



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**La dimension personnelle de l'estime de soi des adolescents du centre
psychopédagogique de l'association Païdos : une approche psychosociale basée
sur l'interpersonnel**

MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

**MAÎTRISE UNIVERSITAIRE EN APPROCHES PSYCHO-ÉDUCATIVES ET
SITUATIONS DE HANDICAP**

PAR

CÉLINE JUBIN

DIRECTEUR DU MÉMOIRE

Fernando Carvajal Sánchez

JURY

Samuel Charmillot

Sarah Dentand

GENÈVE, JUIN 2023



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'intéresse à la dimension personnelle de l'estime de soi de jeunes fréquentant le centre psychopédagogique pour adolescents en difficulté. Il vise à explorer les variations et effets de l'estime de soi de ces adolescents à partir de différents points de vue, notamment celui des adolescents eux-mêmes et de leurs éducateurs. L'étude se base sur des questionnaires remplis par quinze adolescents et cinq éducateurs évaluant l'estime de soi personnelle selon trois points de vue différents. Les résultats obtenus ont été comparés statistiquement et analysés selon le paradigme de la transaction sociale et la perspective interactionniste de l'approche psychosociale de l'estime de soi. Ils révèlent des différences et relations significatives entre les points de vue, qui peuvent être liés à des processus de transaction sociale différents mais également à l'âge et au genre. La recherche souligne l'effet du regard des éducateurs sur les jeunes et l'importance de la transparence des échanges entre eux.



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Déclaration sur l'honneur

Je déclare que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Je suis bien l'auteur-e de ce texte et atteste que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de ma réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Genève, le 09/05/2023

Prénom, Nom Céline Jubin

Signature 

Remerciements :

Je tiens à exprimer mes plus sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail de fin d'études.

Tout d'abord, je souhaite remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, M. Carvajal Sánchez, pour sa disponibilité, ses conseils, sa confiance et sa bienveillance qui m'ont permis de progresser au mieux dans cette expérience d'apprentie chercheuse.

Je tiens également à exprimer ma gratitude à M. Charmillot pour son suivi attentif, son temps et ses recommandations précieuses tout au long de l'élaboration de ce travail.

Un immense merci à l'ensemble des membres du Centre Psychopédagogique pour adolescents de l'association Païdos, pour leur accueil, leur implication et leur participation à cette recherche. Je remercie tout particulièrement Mme Dentand et Mme Bouvier pour le temps qu'elles m'ont accordé concernant la réflexion, l'élaboration et la mise en place de cette recherche.

De plus, je tenais également à remercier tous les jeunes qui ont participé à cette étude, pour leur investissement, leur confiance et leur honnêteté, sans qui ce travail n'aurait pas pu être réalisé.

Mes remerciements s'adressent également à mes proches. Merci à ma famille pour son soutien indéfectible et ses encouragements constants. Merci à mes amis, en particulier Lise et Valentine pour leur soutien, leur présence, les longues heures de travail passées ensemble dans la réflexion, le découragement, le stress, mais aussi la bonne humeur. Enfin, un grand merci tout particulier à mon conjoint pour avoir cru en moi tout au long de travail, m'avoir supporté et soutenu dans les moments de doutes, m'avoir redonné le sourire et avoir renforcé ma confiance.

À vous tous, je vous adresse un immense MERCI.

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i>	7
L'estime de soi aujourd'hui	7
Questionnement/Problématique	8
L'association Païdos	10
<i>Cadrage théorique</i>	12
L'adolescence	12
Définition et défis	12
L'estime de soi	14
Définition générale	14
Uni et multidimensionnalité de l'estime de soi	17
Approches de l'estime de soi	19
Impact et importance de l'estime de soi à l'adolescence	23
L'estime de soi dans la prise en charge socio-éducative et en milieu scolaire.....	25
La transaction sociale	27
Définition	27
<i>Méthodologie</i>	29
Démarche	29
Échantillon et mode de recrutement	30
Méthode de recueil de données	32
Le questionnaire	32
Pourquoi le questionnaire ? (Avantages et limites)	33
Choix du questionnaire	35
Adaptations	37
Mode d'administration et passations	38
Analyse des données	40
Analyse quantitative : Traitement des données	40
Analyse qualitative : transaction sociale.....	45

Résultats	47
Description des données.....	47
Selon le genre.....	52
Selon l'âge.....	55
Tests de normalité.....	56
Shapiro-Wilk.....	56
Analyse des statistiques descriptives	57
Analyse des graphiques	59
Tests d'inférence et de corrélation.....	62
Tests d'inférence de Wilcoxon et test t	63
Test de corrélation de Spearman.....	67
Tests de Wilcoxon et test t selon le genre	71
Tests de Wilcoxon et test t selon l'âge.....	77
Conclusion.....	78
Limites.....	81
Discussion	82
Bibliographie	85
Annexes	90
Annexe I : Flyer de présentation de la recherche	90
Annexe II : Forme scolaire de l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith	91
Annexe III : Grille de correction de l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith	94
Annexe IV : Grille de correction adaptée	95
Annexe V : Questionnaires d'estime de soi personnelle adaptés.....	96
Annexe VI : Formulaires de consentement	102
Annexe VII : Description détaillée des données selon l'âge.....	106
Annexe VIII : Sortie SPSS du test de normalité de Shapiro Wilk	109
Annexe IX : Sorties SPSS des tests d'inférence entre les variables « propre », « reflétée » et « perçue »	110
Test des rangs signés de Wilcoxon.....	110
Test t.....	111

Annexe X : Sorties SPSS du test de corrélation de Spearman	112
Annexe XI : Sorties SPSS des tests d'inférence selon le genre	113
Test des rangs signés de Wilcoxon selon le genre	113
Test t selon le genre	114
Annexe XII : Sorties SPSS des tests d'inférence entre les genres	115
Test des rangs signés de Wilcoxon entre les genres	115
Test t entre les genres	116
Annexe XIII : Sorties SPSS des tests d'inférence selon l'âge.....	117
Test des rangs signés de Wilcoxon selon l'âge	117
Test t selon l'âge	118
Annexe XIV : Tests d'inférence entre les GROUPES D'âge.....	119
Test des rangs signés de Wilcoxon entre les âges.....	119
Test t entre les âges.....	120
Annexe XV : Analyse détaillée des comparaisons de moyennes au sein et entre les groupes d'âge	121

INTRODUCTION

L'ESTIME DE SOI AUJOURD'HUI

Ces dernières années, la question de la santé mentale et de l'estime de soi, en particulier chez les adolescents, est devenue un sujet de discussion important dans notre société. Les attentes élevées placées sur les épaules des jeunes, conjuguées à l'émergence des réseaux sociaux et à la pandémie de COVID-19 qui a touché le monde entier au début de l'année 2020, ont exacerbé les émotions négatives liées à nos perceptions de nous-mêmes (Auderset et al., 2018 ; Bigler, 2019 ; Mallet et al., 2022). Ce phénomène est particulièrement notable chez les adolescents, car ils traversent une période cruciale de construction identitaire, de transformations physiques, psychologiques et sociales, ainsi que de nouvelles expériences. Cette phase de transition représente un moment de changement où notre rapport avec nous-mêmes peut être plus facilement remis en question par rapport aux adultes.

Les professionnels de la psychologie et de l'éducation soulignent que les adolescents ne reflètent pas toujours leurs véritables sentiments en ce qui concerne leur estime d'eux-mêmes, souvent confrontés à des contradictions et des paradoxes (Auderset et al., 2018 ; Bohlen et al., 2021). Les réseaux sociaux ont un impact considérable sur les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes, les amenant à se remettre constamment en question (Auderset et al., 2018 ; Bohlen et al., 2021). Ces réseaux présentent des idéaux inatteignables qui les incitent à se comparer et à remettre en question leur propre valeur (Auderset et al., 2018). C'est pourquoi les adolescents considèrent l'estime de soi comme un sujet sensible, car ils reconnaissent eux-mêmes qu'une bonne estime de soi est difficile à obtenir et facile à perdre (Fanget, 2019).

Ces dernières années, les adolescents ont tendance à se juger plus négativement, en minimisant leurs compétences et leurs potentiels (Fanget, 2019). Les émotions négatives associées à une faible estime de soi ont également un impact croissant sur leurs capacités d'apprentissage. En effet, les émotions intenses, l'agitation et la vulnérabilité empêchent souvent les adolescents de se concentrer, de mémoriser et d'apprendre (Auderset et al., 2018 ; Bigler, 2019). En outre, il est souvent difficile pour eux de mettre des mots sur leurs émotions et les problèmes qui les préoccupent (Auderset et al., 2018 ; Bigler, 2019).

Depuis le début de la pandémie en mars 2020, de nombreuses publications ont souligné l'impact psychologique et social du COVID-19 sur la santé mentale (Hawke et al., 2020). L'isolement a généré du stress, de l'anxiété et de la dépression, en particulier chez les jeunes confrontés à des difficultés sociales, scolaires ou ayant une santé mentale fragile. Cependant, la santé mentale des jeunes pendant la pandémie reste peu étudiée, ce qui limite notre capacité à répondre adéquatement à leurs besoins (Hawke et al., 2020). En outre, la pandémie a entraîné une augmentation de l'utilisation des médias sociaux, ce qui a généré du stress en raison des stéréotypes visibles ou de la pression à réussir leurs études (Mallet et al., 2022). Étant donné que l'adolescence est une période où les relations sociales, en particulier avec les pairs, sont d'une importance cruciale, la fermeture des écoles et l'isolement ont eu des "effets néfastes" sur la santé mentale des jeunes (Mallet et al., 2022, p. 710).

En ce qui concerne l'utilisation des médias sociaux, certains psychologues ont établi un lien entre la théorie du "soi miroir" du sociologue Charles Cooley et notre société contemporaine (Sabater, 2022). Cette théorie remet en question la manière dont nous pensons que les autres nous perçoivent. Nos croyances sur la manière dont les autres nous voient peuvent souvent influencer notre bien-être psychologique (Sabater, 2022). Selon ces psychologues, l'identité, le statut social et la projection des jeunes dans la société sont en partie façonnés par l'image qu'ils pensent que les autres ont d'eux, y compris sur les réseaux sociaux. Cette théorie souligne que l'estime de soi est construite à la fois par des facteurs internes et externes, dépendant de notre propre perception de nous-mêmes et de nos croyances sur la façon dont les autres nous voient. Ainsi, l'environnement de chaque individu, en particulier celui des adolescents, a un impact sur notre perception de nous-mêmes et peut en avoir un sur notre estime personnelle (Sabater, 2022).

