UNIVERSITÉ DU BURUNDI
GRENIER DU SAVOIR DU BURUNDI
Dépôt institutionnel officiel
https://repository.ub.edu.bi

Dynamique du marché des denrées alimentaires au Burundi: cas du marché du COTEBU

Bigirimana, Jean; Sous la direction : Dr. Ir. Gahiro Léonidas

2025
UB, FABI
https://repository.ub.edu.bi/handle/123456789/1852

Document téléchargé depuis le **Grenier du Savoir du Burundi** — https://repository.ub.edu.bi

UNIVERSITE DU BURUNDI

FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

MASTER EN SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'EDUCATION

ETUDE DU LIEN ENTRE LES STYLES EDUCATIFS PARENTAUX PERÇUS PAR LES ADOLESCENTS SCOLARISES ET LEUR ESTIME DE SOI : Enquête menée dans la DCE NTAHANGWA

Par

HITIMANA Charles

Sous la direction de :

Dr. Violette KABIRIGI

Mémoire présenté et défendu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences Psychologiques et de l'Education

Option : Professionnel en Services Communautaires

Bujumbura, Février 2025

Etude du lien entre les styles éducatifs parentaux perçus par les adolescents scolarisés et leur estime de soi

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY

Président du jury : Docteur Mélance NDUWIMANA

Directeur de mémoire : Docteur Violette KABIRIGI

Secrétaire du jury : Docteur Jean Chrysostome BAKANIBONA

DEDICACE

A mes parents

A mon épouse Nelly ITANGISHAKA

A mon fils ainé Kizito KIGONGWE

REMERCIEMENTS

Je souhaite témoigner ma gratitude la plus sincère à ma directrice, Docteur Violette Kabirigi, Professeure à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à l'Université du Burundi, elle qui a supervisé et accompagné le parcours de ce travail. Je la remercie chaleureusement pour sa collaboration si précieuse, sa rigueur scientifique ainsi que ses orientations.

Mes sincères remerciements s'adressent également à tous les professeurs de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education qui m'ont accompagné depuis le Baccalauréat jusqu'au Master. Je leur dis merci pour avoir éclairé et guidé mes pas.

Je tiens à remercier mes parents, mes frères et sœurs pour leur encouragement à mon égard durant toute ma formation académique.

J'exprime également toute ma reconnaissance à mon épouse, Nelly Itangishaka pour son soutien quotidien, son attention envers moi et ses encouragements.

Mon dernier remerciement, mais non le moindre, est adressé à l'organisation Umunyinya Asbl qui m'a fait grandir professionnellement et qui a arrosé ma passion de m'intéresser davantage à la parentalité.

RÉSUMÉ

La notion d'estime de soi tient une place centrale dans une conception de la socialisation vue comme processus de construction interactive d'aptitudes à l'autorégulation et à l'adaptation qui s'opère entre les parents et l'enfant (Kellerhals et al., 1992). Pour Duclos (2010), l'estime de soi est le plus précieux héritage que les parents peuvent laisser à un enfant. Dès lors, la question des déterminants de cette estime de soi devient elle aussi primordiale. Dans notre travail, nous essayons de déterminer le lien entre l'estime de soi des adolescents scolarisés et les styles éducatifs de leurs parents. Nous nous sommes focalisés sur les quatre styles éducatifs parentaux à savoir : démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur (McCoby, 1983a; Parker et al., 1979), comme déterminants de l'estime de soi des adolescents.

Dans notre étude, nous avons travaillé avec un échantillon de 80 adolescents (41 filles et 39 garçons) issus de trois établissements scolaires de la DCE Ntahangwa (L. du Saint Esprit, L.M. Cibitoke et L.M. Kinama). L'âge de ces participants est compris entre 10 et 17. Comme résultats de notre étude, nous avons trouvé un lien faible entre l'estime de soi et les styles démocratique et autoritaire ; mais un lien très fort entre l'estime de soi et les styles surprotecteur et permissif.

Les concepts-clés : La parentalité, l'attachement parent-enfant, les pratiques parentales, les styles éducatifs parentaux, l'estime de soi.

ABSTRACT

The notion of self-esteem holds a central place in a conception of socialization seen as a process of interactive construction of skills for self-regulation and adaptation which takes place between parents and child (Kellerhals et al., 1992). For Duclos (2010), self-esteem is the most precious inheritance that parents can leave to a child. From then on, the question of the determinants of this self-esteem also becomes essential. In our work, we try to determine the link between the self-esteem of adolescents in school and the educational styles of their parents. We focused on the four parental educational styles, namely: democratic, authoritarian, permissive and overprotective (McCoby, 1983a; Parker et al., 1979), as determinants of adolescents' self-esteem.

In our study, we worked with a sample of 80 adolescents (41 girls and 39 boys) from three schools in the DCE Ntahangwa (L. du Saint Esprit, L.M. Cibitoke and L. M. Kinama). The age of these participants is between 10 and 17. As results of our study, we found a weak link between self-esteem and democratic and authoritarian styles; but a very strong link between self-esteem and overprotective and permissive styles.

Key words: Parenting, parent-child attachment, parenting practices, parental educational styles, self-esteem.

TABLE DES MATIÈRES

IDENTIFICATION DES MEMBRES DU JURY i

DEDICACE ii

REMERCIEMENTS iii

RÉSUMÉ iv

ABSTRACT v

TABLE DES MATIÈRES vi

LISTE DES TABLEAUX ix

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS x

AVANT-PROPOS xi

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

PARTIE I. CADRE THÉORIQUE 3

CHAPITRE 1. NOTION DE PARENTALITE 4

1.1. L'attachement parent-enfant 5

1.2. Les pratiques parentales 7

1.3. Les styles éducatifs parentaux 8

1.3.1. La typologie de styles éducatifs parentaux 8

1.3.2. Description des styles éducatifs parentaux et leurs effets sur le développement de l'enfant/adolescent 10

1.3.2.1. Style démocratique 10

1.3.2.2. Le style autoritaire 12

1.3.2.3. Le style permissif 13

1.3.2.4. Le style surprotecteur 14

1.4. Relations entre les styles éducatifs parentaux et les pratiques parentales 15

CHAPITRE 2. NOTIONS SUR L'ESTIME DE SOI 16

2.1. Les racines de l'estime de soi 17

2.1.1. Le sentiment d'avoir de bonnes relations 18

2.1.2. Sentiment d'efficacité personnelle 20

2.2. Estime de soi pendant l'adolescence 22

2.3. Estime de soi en milieu scolaire 24

CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE 25

3.1. Problématique 25

3.2. Question de recherche et hypothèses 27

3.3. Méthodologie 28

3.3.1. Type de recherche 28

3.3.2. Participants 28

3.3.3. Instruments utilisés 29

3.3.3.1. Mesure du style parental 29

3.3.3.2. Mesure de l'estime de soi des adolescents 30

PARTIE II. PARTIE EMPIRIQUE 32

CHAPITRE 4. RESULTATS DE LA RECHERCHE 33

4.1. Résultats de la recherche 33

4.2. Le style éducatif démocratique comme style à considérer 43

CHAPITRE 5. DISCUSSION DES RESULTATS 46

5.1. Discussion des résultats 46

5.2. Forces et limites de l'étude 48

CONCLUSION GÉNÉRALE 49

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 51

ANNEXES 60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Analyse de l'écart-type et de la moyenne de la distribution 33

Tableau 2: Corrélations entre les styles parentaux 34

Tableau 3: Style éducatif parental démocratique et estime de soi 35

Tableau 4: Mesure d'intensité de la relation entre l'estime de soi et le style démocratique 36

Tableau 5: Estime de soi et style éducatif autoritaire 37

Tableau 6: Intensité de la relation entre le style autoritaire et l'estime de soi 38

Tableau 7: Estime de soi et style surprotecteur 39

Tableau 8: Intensité de la relation entre le style surprotecteur et l'estime de soi 40

Tableau 9: Estime de soi et style permissif 41

Tableau 10: Intensité de la relation entre le style permissif et l'estime de soi 42

Tableau 11: Variations en pourcentages de l'estime de soi selon le style parental 42

Tableau 12: Caractéristiques du style éducatif démocratique et ses effets sur le développement des jeunes. 44

Tableau 13: Mesure des styles éducatifs parentaux (version kirundi) 61

Tableau 14: Mesure de l'estime de soi des adolescents (version kirundi) 62

Tableau 15: Mesure des styles éducatifs parentaux (version française) 63

Tableau 16: Mesure de l'estime de soi (Version française) 64

LISTE DES SIGLES ET ABBREVIATIONS

ASBL **:** Association Sans But Lucratif

DCE **:** Direction Communale de l'Education

L. **:** Lycée

L.M. **:** Lycée Municipal

AVANT-PROPOS

L'estime de soi, définie comme étant l'évaluation globale de la valeur de soi, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même, constitue à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale (D'Amours, 2009). Elle est une dimension fondamentale et importante de notre personnalité. Elle joue le rôle important dans la vie de tout être humain. Lorsqu'elle est positive, elle permet à l'individu de faire face aux difficultés de la vie, mener de bonnes relations avec les autres, avoir une confiance en soi. Contrairement, lorsqu'elle est négative, elle peut être source des problèmes psychologiques divers. Cette estime de soi n'est pas innée, elle se construit progressivement et son développement représente un processus dynamique et continu, si bien que si elle semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s'opère à travers des processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation. Ainsi, plusieurs facteurs détermineraient le développement de l'estime de soi et parmi ces derniers, les styles éducatifs parentaux ont retenu le plus d'attention dans notre travail. Il importe également de souligner que l'adolescence est considérée comme une période cruciale pour le développement et la consolidation de l'estime de soi et de l'identité (Duclos et al.; 2016). La communication familiale (parent-enfant) devient la pierre angulaire sur laquelle sont bâties les relations parent-adolescent.

En tant que chercheur dans le domaine de la parentalité et de la psychoéducation, nous avons jugé important de mener cette recherche dans le but d'aider les parents et les différents intervenants dans le domaine de l'éducation à trouver une documentation qui puisse leur fournir des orientations nécessaires pour l'exercice de leur fonction ou profession. Cet ouvrage vous permettra de comprendre les différents styles éducatifs parentaux et leur impact sur l'estime de soi de l'enfant et/ou de l'adolescent. Nous croyons que ce travail fera découvrir aux parents différentes notions relatives à la parentalité, divers comportements parentaux pouvant être favorables ou défavorables au développement de différentes dimensions psychologiques ou psychosociales de l'enfant surtout l'estime de soi. Nous croyons également que cet ouvrage sera un bon guide pour les professionnels intervenant dans le domaine d'éducation. Il leur servira d'une source de documentation les aidant à accroitre leurs connaissances en matière d'éducation.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'estime de soi est l'une des dimensions psychologiques capitale dans la vie de tout être humain, elle est un ingrédient pour la vie. A ce sujet, Duclos (2010) souligne que dans le milieu de l'éducation et dans le domaine de la santé mentale, la question de l'estime de soi est de plus en plus considérée comme fondamentale. Cet auteur ajoute que l'estime de soi sert de fondement à l'éducation, qui consiste essentiellement à accompagner ou à guider les enfants et les adolescents dans leur vie affective, sociale, intellectuelle et morale.

L'estime de soi n'est pas une dimension qui se développe à part ou indépendamment d'autres éléments, elle est en relation avec d'autres facteurs qui favorisent et/ou défavorisent son développement. Parmi ces facteurs figurent les styles éducatifs parentaux comme déterminants du devenir de l'estime de soi de l'enfant. Ainsi, bon nombre d'auteurs et chercheurs se sont intéressés à l'étude de ce lien dans le but d'élargir les connaissances scientifiques et contribuer à la psychoéducation des enfants. Les résultats de l'étude de Kellerhals et al. (1992) ont montré que le sentiment de valeur personnelle qui est une dimension de l'estime de soi était significativement reliée au style éducatif parental auquel l'enfant est confronté. Selon Deslandes et Royer (1994), le style démocratique est le plus favorable au développement de l'estime de soi, de l'indépendance et de la compétence dans les domaines social et scolaire. Dans le même ordre d'idée, les résultats de l'étude de Gauthier (2021) auprès des élèves de la 6ème année montrent que plus les élèves évaluent que leurs parents ont un style démocratique élevé, plus leur estime de soi est positive. Steinberg et al. (1992) avaient eux aussi trouvé que l'adolescent issu d'un milieu démocratique présente différentes caractéristiques individuelles comme une bonne estime de soi, un faible pourcentage de détresse psychologique, des symptômes dépressifs, d'anxiété et de tension.

Au sens contraire, d'autres auteurs affirment que les styles éducatifs autoritaire, permissif, surprotecteur et désengagé exercent un impact négatif sur le développement de l'estime de soi. Dans leur étude, Love et Thomas ont remarqué que le style permissif des parents était associé à une estime de soi plus faible (Love & Thomas, 2014). Aussi, plus le style parental se traduit par le contrôle, la contrainte, la faible communication et le faible encouragement à la prise de décisions personnelles, plus l'estime de soi diminue (Blouin, 2008).

Par ce mémoire, nous souhaitons documenter les liens existant entre les styles éducatifs parentaux perçus par les adolescents sur leur estime de soi, au sein des établissements scolaires ayant fait l'objet de notre étude. Nous aborderons d'abord la recension théorique pour découvrir ce que disent différents auteurs et/ou chercheurs sur ce sujet. Il sera ensuite question d'aborder la problématique, les hypothèses de recherche et la méthodologie. La dernière partie du travail présentera les résultats des analyses statistiques utilisées pour étudier les liens entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi. Une discussion générale servira à faire le lien entre, d'une part, les résultats obtenus lors de la présente étude et d'autre part avec le cadre théorique que nous avons utilisé et la recension des écrits scientifiques. Enfin, les forces et limites de cette étude et les suggestions en vue d'ouvrir le champ aux recherches futures seront soulignées à la fin du travail.

PARTIE I. CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1. NOTION DE PARENTALITE

La parentalité c'est-à-dire la représentation du soutien de la part des figures parentales, implique une multitude d'ingrédients et joue un rôle fondamental dans le développement de l'enfant (Emery, 2016). Elle est, entre autres, associée à divers impacts relatifs aux compétences sociales et cognitives (Lamborn et al., 1991). A ce sujet, les auteurs Pavićević & Stojiljković (2020) soulignent que l'éducation, en tant que mode d'élevage des enfants, est un facteur qui rend la croissance plus ou moins favorable et qui influence indirectement le développement des enfants, la formation de certains traits de personnalité, d'habitudes et d'attitudes chez les enfants. Ces auteurs ajoutent que des études ont prouvé que l'interaction positive des parents avec leur enfant, la cohérence et l'efficacité de l'éducation sont liées à la réussite cognitive, sociale, comportementale et psychosociale de l'enfant.

