, soutenue par notre comité scientifique, s'engage à offrir une plateforme de qualité, où chaque publication est le fruit d'une collaboration enrichissante entre auteurs et évaluateurs. Ce processus de travail collectif assure non seulement la rigueur et la pertinence des contenus, mais aussi leur potentiel de transformation pour les sociétés africaines et au-delà.

Au fil de votre lecture, nous espérons que vous serez inspiré(e)s non seulement par la profondeur des réflexions et des analyses proposées, mais aussi par la mission qui guide notre revue : celle de positionner l'Afrique au cœur du discours mondial sur l'innovation et la recherche. Ensemble, construisons un avenir où la science africaine éclaire et inspire, non seulement les peuples africains, mais l'ensemble de l'humanité.

Rejoignez-nous dans cette aventure intellectuelle, et laissez-vous saisir par les innombrables possibilités offertes par un continent en effervescence créative et en quête d'un renouveau global.

Bonne lecture et bienvenue dans un monde de découvertes !

L'équipe éditoriale

Equipe de la revue

Comité de rédaction :

- Directeur de Publication : M. le Pr. Basile Mulwani Makelele, RD. Congo
- Rédacteur en chef : M. le Pr. Philippe Kasongo Maloba Tshikala, Belgique
- Rédacteur en chef Adjoint : M. Valery Ngoy Ndala, RD. Congo
- Secrétaire éditorial : William Agbaka, Bénin
- Coordinateur du processus d'adhésion : M. Josué Lwamba, RD Congo
- Gestionnaire administratif : Banon Zinsou Côme, Bénin
- Gestionnaire financière : Clarisse Mwelwa Bilepo, RD Congo
- Coordinateur des partenariats : Fidèle Bukasa Kabwe, RD Congo
- Traducteur en chef : Dr. Fo-Koku D. Woameno, Togo
- Responsable de la publication en ligne : M. Mayou Nkensa, Cameroun

Comité scientifique :

- Dr. Abdoulaye OUEDRAOGO, PhD en Gestion de Projets, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan (MEFP) au Burkina Faso, Burkina Faso
- Dr. Abi-Kaberou Gildas, PhD en Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure (ENS/Porto-Novo) et à l'Institut de Psychologie de Travail et des Organisations (PTO), Bénin
- Dr. Adaba Koffi Amessou, PhD en Sociologie (Sociologie Politique), Université de Lomé, Togo
- Dr. Adrien Mazanga Nakunyi, PhD en Sciences de l'Education, Université Simon Kimbangu de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Akimou TCHAGNAOU, PhD en Sciences de l'Education et de la Formation, Université André Salifou de Zinder, Niger
- Dr. AMBOMBI EYOLO Azede Espoir, PhD en criminologie, PhD en pédagogie, en psychologie des organisations, Directeur de la chaire MBA, Afrikan campus, Formateur à l'école de police du Congo, Congo Brazza
- Dr. Amoussou Franck, PhD en Linguistique Anglaise Appliquée, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Andi Cudai Nur, PhD en Education, Makassar State University, Indonésie
- Dr. Ballo Drisa, PhD en Roman africain, Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako, Mali

- Dr. Basile Mulwani Makelele, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Bernard Aristide BITOUGA, PhD en Anthropologie (Anthropologie sociale et culturelle), Université de Douala, Cameroun
- Dr. Bruno Duovany BEKOLO ENGOUDOU, PhD en ethnologie-anthropologie, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Carine Nadège BOUMA, PhD en Droit privé, Université de Bamenda, Cameroun
- Dr. Dédé Terence, PhD en Lettres, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Doba SORO, PhD en Anthropologie Sociologie, Université Polytechnique de Man, Côte d'Ivoire
- Dr. Dre NGONO OSSANGO PANGRACE, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du développement humain, Université de Yaoundé, Cameroun
- Dr. ESSOME LELE GIslain Arnaud, PhD en Langue et Linguistique espagnoles, option Sémiotique iconotextuelle, Asociación de Cervantistas ECLLA – Études du Contemporain en Littératures, Langues et Arts, UJM Saint-Étienne UFD LLSL – Littératures, Langues et Sciences du Langage, Univ. Maroua, Cameroun
- Dr. Fidélie NTSHIKALA MBUYA, PhD en Psychologie, Université de Kolwezi, RD Congo
- Dr. Fo-Koku D. Woameno, PhD en Littérature et civilisation américaine, Université de Lomé, Togo
- Dr. Gano Nouhou, PhD en Analyse du discours, Université cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal
- Dr. Gninneyo Sylvestre-Pierre NIYA, PhD en Sciences de l'éducation, Spécialité : Politiques éducatives (Éducation inclusive), Ecole Normale Supérieure/Koudougou, Burkina Faso
- Dr. Ilunga Bumute Christian, PhD en Psychologie, Université de Likasi, RD Congo
- Dr. Jean Pierre Kayembe Kayembe, PhD en Chimie, Rhodes University, South Africa
- Dr. Jeef TSHITAMBA KABALA, PhD en Sciences Politiques et Administratives, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. José NGOY WA NGOY TWITE, PhD en Psychologie du travail, spécialité : psychopathologie du travail, Université de Kolwezi, RD Congo

- Dr. Kabiena Kuluila Pierre Valery Dieudonné, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kabuya-Kabeya Sthilobo Hilaire, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Kaniki Wa Cilombo Joseph-Robert, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. KONGUE Toyindou, PhD en Géographie, Option Géographie humaine, rurale et économique, Université de Lomé, Togo
- Dr. KONÉ PATRICE M'BÉTIEN, PhD en Criminologie, Université Félix Houphouet Boigny, Côte- d'Ivoire
- Dr. KOUADIO BAYA BOUAKI, PhD en Sociologie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. KOUADIO Yao Adoman Francis, PhD en Sociologie politique, West Africa Social Science Laboratory, Côte- d'Ivoire
- Dr. Lago Blé Angelin, PhD en Histoire, Université Jean-Lorougnon Guede, Côte d'Ivoire
- Dr. Lokossou Bonaventure, PhD en audiovisuel et de l'information, de la communication, Université d'Abomey-Calavi, Bénin
- Dr. Matthias Cinyabuguma, PhD en Economie, Banque mondiale, RD Congo
- Dr. MBANGI MBONZALE, PhD en sciences sociales, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. MBULA MUSASA M. Serge Caleb, PhD en Sciences (Géologie du Pétrole), Université Pédagogique Nationale (UPN)/Kinshasa, RD Congo
- Dr. Metsena Ndjavoua, PhD en Histoire des Relations Internationales, Université de Maroua (Cameroun)/ Institut Universitaire de Développement International (IUDI), Cameroun
- Dr. Mohamed Atteyoub H. dit Modibo SIDIBÉ, PhD en Sciences Économiques et de gestion, Université des sciences sociales et de gestion de Bamako, Mali
- Dr. Moussa Coulibaly, PhD en Sciences du langage et de la Communication, Université Assane Seck de Ziguinchor du Sénégal, Sénégal
- Dr. Moussa Dourfaye Abdoul-kadze, PhD en santé, Santé publique, épidémiologie, biostatistique, recherche en santé, Hôpital de référence de Maradi, Niger
- Dr. Nebie Boukary, PhD en Sciences du Langage, Université de Fada N'Gourma, Burkina Faso

- Dr. Ngala Ntumba Peter, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. NGOIE KAZIMINGI Patrick, PhD en Sciences de l'Education, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Ngoy Ndombe Alain, PhD en Droit, Université de Lubumbashi, RD Congo
- Dr. Nkongolo Mulami Kapweka Alphonse, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Norbert Aimé MELINGUI AYISSI, PhD en Histoire, Université de Douala, Cameroun
- Dr. Ntita Ntita Jean Christ, PhD en Droit, Université Officielle de Mbuji-Mayi, RD Congo
- Dr. Nyebe Atangana Sandrine, PhD en Sciences de l'Education, Membre du Laboratoire BONHEURS, CY Cergy Paris Université, Cameroun
- Dr. Outéndé TOUNDOU, PhD en Physiologie végétale, Agrophysiologie, fertilisation des sols, Université de Lomé, Togo
- Dr. Philippe KASONGO MALOBA TSHIKALA, PhD en Psychologie, Université de Lubumbashi, Belgique
- Dr. Raymond-Bernard AHOUANDJINOU, PhD en socio-anthropologie, andragogue et juriste, Association Internationale des Sociologues de Langue Française et du Centre d'Etudes et de Recherche en Education et Interventions Sociales pour le Développement (CEREID), Bénin
- Dr. Richard Muimbi Kitumba, PhD en Droit, Université de Kabinda, RD Congo
- Dr. SAIDI Hicham, PhD en sciences économiques et gestion, Université Moulay Ismaïl, FSJES – Meknès, Maroc
- Dr. SIDIBÉ OUSMANE, PhD en Linguistique du Discours, Université de San Pedro, Côte d'Ivoire
- Dr. Tamia Jules-Amstrong, PhD en Psychologie, Spécialité : Psychologie du Travail et des Organisations, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire
- Dr. Xie Huifang, PhD en Sciences de l'Education, Université pédagogique d'Etat du Liaoning, Chine
- Prof. Dr. DIEU LOBA ARNAUD, Professeur titulaire CAMES, Université Félix Houphouet Boigny, Côte d'Ivoire.