QUESTIONNEMENT/PROBLÉMATIQUE

L'origine de cette recherche découle de diverses influences. Tout d'abord, mon intérêt pour le développement personnel m'a conduit à lire plusieurs livres sur l'estime de soi et la confiance en soi, ce qui m'a inspiré pour travailler sur ce sujet. Lors d'un cours à l'université, j'ai assisté à une présentation de l'association Païdos, qui a suscité mon intérêt en raison de leur objectif de développer l'estime de soi chez les jeunes en établissant un dialogue ouvert et en aidant les adolescents à aborder ces aspects de manière efficace. De plus, au cours de mes études, j'ai constaté à quel point l'estime de soi est essentielle pour l'apprentissage et la motivation.

Cependant, étant donné qu'il n'existe pas de définition précise de l'estime de soi en raison des divergences de points de vue entre les chercheurs, ce sujet suscite de nombreuses interrogations. Notamment, sur la façon dont elle peut influencer nos pensées et nos comportements envers nous-mêmes et les autres. L'estime de soi est quelque chose de personnel qui correspond à notre propre perception de nous-mêmes, mais qui passe également par les interactions avec les autres. Cela nous amène à nous interroger sur la façon dont les autres nous perçoivent et l'impact que cela peut avoir sur notre propre image. La littérature sur ce sujet présente des points de vue différents et porteurs de réflexion.

Dans le cadre de cette recherche, lorsque je me suis adressée à l'association Païdos pour aborder ce sujet, mon idée n'était pas encore fixée. C'est au cours d'une discussion avec une éducatrice et la responsable du Centre Psychopédagogique pour Adolescents (CPPA) sur ce que les jeunes peuvent montrer et ressentir réellement que l'idée m'est venue. En effet, d'un point de vue extérieur, nos opinions, attitudes ou croyances, peuvent ne pas être perçues de la même manière, même si les échanges tendent à être les plus transparents possibles. J'ai donc remis en question l'importance de prendre en compte cet élément en tant que future travailleuse sociale, afin d'éviter de limiter notre vision d'une situation ou d'une personne à ce qu'elle transmet. J'ai également réfléchi à l'impact de la pensée des éducateurs sur la façon dont les jeunes se perçoivent eux-mêmes. L'objectif de cette recherche est d'explorer les différences et/ou similitudes de perceptions de l'estime de soi entre les adolescents accueillis et leurs éducateurs, auxquelles l'association s'intéresse. Pour cela, les questions de recherches sont les suivantes : « Dans quelle mesure les perceptions de l'estime de soi personnelle des adolescents varient-elles en fonction des points de vue ? » et « Quels en sont les effets et facteurs ? ».

Ces questions engendrent plusieurs sous-questions : Les éducateurs perçoivent-ils les adolescents de la même manière que ces derniers se perçoivent eux-mêmes ? Les adolescents pensent-ils que les éducateurs les perçoivent de la même manière qu'ils se perçoivent ? Les perceptions d'estime de soi que les adolescents attribuent à leur éducateur, sont-elles les mêmes que celles des éducateurs ? Est-ce que le regard des éducateurs influence la dimension personnelle de l'estime de soi des adolescents ? Enfin, quels sont les processus de transaction sociale qui sous-tendent ces perceptions ?

L'ASSOCIATION PAÏDOS

Païdos est une association à but non lucratif, créée en 1996 et reconnue d'utilité publique. Sa mission est de venir en aide aux enfants et adolescents en situation de vulnérabilité et/ou de précarité en leur offrant des espaces et des projets de réintégration, de réinsertion et de prévention. Les programmes de l'association comprennent l'Atelier des bricolos, qui propose des animations et des rencontres interculturelles pour favoriser l'intégration, le CPPA et l'HUMA, qui offre un hébergement d'urgence pour les mineurs accompagnés sans abris.

Païdos est dirigée par un comité, sous la supervision de la direction et d'un répondant médical, qui coordonnent les différents programmes. Chaque programme est constitué d'une équipe pluridisciplinaire composée de psychologues, d'éducateurs sociaux, d'assistants socio-éducatifs, de médiateurs socioculturels et de personnel administratif (comptable, etc.).

Le CPPA est un lieu destiné à accueillir des adolescents en rupture de lien social et en décrochage scolaire, âgés de 12 à 18 ans, présentant des difficultés psychologiques ou sociales. Il est composé d'une grande salle équipée de tables et de chaises pour rassembler les adolescents, ainsi que de deux bureaux pour les psychologues et les éducateurs. Le but principal du CPPA est de favoriser la réinsertion des adolescents dans un projet de formation et de soigner les troubles psychologiques de ces jeunes en difficulté.

L'équipe du CPPA travaille en collaboration pour offrir un accompagnement pluridisciplinaire à chaque adolescent en fonction de ses besoins. La recherche qui sera menée au CPPA portera spécifiquement sur le groupe d'âge des 15-18 ans.

Les objectifs principaux du centre sont multiples. Tout d'abord, il s'agit de permettre la réintégration des adolescents en situation de déscolarisation ou de rupture de formation dans un cadre scolaire ou professionnel adapté à leur situation. Ensuite, la prise en charge a pour but de les aider à réfléchir sur leur trajectoire de vie, à renforcer leur image, et leur estime d'eux-mêmes ainsi qu'à reprendre confiance en leurs capacités. Pour cela, le centre vise également à développer leur connaissance de soi, leur capacité d'expression, leur autonomie et leur sens des responsabilités. Par ailleurs, il est essentiel que les adolescents retrouvent une dynamique familiale positive et renouent des liens individuels et sociaux constructifs. Enfin, le centre cherche à susciter chez les jeunes le goût d'apprendre, en leur offrant des espaces d'échange et

de découverte, ainsi qu'en leur donnant accès à des ressources pédagogiques adaptées à leur niveau et à leurs besoins.

En résumé, les objectifs du centre sont multiples et visent à aider les adolescents en difficulté à surmonter leurs obstacles et à retrouver une dynamique positive dans leur vie, autant sur le plan scolaire que personnel.

La prise en charge proposée par l'association Païdos se déroule en plusieurs étapes et peut débuter à n'importe quel moment de l'année. Elle commence par une visite permettant au jeune de découvrir les activités et les objectifs de la structure. Ensuite, une période d'évaluation de trois semaines permet de déterminer les besoins et les objectifs du jeune, afin d'adapter la prise en charge en conséquence. La deuxième étape consiste en la création d'un autoportrait, qui permet à l'adolescent de réfléchir sur son parcours de vie et de renforcer son estime de lui-même. Cette étape est suivie d'un suivi thérapeutique, éducatif et pédagogique, individuel et personnalisé pour chaque jeune, qui permet de répondre à ses besoins spécifiques. La prise en charge est donc personnalisée et adaptée à chaque jeune accueilli au CPPA de l'association Païdos.

CADRAGE THÉORIQUE

L'ADOLESCENCE

DÉFINITION ET DÉFIS

Le terme « adolescence » vient du participe présent du verbe latin « adolescere » signifiant « grandir », ce qui désigne étymologiquement « celui qui est en train de grandir » (Dadoorian, 2007, p. 25). Il s'agit d'une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, souvent qualifiée d'entre-deux (Carvajal Sánchez, 2022 ; Dadoorian, 2007 ; OMS, 2019). L'adolescence est également définie comme la jeunesse, amenant à parler des individus se trouvant dans cet entre-deux en tant que « jeunes » (Dadoorian, 2007). Les jeunes ne sont plus considérés comme des enfants, tout en n'étant pas encore considérés comme des adultes. L'adolescence est également décrite comme une classe d'âge, une période, une phase ou encore une étape de vie et de développement des jeunes. Ils y vivent de nouvelles expériences et font face à de nouveaux enjeux sociaux, développementaux, familiaux, personnels dans laquelle de nouveaux besoins apparaissent (Hauswald, 2016 ; OMS, 2019 ; Voide Crettenand, 2020). Selon l'OMS (2019), cette période s'étend de 10 à 19 ans et est « une étape unique du développement humain » (p. 1). Les experts s'accordent sur le fait que la puberté est le début de l'adolescence, une période de maturation biologique et de changement corporel, ainsi que de transformation de notre façon de penser et de voir les autres (Hauswald, 2016 ; Henrion & Grégoire, 2014 ; Voide Crettenand, 2020). Les jeunes peuvent trouver difficile de vivre cette période de transformation physique, car l'apparence et l'image corporelle « font partie des représentations de soi et revêtent une importance particulière à l'adolescence » (Fouchard & Courtinat-Camps, 2013, p. 334). Il est important de noter que l'adolescence et la puberté sont deux phénomènes différents : l'adolescence est un « phénomène psychosocial spécifique à l'espèce humaine », tandis que la puberté est un « phénomène biologique » (Dadoorian, 2017, p. 25). Pendant cette période, les adolescents doivent apprendre à se représenter, à se penser et à s'adapter à ces changements (Cascone et al., 2008 ; Voide Crettenand, 2020).

Cependant, l'adolescence n'est pas seulement marquée par des changements physiques, mais également psychoaffectifs et sociaux (Hauswald, 2016). Les jeunes doivent trouver leur propre identité tout en s'adaptant aux règles sociales pour fonctionner avec succès (Cascone et al., 2008 ; Voide Crettenand, 2020). Cette phase peut être vue comme un entre-deux entre

l'individualisation et la socialisation, amenant les adolescents à réfléchir à leur singularité et à leur perception de soi ainsi qu'à la manière dont les autres les perçoivent (Cascone et al., 2008 ; Voide Crettenand, 2020). Les adolescents apprennent à penser par eux-mêmes et à devenir autonomes tout en traversant des contradictions entre leur enfance et le monde adulte (Jeammet, 2019). Cette période peut être stressante et incertaine et peut rendre le moi vulnérable (Guillon & Crocq, 2004). Les adolescents doivent « devenir autonomes, s'individualiser, se libérer de l'emprise parentale, s'adapter au monde extérieur et s'investir dans de nouvelles relations » (Guillon & Crocq, 2004, p.30).