La parentalité comporte, selon Lepage-Janelle (2013), plusieurs dimensions qui varient d'une étude à l'autre. La définition donnée par Didier (1999) comprends trois dimensions dans ce fait d'être parent : celle de l'exercice, qui renvoie à une définition juridique de la parentalité, celle de la pratique, qui renvoie à la personne qui concrètement prend soin de l'enfant, assure son éducation, et celle de l'expérience d'être parent, qui renvoie plus à un sentiment subjectif, à un lien vécu avec l'enfant. Les auteurs comme Prinzie et al. (2009) constatent à leur tour qu'il n'y a aucun consensus sur une définition de la parentalité. Ils précisent toutefois que malgré l'absence d'une théorie cohésive permettant de comprendre l'influence parentale, il existe une uniformité chez les spécialistes contemporains du développement de l'enfant dans leur manière de caractériser les aspects adéquats (versus inadéquats) de la parentalité qui facilitent la croissance chez l'enfant. Trois dimensions de la parentalité semblent faire l'unanimité auprès des chercheurs, soit la sensibilité (versus le rejet), le contrôle (versus le chaos) et l'autonomie psychologique (versus le contrôle psychologique). Ces dernières dimensions peuvent être utilisées pour organiser une grande partie de la variation des mesures de la parentalité (Skinner et al., 2005). Signalons également que ces dimensions rejoignent les deux dernières dimensions développées par Houzel. Ce sont ces dernières qui retiennent l'attention de notre étude. Ces dimensions sont, selon Prinzie et ses collaborateurs, présentes dans diverses évaluations qui examinent la parentalité et ce, de l'âge préscolaire jusqu'à la fin de l'adolescence. Le mot parentalité regorge donc plusieurs vocables dont nous allons explorer certains d'entre eux pour mieux comprendre notre travail.

1.1. L'attachement parent-enfant

L'attachement parent-enfant est l'élément le plus important intervenant dans la parentalité. Il joue le rôle non négligeable dans le développement de l'enfant dès son plus jeune âge. Selon Emery (2016), le développement de la théorie de l'attachement est marqué par l'apport de deux théoriciens-chercheurs: John Bowlby et Mary D.S. Ainsworth. Cet auteur avance que Bowlby est considéré comme le père de la théorie de l'attachement. Bowlby, inspiré par ses expériences auprès d'orphelins et d'enfants hospitalisés pendant une longue période ainsi que par sa recension des travaux sur l'éthologie, il a voulu reformuler certaines conceptions concernant le rôle de la relation entre le parent et l'enfant dans le développement de ce dernier.

Par définition, l'attachement parent-enfant est un lien affectif entretenu par l'enfant à l'égard de son parent, dans la mesure où ce dernier prend soin de lui et est considéré par l'enfant comme une personne significative pouvant le protéger en cas de danger (Emery, 2016). Emery ajoute que tous les enfants développent un attachement à leurs parents, même si ces derniers ont des conduites maltraitantes ou qui paraissent effrayantes aux yeux de l'enfant. L'attachement du bébé à sa figure d'attachement a pour base un équipement comportemental constitué par un nombre déterminé de «réponses instinctives» qui l'orientent vers la figure d'attachement (Bowlby, 2018). Selon cet auteur, il importe de souligner que le lien d'attachement n'est pas un lien entre deux individus, mais plutôt un lien qu'un individu développe envers un autre. En d'autres mots, un individu plus vulnérable (comme c'est le cas du jeune enfant) cherche à s'allier à un individu plus fort ou plus judicieux (comme le parent), dans la perspective où ce dernier est perçu comme une source potentielle de réconfort et de protection.

Un concept central de la théorie de l'attachement est celui de système d'attachement. Le système d'attachement se situe au même niveau que d'autres systèmes de l'espèce, tels que le système sensoriel, le système exploratoire, le système sexuel, le système parental (Emery, 2016). Le système d'attachement parent-enfant a pour but particulier de réguler les comportements de l'enfant servant au maintien ou à l'obtention de la proximité ou du contact avec son parent. Autrement dit, dès sa naissance, l'enfant est prédisposé à rechercher la proximité physique avec la personne qui s'occupe de lui, et ce, afin de lui assurer soins et

protection. Cependant, à mesure que l'enfant vieillit et qu'il développe sa capacité à assurer lui-même sa protection, cette fonction perd graduellement de sa primauté. Néanmoins, le système d'attachement continue à remplir une fonction d'adaptation psychosociale, par exemple en s'activant lors de moments difficiles et en poussant l'individu à rechercher de l'aide ou du réconfort auprès d'autrui. Sroufe et Waters (2017) précisent que sur le plan psychologique, la fonction du système d'attachement est le maintien du sentiment de sécurité.

Dans leurs recherches, Ainsworth et al. (2015) ont mis en exergue les trois profils comportementaux distincts concernant l'attachement: l'attachement sécurisant, l'attachement insécurisant évitant, et l'attachement insécurisant résistant. Ces trois profils représentent des stratégies adaptées au contexte dyadique. Les enfants insécurisés (évitants ou résistants) se distinguent des enfants sécurisés par le fait qu'ils ne semblent pas avoir développé une confiance optimale en leur parent, entraînant un déséquilibre plus ou moins marqué entre le système d'attachement et le système d'exploration.

Nous constatons que l'attachement est un élément essentiel qu'il faut appréhender avec attention, intervenant dans le processus du développement de l'enfant, surtout dans la construction de la relation parent-enfant. Il faut également souligner que cet attachement, et plus précisément son rôle, ne se limite pas à la période de la petite enfance, il continue à jouer son rôle même pendant l'adolescence. Dans leur article, Cloutier et Groleau (1988) précisent que ce n'est pas à 12 ans (au début de l'adolescence) qu'apparaissent subitement les caractéristiques de la relation parents adolescent(e), puisqu'à cet âge toute l'histoire de l'enfance sert de toile de fond à la relation. Les personnes se connaissent alors bien et les expériences passées façonnent les attitudes et attentes de l'un vis-à-vis l'autre. Ces auteurs ajoutent que, dans une bonne mesure, la relation parents-adolescent(e) c'est la continuation de la relation parent-enfant. Ainsi, pendant l'adolescence, les relations parents-adolescent sont d'une importance capitale dans la manière dont se comporte l'adolescent ainsi que sur le développement de différentes dimensions psychosociales. A ce sujet, Jiménez et al. (2007) ont constaté que les relations familiales positives constituent un facteur de protection face aux problèmes de conduite de l'adolescent, elles sont également à l'origine de ressources psychosociales pour l'individu et ces ressources facilitent les processus adaptatifs à l'âge de l'adolescence. Ce constat est également partagé par des auteurs comme DuBois et al. (1998) et Harter (1990) qui ont observé que les relations familiales positives contribuent au

développement d'une valorisation positive de l'individu par lui-même, c'est-à-dire, d'une estime de soi positive notamment au niveau familial et scolaire (comme nous allons le voir dans le deuxième chapitre).

1.2. Les pratiques parentales

Éduquer un enfant représente probablement le travail le plus complexe qu'un adulte puisse relever (Fradette, 2001). Selon cet auteur, bien que chaque parent ait des valeurs personnelles et adopte ses propres comportements et attitudes relativement à l'éducation de son enfant, certaines similarités entre parents ont été observées.

Les pratiques parentales sont définies comme des comportements posés par le parent afin d'avoir un impact sur l'éducation et le développement de l'enfant (Arsiwalla, 2009). Celles-ci englobent deux axes complémentaires, soit la discipline parentale et le soutien parental (McCoby, 1983a). Chaque axe s'étale sur un continuum allant d'un pôle positif à un pôle négatif. La discipline parentale se définit comme les efforts du parent à influencer ou à contrôler le comportement de l'enfant, en établissant des règles et en appliquant les normes comportementales. Il est donc possible de retrouver sur cet axe : la souplesse, la tolérance, les encouragements et les récompenses au pôle positif ; et la coercition, l'inconsistance ou encore le recours aux punitions physiques au pôle négatif (Van Leeuwen & Vermulst, 2004). Le soutien parental englobe la nature affective de la relation parent-enfant (Aunola & Nurmi, 2005). Cet axe se traduit par des comportements parentaux positifs comme l'acceptation, la chaleur, l'engagement, le soutien à l'autonomie, la surveillance, la démonstration d'intérêt à son enfant, ou à l'inverse, le rejet, la défiance, la domination, la froideur, la rigidité et l'hostilité.

Comme conséquences, les pratiques parentales positives, par exemple un engagement élevé ou une relation teintée d'affects positifs sont associées au développement optimal de l'enfant, sous la forme d'acquisition d'habiletés sociales et émotionnelles, et du développement de l'autonomie. À l'inverse, la sévérité et la fréquence des conduites parentales hostiles et inconsistantes, ainsi que l'utilisation de la punition corporelle, sont fortement corrélées à l'apparition et au maintien des problèmes de comportement des enfants.

1.3. Les styles éducatifs parentaux

Le concept de style éducatif parental a vu le jour à la fin des années 1960 et c'est grâce à Baumrind que nous le devons. Ce concept réfère aux formes que prennent les tentatives parentales de contrôle et de socialisation des enfants en vue de les préparer à leur vie d'adulte (Perchec, 2012).

Les styles éducatifs parentaux constituent une pierre angulaire dans l'éducation des enfants ; ils sont l'un des éléments clés dans la parentalité. Ils jouent le rôle important dans le développement de l'enfant. Turner et al. (2009), affirment que les styles éducatifs parentaux sont liés à divers résultats tels que la psychopathologie des jeunes, les problèmes de comportement et les résultats scolaires.

Les styles éducatifs parentaux sont différemment définis par les auteurs. Les auteurs comme Darling et Steinberg (2017) définissent le style éducatif parental comme une constellation des attitudes envers l'enfant, qui sont communiquées à l'enfant et qui, pris ensemble, créent un climat émotionnel dans lequel s'expriment les comportements des parents. Ces derniers comprennent à la fois les comportements spécifiques, orientés vers un objectif par lesquels les parents s'acquittent de leurs devoirs (appelés "pratiques parentales") et les comportements parentaux non orientés vers un but tels que les gestes, les changements de ton ou l'expression spontanée d'émotions.

1.3.1. La typologie de styles éducatifs parentaux

L'approche typologique des styles éducatifs parentaux trouve sa justification dans l'idée générale que la parentalité est une activité complexe qui ne saurait être comprise par l'analyse de comportements parentaux isolés (McCoby, 1983b). En vue de prendre en compte, de manière simultanée, les multiples facettes de l'exercice du rôle de parent, les chercheurs se sont attachés à définir des configurations ou patterns de comportements, valeurs et attitudes traduisant les différents aspects de la fonction parentale (Perchec, 2012).

Cette démarche typologique intégrative se rencontre dans la littérature, dès les années 1940-1950, dans des travaux conduits chez l'enfant (Baldwin et al., 1945). Néanmoins, l'approche typologique la plus aboutie est, sans conteste, celle des styles éducatifs parentaux proposée

par Diana Baumrind, à partir de la fin des années 1960, et appliquée à la période adolescente dans les années 1980 (Perchec, 2012). Cette approche demeure, selon Perchec, dans la littérature contemporaine, le paradigme dominant.

Dans deux articles publiés en 1966 et 1967, la développementaliste Diana Baumrind s'intéresse à la maturité et à l'autonomie d'enfants âgés de quatre ans, observés à domicile et à l'école maternelle. Après avoir constitué trois groupes d'enfants en fonction de leur degré de maturité, de maîtrise de soi, d'autorégulation et de propension à l'exploration de l'environnement elle étudie l'éventualité que les différences observées entre ces trois groupes soient associées à la manière dont les parents exercent leur autorité auprès de leur enfant. Elle propose donc, pour chaque groupe, une description prototypique des comportements et attitudes parentaux, à partir de données recueillies à domicile, au cours de séances d'observation et d'entretiens semi-directifs avec les parents (Perchec, 2012).

Les résultats de cette étude montrent que les enfants du premier groupe identifiés comme étant les plus autonomes, maîtres d'eux-mêmes, enclins à l'exploration (autrement dit, les plus matures et à l'aise dans leur environnement) s'avèrent être ceux dont les parents se montrent à la fois les plus exigeants et les plus encourageants. Les comportements de ces parents qui exercent leur autorité de manière positive, en encourageant l'autonomie de l'enfant, reçoivent la dénomination de «pattern autoritatif». Le deuxième groupe d'enfants rassemble ceux qui montrent le plus de signes de malaise, de retrait et d'appréhension dans l'exploration de leur environnement. Les parents de ces enfants exercent leur autorité sur eux de manière comparable à ceux du premier groupe mais paraissent plus en retrait, semblent moins soutenir leur enfant dans ses activités. Ce pattern de comportements combinant fort degré d'exigence et faible sensibilité aux besoins de l'enfant est qualifié par Baumrind de «pattern autoritaire». Enfin, les parents des enfants les moins autonomes et les moins enclins à l'exploration s'avèrent être peu exigeants envers leurs enfants mais, dans le même temps, très chaleureux à la différence des parents du groupe précédent. Cette configuration de pratiques parentales est appelée par Baumrind «pattern permissif».

Baumrind est donc reconnue comme étant la pionnière dans le domaine des styles éducatifs parentaux (Lepage-Janelle, 2013). Selon Janelle, c'est en utilisant les dimensions «*contrôle*» (demandingness) et «*sensibilité*» (responsiveness) que Baumrind élabore sa typologie

comprenant trois styles parentaux, soit le style démocratique, le style autoritaire et le style permissif.

D'autres auteurs ont contribué dans ces recherches relatives aux styles éducatifs parentaux et ont pu en découvrir d'autres types. C'est en 1983 que le style permissif est ensuite scindé en deux catégories par Maccoby et Martin, gardant le terme permissif mais un nouveau terme lui associé est apparu : il s'agit du style désengagé. Maccoby et Martin (1983) proposent donc une typologie donnant accès à quatre styles parentaux démocratique, autoritaire, permissif, désengagé en conservant l'interaction des dimensions «*contrôle*» et «*sensibilité*» utilisées par Baurnrind (Lepage-Janelle, 2013). Janelle ajoute que même si ces typologies parentales se sont développées à partir de données basées sur de jeunes enfants, Lamborn et al. (1991) soulignent l'obtention de résultats similaires entre le style éducatif parental et les impacts développementaux chez les adolescents. Et plus récemment, on retrouve le style surprotecteur (aussi appelé parent hélicoptère dans le langage populaire), caractérisé par un parent qui s'inquiète de tout (Parker et al., 1979).

Les styles éducatifs parentaux retenant le plus d'attention dans notre travail sont les suivants : le style démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur.

1.3.2. Description des styles éducatifs parentaux et leurs effets sur le développement de l'enfant/adolescent

Sur la base de cette typologie, ou de variantes très proches, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux effets différenciés des styles éducatifs parentaux sur de nombreux aspects de l'adaptation de l'adolescent : réussite scolaire, habiletés sociales, estime de soi, ajustement internalisé et externalisé, association à des pairs déviants, pour ne citer que quelques exemples(Perchec, 2012).