Revue Panafricaine de la Jeunesse
Revue scientifique internationale
ISSN : 2790-6248 I e-ISSN : 2790-6256
Editions Lumumba
Un nouvel élan de l'édition africaine
Email : contact@editionslumumba.com
Afriscience
African Scientific Universe

Modèle éducatif parental, image de soi et performances scolaires chez les adolescents de 14 à 20 ans du secondaire de la ville de Lubumbashi

[Parental Educational Model, Self-Image, and Academic Performance Among Adolescents Aged 14 to 20 in Secondary Schools of Lubumbashi]

KAPEND SABUL Albert
Université de Lubumbashi/ RD Congo
Email : akapend59@gmail.com

Résumé

Cette étude se propose d'analyser l'effet combiné du style éducatif parental et de l'estime de soi scolaire sur les écarts de performance scolaire chez les adolescents âgés de 14 à 20 ans dans l'enseignement secondaire à Lubumbashi. Une approche quantitative a été adoptée, incluant l'administration et la validation statistique d'échelles mesurant le style éducatif parental et l'estime de soi scolaire auprès de 375 adolescents inscrits en première année des filières générale, normale et technique. Cela a permis de tester notre hypothèse générale à l'aide d'analyses de régression linéaire. Les résultats révèlent que les adolescents bénéficiant d'un style éducatif parental flexible et ayant une forte estime de soi scolaire ont une probabilité accrue de meilleures performances scolaires. À l'inverse, une performance plus faible est associée à un style éducatif rigide et à une faible estime de soi scolaire. L'importance du style éducatif flexible et d'une forte estime de soi est largement confirmée dans l'échantillon étudié.

Mots-clés : Pratiques éducatives parentales, style éducatif parental, estime de soi scolaire, performances scolaires

Abstract

This study aims to analyze the combined influence of parental educational style and academic self-esteem on performance disparities among adolescents aged 14 to 20 in secondary education in the city of Lubumbashi. A quantitative approach was used, involving the administration and statistical validation of scales measuring parental educational style and academic self-esteem among 375 adolescents enrolled in the first year of general, normal, and technical education, across all fields of study. This enabled us to test our

general hypothesis using linear regression analyses. The results indicate that adolescents who benefit from a flexible parental educational style and report high academic self-esteem are more likely to achieve better academic performance. Conversely, lower performance is associated with a rigid parental educational style and low academic self-esteem. The significant impact of a flexible educational style and high self-esteem is strongly confirmed among the adolescents in the sample.

Keywords : Parental educational practices, parental educational style, academic self-esteem, academic performance

0. Introduction

Il apparaît pertinent de se demander, « toutes choses étant égales par ailleurs », pourquoi, dans les mêmes conditions d'études et d'apprentissage, certains adolescents congolais réussissent mieux tandis que d'autres échouent lamentablement. À part la question du quotient intellectuel de chaque élève, dans la plupart des cas, les causes de ces échecs sont attribuées à l'institution scolaire et à l'origine sociale de l'élève. Pourtant, le constat nous révèle deux choses : la première est que le milieu éducatif familial constitue le lieu des premières expériences d'apprentissage et qu'il accompagne cet enfant devenu adolescent, puis adulte, tout au long de sa vie. Autrement dit, la famille prépare la réussite scolaire, et l'école traduit en performance cognitive le capital culturel et social que l'enfant, puis l'adolescent, puise dans son milieu de vie. La deuxième est que l'enfant lui-même, en tant qu'objet d'éducation, est réellement un acteur actif, plutôt qu'un réceptacle passif de son propre apprentissage.

Dans cette recherche, nous nous concentrons sur l'adolescence, car en matière d'investissement scolaire, il est loin d'être acquis que tout soit joué avant six ans. D'ailleurs, les adolescents se retrouvent au secondaire. De plus, le secondaire constitue un maillon important du système scolaire pour la préparation des adolescents à la vie active (socialisation, professionnalisation). Les études qui se sont consacrées à l'analyse des inégalités de parcours des élèves ont montré que c'est surtout au cours du secondaire que s'accentuent les écarts de réussite les plus importants entre élèves (Duru-Bellat, M. (2018) ; 2013/2 ; Trancart, D. (1998) ; Thomas, F. (2005) ; Meuret, D. (2007)).

Nous considérons, avec Gaonac'h & Golder (1995), dans le présent travail, les adolescents scolarisés de 14 à 20 ans, car selon Erikson (1972) et Simmons & Rosenberg (1968), c'est à cette période que l'image de soi des adolescents se stabilise, et que les difficultés des échanges entre les adolescents et les parents deviennent plus nettes et nombreuses. De plus, sur le plan cognitif, de nouvelles possibilités de pensée se substituent aux «

opérations concrètes » : la pensée formelle. Celle-ci permet à l'adolescent de réfléchir sur des situations abstraites, détachées des objets concrets.

À l'adolescence, sur le plan interne, l'adolescent subit des transformations physiques, psychologiques et cognitives, qui conduisent souvent à une reconstruction du soi physique et cognitif en raison d'une nouvelle représentation du monde, de nouvelles valeurs et de nouvelles idées. Ces transformations provoquent des troubles psycho-physiologiques qui peuvent entraîner des baisses momentanées des performances. Sur le plan externe, son entrée au secondaire est marquée par une multiplication des jugements, ainsi que des informations positives ou négatives. L'adolescent est confronté à l'existence de filières, de systèmes d'orientation et à un système éducatif encore plus compétitif, plus ségrégatif et plus catégorisant que celui du primaire ; tous ces aspects constituent autant de jugements. Tout cela peut influencer son image de soi.

En nous concentrant sur l'analyse de la relation entre le modèle éducatif parental, le niveau d'image de soi et les performances scolaires des adolescents de 14 à 20 ans, nous comptons dégager des informations qui peuvent aider à comprendre les bonnes ou mauvaises performances scolaires des adolescents dans la ville de Lubumbashi.

Cela étant, nous abordons le premier point, qui concerne les éléments de la problématique. La méthodologie de l'étude fait l'objet du deuxième point, tandis que les résultats et leur discussion sont traités respectivement dans les troisièmes et quatrièmes points.

En effet, c'est dans la problématique générale de la relation entre l'éducation familiale, le processus psychologique et la réussite scolaire que s'inscrit l'objet de cette étude portant sur les modèles éducatifs des parents, l'image de soi scolaire et les performances des adolescents-élèves. « Le rôle crucial que joue l'éducation familiale, tant sur le plan de la réussite scolaire que de l'adaptation sociale à l'école et du vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève, a été abondamment étudié au cours des quarante dernières années par des chercheurs issus de disciplines aussi diverses que la psychologie, les sciences de l'éducation, les sciences sociales, etc. » (Deslandes, 2013). Dans ces quelques lignes, nous faisons le point sur l'état de la situation, car les nombreux travaux de recherche réalisés constituent les points de lumière autour desquels s'articule notre étude. Loin de nous l'idée de pouvoir réaliser une revue exhaustive de la documentation, car ce thème fait l'objet d'un courant de recherches très fécond.

1° Relation entre les pratiques éducatives parentales et les performances scolaires

Iverson & Walberg (1982) passent en revue dix-huit études qui examinent les interférences qui peuvent exister entre la qualité de l'environnement

familial (*home envirnoment*) et l'apprentissage effectué par l'enfant à l'école. En synthèse, il apparaît que les performances scolaires et les compétences de l'enfant sont plus étroitement associées à la qualité de l'environnement psychosocial et aux stimulations intellectuelles présentes au foyer, qu'aux caractéristiques socio-économiques telles que la profession ou le revenu.