Selon certains auteurs, la période de 15 à 17 ans est la plus marquée par les doutes, les insécurités, et la vulnérabilité (Cascone et al., 2008). En effet, l'adolescence est caractérisée par des émotions fortes telles que le doute, l'anxiété, le stress et parfois même la violence (Guillon & Crocq, 2004). Durant cette période, les adolescents prennent conscience d'eux-mêmes et développent leur capacité d'autoperception.

Pendant l'adolescence, les jeunes cherchent à s'affirmer en tant qu'individus et à se rapprocher de leurs pairs, ce qui peut entraîner un détachement vis-à-vis de leurs parents. Ils peuvent ainsi se positionner contre l'autorité parentale et chercher à se débrouiller seuls, ce qui est souvent considéré comme une « crise de l'adolescence » (Cascone et al., 2018). Cette période est marquée par un besoin de confrontation avec les autres, leurs valeurs et leurs perspectives (Cascone et al., 2018). Les adolescents testent les limites de l'autorité, ce qui peut entraîner des comportements déviants et des actes de délinquance, raison pour laquelle Jeammet (2019) la décrit comme une « période critique à risques spécifiques » (p. 129).

Il est important de souligner que les personnes significatives de l'entourage des adolescents, tels que la famille, les pairs et les professionnels de la santé ou de l'éducation, peuvent avoir un impact positif ou négatif sur leur vulnérabilité. Ils peuvent contribuer à favoriser le développement des potentialités des jeunes et à enrichir leurs échanges, ou au contraire, à restreindre leurs capacités et à appauvrir leurs richesses potentielles (Jeammet, 2019). En effet, les personnes significatives peuvent jouer un rôle important dans leur développement (Martinot & Croizet, 2003). Elles peuvent aider les jeunes à naviguer dans cette période de transition en leur offrant un soutien émotionnel, des conseils et des encouragements positifs. Cela pouvant les amener à développer leur propre identité tout en restant connectés à leur famille et à leur communauté. L'entourage a donc une importance particulière à cet âge. De plus, cette période

met à l'épreuve la stabilité émotionnelle des adolescents, car elle peut les amener à changer leur environnement et leurs points de repère (Carvajal Sánchez, 2019).

En fin de compte, l'adolescence est une période complexe de la vie où les jeunes sont confrontés à de nombreux défis et changements. Cependant, avec le soutien adéquat et des opportunités, les adolescents peuvent surmonter ces défis et développer leur potentiel pour devenir des adultes épanouis et responsables.

L'ESTIME DE SOI

DÉFINITION GÉNÉRALE

L'estime de soi est un concept complexe qui a évolué au fil du temps et qui est défini de différentes manières dans la littérature. Selon Nader-Grosbois et Fiasse (2016), l'estime de soi est une évaluation de soi-même basée sur différents aspects de notre vie personnelle. Duclos (1997, 2004) la décrit comme une description consciente de soi liée à des représentations mentales de nos caractéristiques dans différents domaines, tandis que Cadieux (2003) la décrit comme un « ensemble d'étiquettes autodescriptives que nous attribuons à nos caractéristiques dans différents domaines » (cités par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p 25.). Selon Nader-Grosbois et Fiasse (2016), l'estime de soi est considérée comme l'aspect évaluatif du concept de soi. Ces auteurs expliquent également que plusieurs théories en psychologie du développement et en éducation considèrent le concept de soi et l'estime de soi comme des facteurs contribuant au développement psychologique et à la qualité des relations avec les autres. Coopersmith (1984) considère également que l'estime de soi est un facteur déterminant de la motivation.

L'estime de soi peut être considérée comme un ensemble, une valeur de soi globale ou comme une combinaison de différentes dimensions du soi, selon les approches et les modèles théoriques (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Les termes utilisés pour définir ce concept varient, tels que la perception de soi, la valeur de soi, l'opinion sur soi, la satisfaction ou l'insatisfaction quant à soi-même, l'appréciation de soi ou encore la conception de soi (Famose & Bertsch, 2009 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Selon Nader-Grosbois & Fiasse (2016), l'estime de soi est composée de la confiance en soi, de la connaissance de soi, du sentiment d'appartenance et de compétence. Cependant, d'autres auteurs ajoutent qu'elle serait également composée du mérite personnel, de l'apparence physique, du sentiment de qualité et d'efficacité (Coopersmith, 1984 ; Guillon & Crocq, 2004). En résumé, l'estime de soi est un concept multifacette qui englobe différentes dimensions du soi et qui est important pour la motivation et le bien-être personnel.

Dans les années 1960, l'estime de soi a commencé à susciter un intérêt dans différents domaines tels que la psychologie, l'éducation, le développement de l'enfant, la santé physique et mentale ou encore le monde de l'entreprise (Famose & Bertsch, 2009 ; Sabater, 2022). Elle est considérée comme un aspect essentiel du développement humain à tous les âges de la vie, étant donné qu'elle est au cœur des préoccupations des parents, enseignants, éducateurs, psychologues et médecins, car elle touche différents domaines, tels que l'éducation ou la santé (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Selon Jendoubi (2002), le soi se construit psychologiquement en parallèle du développement humain à travers différentes phases (cité par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Les représentations de soi émergent de perceptions de soi plus abouties qui se lient à un tout global et cohérent pour former le concept de soi. L'estime de soi peut être élaborée à partir de 7 ou 8 ans, lorsque les êtres humains commencent vraiment à s'interroger sur eux-mêmes et à se penser en tant qu'individu (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). C'est pourquoi l'estime de soi est considérée comme une « dimension centrale de la personne impliquée dans ses ressentis et comportements à tout âge de la vie » (Kindelberger & Picherit, 2016, p. 50).

L'estime de soi est un construit ainsi qu'une évaluation consciente et/ou inconsciente composée des sentiments que les personnes s'attribuent quant à leurs valeurs, capacités, compétences, efficacités, mérites ou encore qualités (Coopersmith, 1984 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Pour certains auteurs, elle a un caractère assez durable et n'est pas en changement permanent, tandis que pour d'autres, l'estime de soi est considérée comme fluctuant dans le temps. Elle serait un état qui évolue et varie durant la vie de toute personne, en particulier à l'adolescence, à partir des expériences que les personnes peuvent vivre, du contexte environnemental, des facteurs spatio-temporels, des relations sociales et des ressources internes à la personne (Cazenave & Michel, 2008 ; Guillon & Crocq, 2004 ; Kindelberger & Picherit, 2016).

Différents facteurs propres aux individus, tels que les expériences individuelles, le sexe, l'âge, les rôles, les cadres de référence, les expériences de maîtrise ou encore les personnes significatives, peuvent avoir un impact sur l'estime de soi (Coopersmith, 1984 ; Famose & Bertsch, 2009).

Ce qui ressort également de la littérature sur l'estime de soi est le fait qu'elle soit liée à l'affect (Famose & Bertsch, 2009). En effet, en pensant à nos caractéristiques désirables ou indésirables, nous faisons l'expérience d'émotions positives ou négatives. Lorsque nous sommes confrontés à une évaluation de nous-mêmes, nous répondons de manière plus ou moins positive ou négative, ce qui met en avant des pensées et des sentiments plus ou moins favorables à notre égard (Famose & Bertsch, 2009). L'estime de soi montre donc également un aspect cognitif dans le sens où elle concerne nos pensées et croyances sur nous-mêmes, mais également un aspect affectif, car elle prend en compte nos ressentis pouvant être plus ou moins positifs.

En outre, l'estime de soi est liée à autrui sous deux aspects. Premièrement, le processus d'auto-évaluation qu'implique l'estime de soi passerait par la comparaison sociale, par lequel nous nous évaluons plus ou moins bien par rapport aux autres (Martinot, 2001). En effet, « sa tonalité affective fait qu'elle oriente la prise de conscience de soi et la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui » (Fouchard & Courtinat-Camps, 2013, p. 334). Deuxièmement, elle serait impactée par l'image que nous nous faisons de la vision des autres sur nous-mêmes, du regard et de l'appréciation d'autrui.

En résumé, l'estime de soi est une notion complexe qui se réfère à la manière dont une personne se perçoit elle-même, ainsi que la valeur qu'elle attribue à cette perception. Selon la littérature, l'estime de soi est définie comme un jugement de valeur subjectif que chaque individu s'attribue en fonction de son niveau de satisfaction avec lui-même.

Elle est également une construction sociale qui se forme par l'effet de miroir social, c'est-à-dire par le regard et l'appréciation des autres, en particulier des personnes significatives, que la personne intègre. Les interactions sociales avec les autres, en particulier avec les membres de la famille, les amis, les pairs et les enseignants, ont une influence majeure sur l'estime de soi. La personne intègre les opinions des autres et les transforme en perception de soi.

L'estime de soi est une construction multifacette composée de diverses dimensions que les individus intègrent à partir des perceptions qu'ils ont de leurs compétences et de leur degré de satisfactions dans ceux-ci.

Enfin, c'est un processus dynamique et continu qui évolue tout au long de la vie de la personne. Cette évolution est tributaire des liens privilégiés, des opportunités, des ressources et des événements de vie. Les événements positifs ou négatifs peuvent influencer l'estime de soi, ainsi que les expériences vécues au cours de la vie (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

UNI ET MULTIDIMENSIONNALITÉ DE L'ESTIME DE SOI

La littérature suggère que l'estime de soi peut être envisagée selon trois modèles : unidimensionnel, multidimensionnel et hiérarchique (Bouffard et al., 2002 ; Coopersmith, 1984 ; Famose & Bertsch, 2017 ; Fouchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Kindelberger & Picherit, 2016 ; Martinot, 2001 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Pinto et al., 2016 ; Salvador, 2003).

Certains auteurs, tels que Rosenberg (1979), considèrent que le concept de soi et l'estime de soi sont une unité, un construit global sans distinction de domaines ou de dimensions. Ils considèrent que l'estime de soi renvoie à l'évaluation globale de soi (cité par Bouffard et al., 2002 ; Fouchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Rosenberg a proposé la première échelle d'évaluation de l'estime de soi, mais celle-ci a été fortement critiquée « quant à l'explication sur les attitudes et le fonctionnement psychologique des personnes et par l'intérêt de considérer des dimensions spécifiques de l'estime de soi » (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 40).