1.3.2.1. Style démocratique

D'un grand nombre de travaux, conduits en grande majorité aux Etats-Unis, émerge un large consensus, selon lequel le style autoritatif autrement appelé «démocratique» est le style (pattern) le plus favorable au développement de l'adolescent, quel que soit le domaine développemental étudié (Coleman, 2011 ; Steinberg, 2001). Selon Perchec, les parents

caractérisés par ce mode éducatif sont considérés comme assurant un équilibre favorable entre la proximité affective et le contrôle des activités de leur enfant. Ils fournissent ainsi le contexte idéal au développement de l'autonomie chez l'adolescent, tout en formulant des attentes claires et des limites précises entre le permis et l'interdit et, quant à la conduite qu'il doit tenir. Il ajoute qu'en encourageant l'accès à l'autonomie, tout en maintenant un climat protecteur, les parents permettent à l'adolescent de gagner une assurance dans la réalisation des tâches de développement à l'adolescence. Le maintien d'un climat affectif positif permet à l'adolescent d'exprimer librement son point de vue, le rend plus réceptif aux exigences parentales et davantage enclin à partager les opinions et valeurs parentales. Ils respectent également ses opinions et sa personnalité. Ces parents démontrent une certaine souplesse d'esprit et utilisent la stratégie du raisonnement.

Aussi, les parents de style démocratique présentent un niveau élevé de sensibilité parentale et de contrôle parental ferme, mais non restrictif. Ils sont reconnus pour s'occuper activement de l'adolescent, ils sont sensibles à son vécu et répondent adéquatement à ses besoins. Ils sont également chaleureux, réceptifs et démontrent de l'ouverture face à ce que l'adolescent leur exprime. Même si ces parents valorisent l'individualité de l'adolescent et son indépendance, ils accordent beaucoup d'importance aux contraintes de la vie en société. Les parents démocratiques ont confiance en leurs habilités parentales pour bien guider l'adolescent. C'est par l'entremise d'une supervision active que ces parents apprennent à l'adolescent à se sentir bien.

Ce climat parental démocratique fait en sorte que l'enfant puisse se sentir en sécurité puisqu'il se sent aimé et encadré par le parent. Un tel contexte peut lui permettre de développer une multitude de ressources personnelles et d'être heureux. Cela est favorable pour l'amener ainsi à être plus affirmatif, à avoir davantage confiance en lui et à manifester une plus grande curiosité en adoptant des comportements d'exploration. Il peut acquérir aussi une certaine autonomie ainsi que le sentiment d'avoir du contrôle sur ce qui lui arrive. Il peut également faire preuve de plus d'autocontrôle et ses compétences sociales font de lui un excellent collaborateur. Enfin, il développe la capacité d'obtenir un rendement scolaire supérieur et de maintenir l'effort nécessaire pour atteindre des objectifs.

Ce mode de relation a sans surprise un effet positif sur le développement des habiletés cognitives (Gauthier, 2021). Les résultats des recherches montrent que les adolescents élevés dans des familles démocratiques présentent les degrés de compétence et d'adaptation les plus élevés et réussissent mieux dans la vie. Ils consacrent aussi plus de temps aux devoirs, participent plus dans les activités scolaires, ont des aspirations scolaires plus élevées, des attitudes plus positives envers l'école et de meilleurs résultats scolaires. Ils rapportent moins d'anxiété et de sentiments de dépression, sont plus indépendants et moins sujets à s'engager dans des activités et comportements délinquants. Selon Deslandes et Royer (1994), ce style est le plus favorable au développement de l'estime de soi, de l'indépendance et de la compétence dans les domaines social et scolaire.

1.3.2.2. Le style autoritaire

Contrairement au style précédent, les parents de style autoritaire présentent un faible niveau de sensibilité parentale, mais un niveau élevé de contrôle parental. Selon Deslandes et Royer (1994), le style autoritaire est l'apanage de parents très exigeants, peu sensibles et avares de comportements chaleureux envers l'adolescent. Ce type de parents a pour vertu d'exiger l'obéissance et privilégie les punitions et l'utilisation de la force comme moyen d'intervention pour amener l'enfant à suivre les règles (Doucet, 1993). Ces parents manifestent donc peu d'affection à l'endroit de l'enfant et ils peuvent se montrer distants. Ils sont, par ailleurs, davantage concernés par leurs propres besoins et leur style de communication est froid et unidirectionnel, du parent envers l'enfant sans retour.

Les parents se montrent très directifs et peu sensibles aux besoins spécifiques de leur adolescent (Perchec, 2012). Ils sont très exigeants en matière d'éducation et valorisent le strict respect des règles familiales. Pour remplir leurs objectifs en matière d'éducation, les parents utilisent la menace de sanctions et attendent de l'adolescent qu'il obéisse aux ordres, sans avoir à justifier les raisons de leurs choix. Ils considèrent, en effet, que les enfants n'ont pas leur mot à dire sur les décisions qu'ils prennent. En cas de transgression des règles, les parents mettent en place des mesures disciplinaires punitives et restrictives. Ils accordent peu de place aux dimensions affectives et relationnelles, ils assurent le maintien d'un environnement ordonné et surveillent de très près les activités de leur enfant.

Comme conséquences liées au style éducatif autoritaire, les recherches montrent que les adolescents de parents autoritaires sont davantage enclins à être dépendants, passifs, conformistes, moins créatifs et socialement moins compétents. Les études de Doucet (1993) et de Deslandes et Royer (1994) ont montré que ce style était associé aux difficultés d'apprentissages d'élèves au secondaire et lié négativement à leurs résultats scolaires.

Les auteurs comme Glasgow et al. (1997) soutiennent que les adolescents qui perçoivent que leurs parents sont autoritaires sont plus portés que leurs pairs à attribuer leurs moins bons résultats scolaires à leur faible compétence ou à des causes externes. Afia et al. (2019) ont prouvé, dans leur étude, que ce style parental était prédictif du décrochage scolaire prématuré, un résultat aussi rapporté par d'autres (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009). Ce type de parents a souvent des réactions fortes quand leur jeune a des résultats scolaires faibles (Bouchard et al., 2000). Par ailleurs, les jeunes soumis à un style parental autoritaire sont plus à risque d'anxiété, d'une faible estime de soi et de dépression (Aremu et al., 2019). Une faible estime de soi pose un défi important pour le développement de l'enfant, car cela est prédicteur de troubles mentaux et physiques et même de la commission d'activités criminelles.

1.3.2.3. Le style permissif

Pour ce style éducatif, les parents se montrent peu contraignants et très sensibles à l'épanouissement de l'adolescent (Perchec, 2012). Ils se placent davantage en position de répondre aux souhaits de l'adolescent que dans une position directive envers lui. Cet auteur souligne que ces parents sont indulgents avec lui et relativement laxistes, n'exigeant pas, de sa part, l'adoption de comportements particuliers. Ils laissent l'adolescent organiser lui-même ses activités et évitent, autant que possible, de se confronter avec lui. Les parents sont très affectueux avec l'adolescent et pensent que la meilleure manière de lui manifester leur amour réside dans le fait d'accomplir ses souhaits. Ainsi, l'adolescent peut prendre des décisions sans forcément se concerter avec ses parents. Les parents conçoivent leur rôle comme une ressource sur laquelle l'adolescent peut s'appuyer et partent du principe que l'exercice de l'autorité est néfaste au développement. Ces parents incitent également peu l'enfant à adopter des comportements matures et font rarement l'usage de la punition à son endroit (Lepage-Janelle, 2013). Ils tendent aussi à céder devant ses demandes ou ses exigences plutôt qu'à présenter une structure de résolution de conflits dans un climat ferme. L'enfant a donc le libre-

arbitre pour déterminer sa propre conduite et l'espace pour faire presque tout ce dont il a envie et ce, dans un contexte de grande tolérance.

Cette atmosphère permissive fait en sorte que le potentiel de l'enfant est plus ou moins stimulé. En effet, l'enfant n'a pas la chance d'apprendre à conjuguer avec l'effort d'intégrer des limites ou de respecter des règles, ce qui peut engendrer chez lui des lacunes de l'autocontrôle et ainsi, favoriser son impulsivité. Cette situation tend aussi à le maintenir dans une position d'immaturité et de dépendance face à l'adulte. Il développe donc peu d'intérêt pour l'exploration et par le fait même, une faible confiance en lui. Au plan scolaire, un manque de constance dans la motivation est particulièrement constaté chez l'adolescent/l'enfant. Enfin, ce type de bagage personnel chez l'enfant restreint sa popularité sur le plan social puisque ce dernier a fait l'apprentissage d'accorder davantage de considération pour ses propres besoins que pour ceux d'autrui. L'enfant a besoin d'être aimé et de réussir ce qu'il entreprend, mais il a aussi besoin de savoir qu'il y a des limites et des règles qu'il doit respecter. Lorsqu'il est laissé à lui-même sans encadrement, l'enfant peut d'ailleurs se sentir angoissé et perdu en raison de la trop grande liberté qui lui est accordée.

1.3.2.4. Le style surprotecteur

Enfin, plus récemment on retrouve le style surprotecteur (aussi appelé parent hélicoptère dans le langage populaire), caractérisé par un parent qui s'inquiète de tout (Parker et al., 1979). Un tel parent est convaincu que l'environnement est dangereux pour son enfant et imagine souvent les pires scénarios possibles. En raison de ceci, il exerce une régulation excessive des activités et des routines de l'enfant, encourage sa dépendance à son égard et lui dicte et enseigne la façon de penser ou de se sentir. Ce parent est intrusif, fait les choses à la place de l'enfant et excuse les comportements de ce dernier pour lui éviter frustrations ou difficultés (McLeod et al., 2007). Ce style parental est par ailleurs associé au développement de la timidité et aux problèmes de comportement intériorisés chez l'enfant (Lepage-Janelle, 2013).

Tous ces styles éducatifs parentaux peuvent influencer, positivement ou négativement, les pratiques parentales à l'égard de l'enfant. Ce qui a un impact sur le développement psychosocial de ce dernier.

1.4. Relations entre les styles éducatifs parentaux et les pratiques parentales

Pour mieux comprendre la relation entre les styles éducatifs parentaux et les pratiques parentales et/ou la différence entre ces deux concepts, on se sert de différents écrits. Darling et Steinberg (2017) expliquent que le style parental se traduit par des comportements qui manifestent la sensibilité des parents face à l'enfant, le degré de supervision qu'ils exercent ainsi que le degré d'autonomie qu'ils permettent. Le style parental réfère à un patron général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur enfant. Il est, en quelque sorte, une combinaison des attitudes et des comportements qu'adoptent les parents ainsi que des relations qu'ils entretiennent avec l'enfant (Grolnick & Ryan, 1989). Il est déterminé par le niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie de la part des parents.

Les pratiques parentales, qui sont des comportements manifestes, sont le résultat des styles éducatifs parentaux. Selon Fradette (2001), les styles parentaux sont les patrons des pratiques éducatives. A titre d'exemple, les parents démocratiques sont contrôlants et demandants en plus d'avoir des attentes élevées en ce qui concerne les résultats scolaires de leur enfant. Ils sont décrits comme étant tout de même chaleureux, ouverts à la discussion lorsque leur enfant refuse d'accomplir ce qui est demandé et comme répondant positivement aux comportements d'indépendance de leur enfant. D'un autre côté, les parents autoritaires sont davantage portés à la punition et au rejet de leur enfant. Des mesures autoritaires, sans communication, sont utilisées afin d'établir la soumission de l'enfant. Les parents permissifs sont, quant à eux, très compréhensifs face aux écarts de conduite de leur enfant et ne leur imposent pas de règles ou de standards à suivre relativement à leurs comportements.

Concrètement, les pratiques parentales sont les moyens d'expression des styles éducatifs parentaux, elles sont des voies visibles et mesurables par lesquelles il est possible de déterminer quel type de style éducatif parental en fonction de la pratique parentale qui se manifeste souvent chez un parent. Il existe donc une multitude de ces pratiques mais chacune d'elles fait référence à un style éducatif approprié.

CHAPITRE 2. NOTIONS SUR L'ESTIME DE SOI

L'estime de soi se définit comme étant le rapport évaluatif et affectif à soi-même, très fortement influencé par le sentiment d'acceptation (estime) sociale (André, 2006). Cet auteur se base sur les trois éléments : le regard et jugement sur soi (« *comment je me vois* ? »), le rapport à soi (« *comment je me traite* ? ») et le positionnement social («*que pense-t-on de moi ? Où en suis-je par rapport aux autres ?*»). Pour mieux éclaircir cette définition, André précise que l'estime de soi est l'évaluation qu'une personne fait de sa propre valeur. «L'estime de soi n'est pas qu'une question de regard sur soi, elle est aussi ce ressenti émotionnel global qui nous envahit lorsqu'on pense à soi. Lalande et al. (2020) précisent que l'estime de soi inclut notre perception des jugements des autres sur soi, et se manifeste à travers nos émotions (fierté ou honte), nos comportements (s'effacer ou s'affirmer) et nos pensées (autodénigrement ou valorisation intérieure). L'estime de soi est donc une construction psychosociale qui prend son origine dans un système d'interactions complexes entre le sujet et des autres significatifs mettant en jeu une dynamique de comparaison sociale (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013a).

De très nombreuses recherches établissent que l'estime de soi aide à prévenir toutes sortes de problèmes de comportement ou d'apprentissage et qu'elle protège contre la dépression (Duclos, 2010). Il ajoute que l'estime de soi se construit sur la base des relations d'attachement et de complicité que chacun vit, et ce sont ces mêmes relations qui peuvent lui permettre de surmonter sereinement les difficultés de la vie. En grandissant, l'enfant peut à son tour favoriser l'estime de soi chez les autres, car il peut s'appuyer sur la sienne. L'estime de soi est selon Duclos le plus beau cadeau qu'on peut se transmettre d'une génération à l'autre. L'estime de soi n'est pas une chose stable et immuable, elle change selon le temps. Sur ce point, Duclos affirme que des recherches récentes démontrent que cet autoportrait change tout au long de la vie et qu'il continue à se modifier même après 80 ans.

L'estime de soi est selon Floor (2010), un des fondements de notre personnalité, de ce que nous sommes. Cette auteure souligne que l'estime de soi est devenue aujourd'hui une aspiration légitime aux yeux de tous, considérée comme une nécessité pour survivre dans une société de plus en plus compétitive. Ce regard que l'on porte sur soi est vital puisque s'il est positif, il nous permettra d'agir efficacement et de faire face aux difficultés de la vie. A

contrario, s'il est négatif, les obstacles de la vie seront plus complexes à franchir. Selon (Oubrayrie-Roussel et al., 1994), l'estime de soi donne à l'identité personnelle sa tonalité affective; à ce titre, elle est l'un des fondements de l'image de soi. Elle oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui (Sordes-Ader et al., 1998).

Floor (2010) présente trois composantes dans l'estime de soi qui interagissent continuellement, il s'agit de : *l'amour de soi* (se respecter quoi qu'il advienne, écouter ses besoins et ses aspirations) facilite incontestablement *une vision positive de soi* (croire en ses capacités, se projeter dans l'avenir) qui, à son tour, influence favorablement *la confiance en soi* (agir sans crainte excessive de l'échec et du jugement d'autrui).