Les travaux de l'école de Chicago dont le principal représentant est Marjoribanks, cité par Pourtois & Desmet (1989) ont mis en évidence une dizaine de caractéristiques parentales qui favorisent les performances de l'enfant dont les trois principales sont : les attitudes positives des parents à l'égard de la scolarité, les attentes de réussite et les aspirations intellectuelles professionnelles pour leur enfant.

Tazouti, Flieller & Vrignaud (2005) constatent l'avantage d'une éducation familiale basée sur l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant. En effet la combinaison de la disponibilité affective et de l'encouragement à l'autonomie a toujours un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Cependant l'influence de l'éducation familiale sur les performances scolaires ne serait non seulement pas indépendante du milieu socioculturel, mais qu'en outre les mêmes styles d'éducation familiale n'auraient pas les mêmes effets ou la même importance selon qu'ils caractérisent l'éducation familiale dans les milieux populaires ou non populaires. Il importe de signaler, par ailleurs, que les performances scolaires des enfants de milieux populaires sont d'abord dépendantes de l'influence spécifique de l'école alors que celles des enfants de milieux favorisés seraient plus influencées par leur éducation familiale.

Bergonnier-Dupy (2005) tente de présenter les grandes orientations de recherche (Albarello, 2003) pouvant apporter des informations à propos de l'influence de l'environnement familial sur la scolarisation de l'enfant et de l'adolescent. De nombreux travaux qu'il résume démontrent l'influence significative des styles éducatifs familiaux, de l'accompagnement parental à la scolarité et, pour les plus jeunes, des pratiques éducatives et des interactions parent-enfant liées à l'apprentissage (résolution des problèmes, interaction langagière, pratique de lecturisation) sur la réussite scolaire et l'intégration scolaire.

Migliore (2006), dans sa recherche des éléments et des situations qui favorisent la réussite scolaire des enfants, a voulu d'abord s'éloigner d'un modèle déterministe, en cherchant à repérer les éléments relatifs au style éducatif des parents et surtout les stratégies métacognitives que les enfants utilisent en tant qu'acteurs du processus éducatif pour faire face efficacement à l'apprentissage scolaire. Les résultats qu'il obtient mettent en évidence le fait que la réussite scolaire, indépendamment de la provenance socioculturelle, est l'apanage des enfants soutenus par leur famille qui investit sur leur réussite scolaire en termes d'attention et d'encouragement

même si elle n'a pas les moyens culturels et linguistiques de les suivre directement.

Kapend Sabul (2008) porte son étude sur 164 élèves de sixième primaire issus de deux milieux (milieu rural et milieu urbain) et de deux sexes. L'enquête révèle que les performances scolaires sont liées significativement aux styles éducatifs des parents. En effet, les enfants bénéficiant du style souple de la part de leurs parents ont une meilleure performance par rapport aux enfants dont les parents recourent aux pratiques faibles et rigides. Par ailleurs, les élèves des milieux ruraux sont moins performants que ceux des milieux urbains. Tandis que les garçons semblent plus performants que les filles. Ses résultats vont mettre également en évidence l'existence d'une influence significative de certaines variables socio-familiales (Niveau socioculturel, situation familiale, rang dans la fratrie, sexe, préscolarisation, langue d'enseignement) sur les performances scolaires des élèves.

D'après Annie Feyfant (2011, p. 2), l'efficacité du style éducatif des parents dépendrait du style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, « *la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires* » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2009).

2° Relation entre Pratiques éducatives parentales et estime de soi

Dans le même ordre d'idées, Kellerhals & Montandon (1992) soulignent le lien entre le style éducatif et l'estime de soi. D'après les résultats obtenus, l'estime de soi sera d'autant plus positive si dans le style éducatif, on perçoit la négociation, la relation, la communication et l'encouragement à la prise de décision. Par contre, une estime de soi négative sera caractéristique d'un style éducatif où le contrôle, la contrainte, une faible communication entre les parents et l'enfant, et l'encouragement à l'accommodation seront prédominants. En effet, cette relation entre estime de soi et style éducatif est plus nette chez les garçons que chez les filles et se renforcerait avec l'élévation du niveau social. Par contre l'estime de soi ne dépendrait pas du milieu social dans lequel vit l'enfant ni de son rang de naissance. Pour conclure, ces auteurs remarquent que cette relation entre estime de soi et style éducatif pourrait être bidirectionnelle. L'estime de soi des adolescents exerce probablement une sorte d'effet-retour sur les parents, davantage portés à interagir positivement avec quelqu'un qui s'apprécie ou se valorise plutôt qu'avec un enfant persuadé de son inaptitude.

L'étude de Bouissou (1995) portée sur trois variables (l'internalité de l'enfant, son estime de soi et les pratiques éducatives dont il bénéficie), sur les relations des unes avec les autres, et sur leur rapport avec l'origine sociale des sujets, a abouti à trois conclusions parmi lesquelles nous retenons celle-ci :

Pratiques éducatives parentales et estime de soi : des pratiques éducatives parentales responsabilisantes favorisent une estime de soi forte. Des pratiques éducatives parentales modérées expliquent une estime de soi modérée.

En utilisant un questionnaire inspiré des travaux de Lautrey, Koudou (1995) tente de mettre en évidence le type de pratiques éducatives qui influence fortement le regard que les adolescents portent sur eux-mêmes. Il constate qu'un environnement structuré de façon souple est associé à une estime de soi ambivalente, alors qu'un environnement structuré de façon rigide confirme l'adolescent dans une image de lui-même négative. Par ailleurs, *« pour l'enfant comme pour l'adolescent, le développement et surtout l'image de soi sont aussi influencés par la qualité des interactions entre le contexte socio-éducatif et les styles éducatifs familiaux.* » Et il surenchérit en ces termes : *« la famille, ses pratiques éducatives, la structuration de son environnement paraissent constituer en effet, des sous-systèmes susceptibles de contribuer durablement à l'émergence de l'estime de soi.* » (Koudou, 1995).

Dans le même ordre d'idées, les études de Kellerhalls, Montandon, Ritschard & Sardi (1992) ont aussi signalé que les styles éducatifs agissent sur l'estime de soi des adolescents. Le style contractualiste caractérisé par l'importance accordée à la créativité de l'enfant à son autorégulation qui fait référence à l'aptitude de l'enfant à se donner des fins, à y adapter les moyens adéquats, l'autorité négociatrice et non coercitive entraîne une estime de soi positive qui influence à son tour la facilité avec laquelle le sujet effectue divers apprentissages, s'adapte aux diverses relations et tisse des relations sociales. Ce qui est déstabilisant pour l'enfant, et donc source de remise en question de sa valeur, ce sont des réactions éducatives incompréhensibles et imprévisibles pour lui, car dans ces cas, il n'arrive pas à trouver dans ses relations un minimum de stabilité et de reconnaissance, source d'assurance et de confiance en soi.

3° Relation entre estime de soi et performances scolaires

Les résultats de bon nombre de recherches ont montré qu'il existe une relation significative entre le concept de soi et les performances scolaires (Bloom, 1996, 1979 ; Crahn, 1983 ; Gerardi, 1990 ; Briffore et Parsons, 1983 ; Mc Guire, Furjioka et Mc Guire, 1979 ; Skaalvik, 1983 ; Wiggins, Schatz West, 1994, cités par Pourtois et al. (1984).

Le lien entre estime de soi et performances scolaires a été largement étudié, mais les résultats obtenus sont en dessous des attentes des chercheurs comme le soulignent Muller, Gullung et Bocci (1988). Ces auteurs ont réalisé une méta-analyse portant sur 38 recherches ayant étudié le lien entre le concept de soi et performance scolaire, qui leur a permis de montrer qu'il

existe bien une relation positive entre concept de soi et performance scolaire, mais qui reste assez faible. La recherche d'A.P. Ruvols et H.R. Markus (1992) démontre également l'effet des soi possibles sur les performances. Des personnes qui avaient activé des soi possibles positifs en s'imaginant réussir dans l'avenir, avaient de meilleures performances que celles qui avaient activé des soi possibles négatifs en s'imaginant échouer dans l'avenir.

L'étude de Bawa (2007) s'appesantit sur l'analyse de l'influence de l'estime de soi sur les performances scolaires chez les adolescents togolais. Ses résultats révèlent une relation significative entre l'estime de soi et les performances scolaires. Les adolescents qui ont une estime de soi positive ont un fort taux de réussite plus que les adolescents à estime de soi négative. Les adolescents à estime de soi négative sont plus enclins à l'estime de soi.