Les modèles hiérarchiques mettent en avant que l'estime de soi a un caractère spécifique, elle est divisée en plusieurs domaines, mais a également un caractère global (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Plusieurs de ces modèles sont apparus dans les années 1970, tels que ceux de Shavelson et al. (1976), L'Ecuyer (1978-1990) et de Duclos (1997-2004), cités par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016. Ces modèles postulent l'organisation hiérarchique du concept de soi et donc de l'évaluation de soi. L'estime de soi globale est placée en haut de la hiérarchie au-dessus des dimensions spécifiques du soi, certaines ayant plus d'importance que d'autres pour chaque personne (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Le dernier modèle est le modèle multidimensionnel. Aujourd'hui, l'estime de soi est davantage vue comme un construit complexe englobant différentes dimensions spécifiques liées aux différents domaines d'activités de la personne, ce qui se traduit par sa multidimensionnalité. Selon ce modèle, particulièrement mis en avant par Harter (1986), il existe différents soi, tels que le soi physique, cognitif, relationnel/social ou encore personnel/général (cité par Bettayed, 2017 ; Bouffard et al., 2002 ; Coopersmith, 1984 ; Fouchard & Courtinat-Camps). L'estime de soi physique renvoie par exemple à l'apparence physique, le fait de pratiquer une activité physique ou encore à la beauté, alors que le soi relationnel fait référence aux compétences sociales, à la capacité de communication ou à la satisfaction des relations sociales. En ce qui concerne le soi cognitif, il est lié aux aptitudes cognitives et intellectuelles, à la réussite scolaire ou encore à la satisfaction au travail. Pour finir le soi personnel, également appelé le soi général, qui est l'objet de recherche de cette étude, se fonde sur les perceptions de notre identité, de la réalisation de nos objectifs personnels, nos qualités et compétences personnelles et générales. Ces dimensions spécifiques forment l'estime de soi globale (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Différentes évaluations du concept de soi ont été proposées en lien avec ce modèle, tels que l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith (1984) ou encore le « pictorial scale of perceived competence and social acceptance » de Harter et Pike (1980,1984, cité par Nader-Grobois & Fiasse, 2016). Ce modèle multidimensionnel est jugé comme plus pertinent, car il comprend les différents domaines de vie des personnes. Ces différents domaines varient selon les chercheurs quant à l'âge des personnes et donc à la période de vie dans laquelle elles se trouvent. Par exemple, à l'adolescence, le soi physique aurait une plus grande importance pour les jeunes du fait que cette période implique une modification de l'image de soi due à la puberté (Fouchard & Coutinat-Camps, 2013). Finalement, certains théoriciens mettent également en avant le fait que l'importance de ces dimensions varie en fonction des personnes significatives pour les individus, tels que les pairs, les parents, les enseignants ou les éducateurs (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Pour conclure, ces modèles multidimensionnels, hiérarchiques et unidimensionnels/globaux seraient tout aussi légitimes du fait qu'ils sont complémentaires et compatibles, car tous amènent à une évaluation des perceptions de soi globale (Pinto et al., 2016 ; Salvador, 2003).

APPROCHES DE L'ESTIME DE SOI

Dans la littérature, l'estime de soi est conceptualisée selon différentes approches telles que les approches psychosociales, psychanalytiques, développementales interactionnistes, phénoménologiques, cognitives, sociocognitives, motivationnelles et selon la psychologie positive (Anderson & Snow, 2001 ; Bettayed, 2017 ; Brossard, 2016 ; Famose & Bertsch, 2017 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Martinot 2001).

L'approche psychanalytique est apparue dans les années 1960-1970, notamment à travers les postulats du fondateur de la psychanalyse, Sigmund Freud. Celui-ci postule que l'estime de soi « résulte d'un narcissisme infantile construit dans la relation mère-bébé » et que cette relation ainsi que l'affect qui en découle donnent sa positivité ou négativité à l'estime de soi (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 29).

En ce qui concerne l'approche phénoménologique, elle intègre les autres comme « indissociables de la construction de soi » (Gordon, 1968 ; Rodriguez-Tomé, 1972 ; Zavalloni, 1973 ; Ziller, 1973 cités par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 30). Selon cette approche, il existe deux formes de soi : le soi propre et le soi social. Le premier correspond à notre représentation de nous-mêmes selon nos pensées, tandis que le second correspond à notre représentation de nous-mêmes selon la pensée des autres.

Les approches cognitives et sociocognitives se basent sur les modèles cognitifs de traitement de l'information et conceptualisent l'estime de soi comme correspondant à des nœuds connectés entre eux et stockés en mémoire. Dans ce sens, une pensée spécifique à un domaine renverrait les individus à un autre élément, à un contexte ou à des schémas déjà créés en mémoire permettant l'interprétation des situations vécues par les individus (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). L'approche sociocognitive est similaire, à la différence qu'elle prend en compte les aspects affectifs et émotionnels représentatifs de l'estime de soi.

Selon l'approche motivationnelle, l'évaluation de soi joue un rôle important dans la régulation des comportements et des actions. Le concept de soi est alimenté par les désirs et les motivations qui incitent une personne à chercher à atteindre des buts, contribuant ainsi à maintenir les représentations de soi (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

L'approche de la psychologie positive est centrée sur le bien-être personnel et social des individus. Elle considère l'estime de soi comme étant liée à des caractéristiques individuelles telles que l'humour ou la créativité, ainsi qu'à différents processus tels que le sens de la vie ou l'optimisme (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Quant à l'approche développementale interactionniste, elle postule que l'estime de soi est une construction sociale et cognitive qui se produit pendant l'enfance et l'adolescence. Selon cette approche, les perceptions que nous avons de nous-mêmes et notre estime sont façonnées par nos interactions ainsi que les réactions des autres à nos actes, qualités et défauts (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Famose & Bertsch, 2017).

L'approche psychosociale de l'estime de soi est un domaine d'étude qui s'intéresse aux différentes dimensions de l'estime de soi « selon une approche sociale, culturelle de la conscience de soi et se centrant sur l'apport de l'environnement social et de la communication avec les autres dans la construction du soi » (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 27). Cette approche est influencée par plusieurs modèles théoriques, dont ceux de James (1890), Baldwin (1899), Cooley (1902), Mead (1934) et Festinger (1954) (cités par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, Famose & Bertsch, 2017). Selon William James (1890), l'estime de soi est le résultat de l'appréciation de nos propres qualités et accomplissements. Pour Baldwin (1899), elle est construite à partir de la perception de l'approbation et du rejet des autres. Cooley (1902) et Mead (1934) ont conceptualisé l'estime de soi comme étant un processus social et interactif basé sur la « métaphore du miroir social ». Enfin, Festinger (1954) postule que l'estime de soi est influencée par la comparaison sociale, c'est-à-dire la comparaison entre soi et les autres. Ces différents modèles ont contribué à mieux comprendre la construction et la dynamique de l'estime de soi dans l'approche psychosociale (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

L'interactionnisme symbolique est une perspective de l'approche psychosociale qui s'inspire de différents modèles datant des années 1890-1950, notamment ceux de Cooley (1902) et Mead (1934). C'est sur celle-ci que se base notre recherche et son analyse. Ils conceptualisent le soi sur un versant social et interactionnel construit par la communication, la socialisation et les interactions avec les proches et les autres significatifs. Cooley (1902) et Mead (1934) considèrent que « l'estime de soi résulte d'une construction sociale qui s'élabore au fil des interactions avec les autres » (cités par Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 28).

L'intériorisation des feedbacks sociaux et du regard d'autrui exerce une grande influence sur l'estime de soi. Ainsi, les feedbacks et regards positifs des autres significatifs auraient un impact positif sur l'auto-évaluation de soi, contrairement aux feedbacks et regards négatifs renvoyés par les autres (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Famose & Bertsch, 2017). En effet, ce que nous pensons que les autres pensent de nous, par les discours, les actes et les comportements qu'ils montrent, exercerait une influence sur notre propre estime.

Selon Cooley, ce phénomène est appelé la « métaphore du miroir social » ou « looking glass self » du fait que les individus s'évaluent par rapport au regard et aux attitudes de leurs proches comme s'ils se regardaient dans un miroir avec l'idée principale que « les sentiments que les personnes nourrissent vis-à-vis d'elles-mêmes, sont déterminés par la manière dont elles croient que les autres les évaluent » (Anderson & Snow, 2001 ; Brossard, 2016 ; Famose & Bertsch, 2017, p. 59 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Comme l'a dit Robert Biersted (2013), la pensée et l'approche de Cooley quant à l'estime de soi peuvent être résumées à cette phrase : « Je ne suis pas ce que je pense être. Je ne suis pas ce que tu penses que je suis. Je suis ce que je pense que tu penses que je suis » (cité par Brossard, 2016).

Cependant, selon Felson (1993), « les personnes n'ont pas une conception précise de la manière dont les autres les considèrent, mais pensent plutôt que les autres les regardent comme elles se regardent elles-mêmes » (cité par Famose & Bertsch, 2017). La construction de nos perceptions irait donc dans le sens contraire des idées de Cooley et Mead. De plus, Rosenberg (1984), en lien avec la métaphore du miroir social de Cooley, met en avant l'importance de prendre en compte, dans la construction du soi, le contexte social primaire et présent dans lequel se trouvent les individus et les personnes significatives qui le composent.

En résumé, l'interactionnisme symbolique est une perspective de l'approche psychosociale qui considère que la construction de l'estime de soi est influencée par les interactions sociales et le regard des autres, mais qu'il est important de prendre en compte le contexte social dans lequel évoluent les individus.

En lien avec la perspective de l'interactionnisme symbolique, plusieurs études ont été menées, apportant des résultats qui appuient ou contredisent ces théories. Pour illustrer ces apports, Famose & Bertsch (2017) citent plusieurs travaux de Shrauger et Schoeneman (1979)

d'Ichiyama (1993) et de Kenny & De Paulo (1993) qui ont été réalisés sur les trois mêmes points de vue que notre étude.