2.1. Les racines de l'estime de soi

L'estime de soi qui est un important ingrédient dans la vie de l'être humain prend ses racines dans les premières années de la vie (voir la théorie d'attachement parent-enfant dans le premier chapitre). Différents auteurs et chercheurs ont abordé ce sujet, avec des recherches approfondies et ont donné des résultats pouvant nous aider à bien comprendre la base de l'estime de soi. Selon Guédeney 2 (2011), les croyances liées au soi et les sentiments liés au soi jouent un rôle-clé dans le développement. Cet auteur nous fait découvrir d'autres auteurs ayant contribué à la compréhension de cette théorie relative aux racines de l'estime de soi. Rochat (2006) souligne que dès les premiers mois, l'enfant utilise ce qu'il connaît déjà et ce qu'il ressent, même de manière rudimentaire, pour construire sa propre réalité et contribuer à sa propre expérience. Les croyances et les sentiments à propos de son soi font partie de ces éléments de construction. Tout au long de la vie, l'estime de soi médiatise nos perceptions et nos réactions. L'estime de soi occupe donc une place cruciale en psychologie car elle représente un des liens entre difficultés passées et difficultés actuelles dans les domaines psychosociaux.

Pour Holmes, psychanalyste et attachementiste, l'estime de soi repose sur deux fondations principales: le sentiment d'avoir de bonnes relations et le sentiment d'efficacité personnelle (Holmes, 2014).

2.1.1. Le sentiment d'avoir de bonnes relations

Concernant la première fondation, Guédeney 2 (2011) souligne que c'est l'estime de soi liée au soi émotionnel: il s'agit de décrire la valeur qu'une personne se donne, à quel degré elle se voit, elle-même, comme précieuse, ayant de la valeur, comme quelqu'un qui en vaut la peine et qui mérite des efforts, comme une personne significative. Pour se sentir une personne «significative», il faut d'abord s'être senti une personne importante aux yeux de ceux qui nous ont élevés. Tous les théoriciens de la petite enfance, après la Deuxième Guerre mondiale, comme Winnicott, Bion ou Anna Freud, ont senti intuitivement que cette capacité ne s'acquerrait que dans les interactions personnelles, dans le regard, dans la compréhension et la réaction de l'autre à ce qui vient du bébé. A ce sujet, Winnicott (1991) décrit la métaphore du regard de la mère : «avant de se voir l'enfant se voit dans les yeux de sa mère le regardant». Le soi de l'enfant se développe en relation avec les interactions sociales et, en particulier, dans les interactions précoces avec ceux qui l'élèvent. La formation précoce du soi intègre donc ces interactions. L'idée clé de John Bowlby (1969/1982), le fondateur de la théorie de l'attachement, est la suivante: si chaque fois que l'enfant a été dans la détresse, les personnes qui l'élèvent ont répondu de manière adéquate (c'est-à-dire rapidement et avec la volonté d'apporter de manière sensible, réconfort et consolation) à ses besoins d'attachement, l'enfant développe deux images mentales: d'une part une image de l'autre comme digne de confiance, disponible, sur qui l'on peut compter pour être aidé, trouver des solutions et, d'autre part, une image de soi, complémentaire; un soi digne d'intérêt ayant de la valeur et digne d'amour puisque même en situation de détresse ou d'alarme, on a toujours répondu à l'enfant, et qu'il s'est senti reconnu en tant que tel. L'enfant développe également un sentiment d'efficacité personnelle puisque tous ses signaux ont reçu une réponse adaptée et rapide de l'environnement (Guédeney 2, 2011).

Le précédent paragraphe nous amène à nous rappeler de la théorie de la sécurité d'attachement développée par Bowlby (Chapitre I). Selon cette théorie, le système d'attachement du petit humain est activé par les stimuli d'alarme et/ou de détresse, qu'ils soient d'origine interne ou issus de l'environnement. L'activation du système d'attachement entraîne automatiquement la recherche de proximité auprès d'une ou des figures qui progressivement deviennent spécifiques: la ou les figures d'attachement. Cette accessibilité de la figure d'attachement peut, seule, éteindre l'activation du système de l'attachement. La

figure d'attachement répond aux besoins de réconfort du petit grâce à son système de caregiving. L'enfant va alors utiliser sa figure d'attachement comme une base de sécurité. Lorsque son système d'attachement n'est pas activé, il s'élance vers l'exploration car il sait qu'en cas de besoin, il peut revenir vers sa figure d'attachement qui devient alors le havre de sécurité car elle apaise ses besoins d'attachement.

Selon Guédeney 2 (2011), Bowlby a appliqué la notion de modèle de travail aux concepts de soi et de l'autre dans les situations qui activent le système d'attachement du sujet. Il a appelé ces modèles, les Modèles Internes Opérants (MIOs). Il s'agit de représentations cognitivo-affectives, de schémas de soi en relation avec chacune des figures importantes qui nous élèvent dans les contextes très précis qui activent notre système d'attachement. Ces MIOs sont l'organisation, sous forme de représentations, de l'histoire interactive des réponses des personnes significatives (celles qui élèvent l'enfant), aux besoins de protection et de réconfort. Main et al. (1985), dans le même ordre d'idées, avancent que ces modèles intègrent également l'histoire du destin des actions de l'enfant pour obtenir ce réconfort. Selon ces auteurs, l'attitude du parent envers les émotions négatives exprimées par son enfant sera un point crucial pour le développement des modèles internes et en particulier de sentiment de valeur personnelle et d'impact lorsque l'on est en situation d'alarme ou de détresse. L'enfant construit un MIO par relation d'attachement. Ce n'est qu'au cours du développement que le sujet va construire des représentations générales de ce qu'il peut attendre des autres et de ce qu'il pense de lui-même en situations d'alarme et de détresse et des représentations liées aux relations spécifiques. Shaver et Mikulincer (2009) montrent que les MIOs construits initialement peuvent être revisités sous forme de nouvelles constructions mais ils ne sont pas effacés. Ils peuvent être réactivés dès que le niveau de stress auquel est exposé le sujet devient trop intense.

La théorie de l'attachement apporte donc un éclairage développemental particulièrement novateur à la question de ce que le petit intègre ou non dans son soi. Ce qui constitue notre soi sera ce qui aura été accepté, validé et rendu intégrable par ceux qui nous élèvent. Aux stades très précoces du développement, ce qui est « rejeté» par un bébé n'est pas ce qui lui semble bien ou pas bien, «en valeur absolue» ce qui sera effectivement le cas plus tardivement mais ce qui correspond aux règles que le bébé a inférées des comportements de ses parents.

2.1.2. Sentiment d'efficacité personnelle

Il s'agit essentiellement des domaines du coping, la capacité à faire face et à surmonter et de celui des compétences (scolaires, sociales, sportives, artistiques, etc.) (Guédeney 2, 2011). La confiance en soi est une dimension de cette estime de soi: jusqu'à quel point le sujet croit-il en ses capacités de prendre avec succès les bonnes décisions ou d'agir efficacement. Grossmann et al. (2008) se sont attachés à définir ce qu'ils appellent la sécurité de l'exploration. Si la satisfaction des besoins d'attachement est prioritaire dans les cinq premières années, le développement des capacités d'exploration de l'enfant rend la satisfaction des besoins d'exploration tout aussi importante pour le développement optimal de l'enfant, dès la fin de la première année et, de manière croissante, pendant l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Pour Bowlby, le système de l'attachement était à la fois un système de protection interpersonnelle de l'enfant et un système de potentialisation du développement de ses compétences propres qui sont tout aussi importantes pour sa survie.

L'estime de soi comme sentiment de compétence personnelle est liée, dans la théorie de l'attachement, au recours libre au caregiver comme base de sécurité. Le cœur du concept de base de sécurité est que la confiance dans la bienveillance et la sollicitude d'un caregiver promeut l'exploration et la compétence. L'exploration dans la théorie de l'attachement est définie comme un autre système comportemental qui contribue au développement des ressources propres du sujet. Ce système permet à l'enfant d'apprendre les compétences nécessaires pour améliorer ses chances de survie. Il s'agit en particulier de développer son sentiment de capacité à compter sur soi et sur ses ressources propres. Marvin et Britner (2008) introduisent la notion de la maitrise et de la curiosité chez le tout petit. Le bébé est fortement attiré par la nouveauté ou par les traits complexes de l'environnement animé et inanimé. Le système de l'exploration se développe surtout à partir de la fin du premier semestre, en particulier du fait du développement psychomoteur et cognitif de l'enfant.

La curiosité aide l'enfant à apprendre et comprendre son environnement. Tous ces développements qui concourent à l'exploration ont aussi comme probabilité de placer davantage l'enfant en situations de danger, de frustration ou d'impuissance liées en particulier à l'apprentissage. Cette sécurité de l'exploration, dans les premières années, se définit comme une exploration confiante, attentive, avide et pleine de ressource, exploration du matériel ou

des tâches à réaliser particulièrement quand l'enfant fait face à la déception. Pour les Grossman, une telle exploration s'accompagne de la persistance dans la tâche et de la tolérance à la frustration, au service de l'action corrigée quant au but. Concentration et engagement dans des tâches non familières, même quand il faut faire face à des obstacles, sont pour les auteurs la marque de l'exploration sécure, quel que soit l'âge.

La sécurité de l'exploration repose à la fois sur la capacité de l'enfant à organiser ses émotions et ses comportements de manière ouverte et réfléchie non défensivement et avec concentration quand il doit répondre à des événements curieux et de le faire avec application et sur la confiance de l'enfant dans la disponibilité d'une figure d'attachement aidante lorsqu'il y en a besoin. Ces facteurs sont basés sur la sensibilité et le soutien manifestés par la figure d'attachement dans les situations stressantes, que le système d'attachement ou d'exploration soit éveillé. Ce soutien des figures d'attachement comme base de sécurité a des caractéristiques qui définissent la sensibilité à l'exploration.

Le caregiver, vu comme une base de sécurité permet à l'enfant de poursuivre des objectifs qui, eux, ne sont pas liés à l'attachement, dans un environnement qui est sûr et de soutenir son exploration, sa prise de risques et son développement personnel. Shaver et Mikulincer (2009) ajoutent que les interactions liées à l'attachement sont organisées autour du fait de s'attendre à recevoir protection, réconfort, encouragement et soutien d'une figure d'attachement en période de besoin; cette protection ou ce soutien sont essentiels parce qu'ils permettent à la personne de restaurer son équilibre émotionnel et de reprendre un comportement efficace dans un environnement social et physique plus large. Ceci nous permet donc de comprendre comment elles représentent une des composantes développementales de base de l'estime de soi du sujet. Cette construction de l'estime de soi commence ainsi dès la première année, pendant la période de la mémoire procédurale: cette construction initiale est donc totalement automatique, en dehors de la conscience. Elle peut persister jusqu'à l'âge adulte sous une forme étrangement non évoluée: dès que la personne sera soumise à un contexte qui réveille les modèles de travail les plus anciens et, qui en dehors de ce contexte sont plus ou moins accessibles.

Un autre élément important dans le développement de l'estime de soi de l'enfant est la régulation des émotions. A ce point, Kobak (1999) affirme que la qualité de l'estime de soi

que nous pouvons maintenir quand tout ne va pas bien, semble bien en partie liée à la question de la régulation des émotions négatives qui est au cœur de la théorie de l'attachement. Les émotions négatives (alarme, détresse, colère), à la différence des émotions positives, nécessitent en effet un dispositif interpersonnel de régulation; c'est en particulier l'interaction dyadique du bébé avec chacun de ceux qui l'élèvent. Cette régulation interpersonnelle est une des fonctions du système de caregiving. Pour Sroufe et Waters, la régulation des émotions négatives est d'abord un phénomène interpersonnel et ne devient que secondairement intrapsychique, liée aussi aux compétences propres du sujet (Sroufe & Waters, 2017). La réponse du caregiver, en allégeant rapidement et adéquatement l'émotion négative, contribue à réguler le stress de l'enfant et permet le déploiement de toutes ces ressources de fonctionnement pour régler ou affronter le problème (Coan et al., 2006). Les études de Grossmann et al. (2008) confirment toutes, le lien prédictif entre sécurité de l'attachement chez l'enfant et une meilleure estime de soi, de meilleures réalisations cognitives et une meilleure intégration sociale, tout au long de la vie.

2.2. Estime de soi pendant l'adolescence

L'adolescence est une période cruciale en ce qui concerne le développement et la consolidation de l'estime de soi. En effet, c'est à ce moment de la vie que chaque individu doit absolument trouver son identité. Pour ce faire, le jeune doit courir le risque de se séparer de ses parents en se définissant par rapport à eux et en explorant l'intimité avec des amis et avec des représentants de l'autre sexe (Duclos et al., 2016). La période de l'adolescence, entre 12 et 20 ans, est caractérisée par de nombreux ajustements à différentes tâches et changements développementaux (Frydenberg, 1997) qui sollicitent une adaptation importante de l'individu et des personnes de son entourage. Dans une approche analytique, l'adolescence est considérée soit comme un phénomène de crise, avec un aspect de bouleversement, soit comme un deuxième processus de séparation–individualisation (Marcelli et al., 2018). Le déroulement de l'adolescence est marqué par des sentiments d'insécurité, de vulnérabilité, de doute et de violence (Guillon & Crocq, 2004).

Comme le formulait Winnicott, « Grandir est par nature un acte agressif ». Dans une approche sociologique, l'adolescence est considérée soit comme une période de transition qui permet l'insertion dans la vie sociale, soit comme un groupe social avec ses caractéristiques

socioculturelles propres et ses difficultés différentes en fonction du sexe et de l'époque (Harper & Marshall, 1991).

Pendant la période d'adolescence, l'estime de soi est un élément le plus discuté par différents auteurs suite au rôle qu'il joue dans la vie d'un adolescent. En 1965, Rosenberg démontre l'importance des performances sociales, du mérite personnel, et de l'apparence physique (Crocq & Gabbard, 2011). Coopersmith (1981) insiste sur le sentiment de compétence, de pouvoir, et Beck sur l'importance de l'interprétation personnelle des événements de vie. D'après cet auteur, tous les aspects de la vie sont affectés par le niveau d'estime de soi. Il existe donc une relation entre l'estime de soi et la capacité d'adaptation au changement ; une faible estime de soi peut affecter profondément la capacité à s'adapter au changement (Anne Modrcin-Talbott et al., 1998). ; une haute estime de soi est liée à une bonne intégration sociale, scolaire ou professionnelle (Hammond & Romney, 1995).

Un individu qui a une haute estime de soi fera plus facilement preuve d'un comportement adapté, face à une situation difficile, et il tendra à présenter une image positive de lui-même (Alaphilippe et al., 1997). Celui qui a une faible estime de soi adoptera un comportement inadapté, reconnu comme tel par son entourage, ce qui pourra renforcer son sentiment d'incapacité, sa faible estime de soi et induire une tendance au retrait social. Ainsi, certains auteurs distinguent une psychologie propre aux individus à haute estime de soi ou faible estime de soi : ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes sont affectés par l'échec, tandis que ceux qui ont une haute estime d'eux-mêmes tentent de dévaloriser la dimension sur laquelle ils ont échoué. L'estime de soi détermine donc la capacité que nous avons à croire en notre réussite, en nos compétences, et à nous adapter à de nouvelles situations, en facilitant ou en inhibant notre engagement dans certaines stratégies. Alaphilippe et al. (1997) suggèrent que l'estime de soi constitue l'aboutissement d'un processus adaptatif.

2.3. Estime de soi en milieu scolaire

Bon nombre d'auteurs se sont alors intéressés à la dynamique et aux interrelations réciproques entre estime de soi et réussite scolaire au cours de l'adolescence, et mis en évidence l'existence d'un lien entre une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires (Lemétayer & Kraemer, 2005).