Ces études signalent bien le lien entre estime de soi et performances scolaires ; et ce lien pourrait être considéré comme bidirectionnel. S'il est possible de s'attendre à ce que l'échec entraîne une certaine dépréciation de l'estime de soi, il est également possible de supposer qu'une estime de soi dévalorisée soit en retour peu favorable à la réussite. Les travaux que nous présenterons par la suite, sont en rapport avec les deux orientations car, pour nous, l'estime de soi est à la fois la cause et la conséquence de la qualité des performances scolaires.

4° Relation entre pratiques éducatives parentales, estime de soi et résultats scolaires

Les recherches impliquant les trois variables (pratiques éducatives parentales, estime de soi, performance scolaire) sont rares. Nous ne retenons que deux qui sont à notre suffrage.

Oubrayrie et Lescarret (1997) étudient l'interaction pouvant exister entre les pratiques éducatives des parents, le niveau d'estime de soi et les compétences cognitives. Leur population d'étude se composait de 317 adolescents âgés de 14-15 ans en réussite scolaire ainsi que leurs parents, issus de milieux défavorisés. Les résultats montrent que la probabilité d'être en réussite scolaire augmente d'autant plus que le sujet est indépendant à l'égard du champ, bénéficie d'une éducation de style stimulant (réservant une place centrale et dynamique à l'enfant) et déclare un soi scolaire fort. Le poids de la pratique éducative stimulante est massivement confirmé auprès des sujets de leur population. En effet, ces deux auteures mettent en évidence un modèle constitué dans un ordre décroissant par l'indépendance associée au style stimulant et à un soi scolaire fort. Cette modélisation explique jusqu'à 68% des résultats (seulement 32% des sujets ne sont pas correctement classés en réussite ou en échec). En réduisant le modèle à la dépendance-indépendance à l'égard du champ (DIC) assortie du style éducatif, les résultats sont expliqués jusqu'à 70%.

Allès-Jardel, Metral & Scopelleti (2000) se sont centrées sur l'étude de l'influence que pouvaient avoir les pratiques éducatives et l'estime de soi sur la réussite des élèves de la classe de sixième primaire, période propice à l'apparition des problèmes d'adaptation. Cette étude a porté sur une population de 96 enfants composés de deux échantillons de 48 élèves de sixième de deux collèges différents et de leurs parents. Les pratiques éducatives parentales ont été appréhendées au moyen d'un questionnaire inspiré des travaux de Lautrey (1980) qui a permis de distinguer trois types de structuration familiale (souple, rigide et faible). L'estime de soi a été évaluée grâce à l'inventaire d'estime de soi de coopersmith (Coopersmith, 1967). Les résultats mettent en évidence l'existence d'une influence significative des pratiques éducatives parentales sur l'estime de soi mais non directement sur la réussite scolaire. Ils montrent en outre que la réussite scolaire est influencée par le niveau d'estime de soi scolaire ainsi que par certaines variables différentielles (appartenance socioculturelle, niveau d'étude de la mère et taille de la famille).

En définitive, la recension de différents travaux portés à notre suffrage révèle le rôle combien important de la famille dans la détermination des performances scolaires et des images que se forment les enfants et les adolescents. Devant cette recension, nous tenons à préciser que les facteurs intervenant dans les performances scolaires des élèves sont nombreux et la liste des différents facteurs n'est pas exhaustive. Néanmoins toutes ces recherches ont eu le privilège d'examiner les performances scolaires en relation chaque fois avec un facteur soit familial, soit individuel, soit scolaire. Tout compte fait, ce qu'aucun des facteurs ne justifie, lui seul, les performances scolaires. Chacun a sa raison d'être selon la situation environnementale dans laquelle se trouve l'élève. Roosvoal & Zapata (2001) insistent sur le fait que : « *la qualité des performances scolaires n'est donc plus simplement liée à des facteurs internes ou externes à l'école ou à l'élève. Elle relève désormais d'un processus interactionniste dont les actions sont co-responsables*. » C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail, nous nous fondons à la fois sur un facteur familial (modèle éducatif parental) et un des facteurs individuels (image de soi) pour expliquer les performances scolaires chez les adolescents de la ville de Lubumbashi.

Ces études que nous venons de parcourir montrent à suffisance combien la famille, l'enfant, l'école et la société interagissent constamment dans le domaine éducatif. Les problèmes scolaires pouvant se poser à l'enfant ou à l'adolescent, trouvent leurs solutions le plus souvent dans ces interactions. Il y a la coresponsabilité de ces acteurs dans le domaine éducatif. Parmi ces problèmes, figure celui de l'échec scolaire : problème de société ou d'organisation et d'assimilation des connaissances, l'échec scolaire n'en demeure pas moins un fait contemporain étroitement lié à la fois à la famille, à l'enfant, à l'école et la société. C'est pourquoi, on peut se demander si

l'échec de l'élève n'est-il pas l'échec de le la société ? De l'école ? De la famille ? Et de l'enfant ?

L'échec scolaire d'un élève repose sur des facteurs variés, parmi lesquels certains sont internes à l'élève et relèvent de ses caractéristiques individuelles, et d'autres sont externes et relèvent des caractéristiques de son milieu familial, de son environnement scolaire et social. Ces différents facteurs n'opèrent ni isolément ni en vase clos, et leur résultat doit être vu comme le produit de leur action combinée.

En effet, dans la ville de Lubumbashi nous observons de façon récurrente des disparités de performances scolaires entre les adolescents scolarisés dont l'âge varie entre 14 et 20 ans. Pour des adolescents ayant les niveaux scolaires semblables, certains manifestent une piètre performance scolaire alors que d'autres affichent une meilleure performance scolaire. Qu'est-ce qui explique de telles différences ? Nous nous demandons concrètement si les disparités de performances scolaires ne seraient pas le résultat combiné de facteurs liés à la famille et de ceux liés à l'individu. L'objectif de cette étude est justement d'analyser l'influence combinée du modèle éducatif des parents et de l'image de soi scolaire sur les disparités de performances scolaires des adolescents-élèves.

Au regard de cette modélisation théorique, nous faisons l'hypothèse principale selon laquelle la conjugaison des modèles éducatifs parentaux et de l'image de soi scolaire influe significativement sur les disparités des performances scolaires.

Nous envisageons de tester, de prime abord, l'effet des modèles éducatifs parentaux sur les performances scolaires. En effet, nous nous attendons à ce que les adolescents bénéficiant du modèle éducatif souple aient une meilleure performance scolaire par rapport à celle des adolescents dont les parents font preuve d'une grande rigidité dans leur manière d'interagir avec eux.

En plus, nous estimons que les adolescents dont les parents recourent au modèle éducatif souple ont un taux élevé d'image de soi scolaire positive ou forte. Tandis que ceux dont les parents font usage du modèle éducatif soit rigide, soit faible ont un taux élevé de soi scolaire faible ou négatif.

En même temps, nous pensons que plus les adolescents ont un taux élevé d'image de soi scolaire forte, meilleures devraient être leurs performances scolaires. A l'inverse, plus le taux d'image de soi scolaire faible est élevé, plus les adolescents réalisent des performances scolaires moins bonnes.

Nous postulons finalement que les adolescents qui bénéficient du modèle éducatif souple et déclarent un soi scolaire fort ont une meilleure

performance scolaire par rapport à ceux qui évoluent selon les modèles rigide et faible et développent le soi scolaire négatif.

1. Methodologie

1.1. Participants

L'échantillon est constitué de 375 adolescents scolarisés de 1ère année des enseignements général, normal et technique[1]organisés dans la ville de Lubumbashi, après une mortalité statistique de 36 sujets, due à la défaillance dans le remplissage des protocoles. Il est composé de 239 filles, soit 63,7% et de 136 garçons, soit 36,3%. Leur âge varie entre 14 et 20 ans, avec une moyenne d'âge de 17 ans. La technique d'échantillon employée est l'échantillonnage aléatoire systématique, avec un pas d'échantillon de 5.

1.2. Instruments

Pour collecter les données, nous avons utilisé les outils suivants : les questionnaires de modèles éducatifs parentaux et d'auto-description de l'image de soi, les cotes scolaires et l'entretien. Le questionnaire de modèles éducatifs s'inspire des outils de Lautrey (1980) et d'Oubrayrei et Lescarret (1997). Il a été adapté par nous aux réalités de la culture congolaise. Il regroupe 24 items répartis en 6 thèmes qui se présentent de la manière suivante : 9 items sur les activités intellectuelles et scolaires, 4 items sur la discipline familiale, 4 items sur les activités domestiques, 3 items sur les activités ludiques et de loisirs, 2 items sur les activités relationnelles et sociales et 2 items sur les activités émotionnelles et affectives. Tandis que le questionnaire d'auto-description a été celui de Meyer (1988) que nous avons utilisé après l'avoir, bien sûr, reformulé pour l'adapter, à cause de ses avantages théoriques, afin de mesurer l'image de soi scolaire. Ces deux questionnaires ont été adressés aux adolescents-élèves.