Les travaux de Shrauger et Shoeneman (1979) ont montré que les perceptions de soi des individus interrogés étaient reliées à la manière dont elles étaient réellement considérées par les autres. Selon Famose et Bertsch (2017), peu de recherches mettent en avant que les perceptions de soi dérivent d'une façon nette des évaluations aux autres. Au contraire, ces chercheurs ont également trouvé des liens étroits entre les perceptions de soi et la manière dont elles croyaient être considérées par les autres. Ces résultats vont dans le sens de la perspective de l'interactionnisme symbolique du fait que les auteurs en concluent que la manière dont on pense que les autres nous perçoivent a une influence sur nos perceptions de nous-mêmes. Cependant, d'autres chercheurs mettent en avant le fait qu'il ne peut pas y avoir de liens ou de similitudes entre ces deux points de vue, car on ne peut pas conceptualiser précisément la pensée de l'autre sur soi. L'existence d'un lien entre ces points de vue montrerait donc que les individus pensent que les autres les regardent comme ils se regardent eux-mêmes. Les individus observeraient leurs propres comportements et en infèreraient ce que les autres pensent d'eux (Famose & Bertsch, 2017 citant Felson, 1993, Kenny & De Paulo, 1993, Sedikiles & Skowronski, 1995). Cela pourrait être le cas si une personne a des informations insuffisantes concernant la manière dont l'autre la considère ou qu'elle ne tient pas compte des feedbacks venant des autres, ce qui l'amènerait à supposer que l'autre la considère approximativement comme elle se considère elle-même (Famose & Bertsch, 2017).

De son côté, Ichiyama (1993), relève de ses recherches que les évaluations faites par les autres sont reliées aux évaluations de soi et aux évaluations de soi à travers le regard des autres, mais seulement de manière modérée. Cependant, conformément à ses différents travaux, elle conclut qu'il n'existe « aucun accord consistant entre les évaluations de soi des personnes et la manière dont elles sont réellement considérées par les autres » (Famose & Bertsch, 2017, p. 66).

En conclusion, cette partie met en avant les principales approches et conceptualisations de l'estime de soi que la littérature mentionne en termes intrapersonnel et interpersonnel. Étant donné que cette recherche vise à étudier les différents points de vue de l'estime de soi personnelle dans la relation entre les adolescents et les éducateurs, les théories et les contributions liées aux approches interpersonnelles, en particulier la perspective de l'interactionnisme symbolique selon l'approche psychosociale, ont inspiré et permis l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

IMPACT ET IMPORTANCE DE L'ESTIME DE SOI À L'ADOLESCENCE

La littérature met en évidence l'impact de l'estime de soi sur les adolescents au niveau personnel et interpersonnel. Une faible estime de soi est liée négativement à l'adaptation au changement, à l'intégration sociale, scolaire et professionnelle ainsi qu'aux comportements des individus (Guillon & Crocq, 2004). Des comportements inadaptés, résultant d'une faible estime de soi, peuvent conduire à un sentiment d'incapacité chez les adolescents, ainsi qu'à un retrait social ou à la rupture de liens sociaux. En revanche, une bonne estime de soi favorise la réussite personnelle, la santé, le bien-être, les relations interpersonnelles et la réussite scolaire (André & Lelord, 2008 ; Bardou & Oubrayrie-Rousselm, 2008 ; Cazenave & Michel, 2008 ; Martinot, 2001).

Selon les travaux de Cascone et al. (2008) et Guillon & Crocq (2004), une faible estime de soi peut être liée à des troubles psychotiques, anxieux, dépressifs et à des tendances suicidaires chez les jeunes. Une faible estime de soi est également associée à diverses addictions telles que la consommation d'alcool, de drogues (cannabis) et de tabac (André & Lelord, 2008 ; Bardou & Oubrayrie-Rousselm, 2008 ; Cascone et al., 2008 ; Guillon & Crocq, 2004 ; Kindelberger & Picherit, 2016).

Différentes recherches ont établi un lien entre l'estime de soi et plusieurs aspects de la personne à l'adolescence, tel que le sexe. En effet, le sexe peut avoir une influence positive ou négative sur l'estime de soi (Bardou & Oubrayrie-Rousselm, 2008 ; Famose & Bertsch, 2017 ; Kindelberger & Picherit, 2016 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016). Selon Guillon et Crocq (2004), les filles ont une estime d'elles-mêmes plus élevée que les garçons au début de l'adolescence (à partir de 14 ans), mais elle est plus faible vers la fin de l'adolescence (à partir de 16 ans). En revanche, Fouchard et Courtinat-Camps (2013) ont souligné que, de manière générale, l'estime de soi globale des filles est plus faible que celle des garçons à l'adolescence. Ces auteurs n'utilisent pas les mêmes termes pour décrire ces populations de personnes. En effet, certains utilisent le terme « sexe » qui fait référence au processus de différenciation des êtres humains au niveau biologique, alors que le « genre » fait référence à la déconstruction et compréhension des normes de genre et leurs conséquences sur les personnes et les sociétés. Le sexe catégorise les individus en 2 groupes, les hommes et les femmes, alors que le genre permet une ouverture de ses constructions sociales et jugements normatifs à

d'autres identités. Cette distinction permet d'inclure les personnes dont l'identité de genre ne correspond pas aux normes de genre traditionnelles (Scott, 1988). Selon Butler (1990), la distinction entre sexe et genre est fondamentale pour comprendre comment les normes de genre sont construites et maintenues dans la société. Elle affirme que le genre n'est pas une réalité biologique ou quelque chose d'inné, mais plutôt une construction sociale qui est créée et maintenue à travers la manière dont les gens parlent et utilisent certains symboles. En fin de compte, la distinction entre sexe et genre permet de reconnaître la diversité humaine et d'inclure les personnes dont l'identité de genre ne correspond pas aux normes traditionnelles de genre, tout en mettant en lumière l'importance des constructions sociales et des normes de genre dans la vie des individus et des sociétés. De ce fait, c'est le terme « genre » qui sera utilisé dans cette recherche.

Par ailleurs, diverses études ont montré un lien entre une faible estime de soi et l'échec ou l'abandon scolaire. En effet, les personnes ayant une estime de soi positive ont tendance à persévérer davantage dans leurs études et à poursuivre des études supérieures (André & Lelord, 2008 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2008 ; Guillon & Crocq, 2004 ; Martinot, 2001). Les événements de vie que peuvent vivre les jeunes sont également liés à leurs perceptions d'eux-mêmes. En effet, les événements négatifs en lien avec eux-mêmes, leur famille ou leur entourage peuvent entraîner une baisse de l'estime de soi (divorce, violences familiales, faible insertion dans le groupe de pairs, etc.) (André & Lelord, 2008 ; Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2008 ; Kindelberger & Picherit, 2016).

De plus, l'adolescence est une période marquée par des changements physiques importants liés à la puberté. Cette période peut avoir un impact sur l'estime de soi et l'image corporelle des jeunes. En effet, l'estime de soi est liée à l'image de soi et du corps, qui évolue tout au long de cette période de vie. Par exemple, la pratique régulière d'une activité physique peut améliorer l'estime de soi. Ainsi, l'apparence physique est un facteur important de l'estime de soi, qui peut être élevée ou faible en fonction de différents critères (Fouchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Guillon & Crocq, 2004 ; Kindelberger & Picherit, 2016). Fouchard et Courtinat-Camps (2013) ont souligné que les adolescentes ont souvent tendance à sous-estimer leur apparence physique, ce qui peut s'expliquer en partie par les images stéréotypées des femmes véhiculées par les médias et les magazines dans nos sociétés occidentales. « Il semble que les adolescentes intériorisent un idéal corporel de minceur au point que cet état psychologique produise parfois

une telle discordance que cela peut se traduire par exemple par des conduites pathologiques alimentaires avec des répercussions négatives sur l'estime globale de soi » (p. 338).

Des études ont montré que les réseaux sociaux, où des corps considérés comme des idéaux à atteindre sont souvent mis en avant, peuvent conduire à des comparaisons et que les filtres améliorant le physique jouent également un rôle dans les perceptions de soi des jeunes (Bohlen et al., 2021 ; Sabater, 2022). Toutefois, de plus en plus de comptes sur les réseaux sociaux commencent à promouvoir l'acceptation de soi et de tous les corps dans un esprit de body positivisme. Cela en montrant des images de corps au naturel et non retouchées pour rompre avec les images idéalistes.

L'ESTIME DE SOI DANS LA PRISE EN CHARGE SOCIO-ÉDUCATIVE ET EN MILIEU SCOLAIRE

La place de l'estime de soi dans les milieux scolaires et sociaux, tels que l'école obligatoire ou les associations comme Païdos, revêt une importance particulière. En effet, dans l'enseignement ou la prise en charge psychoéducative (foyers, associations, fondations...), la mise en place d'objectifs et d'interventions positives favorisant une bonne estime de soi joue sur les apprentissages et l'évolution personnelle et sociale (André & Lelord, 2008 ; Bardou & Oubrayrie-Rousselm, 2008 ; Kindelberger & Picherit, 2016 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Voide Crettenand, 2020).

De nos jours, les institutions et professionnels semblent de plus en plus intégrer le concept de l'estime de soi dans leurs pratiques. Cela est particulièrement le cas dans les institutions et associations sociales de soutien et de prise en charge, où la valorisation est davantage mise en avant. En ce qui concerne le milieu scolaire, cela est plus nuancé et dépend souvent des enseignants et de la place que ceux-ci veulent bien accorder aux représentations de soi dans leur pratique et pédagogie. Par exemple, les milieux scolaires compétitifs et ne valorisant pas l'effort et l'avancée auront un impact positif sur les élèves ayant déjà une haute estime d'eux-mêmes, car ceux-ci seront en situation de réussite. Cependant, ils auront un impact négatif sur les autres, qui seront en situation d'échec et réprimandés (André & Lelord, 2008). La comparaison sociale produite dans ce type d'environnement peut facilement bloquer les élèves qui ont plus de difficultés, car elle ne permet pas un contexte d'apprentissage soutenant, encourageant selon

les potentialités de chacun, et donc amenant à développer son estime de soi (Bardou & Oubrayrie-Rousselm, 2008 ; Voide Crettenand, 2020). Cependant, Voide Crettenand (2020) et Nader-Grosbois & Fiasse (2016) mettent en avant différentes pistes pour développer l'estime de soi dans tous les milieux, telles que : le soutien à la réussite, l'explicitation des compétences, la favorisation des échanges et dialogues sur les ressentis, le travail des compétences psychosociales et la reconnaissance des qualités personnelles, ou encore la prise en compte des dimensions individuelles et sociales aux enfants et adolescents.