En milieu scolaire, les élèves sont sensibles à la perception de leurs compétences qu'ont leurs parents, pairs et enseignants et leur confiance en eux reflète en partie ces perceptions. Les messages de leur entourage (soutiens, encouragements, critiques, conseils, attentes) ont une influence et font donc évoluer aussi leur confiance en leurs capacités d'apprendre (Floor, 2010). Tous les enseignants s'accordent sur l'importance de la soif d'apprendre ou motivation à apprendre chez leurs élèves, la démotivation étant l'obstacle de toute entreprise d'enseignement (Chapelle & Crahay, 2009). Or, un enfant démotivé est un enfant qui a perdu confiance en ses capacités, qui, face à des échecs trop fréquents, ne peut plus protéger son estime de soi et va aller peut-être jusqu'au désengagement vis-à-vis de l'école. Lorsque l'enfant est à l'aise parmi ses copains d'école et face aux exigences du travail scolaire, l'école devient alors le lieu privilégié de la satisfaction de son besoin d'estime de soi (Floor, 2010). Ce concept de soi est une connaissance caricaturée de soi-même, qui s'exerce de façon automatique et involontaire.

Notre cerveau humain fonctionne en catégorisant, en étiquetant pour gagner du temps. C'est un phénomène naturel et spontané mais qui peut enfermer l'enfant en difficulté scolaire dans des stéréotypes dont il aura beaucoup de mal à sortir (Floor, 2010). Les enfants se comparant savent très bien à quel niveau ils se situent par rapport aux autres et appliquent eux aussi des stéréotypes aux autres et à eux-mêmes (Chapelle & Crahay, 2009)

CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1. Problématique

Les styles éducatifs parentaux (démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur) jouent le rôle important dans le développement de l'estime de soi de l'enfant. Différents auteurs se sont intéressés à l'étude de l'influence (lien entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi des adolescents) de ces styles sur l'estime de soi des enfants au cours de l'adolescence. Ainsi, la communication familiale est considérée, pendant l'adolescence, comme le levier principal permettant le développement de différentes dimensions psychosociales et/ou le développement de certains troubles comportementaux chez l'adolescent. Jiménez et al. (2007) nous font savoir que la qualité de la communication entre parents et enfants a été fréquemment liée aux conduites délinquantes des adolescents. Ces auteurs ajoutent que si les relations familiales positives constituent un facteur de protection face aux problèmes de conduite de l'adolescent, elles sont également à l'origine de ressources psychosociales pour l'individu et ces ressources facilitent les processus adaptatifs à l'âge de l'adolescence. D'autres auteurs comme DuBois et al. (1998) et Harter (1990) ont observé que les relations familiales positives contribuent au développement d'une valorisation positive de l'individu par lui-même, c'est-à-dire, d'une estime de soi positive. Ainsi, des études empiriques ont montré que la communication familiale ouverte est positivement reliée à l'estime de soi des adolescents (Estevez et al., 2005).

Dans son ouvrage, Duclos, 2010 précise que l'estime de soi est le plus précieux héritage que les parents peuvent laisser à leur enfant. Les parents jouent un grand rôle et surtout pendant les premières années de l'enfance pour la construction d'un socle de l'estime de soi. Duclos montre que pendant ses premières années de vie, l'enfant reçoit des informations sur lui (apparence, compétences, valeur, etc.) de la part de son entourage immédiat, en particulier ses parents. Ceux-ci agissent un peu comme des miroirs, lui reflétant, par des paroles et des comportements, une image de lui-même. Peu à peu, l'enfant apprend à mieux se connaître à travers ce regard, qu'il assimile. Cet auteur avance que cet héritage n'est possible que grâce à la relation d'attachement et à des attitudes aimantes. Selon lui, l'enfant qui est sécurisé physiquement et psychologiquement, qui ressent un sentiment de confiance face à la vie, qui

se connait et se confère à lui-même une identité propre, qui ressent vivement un sentiment d'appartenance à sa famille et à un groupe, qui développe ses compétences et prend conscience finalement de sa valeur personnelle, hérite d'un trésor dans lequel il pourra puiser toute sa vie pour affronter les difficultés.

Signalons que cette construction d'un socle de l'estime de soi ainsi que l'identité de l'enfant ne s'arrête pas avec la période de l'enfance. L'adolescence est donc considérée selon Duclos et al. (2016), comme une période la plus importante en ce qui concerne le développement et la consolidation de l'estime de soi. Ces auteurs ajoutent que c'est à ce moment de la vie que chaque individu doit sans doute trouver et consolider son identité. Le jeune commence à chercher comment se séparer de ses parents en se définissant par rapport à eux et en explorant l'intimité avec des amis y compris ceux de l'autre sexe. Guillon et Crocq (2004) soulignent que l'adolescence est une période de changement, de mouvement, un passage obligé. Il faut passer de l'état de dépendance à l'état d'indépendance, devenir autonome, se séparer, s'individualiser, se libérer de l'emprise parentale, s'adapter au monde extérieur, s'investir dans de nouvelles relations.

Concrètement, pour que l'adolescent se forge une estime de soi positive, Duclos et al. (2016) suggèrent que l'adolescent doit sentir que ses parents lui font confiance, participer à l'élaboration des règles qui le concernent, être aimé, apprécié, écouté et compris, se séparer, s'affirmer et devenir autonome, il doit également sentir que ses parents ont des attentes réalistes. Dans le même ordre d'idées, les résultats de l'étude menée par Kellerhals et al. (1992) auprès d'adolescents de 13 ans, garçons et filles, provenant de 309 familles, ont prouvé que le style éducatif démocratique favorise l'estime de soi positive tandis styles éducatifs parentaux autoritaire, permissif et surprotecteur nuisent à cette dernière.

Les styles éducatifs parentaux contribuent au développement de l'identité de l'enfant. Duclos (2010) souligne qu'au cours de ses premières années de vie, l'enfant apprend graduellement à se distancer des personnes qui ont de l'importance à ses yeux et à se différencier d'elles. C'est ce qu'on appelle, selon cet auteur, le processus de séparation-individualisation à partir duquel d'enfant en arrive à mieux se connaître et à construire un concept de soi qui sera à la base de son identité. Il se découvre comme un être unique au monde et il acquiert les éléments de base de la connaissance de soi un concept de soi qui se transformera plus tard en un sentiment

d'identité dont la synthèse se réalisera à l'adolescence. Les résultats de l'étude de Enright et al. (1980), (ladite étude réalisée auprès de 168 adolescents, filles et garçons), démontrent que le style parental démocratique est associé à un plus grand développement de l'identité que le style autocratique et permissif.

Dans notre travail, nous désirons bien analyser comment varie l'estime de soi des adolescents (faisant l'objet de notre étude) en fonction du style éducatif parental.

Il faut comprendre que dans la plupart des cas, l'âge de l'adolescence correspond au moment où tous les adolescents sont censés être sur le banc de l'école. Et c'est dans ce milieu que se rencontrent différents adolescents provenant de différentes familles. Notre étude concerne donc les adolescents/adolescentes se trouvant à l'école. Ce choix est déterminé par le fait que c'est dans cet endroit qu'il est possible et facile de trouver des sujets répondant à notre recherche. Nous avons choisi l'adolescence puisque, selon les écrits consultés, c'est la phase la plus cruciale de la consolidation de l'estime de soi.

3.2. Question de recherche et hypothèses

Question de recherche : Le(s) styles éducatifs parentaux joueraient-ils rôle dans l'estime de soi de l'adolescent ?

H1 : Le style éducatif parental caractérisé par la négociation, la communication saine, l'encouragement détermine l'estime de soi positive (forte).

H2 : Le style éducatif parental caractérisé par le contrôle, la contrainte, la faible communication, l'encouragement à l'accommodation, donne l'estime de soi négative (faible).

3.3. Méthodologie

Dans le cadre de la réalisation de ce travail de recherche, ce chapitre présente les étapes suivantes: Le type de recherche, la population, et l'échantillon sélectionné, l'instrument utilisé, les méthodes pour recueillir les données ainsi que les techniques employées pour la collecte et l'analyse de ces données.

3.3.1. Type de recherche

Il s'agit d'une étude corrélationnelle visant à déterminer un lien entre quatre variables indépendantes et une variable dépendante. Plus précisément, les variables indépendantes sont : le style éducatif parental démocratique, le style éducatif parental autoritaire, le style éducatif permissif et le style éducatif parental surprotecteur ; la variable dépendante est l'estime de soi. Le but ultime de cette étude est de déterminer le type de l'estime de soi qu'a l'adolescent en fonction du type de style parental qu'il perçoit chez son (ses) parent(s). Signalons que notre recherche est quantitative avec les données numériques.

3.3.2. Participants

Notre population cible est composée par les élèves (adolescents et adolescentes) ayant l'âge compris entre 10 et 17 ans (de la 7ème et de la 8ème), la moyenne d'âge étant de 13,47. L'enquête a eu lieu au sein des trois établissements scolaires choisis aléatoirement parmi d'autres écoles. L'échantillon est fait par 80 élèves (N == 80) dont 41 filles (51,3 %) et 39 garçons (48,7 %) issus de 3 établissements scolaires de la DCE Ntahangwa à savoir : Le Lycée du Saint Esprit (15 élèves, soient 18,8%); le Lycée Municipal Cibitoke (29 élèves, soient 36,2%) et Lycée Municipal Kinama (36 élèves, soient 45%). Le nombre d'élèves par classe est de 38 élèves de la 7ème (47,5%) et 42 élèves de la 8ème (52,5%). Les élèves qui ont accepté de contribuer à notre enquête l'ont fait volontairement, avec un consentement verbal. Les élèves qui devaient répondre aux questionnaires sont ceux qui vivaient régulièrement avec leurs parents ou l'un des parents dans le but de minimiser les biais. Pour pouvoir avoir accès à ces élèves, il a fallu formuler une demande auprès des autorités habiletés à commencer par les directeurs des écoles.

3.3.3. Instruments utilisés

Pour mieux mener notre étude, nous avons eu à recourir aux questionnaires comme outils de collecte des données. Le logiciel SPSS nous a servi pour l'analyse et le traitement des données.

Deux types de questionnaires nous ont servi de guide : Celui évaluant les styles parentaux et l'autre évaluant l'estime de soi. Tous ces deux questionnaires ont été administrés aux élèves pour donner des réponses. Les réponses sont généralement cotées sur une échelle de Likert en 4 points allant de « **jamais** à **toujours ».**

3.3.3.1. Mesure du style parental

Le questionnaire élaboré pour mesurer le style éducatif parental s'appuie sur les échelles mises au point par Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (Steinberg et al., 1992), pour les 3 premiers styles parentaux et sur le *Parental Bonding Instrument de Parker, Tupling et Brown* (Parker et al., 1979) pour le style éducatif parental surprotecteur. Ces échelles ont été utilisées à maintes reprises dans des enquêtes auprès d'adolescents âgés de 14 à 18 ans. Dans la version originale, elles regroupent des énoncés relatifs aux comportements parentaux qui correspondent à trois facteurs: l'engagement parental, l'encadrement parental et l'encouragement à l'autonomie (Deslandes et al., 1995).

Dans notre travail, nous avons fait une adaptation à notre réalité burundaise. La première activité a été de traduire le questionnaire du français en Kirundi. Cette traduction a été validée par le directeur de mémoire. Nous avons également fait l'adaptation de l'âge. Ce questionnaire est composé par 4 variables indépendantes chacune constituée d'un certain nombre d'énoncés.

Ces variables sont :

- **Le style éducatif parental démocratique**. Il est composé de 6 énoncés (items) tous fournissant des informations relatives à la relation sécurisante et favorable à l'autonomie de l'adolescent (exemple : *« Mes parents m'encouragent à donner mes propres opinions »)* ; l'intervalle des scores varie de 6 à 24.

- **Le style éducatif parental autoritaire**. Il est composé par 4 énoncés décrivant le type de relation fondée sur la contrainte du parent envers l'enfant et/ou le manque de communication (« *Mes parents me font sentir ou me disent que ce sont eux qui décident dans la maison* ») ; l'intervalle des scores varie de 4 à 16.
- **Le style éducatif parental permissif.** Il est fait par 4 énoncés fournissant des renseignements sur l'absence d'exigences parentales à l'égard de l'adolescent *(« mes parents me laissent sortir aussi souvent que je veux »)* ; l'intervalle des scores varie de 4 à 16.
- **Le style éducatif parental surprotecteur**. Il est fait de 5 énoncés donnant des informations relatives au contrôle exagéré et/ou la surveillance exagérée des parents à l'égard de l'enfant *(« Mes parents essaient de contrôler tout ce que je fais) ;* l'intervalle des scores varie de 5 à 20.

3.3.3.2. Mesure de l'estime de soi des adolescents

Concernant le questionnaire mesurant l'estime de soi chez les adolescents, nous avons fait recours à l'échelle de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem scale). Comme celui précédent, ce questionnaire a été retouché et traduit en Kirundi afin de l'adapter à notre réalité. Cette échelle de Rosenberg est un questionnaire composé de 10 énoncés (1965). Cinq énoncés sont présentés sous forme positive (énoncés 1, 2, 4, 6 et 7) et cinq autres sous forme négative (énoncés 3, 5, 8, 9 et 10), afin de limiter l'effet de désirabilité sociale (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013b).

Ces 10 énoncés sont les suivants :

1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre.
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e).
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens.
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi.
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi.
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même.
9. Parfois je me sens vraiment inutile.

10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien.

Pour la mesure de l'estime de soi, l'intervalle des scores varie de 10 à 40.

Signalons que toutes les 4 échelles mesurant le style éducatif parental ont été mises à l'analyse de la fiabilité de la cohérence interne. Ce qui nous a permis de trouver les différents coefficients d'Alpha de Cronbach. Selon Navarro et al. (2020), l'alpha de Chronbach est très populaire en psychologie pour l'estimation de la fiabilité de la cohérence interne pour les raisons suivantes : Il est assez facile à calculer, à comprendre et à interpréter, et par conséquent, il peut s'agir d'une vérification initiale utile de la précision de la mesure lorsque vous administrez une échelle avec un échantillon différent, par exemple dans un autre milieu ou une population différente. Ainsi, le coefficient est de $\alpha = 0.54$ pour le style démocratique, $\alpha = 0.52$ pour le style autoritaire, $\alpha = 0.73$ pour le style permissif, $\alpha = 0.66$ pour le style surprotecteur. Certains des coefficients sont proches de ceux de (Gauthier, 2021) qui a trouvé les coefficients suivants : $\alpha = 0.79$ pour le style démocratique, $\alpha = 0.79$ pour le style autoritaire, $\alpha = 0.72$ pour le style permissif et $\alpha = 0.80$ pour le style surprotecteur.

PARTIE II. PARTIE EMPIRIQUE

CHAPITRE 4. RESULTATS DE LA RECHERCHE

4.1. Résultats de la recherche

Cette partie nous permet de montrer toutes les données que nous avons pu collecter, traiter et analyser. Signalons que tous les répondants ont complété les questionnaires en totalité, ce qui veut dire qu'il n'y a pas des données manquantes. Pour bien comprendre cette partie, rappelons que l'objectif est de chercher s'il y aurait un lien et/ou une corrélation entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi des adolescents Kellerhals et al. (1992).