L'entretien semi-directif est cette technique que nous avons utilisée afin de compléter les résultats obtenus par un sondage quantitatif en apportant une richesse et une précision plus grandes dans les informations recueillies grâce notamment à la puissance évocatrice des citations et aux possibilités de relance et d'interaction dans la communication entre interviewé et interviewer. Le guide d'entretien est composé des questions ouvertes et constitué respectivement de 5 thèmes-questions pour les parents et de 7 thèmes-questions pour leurs enfants/adolescents, abordés dans un ordre chaque fois identique afin d'éviter que la place du thème dans l'interview n'influence la qualité des réponses. En effet, « on ne répond pas avec la

[1] Avec la réforme, après la huitième année, les élèves, au terme du Test national de Sélection et Orientation Scolaire et Professionnelle (TENASOSP), sont orientées en 1ère année dans les différents enseignements général (Sciences et littéraire), normal (Pédagogie générale, pédagogie maternelle, éducation physique) et technique (techniques commerciale et sociale, Imprimerie, construction, mécanique…).

même intensité à une dernière question qu'à la première » (Albarello, 2003, p. 68).

Pour l'administration de l'entretien, six tables-rondes ont été constituées, composées chacune respectivement de 6, 7, 8, 9, 10 et10 sujets choisis au hasard de notre échantillon initial, selon le critère de représentations des modèles éducatifs (rigide, souple et faible) et de soi scolaire (soi fort et soi faible), en utilisant la technique de l'urne avec remise après avoir donné à chaque individu un numéro. Ainsi l'enquête a été réalisée sur base de 5 tables-rondes réunissant de 6 à 10 personnes. Au total, 50 participants (parents et adolescents) ont exprimé leurs avis et sentiments.

1.3. Modalités d'évaluation des résultats scolaires

Plusieurs types de critères peuvent être utilisés pour évaluer les performances scolaires : les notes obtenues à l'occasion de certaines épreuves scolaires, les appréciations des enseignants, le taux de réussite à des examens ou encore les taux de redoublement.

Etant donné que les distributions des résultats scolaires selon les classes et les enseignants ne présentaient pas d'hétérogénéité majeure, nous avons choisi d'utiliser des notes globales de classe obtenues aux examens du premier semestre dans l'ensemble des matières prévues au programme. En effet, les études issues de l'analyse factorielle ont tout de même montré qu'il existe de fortes corrélations entre des évaluations réalisées avec des outils standardisés et les résultats scolaires.

Les notes de classe au secondaire sont obtenues certes sur des épreuves portant sur les programmes, mais ces épreuves, tout comme les corrections, diffèrent d'un établissement à l'autre, d'un enseignant à l'autre et du programme couvert par l'enseignant. De telles notes peuvent aussi être entachées de biais liés au degré d'attente des enseignants vis-à-vis de l'élève ou de la classe, à l'effet halo. Une autre particularité qu'il ne faut pas négliger, est la disparité qui existe entre les taux de couverture des programmes scolaires et qui sont corrélés eux-mêmes au temps réel d'apprentissage, à la pédagogie du professeur, à la disponibilité des élèves eux-mêmes, etc. ; ils sont très variables entre professeurs, d'un établissement à l'autre ou d'une région à l'autre. En effet, le temps scolaire s'est trouvé parfois très raccourci (avec le corona-virus) et ressenti diversement par les élèves et leurs parents.

Pour toutes ces raisons, des notes de classe ne peuvent pas permettre d'établir des comparaisons entre les élèves. Elles sont sujettes de subjectivité. Pour rendre comparables les performances scolaires mesurées aux examens organisés par classe semestriellement, il convient en premier lieu de ramener leurs résultats à une même échelle de mesure ; on parle ainsi de standardiser les résultats réalisés aux examens. Les notes de classe

que nous avons utilisées pour la comparaison entre les élèves sont donc cette note globale qui est standardisée Z.

Nous avons recouru à cette note globale standardisée Z, après nous être rassuré que le taux de couverture des programmes scolaires par les enseignants et les établissements scolaires était le même pour tous.

La performance scolaire de l'élève doit être comprise dès lors comme une note supérieure, inférieure ou égale à 50, qui est une moyenne standardisée, aux épreuves dans toutes les matières du premier semestre.

1.4. Validité et fidélité des instruments

En ce qui concerne les deux instruments, notamment les tests du modèle éducatif des parents et de l'image de soi scolaire, nous avons utilisé le Kaiser-Meyer-Olkin, en sigle KMO et le test de signification de sphéricité de Bartlett pour mesurer respectivement la corrélation entre les items du questionnaire et la signification des corrélations.

Pour le test du modèle éducatif, la mesure KMO est égale à 0,773 et est close à 0,80, avec le test de signification de sphéricité de Bartlett X^2 qui est de 877,891 pour un dl = 136, significatif à une probabilité de 0,000, soit p< 0,001, très significatif à tous les niveaux

Tandis que pour le test de l'image de soi scolaire, le KMO est 0,82 avec le test de signification de sphéricité de Bartlett X^2 qui est 877,891 pour un dl = 136, significatif à une probabilité de 0,000, soit p< 0,001, très significatif à tous les niveaux. Cela permet de constater qu'il existe des corrélations entre les items de ces deux épreuves pour aussi longtemps qu'elles paraissent supérieures au minimum de la norme exigée (soit 0,60). On peut considérer chaque modalité de la question comme spécifique. D'où l'outil utilisé permet de mesurer ce qu'il prétend réellement mesurer. Nous pouvons donc confirmer que les deux outils dont nous disposons nous permettent ainsi d'atteindre l'objectif que nous nous sommes assignés.

Etant donné que la fidélité est une condition nécessaire de la validité, bien qu'elle soit non suffisante, les deux questionnaires du modèle éducatif des parents et de l'image de soi scolaire se révèlent être réellement fidèles et fiables. En effet, les deux instruments ont le khi-deux de Cronbach ou le coefficient ALPHA qui est 0,7496 ≈ 0,75 pour le modèle éducatif et le coefficient ALPHA qui est aussi 0,7587 ≈ 0,76 pour l'image de soi. Ce sont là deux coefficients de corrélation observés « ALPHA », qui sont vraiment exigés pour ce genre de questionnaires de 17 items à 24 items, administrés à 375 sujets. Ces deux coefficients montrent une forte consistance interne de nos résultats à ces questionnaires. Les résultats obtenus à ces questionnaires peuvent être valablement utilisés dans cette étude (logiciel

statistique SPSS V.10.0, 2003). Car la fidélité concerne les résultats obtenus au moyen d'un instrument de mesure et non l'instrument lui-même.

2. Résultats

Le modèle éducatif souple est représenté de façon analogue dans toutes les catégories socioprofessionnelles. Cependant nous constatons une proportion plus importante du modèle souple dans le milieu socioprofessionnel élevé (84,8%) et même moyen (73,8%) et les pratiques rigides ou faibles plus fréquentes dans la catégorie socioprofessionnelle basse (30,6% ; 8,3%). Ces résultats rejoignent ceux de Lautrey (1980) et Kellerhals et Montandon (1991). En effet, ces auteurs avaient montré que plus le niveau socioculturel augmente, plus la proportion de pratiques souples s'accroît et plus ce niveau diminue, plus la proportion de pratiques rigides augmente.

Le recours à ce modèle souple dans les interactions entre les parents et les enfants est majoritaire (75,5%) en cette tranche d'âge de 14 à 20 ans et qu'il augmente au fur et à mesure que l'enfant avance en âge ; autrement dit, plus l'âge augmente plus le recours à une éducation souple s'accentue. Et ce, quel que soit le sexe de l'adolescent. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants encore très jeunes ont besoin d'être protégés et surveillés contre les mauvaises fréquentations et compagnies. Tandis que les plus âgés, épris d'autonomie et digérant mal l'autorité parentale, sont trouvés beaucoup plus responsables pour pouvoir se prendre en charge et participer ainsi à la prise de décision, au dialogue et aux discussions avec les parents sur leur projet de vie. Déjà dans la société congolaise traditionnelle, à partir de 15 ans, l'adolescent évoluait dans un environnement familial souplement structuré où il y avait plus d'invitation à la participation, à l'autonomie, à la responsabilité et à l'initiative.