L'évaluation du soi, par le biais de questionnaires, de discussions ou d'enseignement, est utile pour les professionnels de ces milieux, car elle permet de mettre en lumière les aspects de vie ou domaines sur lesquels ces objectifs pourraient être fixés (Kindelberger & Picherit, 2016). Elle permet aux professionnels d'avoir des précisions sur « les sentiments et perceptions à propos de soi [...] pour lesquels ils n'ont que partiellement les ressources sociales et les moyens cognitifs pour y faire face » (Kindelberger & Picherit, 2016, p. 51).

Païdos et le CPPA s'inscrivent dans ces pratiques, car ils mettent l'estime de soi au centre de leur travail psychosocial. Selon la littérature, les interventions les plus efficaces pour améliorer l'estime de soi sont celles qui la ciblent directement, plutôt que celles qui se concentrent sur les comportements ou les aptitudes sociales, car un développement positif de l'estime de soi peut conduire à une amélioration de ces aspects chez la personne, étant donné que « la santé psychique des adolescent-e-s se compose de dimensions individuelles et sociales qui s'interpénètrent » (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Voide Crettenand, 2020, p. 30).

Enfin, les chercheurs identifient la thérapie cognitivo-comportementale comme « la plus appropriée pour la prise en charge psychoéducative de l'estime de soi » (André & Lelord, 2008 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016 ; Voide Crettenand, 2020, p. 30). Cette approche permet de transformer des « croyances dysfonctionnelles » en des « croyances plus réalistes » en prenant en compte les facteurs déterminants, qu'ils soient internes ou externes aux adolescents, tels que leurs perceptions d'eux-mêmes, de leurs intérêts et de leurs réactions (Nader-Grosbois & Fiasse, 2016, p. 260).

LA TRANSACTION SOCIALE

DÉFINITION

La notion de transaction sociale est apparue à la fin des années 1970 dans les domaines des sciences humaines et sociales (Carvajal Sánchez, 2019 citant Rémy et al., 1978). Elle ne constitue pas une théorie fixe, car elle représente à la fois un processus et une finalité, qui peuvent être implicites ou explicites. Son objectif est d'offrir une perspective élargie sur divers sujets tels que la famille, les identités, les histoires de vie, la diversité culturelle, la déviance, l'environnement, la santé publique et les émotions (Carvajal Sánchez, 2019).

Plus précisément, la transaction sociale est considérée comme un paradigme par plusieurs auteurs, notamment Carvajal Sánchez (2013, 2019), Charmillot et Dayer (2007, 2016), Chello (2013), Blanc (2009) ainsi que Fusulier et Marquis (2009b). En effet, elle représente une posture méthodologique adoptée par les chercheurs, qui leur permet d'avoir une vision différente des processus internes et externes aux individus qui sous-tendent les tensions, les négociations, les normes, les valeurs et les conflits vécus, en créant un « troisième espace de pensée » (Carvajal Sánchez, 2019 ; Blanc, 2009 ; Charmillot & Dayer, 2007, 2016, p. 134).

Les transactions sociales sont des processus de négociation, de tension, de défi ou d'ajustement qui ont un impact sur les comportements et la création de soi chez les êtres humains. Les individus vivent des moments de transactions sociales en réfléchissant et en faisant des compromis internes ou en interagissant avec autrui face à certaines situations. Bien que ces transactions puissent être difficilement visibles, elles apparaissent dans de nombreuses situations quotidiennes de manière implicite et inconsciente, et conduisent à des ajustements de pensée induits par le discours, le débat et la négociation avec autrui et soi-même. Selon Remy (2020), « la mise au point de ces compromis est l'objectif poursuivi par la transaction sociale » (p. 12).

La transaction sociale permet aux individus de se nourrir des pensées des autres grâce à une réflexion propre ou conjointe, permettant ainsi une forme de transmission et d'acquisition de nouvelles conceptions en intégrant certaines normes et valeurs, tout en préservant les siennes (Carvajal Sánchez, 2009, 2013). Les transactions sociales prennent souvent la forme de confrontations, qui peuvent passer par des conflits et se résoudre par une négociation plus ou

moins complexe pour aboutir à des zones d'accord ou à des compromis (Gibout et al., 2009 ; Remy, 2005). Gibout et al. (2009) notent que la transaction sociale est à la fois un processus et un produit, qui peut être remis en cause en raison de son caractère instable et renégociable.

La notion d'incertitude est liée à la transaction sociale, car l'individu doit faire un travail d'autoréflexion pouvant aller jusqu'à une reconfiguration identitaire lorsqu'il est en transaction sociale (Carvajal Sánchez, 2013 ; Chello, 2013). En effet, les transactions sociales peuvent amener les individus à remettre en question leurs valeurs, leurs croyances et leur identité, ce qui peut être une expérience incertaine et difficile à gérer.

Pour comprendre la transaction sociale en tant que paradigme et l'utiliser comme outil méthodologique, il est essentiel de reconnaître qu'il s'agit d'un processus dual. Dubar (1994) souligne que les transactions sociales se produisent dans la relation aux autres et donc dans les interactions sociales, mais également dans la relation à soi-même (cité par Carvajal Sánchez, 2009, 2013). Il parle de « double transaction » qui comprend des « transactions relationnelles » ou « objectives », qui impliquent des interactions sociales avec au moins deux personnes, et des « transactions biographiques » ou « subjectives », qui sont celles que « la personne entretient avec sa propre conscience » et qui « renvoient aux exigences morales intériorisées au cours de sa socialisation » (p. 181). Charmillot et Dayer (2007) soulignent que l'analyse des transactions sociales vécues par les individus nécessite de prendre en compte les « transactions en soi » liées aux transactions subjectives et les « transactions entre soi et autrui » liées aux transactions objectives (p. 134).

L'utilisation de la transaction sociale comme outil d'analyse de phénomènes dans des situations spécifiques et en lien avec une thématique précise permet aux chercheurs de rompre avec les conceptions communes (Fusulier & Marquis, 2009ab). Ainsi, la transaction sociale est une posture particulièrement adaptée à l'analyse de la dimension inter et intrapersonnelle de l'estime de soi. Elle représente également un outil approprié aux enjeux actuels que celle-ci suscite (Fusulier & Marquis, 2009ab).

MÉTHODOLOGIE

DÉMARCHE

Mon intérêt pour la notion d'estime de soi chez les jeunes qui présentent des difficultés scolaires et/ou sociales et familiales du CPPA s'inscrit dans une démarche évaluative et compréhensive. Nous considérons cette recherche comme quantitative et qualitative, c'est l'analyse statistique des résultats obtenus aux questionnaires qui permet l'analyse théorique de l'estime de soi des adolescents selon différents points de vue. Elle se concentre sur l'estime de soi personnelle des adolescents à une période spécifique, celle de la récolte des données, excluant ainsi toute dimension longitudinale, ou l'étude de celle-ci à deux moments distincts. En effet, elle a pour but d'analyser la situation à un moment précis à travers des scores et des conceptions théoriques (Vilatte, 2017).

Le choix de cette démarche part du fait que l'estime de soi, et donc les perceptions de soi, prend une place très importante à l'adolescence. De plus, évaluer l'estime des jeunes permettait aux éducateurs du CPPA d'avoir une idée plus précise du niveau d'estime des jeunes à la période de récolte de données et donc de répondre à un certain besoin d'information. Cela pour ensuite mettre en discussion ces évaluations avec les adolescents à travers les différences et/ou similitudes observées entre les points de vue. L'objet de la recherche a pour but de questionner la pratique professionnelle et les enjeux de compréhension et de perception de l'estime de soi dans l'accompagnement des jeunes. Ainsi, elle vise à examiner l'influence que l'estime de soi reflétée des éducateurs peut avoir sur les adolescents pris en charge. J'ai cherché à comprendre dans quelle mesure l'estime de soi réelle des adolescents varie de l'estime perçue et reflétée par les éducateurs du CPPA. C'est-à-dire, à décrire et comprendre les représentations et réflexions associées à l'estime de soi des adolescents à travers différents points de vue. Les représentations sont liées au système d'interprétation de chacun et peuvent être vues comme des connaissances ou croyances qui relèvent du sens commun. Selon Salès-Wuillemin (2006), celles-ci « ont un impact individuel (définition de l'identité, modèle de conduites et de pensée, implications affectives) et social (expression des groupes sociaux et transformations sociales) » (p. 6). C'est pourquoi l'étude des représentations sociales s'associe bien à la transaction sociale. Ainsi, elles permettraient d'éviter les incompréhensions lorsqu'elles sont communiquées et de simplifier les discussions. Plus précisément, la recherche a pour but d'évaluer trois aspects de l'estime de

soi personnelle des jeunes. D'abord, l'estime de soi que je nommerais « propre », c'est-à-dire la vision qu'ils ont d'eux-mêmes. Mais également l'estime « reflétée », qui concerne la manière dont ils pensent être vus par leurs éducateurs. Enfin, l'estime « perçue » qui représente les perceptions des éducateurs quant à l'estime de soi personnelle des jeunes.

Cette étude cherche à comprendre les réflexions concernant l'estime de soi personnelle de ces adolescents, ainsi que leur impact, en lien avec les conceptualisations et travaux sur le caractère interpersonnel de l'estime de soi. C'est-à-dire, à travers le paradigme de la transaction sociale et la perspective de l'interactionnisme symbolique de l'approche psychosociale de l'estime de soi. Plus précisément, elle a pour objectif de mettre en lumière les différences, similitudes et relations entre les trois points de vue sur l'estime de soi personnelle, ce qui permet d'interpréter les processus d'ajustements (transaction sociale) qui sous-tendent les réflexions sur les perceptions de soi sous forme d'hypothèses. De plus, elle met en discussion les recherches existantes à ce sujet afin d'explorer l'importance du regard des autres, du genre et de l'âge sur l'estime de soi personnelle. Ces éléments sont nuancés tout au long de la recherche sachant que le paradigme de la transaction sociale est une posture méthodologique et n'est pas une théorie fixe. D'autant plus que l'échantillon est petit, spécifique et que l'objet de la recherche ne porte que sur une dimension de l'estime de soi : l'estime de soi personnelle.