Rappelons aussi que nous avons travaillé sur 4 styles éducatifs parentaux à savoir : démocratique, autoritaire, permissif et surprotecteur, qui forment des variables indépendantes ; et l'estime de soi qui est une variable dépendante. Les variables indépendantes n'ont que deux modalités chacune alors que la variable dépendante n'en a que quatre.

Tableau 1: Analyse de l'écart-type et de la moyenne de la distribution

		Style éducatif parental autoritaire	Style éducatif parental démocratique	Style éducatif parental surprotecteur	Style éducatif parental permissif	Estime de soi
N	Valide	80	80	80	80	80
	Manquantes	0	0	0	0	0
Moyenne		1.68	1.81	1.29	1.13	2.34
Ecart-type		.471	.393	.455	.333	.871

Le tableau 1 présente les moyennes et les écarts types des variables indépendantes et de la variable dépendante. Il nous permet de constater que les écarts types des variables indépendantes sont plus proches les uns des autres. Cela veut dire que les valeurs de notre série statistiques sont concentrées autour de la moyenne. Aucune valeur en excès n'a été remarquée. Nous n'avons pas non plus remarqué aucune valeur manquante dans notre distribution. Mais, la variable dépendante présente un écart-type et la moyenne un peu élevé par rapport à ceux des variables indépendantes.

Tableau 2: Corrélations entre les styles parentaux

			Style éducatif parental démocratique	Style éducatif parental autoritaire	Style éducatif parental permissif	Style éducatif parental surprotecteur
Spearman's rho	Style éducatif parental démocratique	Correlation Coefficient	1.000	.009	-.109	-.049
		Sig. (2-tailed)	.	.940	.336	.668
		N	80	80	80	80
	Style éducatif parental autoritaire	Correlation Coefficient	.009	1.000	-.141	.146
		Sig. (2-tailed)	.940	.	.211	.196
		N	80	80	80	80
	Style éducatif parental permissif	Correlation Coefficient	-.109	-.141	1.000	.010
		Sig. (2-tailed)	.336	.211	.	.927
		N	80	80	80	80
	Style éducatif parental surprotecteur	Correlation Coefficient	-.049	.146	.010	1.000
		Sig. (2-tailed)	.668	.196	.927	.
		N	80	80	80	80

Le coefficient de corrélation de Spearman nous permet de détecter la relation entre les variables. Les données de ce tableau nous montrent que ces variables indépendantes sont corrélées l'une à l'autre. Selon (Rakotomalala, 2012), le coefficient de corrélation sert avant tout à caractériser une relation linéaire positive ou négative. Il s'agit d'une mesure symétrique. Plus il est proche de 1 (en valeur absolue), plus la relation est forte. r = 0 indique l'absence de corrélation.

Tableau 3: Style éducatif parental démocratique et estime de soi

			Style éducatif parental démocratique		Total
			non-démocratique'	Démocratique	
Estime de soi	Très faible'	Count	3	8	11
		% within Estime de soi	27.3%	72.7%	100.0%
		% within Style éducatif parental démocratique	20.0%	12.3%	13.8%
		% of Total	3.8%	10.0%	13.8%
	Faible	Count	10	31	41
		% within Estime de soi	24.4%	75.6%	100.0%
		% within Style éducatif parental démocratique	66.7%	47.7%	51.2%
		% of Total	12.5%	38.8%	51.2%
	Moyenne	Count	1	17	18
		% within Estime de soi	5.6%	94.4%	100.0%
		% within Style éducatif parental démocratique	6.7%	26.2%	22.5%
		% of Total	1.2%	21.2%	22.5%
	Forte	Count	1	9	10
		% within Estime de soi	10.0%	90.0%	100.0%
		% within Style éducatif parental démocratique	6.7%	13.8%	12.5%
		% of Total	1.2%	11.2%	12.5%
Total		Count	15	65	80
		% within Estime de soi	18.8%	81.2%	100.0%
		% within Style éducatif parental démocratique	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	18.8%	81.2%	100.0%

Rappelons que la variable style éducatif parental démocratique a deux modalités : *non-démocratique* et *démocratique* ; la variable estime de soi à trois modalités. Le recours aux tableaux croisés de SPSS nous donne les résultats suivants : La première modalité de la variable style éducatif démocratique a pour fréquence 15 et la deuxième 65 toutes cotées sur

80 (N). Et c'est cette dernière fréquence qui va nous servir pour ce style. Cela veut dire que sur nos 80 répondants, 65 perçoivent un style éducatif démocratique chez leurs parents: soit l'encadrement, l'encouragement à l'autonomie ou à la prise de décision, la communication sain. Ainsi, l'estime de soi de ces enfants est répartie de la manière suivante : estime de soi très faible chez 8 répondants, l'estime de soi faible chez 31 répondants, l'estime moyenne chez 17 répondants et l'estime de soi forte chez 9 répondants.

Tableau 4: Mesure d'intensité de la relation entre l'estime de soi et le style démocratique

			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	**Approx. Sig.**
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	.173	.085	1.927	**.054**
		Estime de soi	.272	.132	1.927	**.054**
		Style éducatif parental démocratique	.127	.066	1.927	**.054**

Le d de Somers nous permet de mesurer l'intensité de la relation entre deux variables ordinales, qui s'étend de -1 à 1. Les valeurs proches de 1 indiquent une forte relation entre les deux variables, et celles proches de zéro indiquent une relation faible ou inexistante entre les variables(George & Mallery, 2019). Les résultats de ce tableau nous montrent que cette valeur est de .054. Ce qui veut dire que la relation existant entre le style éducatif parental démocratique et l'estime de soi est faible.

Tableau 5: Estime de soi et style éducatif autoritaire

			Style éducatif parental autoritaire		Total
			non-autoritaire	Autoritaire	
Estime de soi	Très faible'	Count	4	7	11
		% within Estime de soi	36.4%	63.6%	100.0%
		% within Style éducatif parental autoritaire	15.4%	13.0%	13.8%
		% of Total	5.0%	8.8%	13.8%
	Faible	Count	10	31	41
		% within Estime de soi	24.4%	75.6%	100.0%
		% within Style éducatif parental autoritaire	38.5%	57.4%	51.2%
		% of Total	12.5%	38.8%	51.2%
	Moyenne	Count	5	13	18
		% within Estime de soi	27.8%	72.2%	100.0%
		% within Style éducatif parental autoritaire	19.2%	24.1%	22.5%
		% of Total	6.2%	16.2%	22.5%
	Forte	Count	7	3	10
		% within Estime de soi	70.0%	30.0%	100.0%
		% within Style éducatif parental autoritaire	26.9%	5.6%	12.5%
		% of Total	8.8%	3.8%	12.5%
Total		Count	26	54	80
		% within Estime de soi	32.5%	67.5%	100.0%
		% within Style éducatif parental autoritaire	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	32.5%	67.5%	100.0%

Ce tableau permet de comprendre que la fréquence du style éducatif parental autoritaire est 54 sur 80. La modalité non-autoritaire a 24 pour fréquence alors que celle autoritaire a 54 comme fréquence. Ainsi, ces répondants vivent avec leurs parents des relations sans communication efficace, sans négociation,… L'estime de soi se répartit de la manière suivante : 7 avec une estime de soi très faible, 31 avec une estime de soi faible, 13 avec une estime de soi moyenne et 3 avec une estime de soi forte.

Tableau 6: Intensité de la relation entre le style autoritaire et l'estime de soi

			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	**Approx. Sig.**
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-.146	.110	-1.306	**.192**
		Estime de soi	-.181	.138	-1.306	**.192**
		Style éducatif parental autoritaire	-.122	.092	-1.306	**.192**

Nous constatons qu'il existe une relation entre l'estime de soi et le style éducatif parental autoritaire. Mais cette relation est, comme dans le cas du style précédent, très faible. Elle est de .192.

Tableau 7: Estime de soi et style surprotecteur

			Style éducatif parental surprotecteur		**Total**
			non-surprotecteur'	Surprotecteur	
Estime de soi	Très faible'	Count	6	5	11
		% within Estime de soi	54.5%	45.5%	100.0%
		% within Style éducatif parental surprotecteur	10.5%	21.7%	13.8%
		% of Total	7.5%	6.2%	13.8%
	Faible	Count	32	9	41
		% within Estime de soi	78.0%	22.0%	100.0%
		% within Style éducatif parental surprotecteur	56.1%	39.1%	51.2%
		% of Total	40.0%	11.2%	51.2%
	Moyenne	Count	12	6	18
		% within Estime de soi	66.7%	33.3%	100.0%
		% within Style éducatif parental surprotecteur	21.1%	26.1%	22.5%
		% of Total	15.0%	7.5%	22.5%
	Forte	Count	7	3	10
		% within Estime de soi	70.0%	30.0%	100.0%
		% within Style éducatif parental surprotecteur	12.3%	13.0%	12.5%
		% of Total	8.8%	3.8%	12.5%
Total		Count	57	23	80
		% within Estime de soi	71.2%	28.8%	100.0%
		% within Style éducatif parental surprotecteur	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	71.2%	28.8%	100.0%

Le style éducatif parental surprotecteur quant à lui a pour fréquence 23 sur 80. Nous avons donc la modalité non-surprotecteur qui a 57 comme fréquence et la modalité surprotecteur qui a pour fréquence 23. Ces 23 répondants ont affirmé avoir perçu le style surprotecteur de leurs parents. Ce qui veut dire ces adolescents vivent des relations où leurs parents envahissent leur

intimité et/ou les traitent comme des enfants, exercent un contrôle exagéré à leur égard. Ainsi, nous trouvons 5 répondants ayant une très faible estime de soi, 9 répondants dont l'estime est faible, 6 d'estime moyenne et 3 répondants dont l'estime de soi est forte.

Tableau 8: Intensité de la relation entre le style surprotecteur et l'estime de soi

			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	**Approx. Sig.**
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-.021	.109	-.194	**.846**
		Estime de soi	-.027	.142	-.194	**.846**
		Style éducatif parental surprotecteur	-.017	.089	-.194	**.846**

Contrairement aux variables précédentes, et grâce au recours au d de Somers, nous constatons une relation assez forte entre le style éducatif parental surprotecteur et l'estime de soi. La valeur de cette intensité est de .846.

Tableau 9: Estime de soi et style permissif

			Style éducatif parental permissif		Total
			non-permissif'	Permissif	
Estime de soi	Très faible'	Count	10	1	11
		% within Estime de soi	90.9%	9.1%	100.0%
		% within Style éducatif parental permissif	14.3%	10.0%	13.8%
		% of Total	12.5%	1.2%	13.8%
	Faible	Count	35	6	41
		% within Estime de soi	85.4%	14.6%	100.0%
		% within Style éducatif parental permissif	50.0%	60.0%	51.2%
		% of Total	43.8%	7.5%	51.2%
	Moyenne	Count	16	2	18
		% within Estime de soi	88.9%	11.1%	100.0%
		% within Style éducatif parental permissif	22.9%	20.0%	22.5%
		% of Total	20.0%	2.5%	22.5%
	Forte	Count	9	1	10
		% within Estime de soi	90.0%	10.0%	100.0%
		% within Style éducatif parental permissif	12.9%	10.0%	12.5%
		% of Total	11.2%	1.2%	12.5%
Total		Count	70	10	80
		% within Estime de soi	87.5%	12.5%	100.0%
		% within Style éducatif parental permissif	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	87.5%	12.5%	100.0%

Concernant les variations de l'estime de soi en fonction de la fréquence du style éducatif parental permissif, ce tableau nous permet de comprendre que ce style a comme fréquence 10. Le non-permissif a pour fréquence 70 alors que le permissif a 10 pour fréquence. Ce qui veut dire que 10 adolescents sur 80 ont perçu ce style chez leurs parents un style éducatif permissif. Peut-être que leurs parents les laissent se tenir avec qui ils veulent, les laissent

sortir et/ou rentrer quand ils veulent. Ainsi, 1 répondant a une estime de soi très faible, 6 avec une estime de soi faible, 2 avec une estime de soi moyenne et 1 avec une estime de soi forte.

Tableau 10: Intensité de la relation entre le style permissif et l'estime de soi

			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	**Approx. Sig.**
Ordinal by Ordinal	Somers' d	Symmetric	-.012	.083	-.146	**.884**
		Estime de soi	-.024	.166	-.146	**.884**
		Style éducatif parental permissif	-.008	.056	-.146	**.884**

Ce tableau nous montre qu'il existe une relation entre le style éducatif parental permissif et l'estime de soi. Le d de Somers nous permettant de détecter l'intensité de cette relation nous fait découvrir qu'il s'agit dans ce cas d'une relation très forte dont la valeur est de .884, très proche de 1.

Tableau 11: Variations en pourcentages de l'estime de soi selon le style parental

Estime de soi	**Style éducatif parental**			
	Démocratique	Autoritaire	Surprotecteur	Permissif
Très faible	12,3%	13%	21,7%	10%
Faible	47,7%	57,4%	39,1%	60%
Moyenne	26,2%	24,1%	26,1%	20%
Forte	13,8%	5,6%	13%	1,2%

Ce tableau nous permet de constater les fluctuations en pourcentages de l'estime de soi en fonction du style parental considéré (nous en verrons les détails dans le chapitre de discussion).

En faisant un petit résumé de ces tableaux précédents (Tableaux 3, 5, 7 et 9), nous constatons que le style éducatif parental dominant est démocratique (65), puis le style autoritaire (54), le style surprotecteur (23) et enfin le style permissif (10).

Essayons de faire une comparaison des résultats selon les modalités (très faible, faible, moyenne et forte) de l'estime de soi en fonction du style parental. Pour l'estime de soi très faible, nous avons les variations suivantes : 13% pour le style autoritaire ; 12,3% pour le style

démocratique ; 21,7% pour le style surprotecteur et 10% pour le style permissif. Voyons maintenant les pourcentages pour l'estime de soi faible : 57,4% pour le style autoritaire ; 47,7% pour le style démocratique ; 39,1% pour le style surprotecteur et 60% pour le style permissif. Concernant l'estime de soi moyenne, les pourcentages se répartissent de la manière suivante : 24,1% pour le style autoritaire ; 26,2% pour le style démocratique ; 26,1% pour le style surprotecteur et 20% pour le style permissif. Enfin, les variations de l'estime de soi forte sont les suivantes : 5,6% pour le style autoritaire ; 13,8% pour le style démocratique ; 13% pour le style surprotecteur et 1,2% pour le style permissif.

Toutes ces données issues des résultats nous permettent de trouver un style éducatif parental à considérer dans notre travail ainsi que de faire une analyse et/une discussion de notre travail.

4.2. Le style éducatif démocratique comme style à considérer

Nous appuyant sur notre cadre théorique et les résultats de notre étude, nous constatons que le style éducatif parental démocratique est le style par excellence qu'il faut prendre en considération. Les résultats de notre recherche nous montrent que c'est ce dernier qui est favorable à l'estime de soi (Tableau 3). Le style démocratique est, selon les recherches en psychologie, le plus bénéfique pour les enfants. Il favorise, entre autres, les habiletés sociales, l'estime de soi et la gestion des émotions ainsi que d'autres dimensions psychologiques. Des travaux de Coleman (2011) et Steinberg (2001), conduits en grande majorité aux Etats-Unis, émerge un large consensus, selon lequel le style démocratique est le pattern le plus favorable au développement de l'adolescent, quel que soit le domaine développemental étudié.