L'analyse des données sur l'image de soi scolaire des adolescents montre une proportion très élevée de soi scolaire fort ou positif pour les deux sexes ensemble, soit 70,4% ; avec une image de soi scolaire positive plus élevée (75,3%) pour les filles par rapport à celle des garçons (61,8%). En plus, l'étude montre que le taux de soi scolaire fort ou positif des jeunes augmente au fur et à mesure que ceux-ci avancent en âge (6,8% au plus bas et 31,8% au plus haut de la tranche d'âge).

2.1. Vérification de l'effet des modèles éducatifs parentaux sur les performances scolaires

Nous vérifions si les jeunes bénéficiant du modèle éducatif souple ont des meilleures performances scolaires par rapport à ceux du modèle éducatif rigide ou faible.

Tableau I. Moyenne des résultats scolaires en fonction du type de modèle éducatif parental

Variable dépendante: Performances scolaires

Pratiques éducatives	Moyenne	Ecart-type	N
Rigide	49,2644	1,6876	87
Souple	50,4440	1,6286	268
Faible	48,9000	1,2937	20
Total	50,0880	1,7197	375

Il se dégage de l'analyse des données que la moyenne des résultats scolaires des jeunes bénéficiant du modèle éducatif souple est supérieure (m = 50,4440) à celles des adolescents évoluant dans le modèle rigide (m = 49,2644) ou faible (m = 48,9000). Le test statistique d'Anova (F(2,375) = 22,892, p< 0,001) montre que la différence des moyennes est significative et les modèles éducatifs parentaux ont une influence significative sur les performances scolaires chez les adolescents. Plus particulièrement les jeunes caractérisés par le modèle éducatif souple ont une performance scolaire supérieure par rapport à celles de leurs collègues dont le modèle éducatif de leurs parents est soit rigide, soit faible. En effet, le modèle souple véhicule les pratiques éducatives ayant le lien avec les pratiques valorisantes de l'école telles que la communication, la discussion, le dialogue, l'initiative, l'autonomie, la participation, la responsabilité, l'intérêt parental au travail scolaire, le soutien parental (récompense, encouragement, éloge, félicitation), l'encadrement parental (assistance matérielle, affective et morale).

En outre, les jeunes du modèle éducatif souple disent rencontrer souvent une bonne compréhension auprès de leurs parents, avoir une meilleure confiance en leur capacité personnelle et être souvent associés à la prise de décision et à la recherche des solutions aux problèmes qui se posent au sein de la famille. Ce qui a l'effet favorable sur leurs comportements et sur leurs résultats aux évaluations, notamment à l'école. Tandis que les adolescents du modèle éducatif rigide basé sur la soumission unilatérale et l'éthique de l'ordre et de la régularité, trouvent que leurs parents prennent trop de place dans leur vie, qu'ils se sentent étouffés par une réglementation trop rigide dans leurs familles et qu'ils bénéficient rarement d'une ouverture sociale et culturelle pouvant les laisser cours à leur imagination, leur curiosité et leur goût. Ces adolescents déclarent que les parents les perçoivent comme étant incapables de penser et de décider par eux-mêmes ce qui est bien et mal, et d'agir en conséquence. Et dès lors ils se sentent démunis, ont un sentiment d'incapacité et se dévalorisent quant à leurs compétences scolaires. Présentant des difficultés davantage liées à l'autonomie et à l'apprentissage,

ces adolescents ont une mauvaise performance scolaire. Le groupe des adolescents des parents faibles ou permissifs se déclarent plus satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs parents. Cependant ils regrettent l'absence d'un encadrement familial dont ils ont besoin en tant que lieu de stimulation. Cela affecte négativement leurs performances scolaires.

2.2. Vérification de l'effet de l'image de soi scolaire sur les performances scolaires

Nous cherchons à vérifier l'hypothèse selon laquelle plus les adolescents ont une image de soi scolaire forte, meilleures devraient être leurs performances scolaires. Inversement, plus le niveau d'image de soi scolaire est faible, plus les adolescents réalisent des performances scolaires moins bonnes.

Tableau II. Moyenne des résultats scolaires en fonction du niveau d'image de soi scolaire

Variable dépendante: Performances scolaires

Niveau image	Moyenne	Ecart-type	N
Fort	50,5833	1,5131	264
Faible	48,9099	1,6099	111
Total	50,0880	1,7197	375

L'analyse des données montre que l'image de soi scolaire forte donne une moyenne scolaire supérieure (m = 50,5833) par rapport à l'image de soi scolaire faible (m = 48,9099). Le test t de student est 9,591, avec ddl = 373 et p< 0,001 confirme l'influence significative de l'image de soi scolaire sur les performances scolaires. Nous disons que les adolescents ayant une image de soi scolaire forte ont une performance nettement meilleure que ceux ayant une image de soi scolaire faible. En d'autres termes, il y a une relation linéaire entre la manière dont les adolescents se perçoivent eux-mêmes en situation scolaire et leurs performances scolaires.

La différence de performance scolaire entre l'adolescent qui s'apprécie positivement et celui qui se désapprécie se trouve en fait dans sa traduction en mémoire d'un schéma de soi de réussite que l'adolescent exprime de la manière qui suit, lors de l'entretien semi-directif que nous avons eu avec le groupe de jeunes. Le jeune ayant le soi positif ou fort se qualifie en effet avec plus des adjectifs reliés à la réussite : *« il se rappelle ce qu'il a appris en classe », « il est appliqué dans son travail scolaire », « il réussit ses interrogations et ses examens », « il sait raisonner », « il a beaucoup de connaissances scolaires » et « il comprend facilement en classe »*. Tandis que le jeune de soi négatif ou faible rapporte moins de souvenirs reliés à la

réussite : *« il se rappelle moins ce qu'il a appris en classe », «il ne réussit pas ses interrogations ou ses examens », « il est mal jugé par l'enseignant », « il n'est pas rapide dans son travail scolaire », « il a très peu de connaissances scolaires » et « il comprend difficilement en classe », « il trouve que les enseignants compliquent les exercices », « il reçoit les mauvaises notes »* . La prise en compte des raisons de la réussite ou de l'échec de ses actions joue un rôle déterminant dans la différence des performances scolaires. Ainsi pour savoir ce qu'il faut faire pour réussir c'est d'analyser ce qu'on a fait le jour où on a réussi et de comprendre pourquoi ce jour-là on a réussi. L'élève est donc acteur de ses propres transformations et confiant dans ses capacités et facultés positives de réussite.

2.3. Vérification de l'effet des modèles éducatifs parentaux sur l'image de soi scolaire

Nous vérifions notre hypothèse selon laquelle les adolescents jouissant d'un modèle éducatif souple ont un taux élevé d'image de soi scolaire forte par rapport à ceux dont les parents usent des modèles éducatifs rigides et faibles.

Tableau III. Niveau d'image de soi en fonction du type de modèles éducatifs parentaux

			Niveau image de soi scolaire		
			Fort	Faible	Total
Pratiques éducatives parentales	Rigide	Effectif	51	36	87
		% dans Pratiques éducatives parentales	58,6%	41,4%	100,0%
	Souple	Effectif	206	62	268
		% dans Pratiques éducatives parentales	76,9%	23,1%	100,0%
	Faible	Effectif	7	13	20
		% dans Pratiques éducatives parentales	35,0%	65,0%	100,0%
Total		Effectif	264	111	375
		% dans Pratiques éducatives parentales	70,4%	29,6%	100,0%

L'analyse montre que les adolescents jouissant du modèle éducatif souple ont un taux élevé d'image de soi scolaire forte ou positive (76,9%) par rapport à leurs collègues bénéficiant des modèles rigides et faibles dont les taux d'image de soi scolaire souple sont respectivement moyen (58,6%) et bas (35,0%). Inversement, le taux d'image de soi scolaire faible diminue progressivement en allant du modèle éducatif faible (65,0%) au modèle souple (23,1%) en passant par le modèle rigide (41,4%). Les résultats statistiques montrent bien l'existence d'une corrélation entre les types de modèles éducatifs parentaux et les taux d'image de soi scolaire de des adolescents (X^2 = 23,197 ; ddl = 2 ; p< 0,001). Ainsi, les adolescents

bénéficiant de modèle éducatif souple ont un taux très élevé d'image de soi scolaire forte ou positive. Tandis que les adolescents jouissant des modèles éducatifs rigide et faible ont un taux très élevé d'image de soi scolaire faible ou négative. La positivité ou la négativité de soi scolaire des adolescents, quel que soit leur sexe, est influencée par la façon dont ils perçoivent le regard de leurs parents sur eux, leurs attentes et leurs exigences. En effet, les parents sont le « miroir social » où les adolescents puisent des informations pour se définir. Etant donné que les parents de cette étude utilisent de plus en plus le modèle éducatif souple à l'égard des jeunes, lequel modèle instaure le climat de confiance et favorise l'autonomie et l'initiative, la perception des adolescents d'eux-mêmes s'en trouve influencer positivement, leur intégration sociale et scolaire semble facilitée. En effet, plus ils avancent en âge, plus ils se sentent valorisés et intégrés dans la société des adultes où ils sont appelés à participer à toutes les activités de la vie en tant que responsables. Ils rencontrent plus de considération et de la part de leurs parents et leurs enseignants qui les traitent d'autonomes et de responsables de leur avenir.