ÉCHANTILLON ET MODE DE RECRUTEMENT

Les critères de choix de l'échantillon ont été décidés conjointement avec l'association Païdos et plus précisément avec la responsable du CPPA, Sarah Dentand. De plus, les exigences de la commission d'éthique de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation ont également été prises en compte et respectées. En effet, la participation à la recherche se devait d'être volontaire et les conditions de la recherche devaient être claires pour les participants. Ainsi, l'échantillon ne devait pas comprendre de personnes ayant une capacité de jugement limité, par exemple des personnes en situation de handicap psychique.

Concernant cet échantillon et en accord avec l'association, mon souhait était que les participants visés soient des adolescents actuellement pris en charge au CPPA ayant entre 15 et 17 ans ainsi que les éducateurs les suivant actuellement dans le centre. L'objectif était d'avoir le plus de participants possibles, car l'analyse statistique d'un questionnaire est plus robuste lorsque

l'échantillon est plus grand. La mixité de l'échantillon étant également importante pour envisager une comparaison des niveaux d'estime de soi des jeunes par le genre.

Ces éléments ont été discutés avec la responsable du CPPA en lien avec les possibilités du terrain et en accord avec la commission d'éthique. Le centre accueillant 18 adolescents, nous avons fait le choix de d'en cibler 15 et 5 éducateurs y travaillant. En effet, certains adolescents ont été écartés de l'échantillon car ils présentaient des pathologies importantes et avaient de grandes difficultés personnelles. En ce qui concerne les éducateurs, ce sont les référents de chaque adolescent participant qui sont ciblés. Certains éducateurs suivent différents adolescents c'est pourquoi ils ont participé à la recherche plusieurs fois.

Le recrutement s'est fait en collaboration avec l'association, à travers une séance d'information et la distribution de flyers présentant la recherche (Annexe I). Des flyers ont été créés afin que les éducateurs puissent dans un premier temps aborder le sujet de la recherche avec les adolescents avant la séance d'information organisée par la chercheuse et en cas d'absentéisme lors de celle-ci. Elle a consisté en une présentation de la chercheuse, de l'étude, mentionnant ses buts et la méthodologie utilisée amenant à une sollicitation des volontaires. Celle-ci permettant également aux participants, adolescents et éducateurs de poser des questions à la chercheuse sur les informations transmises.

Notre échantillon a finalement été constitué de 15 adolescents. Plus précisément, de 11 adolescentes de genre féminin, de 3 adolescents de genre masculin et d'un-e adolescent-e de genre autre, ou non-binaire. Parmi eux, 3 sont âgés de 16 ans et 12 de 17 ans. La moyenne d'âge du groupe « filles + autre » est de 16.83 ans et de 16.67 ans pour le groupe « garçons ». Leurs 5 éducateurs référents ont également participé à la recherche, dont 3 sont des femmes et 2 des hommes, ils ont entre 27 et 44 ans.

MÉTHODE DE RECUEIL DE DONNÉES

LE QUESTIONNAIRE

La méthode de recueil de données utilisée dans cette recherche est l'enquête par questionnaire. C'est un « instrument de prise de l'information, basé sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 117). Le questionnaire fait partie des méthodes de recherches les plus utilisées avec l'entretien et l'observation (Vilatte, 2007). De la même manière, celles-ci peuvent être utilisées de manière individuelle ou collective et leur utilisation varie en fonction de l'objet de la recherche, de sa visée et de l'échantillon. Le questionnaire est composé de divers items ou éléments auxquels les participants vont répondre et qui permettront une évaluation quantitative des données alors que l'entretien et l'observation sont basés sur des situations ou dialogues davantage analysés de manière qualitative.

Le questionnaire est une méthode d'investigation régulièrement utilisée en sciences sociales, en éducation et psychologie, car elle permet de recueillir de manière synthétique des perceptions, conceptions, représentations, opinions, pratiques ou encore positionnements. En effet, « c'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer des faits » (Vilatte, 2007, p. 3). De plus, le questionnaire est une méthode rendant plus aisée l'auto-évaluation, au contraire de l'entretien qui est une méthode plus intrusive pour parler de thématiques demandant une certaine forme d'introspection telle que l'estime de soi.

De ce fait, le questionnaire de recherche est la méthode qui a été choisie dans cette recherche pour diverses raisons. Premièrement, la plupart des études évaluent l'estime de soi par le biais de questionnaires, l'observation et l'entretien sont des pratiques rarement utilisées.

En effet, la littérature met en avant différents tests d'auto-évaluation de l'estime de soi chez les adolescents. Les plus réputés sont les tests de Rosenberg (1979) et de Coopersmith (1984) cités par Nader-Grosbois & Fiasse (2016). Trois autres questionnaires sont également souvent utilisés en ce qui concerne l'évaluation de l'estime de soi à l'adolescence : Le « Harter's self-perception profile for adolescents », Le « Tennessee Self Concept Scale » et le « Culture-free Self-Esteem Inventory For Children » (Guillon & Crocq, 2003, p.31). Tous sont composés de

différents items permettant de calculer un score global amenant à interpréter l'estime des participants. Cependant les échelles de réponses, le nombre d'items et les dimensions d'estime de soi ciblées varient (Guillon & Crocq, 2003). En effet, certains d'entre eux suivent l'approche multidimensionnelle de l'estime de soi comprenant pour la plupart les dimensions suivantes : familiale, scolaire, sociale, physique, générale et personnelle. Cependant, au vu de notre échantillon, il était important de prendre en considération la situation sociale dans laquelle se trouvent les participants pour choisir le questionnaire le plus adapté. C'est pourquoi, afin de ne pas mettre les participants en difficulté face au test et d'éviter la résurgence d'émotions négatives liées à leur situation personnelle, cette étude se concentre sur la dimension personnelle/générale de l'estime de soi.

POURQUOI LE QUESTIONNAIRE ? (AVANTAGES ET LIMITES)

Le questionnaire a été choisi dans cette étude comme méthode d'investigation car il permettait d'effectuer une évaluation des représentations des participants ciblée sur une dimension précise, tout en évitant de les mettre en difficulté par une discussion potentiellement difficile avec une personne inconnue. De plus, il permettait de faciliter l'anonymisation des données récoltées (Tamim, 2020). En effet, le questionnaire permet plus facilement l'auto-évaluation ainsi que d'aborder de nombreux éléments en un court laps de temps.

De plus, l'estime de soi étant une évaluation des perceptions que nous avons de nous-mêmes, le questionnaire en tant que technique de collecte de données quantifiables faisait sens, sachant qu'il permet d'analyser statistiquement ses résultats (Vilatte, 2007). Cette approche est d'autant plus pertinente qu'elle permet de comparer et d'analyser les données en fonction des différents groupes interrogés.

Le questionnaire de recherche écrit présente plusieurs avantages de manière générale et concernant cette recherche en particulier. Il permet aux participants « de se trouver seul pour réfléchir aux questions tout en ayant le temps suffisant » pour y répondre par une « réflexion sur les différents items qui le composent » (Tamim, 2020, p. 53). Selon Vilatte (2017), il s'agit d'un outil s'inscrivant dans une démarche déductive permettant de « confirmer ou infirmer » une ou plusieurs hypothèses (p. 5). Pour finir, Garcia (2017) met également en avant différents avantages concernant l'utilisation de questionnaires dans la recherche, tels que le fait qu'ils

permettent d'interroger un plus grand nombre de personnes et qu'il représente un gain de temps à prendre en compte pour le chercheur ainsi que pour les participants. En effet, dans cette recherche il aurait été difficile d'organiser des entretiens avec les jeunes interrogés et les éducateurs du fait du niveau d'absentéisme des jeunes par période, de la difficulté des éducateurs à consacrer du temps en plus dans leur travail pour m'accompagner dans ce processus qui aurait dû être organisé. De plus, effectuer des entretiens aurait probablement biaisé l'analyse du fait de la présence des éducateurs qui aurait eu un impact sur le discours des adolescents. C'est pourquoi l'utilisation de questionnaires représente un « raccourci précieux » adapté au terrain de recherche (Pourtois & Desmet, 2007, p. 173). De plus, il est courant que la conduite d'entretiens comporte des nuances et des particularités individuelles qui peuvent entraîner un risque accru de perdre de vue l'objectif de quantification de l'estime de soi (Garcia, 2017). C'est pourquoi la passation de questionnaires permettait une vision plus ciblée des représentations de l'estime de soi des adolescents selon les différents points de vue.

La recherche par questionnaire présente également certains inconvénients comme toute méthode. En effet, elle ne permet pas d'étudier une problématique en profondeur et restreint l'analyse aux items qui composent le questionnaire ainsi qu'à leur interprétation par les personnes interrogées. De plus, la passation de questionnaire peut engendrer une baisse de motivation ou un manque d'implication chez les répondants. Pour cette raison, il est souvent conseillé de transmettre le questionnaire à un grand nombre de participants pour atteindre l'objectif fixé pour la recherche (Garcia, 2017). Cependant, dans cette étude, le but est de répondre à un certain besoin d'informations des éducateurs pour leur permettre ensuite de discuter plus en profondeur de cette notion d'estime de soi avec les jeunes et des éléments qui composent le test. Afin de mieux les comprendre, de continuer de les accompagner au mieux ainsi que de leur laisser la possibilité de s'ouvrir sur certains aspects de leur trajectoire de vie librement, tel que le veut le processus d'accompagnement du CPPA. Ajouté à cela, il faut noter que les réponses données par les individus aux questionnaires peuvent faire l'objet de différents biais du fait qu'elles reflètent leurs pensées, mais que celles-ci peuvent être influencées par différents facteurs et donc ne pas être représentatives de la réalité (Claude, 2021). Une certaine confiance envers les participants quant à l'honnêteté de leurs réponses et l'anonymisation des données est nécessaire pour éviter un « biais relié au manque de confidentialité ». Ce biais représente le fait que les répondants puissent modifier leurs réponses au questionnaire s'ils craignent que certaines informations personnelles transmises soient divulguées à d'autres personnes. « D'où l'importance de s'assurer que l'administration du questionnaire se déroule

soit dans une chambre privée, soit dans un endroit plus intime préservant le caractère personnel des informations transmises » May et al. (2008, p. 119). De plus, un autre biais bien connu dans la recherche est à soulever : « le biais de désirabilité sociale ». Celui-ci consiste en une modification des réponses des participants leur permettant d'être « bien perçus » par la personne qui administre le test. D'après May et al. (2008, p. 118) il est possible de « contrôler ce biais en s'assurant que le questionnaire soit administré par une personne neutre et indépendante au terrain » May et al. (2008, p. 118). Le fait de garantir l'anonymisation des données personnelles peut également limiter ces biais.