Les parents caractérisés par ce mode éducatif sont considérés comme assurant un équilibre favorable entre la proximité affective et le contrôle des activités de leur enfant. Ils fournissent ainsi le contexte idéal au développement de l'autonomie chez l'adolescent, tout en formulant des attentes claires et des limites précises quant à la conduite qu'il doit tenir. En encourageant l'accès à l'autonomie, tout en maintenant un climat protecteur, ils lui permettent de gagner une assurance dans la réalisation des tâches de développement spécifiques à l'adolescence. Le maintien d'un climat affectif positif permet à l'adolescent, selon Perchec (2012), d'exprimer librement son point de vue, le rend plus réceptif aux exigences parentales et davantage enclin à partager les opinions et valeurs parentales. De plus, l'action combinée du soutien apporté

par les parents et de l'existence de règles claires favorise le développement, chez l'adolescent, des habiletés cognitives et sociales nécessaires à sa future vie d'adulte.

Tableau 12: Caractéristiques du style éducatif démocratique et ses effets sur le développement des jeunes.

Styles parentaux	**Caractéristiques familiales**	**Effets sur le développement des jeunes**
Démocratique	Discipline élevée/ règles claires Limites claires Sensibilité élevée Réponse aux besoins individuels de 1'enfant Communication saine Encouragement à la prise de décision	Une bonne estime de soi Confiance en soi Comportements altruistes Réussite scolaire Développement de l'indépendance Respect de l'autorité de leurs parents

Le tableau ci-dessus nous permet d'avoir un aperçu global sur certaines des caractéristiques du style éducatif démocratique ainsi que ses effets (positifs) sur le développement du jeune (adolescent). En essayant de développer chaque caractéristique, nous allons découvrir en quoi ce style éducatif est à recommander si on le compare à d'autres éducatifs (voir le premier chapitre de notre travail).

Concernant la discipline élevée, un parent démocratique assure l'encadrement à son adolescent. Sur ce point, Duclos (2010) avance que l'élaboration de règles de discipline n'a pas pour but premier d'assurer le bien-être des adultes, mais de protéger l'enfant, de le sécuriser et d'en prendre soin. Les règles doivent être établies en fonction de l'âge de l'enfant et tenir compte de son niveau de développement et de ses besoins. Il poursuit sa réflexion en affirmant que ces règles, nécessaires pour amener l'enfant à acquérir une conscience morale et sociale de même qu'une autodiscipline et un sentiment de sécurité, doivent comporter certaines caractéristiques. Duclos insiste également sur le fait que ces règles doivent être claires, c'est-à-dire véhiculer des valeurs éducatives (respect de soi, des autres ou de l'environnement) facilement compréhensibles par les enfants.

Il est donc essentiel que les parents et les éducateurs établissent les principales valeurs qu'ils veulent transmettre tout en éliminant celles qui sont secondaires. Cet auteur mentionne qu'il est important qu'il y ait consensus des adultes autour de ces règles afin que l'enfant constate

qu'il vit dans un milieu stable et cohérent. Dans un autre ouvrage, Duclos et ses collaborateurs montrent que l'existence d'une discipline juste et souple aide également l'adolescent à acquérir un sentiment de confiance (Duclos et al., 2016). Complétant leur analyse, ils mettent en relief que cette discipline doit être de type démocratique, c'est-à-dire qu'elle doit définir clairement les limites, tout en favorisant la négociation et le dialogue. Sa mise en place permet à l'adolescent de développer et de consolider un sentiment de sécurité intérieure.

La sensibilité élevée et la réponse aux besoins individuels de l'enfant/l'adolescent qui sont aussi certains des éléments caractéristiques du style éducatif démocratique jouent le rôle important dans le développement de l'adolescent. Selon Baumrind (1991) la sensibilité des parents aux besoins de l'enfant (en anglais, «responsiveness») réfère à la mesure dans laquelle les parents encouragent volontairement l'individualité, l'autorégulation, l'affirmation de soi, en étant à l'écoute, en soutenant et en acceptant les besoins et demandes spécifiques de l'enfant. Nous tenons à souligner que la réponse du parent aux besoins de l'enfant doit être réfléchie et adaptée.

La communication saine et l'encouragement à la prise de décision vont de pairs. Jiménez et al. (2007) mettent en exergue que certaines études empiriques ont montré que la communication familiale ouverte est positivement reliée à l'estime de soi des adolescents tandis que d'autres études ont précisé que la qualité de la communication entre parents et enfants a été fréquemment liée aux conduites délinquantes des adolescents. Ainsi, les adolescents qui présentent des conduites délinquantes font état d'une ambiance familiale négative caractérisée par des problèmes de communication avec les parents. Réciproquement, une communication ouverte et fluide, c'est-à-dire lorsque l'échange des points de vue se fait d'une manière claire, affectueuse, respectueuse et empathique entre parents et enfants, a un effet protecteur vis-à-vis de la délinquance et de la rupture des normes sociales. Le parent démocratique encourage l'adolescent à prendre ses propres décisions, ce qui contribue également dans le développement de son autonomie.

CHAPITRE 5. DISCUSSION DES RESULTATS

Ce chapitre propose une discussion sur les résultats obtenus de notre étude portant sur l'étude du lien entre des styles éducatifs parentaux perçus par les adolescents et leur estime de soi. Nous allons parler de nos résultats en fonction de nos hypothèses et souligner les forces et limites de notre étude.

5.1. Discussion des résultats

Notre étude avait pour objectif de déterminer le lien entre les styles éducatifs parentaux perçus par les adolescents et leur estime de soi. Ainsi quatre styles éducatifs parentaux (pris comme variables indépendantes) et l'estime de soi (prise comme variable dépendante) ont fait l'objet de notre recherche. Il importe aussi de rappeler nos hypothèses de recherche dans notre étude qui sont les suivantes :

H1 : Plus le style éducatif parental est caractérisé par la négociation, la communication saine, l'encouragement à la prise de décision, plus l'estime de soi de l'adolescent est forte.

H2 : Plus le style éducatif parental se caractérise par le contrôle, la contrainte, la faible communication, l'encouragement à l'accommodation, plus l'estime de soi est faible.

Nous appuyant sur les résultats de la corrélation bivariée (de Spearman) avec SPSS (cf. tableau 2), passons par l'analyse des relations entre les variables indépendantes qui sont les styles éducatifs parentaux. Ce n'est pas fréquent que ces styles soient analysés simultanément sauf dans les études de Gauthier. Ainsi, contrairement aux résultats de Gauthier (2021) qui a trouvé les différents liens entre les styles éducatifs parentaux, aucun lien significatif n'a été trouvé entre ces derniers (tableau 2) . Ceci s'explique par les valeurs de r qui sont insignifiantes. Selon Carricano et al. (2010), une corrélation proche de 1 ou de –1 en valeur absolue signifie que deux variables sont liées entre elles et peuvent s'expliquer mutuellement. Ces auteurs ajoutent que lorsque r est proche de 0, il y a une faible corrélation ; aussi, si r est proche de +1, cela veut dire que les deux variables varient dans le même sens. Si r est proche de –1, cela signifie que les deux variables varient en sens inverse l'une de l'autre. Ainsi, dans notre recherche, toutes les valeurs de r sont plus proches de 0.

Les résultats de notre étude trouvés grâce aux statistiques descriptives (tableaux 4, 6, 8 et 10) montrent qu'il existe une relation entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi. Les coefficients de corrélation varient en fonction du style considéré. Ces derniers se situent entre 0.05 et 0.88, ce qui veut dire que le degré de corrélation va du plus faible au plus fort. Concrètement, nous avons obtenu les coefficients de corrélation suivants : 0.05 pour le style parental démocratique (tableau 3) ; 0.19 pour le style parental autoritaire (tableau 5) ; 0.84 pour le style parental surprotecteur (tableau 7) et 0.88 pour le style parental permissif (tableau 9). Tous ces coefficients sont dans la marge de d de Somers (entre -1 et 1). Les résultats que nous avons nous permettent de confirmer toutes nos hypothèses (1 et 2). La première hypothèse visant à vérifier le lien entre le style éducatif parental démocratique et l'estime de soi des adolescents est confirmée.

Pour la deuxième hypothèse, il est question de vérifier le lien existant entre les styles autoritaire, permissif et surprotecteur. Pour le style autoritaire, le lien est là mais avec une petite intensité selon le d de Somers dont la valeur est de 0.19. Au contraire, le lien entre le style permissif et l'estime de soi est plus élevé avec le d de Somers de 0.88 (Tableau 10). Nos résultats divergent avec ceux de Gauthier (2021) qui n'a trouvé aucun lien entre l'estime de soi et ce style parental, mais ils convergent avec ceux de Love et Thomas (2014) qui, à leur tour, ont observé que le style permissif des parents était associé à une estime de soi plus faible des adolescents. Enfin, nous avons également observé un lien élevé entre le style parental surprotecteur et l'estime de soi avec le d de Somers de 0.84 (Tableau 8). Nous n'avons malheureusement pas trouvé les résultats issus d'autres études pour faire une comparaison avec nos résultats sur cette relation entre l'estime de soi et le style surprotecteur. Signalons que l'hypothèse 2 est elle aussi confirmée.

En résumé, comme nous venons de le constater, nos hypothèses ont été confirmées. Ceci est proche des résultats d'autres chercheurs comme Coopersmith (1967), Demo et al. (1987), Felson et Zielinski (1989) et Gecas (1982).

5.2. Forces et limites de l'étude.

Comme tout autre travail, notre étude comporte des forces mais aussi des limites. Concernant les forces, nous pouvons mentionner quelques-unes comme la bonne collaboration basée sur les échanges, les orientations et les conseils du directeur de mémoire, la bonne compréhension du sujet par les directeurs et enseignants des écoles visitées ainsi que la rencontre avec d'autres professionnels dans le but d'appuyer mes connaissances. La participation et le dévouement des élèves ayant accepté de participer à notre recherche ont constitué une force majeure pour la réalisation de notre travail.

A la tête des limites se place le problème de manque des questionnaires et tests mesurant les styles parentaux et l'estime de soi qui sont bien adaptés à la culture burundaise. Il est également important de souligner que trouver les répondants a été un travail un peu délicat, il y avait des élèves qui nous ont refusé catégoriquement la demande. Un autre constat est que les styles éducatifs parentaux ne sont pas les seuls déterminants de l'estime de soi des adolescents. La dernière limite est relative à la validité externe de notre étude. Ainsi, il nous est impossible de nous permettre à la généralisation des résultats obtenus puisque l'échantillon qui a participé est trop petit.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de notre recherche a été de vérifier l'existence du lien entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi des adolescents. Notre étude a été faite au sein de trois établissements scolaires se trouvant en Mairie de Bujumbura, DCE Ntahangwa (L.M. Cibitoke, L.M. Kinama, L. du Saint Esprit), combinant ainsi 80 participants/répondants.

La revue de la littérature nous a permis de comprendre davantage la relation entre les styles éducatifs parentaux et l'estime de soi. Ainsi 4 styles ont fait l'objet de notre étude. Il s'agit du style démocratique, autoritaire, surprotecteur et permissif. Les résultats de notre étude ont montré que ce lien existe. Seulement, certains styles éducatifs parentaux sont faiblement liés à l'estime de soi (démocratique et autoritaire) alors que ce lien est plus élevé (permissif et surprotecteur). Notre étude nous a également permis de trouver le style éducatif parental à considérer qui est le style démocratique.

Nous ne pouvons pas conclure notre travail sans proposer quelques pistes pour les recherches et études futures. La première concerne l'adaptation et la validation des tests psychométriques par la communauté scientifique du Burundi. Ceci permettrait aux scientifiques s'impliquant dans la recherche de trouver des guides semant moins de confusions sur les résultats. Nous interpellons également aux chercheurs de s'intéresser aux études longitudinales pour avoir une bonne compréhension des phénomènes psychologiques ou autres. L'approche longitudinale repose, selon Clément et Demont (2008), sur l'examen répété du ou des même(s) individu(s) à des âges successifs. De ce fait, l'intérêt premier de cette approche est d'appréhender le processus développemental, les différences intra-individuelles et non interindividuelles. Ce qui permet au chercheur d'avoir une compréhension approfondie du phénomène et/ou du comportement étudié. Nous proposons également que les psychologues intervenant dans le domaine de l'enfance s'investissent davantage dans cette relation parent-enfant puisque cette relation constitue la pierre angulaire du développement multidimensionnel de l'enfant. Il est également primordial d'aider les parents à comprendre les différents styles parentaux ainsi que leurs implications sur d'autres dimensions psychologiques de l'enfant. Il faudrait donc apporter un soutien psychosocial aux parents et/ou futurs parents.

Une autre recommandation est adressée à l'Université du Burundi et au Ministère ayant l'éducation dans ses attributions. Nous leur recommandons de vouloir financer les recherches scientifiques, surtout ces études dirions-nous exploratoires. C'est grâce à ces dernières que nous parvenons à comprendre les problèmes qui hantent notre société afin de mieux intervenir pour trouver des solutions efficaces.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Afia, K., Dion, E., Dupéré, V., Archambault, I., & Toste, J. (2019). Parenting practices during middle adolescence and high school dropout. *Journal of Adolescence*, *76*, 55-64.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment : A psychological study of the strange situation*. Psychology press. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203758045/patterns-attachment-mary-salter-ainsworth-everett-waters-mary-blehar-sally-wall

Alaphilippe, D., Bernard, C., & Otton, S. (1997). Estime de soi, locus de contrôle et exclusion. *Bulletin de psychologie*, *50*(429), 331-338.

André, C. (2006). *Imparfaits, libres et heureux : Pratiques de l'estime de soi*. Odile Jacob. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=OhOR87k1E2cC&oi=fnd&pg=PA124&dq=imparfaits+libres+et+heureux:+pratiques+de+l%27estime+de+soi&ots=EkSlZGEZtu&sig=SXue5k61_nyb97CGhmZiCYG8kgk

Anne Modrcin-Talbott, M., Pullen, L., Zandstra, K., Ehrenberger, H., & Muenchen, B. (1998). A STUDY OF SELF-ESTEEM AMONG WELL ADOLESCENTS : SEEKING A NEW DIRECTION. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, *21*(4), 229-241. https://doi.org/10.1080/014608698265438

Aremu, T. A., John-Akinola, Y. O., & Desmennu, A. T. (2019). Relationship Between Parenting Styles and Adolescents' Self-Esteem. *International Quarterly of Community Health Education*, *39*(2), 91-99. https://doi.org/10.1177/0272684X18811023

Arsiwalla, D. (2009). *The Interplay of Positive Parenting and Positive Social Information Processing in the Prediction of Children's Social and Behavioral Adjustment* [PhD Thesis]. https://etd.auburn.edu/handle/10415/1812

Aunola, K., & Nurmi, J. (2005). The Role of Parenting Styles in Children's Problem Behavior. *Child Development*, *76*(6), 1144-1159. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00840.x-i1

Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, *58*(3), i.