En effet, un modèle éducatif parental souple, basé sur la négociation, la communication et la participation, l'autonomie, l'initiative et la responsabilité, la relation, le dialogue et l'encouragement, a un effet positif réel sur l'appréciation que l'enfant finit par porter sur lui-même. Inversement, un modèle éducatif parental rigide, axé sur l'observance des règles, les ordres et la soumission, conduit l'enfant au manque de confiance en lui-même, à la perception négative de lui-même.

On ne saurait nier l'importance de l'éducation familiale dans la formation de la personnalité et les aptitudes de l'enfant, dans la transmission des valeurs et la reproduction sociale et culturelle. La famille constitue un sous-système susceptible de contribuer durablement à l'émergence de l'image de soi et au développement des performances scolaires.

2.4. Vérification de l'effet combiné du modèle éducatif parental et de l'image soi scolaire sur les performances scolaires.

Nous vérifions si les adolescents qui bénéficient du modèle éducatif souple et déclarent un soi scolaire fort ont réellement une meilleure performance scolaire par rapport à ceux qui évoluent selon les modèles rigide et faible et affichent un soi scolaire faible

Tableau IV. Moyenne des résultats scolaires en fonction des modèles éducatifs parentaux et d'image de soi scolaire.

Variable dépendante: Performances scolaires

Pratiques éducatives parentales	Niveau image de soi scolaire	Moyenne	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
				Borne inférieure	Limite supérieure
Rigide	Fort	49,941	,209	49,530	50,353
	Faible	48,306	,249	47,816	48,795
Souple	Fort	50,757	,104	50,552	50,962
	Faible	49,403	,190	49,030	49,777
Faible	Fort	50,143	,565	49,032	51,254
	Faible	48,231	,415	47,416	49,046

L'analyse des données recueillies montre que la conjugaison du modèle éducatif souple et du soi scolaire fort obtient une moyenne supérieure (m=50,757) par rapport à celle du modèle éducatif rigide ou faible et du soi scolaire faible (m=48,306 ; m=48,231).

Les comparaisons multiples des groupes des modèles éducatifs des parents et de l'image de soi scolaire montrent qu'il y a bien une différence significative entre le groupe souple et rigide (d = 1,1797 ; p< 0,001), ainsi que le groupe souple et faible (d = 1,5440 ; p< 0,001). Au contraire, il n'y a pas de différence notable entre le groupe « rigide » et « faible » (d = 0,3707 ; p = 0,588). Pour la comparaison du groupe fort et faible du soi scolaire, la différence est aussi significative (d =1,634 ; p< 0,001).

L'effet combiné des facteurs de ces deux variables sur les performances scolaires est-il significatif ?

L'analyse factorielle de variance montre l'effet combiné significatif des facteurs du modèle éducatif des parents et de ceux de l'image de soi sur les performances scolaires (F (2 ; 372) = 50,980, p< 0,001). Cela revient très exactement à dire que nous pouvons donc utiliser efficacement, une fois combinées, les différences des modèles éducatifs des parents et de l'image de soi scolaire pour deviner les inégalités de performance scolaire des élèves. Nous dégageons en effet un modèle de meilleures performances scolaires, reliant le modèle éducatif parental souple et un soi scolaire fort. Nous retenons donc que les sujets qui bénéficient du modèle éducatif souple et déclarent une image de soi forte ont une meilleure performance scolaire par rapport à ceux dont les parents usent du modèle éducatif soit rigide, soit faible et qui ont une image de soi scolaire faible.

Le modèle éducatif des parents et l'image de soi scolaire expliquent globalement 21% des variations de la performance scolaire (R^2 ajusté). Les modèles éducatifs des parents expliqueraient jusqu'à 2% de la variance de

la performance scolaire. L'image de soi scolaire, quant à elle, expliquerait 19% de la variance de la performance scolaire. Les coefficients de régression standardisés β montrent également que l'image de soi scolaire (β = 0,44) est plus discriminante que les modèles éducatifs des parents (β = 0,13).

Nous tirons la conclusion qu'il y a la probabilité d'avoir une meilleure performance scolaire d'autant plus que le sujet bénéficie d'un modèle éducatif parental souple et qu'il affiche un soi scolaire fort, inversement d'obtenir une performance scolaire moins bonne, si le modèle éducatif parental est rigide ou faible et le soi scolaire est faible.

3. Discussions

L'objectif de cette étude était d'analyser l'influence combinée des modèles éducatifs parentaux et de l'image de soi scolaire sur les inégalités des performances scolaires chez les adolescents et pour l'atteindre, nous avons défini quatre hypothèses que nous avons vérifiées.

La première hypothèse portait sur l'effet de modèles éducatifs parentaux sur les performances scolaires chez les adolescents. Les résultats obtenus montrent que les adolescents bénéficiant du modèle éducatif parental souple ont une meilleure performance scolaire que leurs collègues jouissant des modèles éducatifs rigide et faible. Ils confirment ainsi l'hypothèse. Ces résultats corroborent ceux de Prêteur, Lescarret & Beaumatin (1992) ; de Lescarret & Philip (1993) qui soulignent qu'une dynamique familiale est d'autant plus favorable à la réussite scolaire qu'elle est porteuse de deux caractéristiques générales : la sécurité et la loi, qui ouvrent, jusque dans le domaine affectif, ce que Lautrey (1980) à travers la régularité et la perturbation, a démontré comme essentielles dans le domaine cognitif.

Ils rejoignent également l'étude de Bergonnier-Dupuy (2005) qui a montré que l'éducation familiale basée sur l'autonomisation et l'épanouissement de l'enfant a un effet favorable sur les comportements de l'enfant et sur ses résultats aux évaluations, notamment à l'école. Et tout finalement, Clémence (2006) qui montre aussi sans équivoque dans son étude que les performances scolaires sont meilleures lorsque le modèle éducatif est fondé sur la relation et la participation et moins bonnes lorsqu'il donne la priorité à la loi et à l'obéissance.

La deuxième hypothèse de l'effet de l'image de soi scolaire forte sur les performances scolaires. Les résultats obtenus dans l'enquête révèlent effectivement que les adolescents qui ont une image de soi scolaire positive ont une bonne performance scolaire par rapport à ceux qui manifestent une image de soi scolaire négative. Ainsi la deuxième hypothèse se trouve aussi confirmée. Ces résultats sont en accord avec les études de Bloom (1979), Crohn (1983), Gerardi (1990), McGuire, Furjioka & McGuire (1979), Wiggins,

Schatz & West (1994). Toutes ces études concluent qu'il existe une relation significative entre concept de soi et le rendement scolaire.

Nous pouvons citer aussi Caille & O'Prey (2006) qui ont abouti à des résultats similaires aux nôtres. Ils constatent en fin de compte que si l'image de soi du jeune est peu influencée par son passé scolaire, sa réussite ultérieure ne semble pas indépendante de son degré d'estime de soi.

Les résultats de Dicko (2006) corroborent les nôtres. A l'aide de SEI de Coopersmith, il évalue l'estime de soi et aboutit à la conclusion que l'estime de soi a un impact sur la probabilité d'échouer. Les résultats de Bawa (2007) révèlent également une relation significative entre l'estime de soi et les performances scolaires. Les adolescents qui ont une estime de soi positive ont un fort taux de réussite plus que les adolescents à estime de soi négative.

Par contre, les travaux de Helmke & van Aken (1995), Hoge, Smit & Crist (1995), Caslyn et Snow (1977), Maruyama, Rubin & kingsburg (1981), Pottebaum, Keith & Egly (1986), Scheirer & Kraut (1979) ont abouti à des résultats qui vont dans le sens contraire des nôtres. Ils concluent unanimement qu'il n'y a aucun lien apparent entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Cela ne nous étonne pas parce que ces travaux, essentiellement occidentaux, sont effectués dans des contextes socioculturels différents des nôtres. Les contextes influencent tellement l'estime de soi. Le CPA (1984) le reconnaît lorsqu'il affirme que l'estime de soi est sensible aux variations personnelles, environnementales ou sociales. Pour cela, il recommande « *la construction de normes locales et spécifiques adaptées aux diverses populations étudiées* » (P.19). C'est pourquoi, nous avons essayé d'adapter le questionnaire de Meyer avant de le passer à nos sujets. Ce qui expliquerait cette divergence.

La troisième hypothèse de l'effet des modèles éducatifs parentaux sur le niveau d'image de soi scolaire. Les résultats confirment celle-ci. En effet, les adolescents jouissant d'un modèle éducatif parental souple ont un taux élevé d'image de soi scolaire forte par rapport à celui dont les parents usent des modèles éducatifs rigide et faible. Ces résultats viennent rejoindre ceux de Coopersmith (1967) qui constate que certaines attitudes parentales (acceptation de l'enfant, liberté avec limites clairement définie) sont en rapport avec une bonne image de soi. Gecas (1972) a montré le rôle des comportements de soutien et d'encouragement sur le soi de l'adolescent. Les recherches de Song & Hattie (1984) démontrent également que les caractéristiques familiales (encouragement, activités pédagogiques dans la famille, intérêts pédagogiques, évaluation parentale des qualités intellectuelles de l'enfant, sanction : récompense et punition) influencent directement l'image de soi et indirectement la performance scolaire.

Nos résultats corroborent ainsi les conclusions de Kellerhals & Montandon (1992) qui montrent qu'un style éducatif caractérisé par l'encouragement à la prise de décisions et à l'autonomie favorise une estime de soi positive alors qu'un style caractérisé par le contrôle et l'encouragement à l'accommodation entraîne une estime de soi faible.

La quatrième hypothèse porte sur l'effet combiné des modèles éducatifs parentaux et de l'image de soi scolaire sur les inégalités des performances scolaires des adolescents. En effet, les résultats mettent en évidence l'influence conjuguée significative des modèles éducatifs parentaux et de l'image de soi scolaire sur les inégalités des performances scolaires des adolescents. Dès lors il y a la probabilité que les adolescents-élèves qui bénéficient du modèle éducatif parental souple et déclarent un soi scolaire fort aient une meilleure performance scolaire par rapport à leurs collègues dont les modèles éducatifs parentaux sont rigides et faibles et affichent eux-mêmes un soi scolaire faible.

Ces résultats s'éloignent bien des conclusions d'Allès-Jardel, Metral et Scopelleti (2000). Celles-ci se sont centrées sur l'étude de l'influence que pouvaient avoir distinctement les pratiques éducatives et l'estime de soi sur la réussite des élèves. Leurs résultats obtenus mettent en évidence l'existence d'une influence significative des modèles éducatifs parentaux sur l'estime de soi mais non directement sur la réussite scolaire.

4. Conclusion

Selon Annie Feyfant (2011), « Se préoccuper de l'influence de l'éducation familiale sur la réussite scolaire, c'est chercher à prévenir les problèmes d'adaptation scolaire ». Cette étude révèle des facteurs importants de l'éducation familiale et du processus psychologique de l'adolescent qui ont un réel impact sur les performances scolaires. Il s'agit, d'une part, du côté familial, du modèle éducatif des parents, et d'autre part, du côté de l'adolescent, de l'image de soi scolaire. Et finalement, cette étude a le privilège de faire voir qu'il existe la probabilité d'avoir une meilleure performance scolaire d'autant plus que l'adolescent-élève bénéficie du modèle éducatif parental souple et qu'il affiche un soi scolaire fort, et inversement, d'obtenir une moins bonne performance s'il jouit du modèle éducatif parental soit rigide, soit faible et il déclare un soi scolaire faible.

5. Bibliographie

Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher.* Bruxelles: De Boeck.

Alles-Jardel, M., Metral, V., & Scopelletti, S. (2000). Pratiques éducatives,estime de soi et réussite scolaire d'élèves de sixième. *La revue internationale de l'éducation familiale, 4*(1), pp. 63-91.

Bawa, I. (2007). *Estime de soi et performances scolaires chez des adolescents (TOGO).* Lomé: Mémoire de DESS, inédit, Filière de Psychologie Appliquée, Université de Lomé.

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*(151), pp. 5-16.

Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires.* Paris: Fernand Nathan.

Bouissou, C. (1995). Education parentale, internalité et estime de soi. *Preteur,Y. et de Leonard, M., Education familiale, image de soi et compétences sociales*, pp. 203-212.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu de l'enfant-adolescent-élève. *Traité d'éducation familiale*, pp. 313-329.

Duru-Bellat, M. (2013/2). Les adolescentes face aux contextes du système de genre. *Agora.Débats/Jeunesse*(64), pp. 91-103.

Duru-Bellat, M. (2018). « Inégalités sociales scolaires » . *Patrick Savidan, Dictionnaire des inégalités et de la justice sociale,*.

Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif: les inégalités scolaires.* Paris: PUF.

Erickson, E. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité.* Paris: Flammarion.

Feyfant, A. (2011, juin). Les effets de l"éducation familiale su la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille t analyses, 63*, pp. 1-14. Récupéré sur http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr

Gaonac'h, D., & Golder, C. (1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement.* Paris: Hachette Education.

Gecas, V. (1972). Parental Behavior and contextual variation in adolescent self-esteem. *Sociometry*(35), pp. 332-345.

Gerardi, S. (1990). Academic selfconcept as a predictor of academic success among minority and low-socio-economic statuts students. *Journal of College Student development*(31), pp. 402-407.

Iverson, b., & Walberg, H. (1982). Home environment and school learning: a quantitative synthesis. *The Journal of Experimental Education, 50*, pp. 144-151.

Kapend Sabul, A. (2008). *Styles éducatifs des parents et performance des élèves de sixième au Test National de fin d'année primaire.* Lubumbashi: mémoire DEA inédit, Unilu.

Kellerhals, J., & Montandon, C. (1992, Juillet-septembre). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue Française de Sociologie, 33*(3), pp. 313-333.

Koudou, K.-R. (1995). Education familiale et estime de soi chez l'adolescent délinquant ivoirien. *Preteur,Y. et de Léonard, M.(Eds), Education familiale, image de soi et compétences sociales*, pp. 275-295.

Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence.* Paris: PUF, 1ère éd.

McGUIRE, W. J. (1979). ., The place of school in the child's self-concept. *Impact on instructional improvement*(15), pp. 3-30.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/États-Unis.* Paris: PUF.

Migliore, A. (2006). *Pourquoi l'un pas l'autre ? Les enfants et la réussite scolaire. .* Turin: Université de Turin.

Muller, J.-L., Gullung, & Bocci. (1988). Concept de soi et performances scolaires: une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 17*(1), pp. 53-69.

Oubrayerie, N., & Lescaret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et Compétences cognitives, in Spirale, Revue de recherche en éducation, n°20, 1997, pp27-40. *Spirale, Revue de recherche en éducation*(20), pp. 27-40.

Pourtois, J.-P., & al. (1984). *Eduquer les parents ou comment stimuler la Compétence en éducation.* Bruxelles: coll.Education 2000, Labor.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*(36), pp. 69-101.

Roosvoal, J., & Zapata, A. (2001). La question de l'échec scolaire : évolution des idées. *Psychologie et Education*(46), pp. 53-78.

Ruvols, A., & Markus, H. (1992). Possible seves and performnace: The power of self-relevant imagery. *Social cognition*(10), pp. 95-124.

Simmons, R., & Rosenberg, F. (1968). Enterdans l'adolescence: l'impact du changement pubertaire et le contexte scolaire. *Développemnt de l'enfant*(39(2)), pp. 467-480.

Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-Concept and academic achievement : a causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*(76), pp. 1269-1281.

Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire) : Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*(151), pp. 29-46.

Thomas, F. (2005, juin). Expériences des étudiants universitaires avec la diversité et leurs effets sur la confiance en soi académique, l'agence sociale et la disposition à la pensée critique. *Recherche dans l'enseignement supérieur*(46), pp. 365-385.

Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue Française de pédagogie*(124), pp. 43-53.

wiggins, J., Schatz, E., & West, B. (1994). The relationship of self-esteem to grades achievement scores, and other factor critical to school success. *School counselo*(41), pp. pp.239-244.