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95.

Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout : A longitudinal study. *Family Therapy*, *36*(3), 125.

Blouin, M. (2008). *Liens entre les pratiques éducatives parentales et la présence de troubles de comportement intériorisés chez les adolescents*. Université de Sherbrooke. http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/628/MR49461.pdf?sequence=1

Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Gagnon, C. (2000). Pratiques de masculinité à l'école québécoise. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 73-87.

Bowlby, J. (2018). The nature of the child's tie to his mother 1. In *Influential Papers from the 1950s* (p. 222-273). Routledge.

Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®*. Pearson Education France.

Chapelle, G., & Crahay, M. (2009). *Réussir à apprendre*. PUF. https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/wp-content/uploads/sites/46/2020/03/NDL-A-OTHAECHE-Reussir-apprendre-2020.pdf

Clément, C., & Demont, E. (2008). *Psychologie du développement*. Dunod.

Cloutier, R., & Groleau, G. (1988). Responsabilisation et communication : Les clés de l'adolescence. *Santé mentale au Québec*, *13*(2), 59-68.

Coan, J. A., Schaefer, H. S., & Davidson, R. J. (2006). Lending a hand : Social regulation of the neural response to threat. *Psychological science*, *17*(12), 1032-1039.

Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence*. Routledge.

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

Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith self-esteem inventories*.

Crocq, M.-A., & Gabbard, G. O. (2011). *Psychothérapie psychodynamique : Les concepts fondamentaux*. Elsevier Health Sciences.

D'Amours, A. (2009). *Estime de soi globale et perception de compétences : Impact sur la réussite en français en 6e année* [PhD Thesis, Université du Québec à Rimouski]. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/93/1/Annie_DAmours_juillet2009.pdf

Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context : An integrative model. In *Interpersonal development* (p. 161-170). Routledge.

Demo, D. H., Small, S. A., & Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 705-715.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, *43*(2), 63-80.

Didier, H. (1999). Les enjeux de la parentalité. *Ministère de l'Emploi et de la Solidarité-Ramonville STAGNE–Edition Erés*.

Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents* [PhD Thesis, Université du Québec à Trois-Rivières]. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5241/1/000607739.pdf

DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D., & Roberts, M. (1998). Self-Esteem and Adjustment in Early Adolescence : A Social-Contextual Perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, *27*(5), 557-583. https://doi.org/10.1023/A:1022831006887

Duclos, G. (2010). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Ed. de l'Hôpital Sainte-Justine.

Duclos, G., Laporte, D., Ross, J., Laporte, D., & Ross, J. (2016). *L'estime de soi de nos adolescents : Guide pratique à l'intention des parents*. Éditions du CHU Saint-Justine. https://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=6178423

Emery, J. (2016). *L'attachement parent-enfant : De la théorie à la pratique* (Éditions du CHU Sainte-Justine). Bibliothèque et Archives Canada.

Enright, R. D., Lapsley, D. K., Drivas, A. E., & Fehr, L. A. (1980). Parental influences on the development of adolescent autonomy and identity. *Journal of Youth and Adolescence*, *9*(6), 529-545. https://doi.org/10.1007/BF02089889

Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress : The role of parents and teachers. *Family Therapy*, *32*(3), 143.

Felson, R. B., & Zielinski, M. A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 727-735.

Floor, A. (2010). L'estime de soi en milieu scolaire. *Analyse UFAPEC*, *30*, 1-9.

Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013a). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *61*(6), 333-339.

Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013b). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *61*(6), 333-339.

Fradette, M.-E. (2001). *Evaluation des pratiques educatives parentales dans la lecture interactive chez le lecteur debutant.* Universite Laval.

Frydenberg, E.(1997). *Adolescentcoping*. https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9781315165493&type=googlepdf

Gauthier, Y.-L. (2021). *Styles parentaux, qualité relationnelle parent-enfant et adaptation chez les élèves en transition vers le secondaire* [PhD Thesis, Université du Québec à Montréal]. https://archipel.uqam.ca/14822/1/D4008.pdf

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual review of sociology*, *8*, 1-33.

George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step : A simple guide and reference*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429056765/ibm-spss-statistics-26-step-step-darren-george-paul-mallery

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Ritter, P. L. (1997). Parenting Styles, Adolescents' Attributions, and Educational Outcomes in Nine Heterogeneous High Schools. *Child Development*, *68*(3), 507. https://doi.org/10.2307/1131675

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, *81*(2), 143.

Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). *A wider view of attachment and exploration : The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood.* https://psycnet.apa.org/record/2008-13837-037

Guédeney 2, N. (2011). Les racines de l'estime de soi : Apports de la théorie de l'attachement 1. *Devenir*, *23*(2), 129-144.

Guillon, M.-S., & Crocq, M.-A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : Revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *52*(1), 30-36.

Hammond, W. A., & Romney, D. M. (1995). Cognitive factors contributing to adolescent depression. *Journal of Youthand Adolescence*, *24*(6), 667-683. https://doi.org/10.1007/BF01536950

Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, *26*(104), 799.

Harter, S. (1990). *Self and identity development*. At the threshold: The developing adolescent/Harvard University press.

Holmes, J. (2014). *John Bowlby and attachment theory*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315879772/john-bowlby-attachment-theory-jeremy-holmes-jeremy-holmes

Jiménez*, T. I., Lehalle**, H., Murgui*, S., & Musitu*, G. (2007). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue internationale de psychologie sociale*, *20*(2), 5-26.

Kellerhals, J., Montandon, C., Ritschard, G., & Sardi, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents. *Revue française de sociologie*, 313-333.

Kobak, R. (1999). *The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships : Implications for theory, research, and clinical intervention.* https://psycnet.apa.org/record/1999-02469-002

Lalande, C. L., Perron, F., Pigeon-Moreau, É., & Poirier, J. (s. d.). *Qu'est-ce que l'estime de soi?*

Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of Competence and Adjustment among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, *62*(5), 1049. https://doi.org/10.2307/1131151

Lemétayer, F., & Kraemer, D. (2005). Contexte scolaire et estime de soi à l'adolescence : Étude comparative entre adolescents non déficients et adolescents présentant une déficience intellectuelle légère. *Revue de psychoéducation*, *34*(1), 57-70.

Lepage-Janelle, I. (2013). *Profils de personnalité et styles parentaux* [PhD Thesis]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Love, K. M., & Thomas, D. M. (2014). Parenting styles and adjustment outcomes among college students. *Journal of College Student Development*, *55*(2), 139-150.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood : A move to the level of representation. *Monographs of the society for research in child development*, 66-104.

Marcelli, D., Braconnier, A., & Tandonnet, L. (2018). *Adolescence et psychopathologie*. Elsevier Health Sciences.

Marvin, R. S., & Britner, P. A. (2008). *Normative development : The ontogeny of attachment.* https://psycnet.apa.org/record/2008-13837-012

McCoby, E. E. (1983a). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, *4*, 1-101.

McCoby, E. E. (1983b). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. *Handbook of child psychology*, *4*, 1-101.

McLeod, B. D., Wood, J. J., & Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety : A meta-analysis. *Clinical psychology review*, *27*(2), 155-172.

Navarro, D., Foxcroft, D., & Meunier, J.-M. (2020). *Apprentissage des statistiques avec Jamovi*. https://hal.science/hal-02335912/

Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., & Tap, P. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent : L'ETES. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *44*(4), 309-317.

Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British journal of medical psychology*. https://psycnet.apa.org/record/1981-00219-001

Pavićević, M. S., & Stojiljković, S. D. (s. d.). *Parenting styles as predictors of subjective well-being of adolescents*.

Perchec, C. (2012). *Sources de la connaissance parentale des activités de temps libre de l'adolescent et ajustement psychosocial de l'adolescent : Approches nomothétique et idiographique de dynamiques complexes* [PhD Thesis, Université Rennes 2]. https://theses.hal.science/tel-00725802/

Prinzie, P., Stams, G. J. J., Deković, M., Reijntjes, A. H., & Belsky, J. (2009). The relations between parents' Big Five personality factors and parenting : A meta-analytic review. *Journal of personality and social psychology*, *97*(2), 351.

Rakotomalala, R. (2012). Analyse de corrélation. Étude des dépendances–Variables quantitatives (Version 1.1.). *Université Lumière Lyon, 2*.

Rochat, P. (2006). *Le monde des bébés*. Odile Jacob. Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2009). An overview of adult attachment theory. *Attachment theory and research in clinical work with adults*, 17-45.

Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting : A Motivational Model. *Parenting*, *5*(2), 175-235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3

Sordes-Ader, F., Lévêque, G., Oubrayrie, N., & Safont-Mottay, C. (1998). Présentation de l'échelle toulousaine d'estime de soi : L'ETES. *M. Bolognini et Y. Prêteur. Estime de soi: perspectives développementales. Lausanne: Delachaux et Niestlé*.

Sroufe, L. A., & Waters, E. (2017). Attachment as an organizational construct. *Interpersonal development*, 109-124.

Steinberg, L. (2001). We Know Some Things : Parent–Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, *11*(1), 1-19. https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement : Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*, *63*(5), 1266. https://doi.org/10.2307/1131532

Turner, E. A., Chandler, M., & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of college student development*, *50*(3), 337-346.

Van Leeuwen, K. G., & Vermulst, A. A. (2004). Some Psychometric Properties of the Ghent Parental Behavior Scale1. *European Journal of Psychological Assessment*, *20*(4), 283-298. https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.283

Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=JHMdZC08HhcC&oi=fnd&pg=PR11&dq=playing+and+reality+london&ots=y3FIcQ6VFb&sig=uzOGrI9izvXrhJKdL3eTF9YFZH8

ANNEXES

Tableau 13: Mesure des styles éducatifs parentaux (version kirundi)

Abavyeyi banje…		
1	barantererereza iciyumviro mu guhitamwo ibikorwa vy'ugukora i muhira	1 2 3 4
2	barangirira icizere iyo bampaye ibikorwa nkora	1 2 3 4
3	barampimiriza kumenyera kwifatira ingingo	1 2 3 4
4	barampimiriza guterera ivyiyumviro	1 2 3 4
5	Barampa umwanya wo kuganira na bo no kubisanzurako	1 2 3 4
6	abavyeyi banje barankeza iyo nakoze ikintu ciza	1 2 3 4
7	banyereka ko ari bo bonyene bafata ingingo i muhira	1 2 3 4
8	bantegeka kwubaha ata co mbanje kubaza	1 2 3 4
9	barakarira cane ivyerekeye indero yanje	1 2 3 4
10	barampana canke bakanyima ibintu iyo nitwaye ukutari ko canke nakoze ivyo badakunda	1 2 3 4
11	barandeka nkagiranira imigenderanire n'uwo nshaka wese	1 2 3 4
12	barandeka nkatahira aho nshakiye	1 2 3 4
13	barandeka nkavira i muhira igihe cose nshakiye	1 2 3 4
14	barandeka nkambara uko nshatse	1 2 3 4
15	bagerageza gucunga akantu kose nkora	1 2 3 4
16	baranyinjirira mu buzima bwanje bw'ibanga	1 2 3 4
17	bamfata nk'umwana muto cane	1 2 3 4
18	barageregeza kuncunga no kungira uwubasaba vyose	1 2 3 4
19	banyereka ko ntari kumwe na bo ata na kimwe noshobora	1 2 3 4

Tableau 14: Mesure de l'estime de soi des adolescents (version kirundi)

1	Niyumvira ko ndi umuntu w'agaciro, meze nk'uwari we wese	1 2 3 4
2	Niyumvira ko hari ivyiza mfise	1 2 3 4
3	Numva ko nabayeho batanshaka, ntaco ndi	1 2 3 4
4	Ndashobora gukora ibikorwa nk'ivy'abandi bakora	1 2 3 4
5	Nta mpamvu nyinshi zintuma ndyoherwa n'ico ndi	1 2 3 4
6	Ndiha ishusho nziza	1 2 3 4
7	Muri rusangi, ndahimbawe n'ico ndi/uko meze	1 2 3 4
8	Nashaka kwiyubaha birenze aha	1 2 3 4
9	Birashika nkiyumva ko at aco maze	1 2 3 4
10	Birashika nkiyumvira ko ata co nshoboye	1 2 3 4

Tableau 15: Mesure des styles éducatifs parentaux (version française)

Mes parents…		
1	me demandent mon opinion dans le choix des activités à faire en famille	1 2 3 4
2	me font confiance pour prendre des responsabilités	1 2 3 4
3	m'encouragent à prendre des décisions par moi-même	1 2 3 4
4	m'encouragent à donner mes propres opinions	1 2 3 4
5	ont des moments intimes et chaleureux avec moi	1 2 3 4
6	me félicitent en cas de réussite	1 2 3 4
7	me font sentir ou me disent que ce sont eux qui décident dans la maison	1 2 3 4
8	exigent que j'obéisse sans discuter	1 2 3 4
9	sont sévères sur la discipline	1 2 3 4
10	me punissent ou me retirent des privilèges si je fais quelque chose ou me comporte d'une manière qu'ils n'aiment pas	1 2 3 4
11	me laissent me tenir avec qui je veux	1 2 3 4
12	me laissent rentrer tard le soir si je veux	1 2 3 4
13	me laissent sortir aussi souvent que je veux	1 2 3 4
14	me laissent m'habiller comme je veux	1 2 3 4
15	essaient de contrôler tout ce que je fais	1 2 3 4
16	envahissent mon intimité	1 2 3 4
17	me traitent comme un bébé	1 2 3 4
18	essaient de me garder ou me rendre dépendant d'eux	1 2 3 4
19	me font me sentir incapable de s'occuper de moi sans leur aide	1 2 3 4

Tableau 16: Mesure de l'estime de soi (Version française)

1	Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre	1 2 3 4
2	Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1 2 3 4
3	Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1 2 3 4
4	Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1 2 3 4
5	Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1 2 3 4
6	J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1 2 3 4
7	Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1 2 3 4
8	J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1 2 3 4
9	Parfois je me sens vraiment inutile	1 2 3 4
10	Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1 2 3 4

CONSIGNES

a. Version Kirundi

Igitsina	**Gabo**	
	Gore	
Niga	**Mu w'indwi**	
	Mu w'umunani	
Imyaka		

Ntimwibagire kwuzuza hano mu guca agasaraba ahari inyishu ibereye

Ibibazo biri mu migwi ibiri :

- Inyifato zerekeye uko abavyeyi barera abana
- Ukwiha agaciro kw'abana

Uko bigenda

1. Shira mu muzingi inyishu uhisemwo.
2. Ku kibazo cose hatangwa inyishu imwe gusa. Amahitamwo y'inyishu ni aya akurikira:

1. Nta na rimwe 2. Rimwe rimwe 3. Kenshi 4. Imisi yose

b. Version française

Sexe	**Masculin**	
	Féminin	
Classe	**7ème**	
	8ème	
Age		

Le questionnaire est composé de deux sections : celle des styles éducatifs parentaux et celle de l'estime de soi.

1. Encercle la bonne réponse.
2. A chaque item, il faut un et un seul choix de réponse. Les possibilités de choix sont les suivantes :

1. Jamais 2. Parfois 3. Souvent 4. Toujours