CHOIX DU QUESTIONNAIRE

Comme le mettent en avant May et al. (2008), « avant de choisir un questionnaire, il faut déterminer de façon spécifique le concept que l'on désire mesurer », car le choix de celui-ci va être déterminé par le phénomène, la notion ou encore l'idée de l'analyse (p. 115). Comme évoqué précédemment, cette recherche a pour objet l'estime de soi dite « personnelle » ou « générale ». Elle se base donc sur une dimension de l'estime de soi, le soi personnel. C'est-à-dire l'idée qu'une personne se fait d'elle-même ou que les autres se font d'elle personnellement, quant à ses capacités, mode de penser et réactions et non dans des domaines spécifiques (scolaire, physique, cognitive... etc.). Afin de suivre cette approche et perspective, le questionnaire qui a été choisi et utilisé dans cette recherche est une partie de la forme scolaire de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith ou SEI (1984) (Annexe II). Coopersmith (1984) décrit l'estime de soi comme le fait de ressentir des sentiments positifs ou négatifs, valorisants ou non envers soi-même et donc comme l'image que nous avons de nous-mêmes. C'est pourquoi, « pour mieux comprendre les comportements individuels », également liés à la motivation, « il paraît important de connaître la perception ou l'opinion qu'un individu a de lui-même » (p. 5). Selon lui, c'est l'appréciation positive ou négative de l'image que nous avons de nous-mêmes quant à la manière dont nous nous comportons avec les autres (parents, pairs, enseignants...) qui forme l'estime de soi. L'estime de soi serait donc « un ensemble d'attitudes et d'opinions que les individus mettent en jeu dans leurs rapports avec le monde extérieur ».

Ce questionnaire a été choisi pour différentes raisons. Premièrement, car c'est un questionnaire qui est composé de différentes échelles (sociale, familiale, scolaire) et en particulier d'une

échelle dite « personnelle » ou « générale ». C'est un des seuls questionnaires dans lequel cette échelle est proposée et contient un assez grand nombre d'items pour pouvoir être utilisée seule. Dans l'inventaire de l'estime de soi de Coopersmith (1984), cette échelle est composée des 26 items, à la différence des autres échelles qui n'en compte que 8 chacune. Sachant que cette recherche a pour but de mettre en valeur la manière dont la personne se sent généralement et par rapport à elle-même et non pas selon d'autres dimensions telles que les dimensions scolaire, familiale ou physique, le choix de ce questionnaire faisait sens. De plus, en prenant en compte les personnes concernées et leurs vécus, le fait de les interroger sur les autres échelles aurait pu faire ressurgir des sentiments négatifs et désagréables. Les autres questionnaires connus de la littérature sont souvent davantage ciblés sur les autres dimensions de l'estime de soi, ou alors, trop courts et comportant des items relevant des autres dimensions, tel que le test de Rosenberg qui compte seulement 10 items.

Deuxièmement, il existe deux versions de ce questionnaire, une version « adulte » et une « scolaire » qui est adaptée aux enfants et adolescents ayant l'âge scolaire à partir de 10 ans. Ce test est donc adapté à l'âge des participants. De plus, d'un point de vue plus pratique, le temps de passation nécessaire au SEI est court, car il est généralement rempli en environ 10/15 minutes, ce qui permet aux participants de davantage s'impliquer dans la recherche du fait que celle-ci ne dure pas très longtemps.

De plus, des psychologues ont divisé tous les items du questionnaire en deux groupes distincts : ceux qui reflètent une estime de soi positive et ceux qui reflètent une estime de soi négative. Les participants sont ensuite invités à se positionner sur une échelle de réponse en deux points : « me ressemble » ou « ne me ressemble pas ». Cette méthode encourage les participants à s'engager dans une réflexion approfondie quant aux affirmations proposées, tout en évitant les réponses centrales souvent privilégiées dans ce type de questionnaire.

Ajouté à cela, l'administration du SEI peut se faire en groupe ou de manière individuelle, ce qui permettrait une adaptation des passations quant aux temps disponibles dans le centre, au travail des éducateurs et à la présence des jeunes.

Toujours en ce qui concerne la praticité du SEI, il permet une correction rapide à l'aide d'une grille de correction disponible à l'achat (Annexe III). Celle-ci met en valeur les items classés comme reflétant une estime positive, amenant à attribuer un point à la personne à chaque

réponse dite « positive » quant à son estime. Aucun point n'est donné si l'individu répond en s'attribuant un item classé comme reflétant une estime négative. Le score d'estime de soi est calculé en sommant les points obtenus quant à cette grille de correction. La note maximale pouvant être obtenue pour l'échelle personnelle est de 26 points, dû au nombre d'items la composant. Selon le manuel de Coopersmith (1984), c'est en sommant les scores obtenus à toutes les dimensions (sociale, familiale, personnelle et scolaire) que nous obtenons un score d'estime de soi global. Cependant, la correction permettant d'obtenir un score par dimensions, l'analyse de chacune d'entre elles est également possible.

De plus, la validité et la fidélité du test ont été étudiées par Coopersmith et ont été prouvées et reconnues (Fernandez, 2019 ; May et al., 2008 ; Potard, 2007). En effet, la fidélité a été étudiée par la méthode pair-impair et s'élève à 0.80 pour l'échelle personnelle et à 0.90 pour la fidélité totale (corrélation de Bravais-Pearson). Les études montrent une bonne fidélité entre l'estime de soi globale et l'échelle personnelle. Quant à la validité, il a été prouvé que les items du SEI mesurent bien l'estime de soi globale, car 72 % des items avaient des coefficients significatifs à 0.01 (Coopersmith, 1984 ; Fernandez, 2019 ; May et al., 2008 ; Potard, 2007).

ADAPTATIONS

Comme expliqué précédemment, le matériel utilisé dans cette recherche est une partie de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984). En effet, une seule des quatre échelles du questionnaire a été utilisée : l'échelle personnelle ou générale de l'estime de soi, composée de 26 items. Certaines modifications ont été effectuées afin de rendre les questionnaires plus cohérents de manière générale et en fonction des participants.

D'abord, un item de l'échelle choisie a été supprimé : « je trouve que j'ai un physique moins agréable que la plupart des gens ». Ce choix est dû au fait que cet item est davantage lié à la dimension physique du soi et donc touchant à un aspect délicat à évaluer à l'adolescence. En effet, les jeunes vivent des changements physiques dus à la puberté auxquels ils doivent faire face et qui peuvent être difficiles à vivre (Fouchard & Courtinat-Champs, 2013). De plus, le but du questionnaire n'est en aucun cas d'évaluer une personne sur son apparence ou son physique, c'est pourquoi il apparaissait comme non pertinent. D'autant plus que l'évaluation d'un tel aspect par les éducateurs pouvait les mettre dans l'embarras.

Ensuite, si nous prenons le questionnaire de Coopersmith dans son entièreté, nous pouvons remarquer qu'il y a autant d'items formulés de manière négative que positive. N'ayant pris qu'une partie du questionnaire, une réadaptation de certaines formulations d'items a dû être effectuée afin qu'il n'y ait pas plus d'items négatifs que positifs. D'autant plus qu'il est connu que trop de formulations négatives/négations peuvent induire en erreur les participants dans leur lecture si elle est rapide ou encore induire des sentiments négatifs si elles sont trop nombreuses (Fouquet-Chauperade, 2021). De surcroît, la grille de correction du SEI a été adaptée à ces changements afin que la notation en reste pertinente et adaptée (Annexe IV). Par exemple, l'item « J'ai une mauvaise opinion de moi-même » auquel 1 point était attribué au participant s'il répondait en cochant la case « ne me ressemble pas », a été modifié en l'item suivant : « J'ai une bonne opinion de moi-même » afin d'apparaître comme positif, auquel le répondant devra cocher la case « me ressemble » pour se voir attribué un point au score total d'estime personnelle. Ces modifications ont été appliquées aux trois formes de questionnaires (propre, reflété et réel). Les affirmations sont similaires dans les trois questionnaires, seule leur formulation change en fonction du point de vue. Par exemple, le premier item est : « En général, je ne me fais pas de soucis » pour les évaluations propres, « En général, mon éducateur pense que je ne me fais pas de soucis pour les évaluations reflétées et « En général, il ne se fait pas de soucis », pour les évaluations perçues. Le questionnaire adapté à cette recherche comporte donc 25 items au total, amenant à un score maximum de 25 points pouvant être obtenu (Annexe V). Plus les scores sont bas, moins l'estime de soi personnelle des adolescents est élevée, et plus les scores sont élevés, plus l'estime de soi personnelle est évaluée comme étant forte pour les trois mesures.

MODE D'ADMINISTRATION ET PASSATIONS

Les questionnaires ont été transmis au format papier. Ce choix de format a été fait en fonction des avantages et inconvénients qu'il présentait. Le format papier au contraire du format numérique permet un meilleur contrôle des réponses et des participations des répondants ainsi qu'une organisation logistique simplifiée. En effet, ce format a permis d'engager davantage les participants (adolescents et éducateurs) et de mettre en place des moments de passation collectifs et individuels. La transmission d'un questionnaire au format numérique aurait été

plus compliquée du fait que pour garder les questionnaires anonymes, ceux-ci auraient dû être transmis par la chercheuse à la responsable du centre, qui aurait dû les transmettre aux participants afin de garder l'anonymat. De plus, si les adolescents devaient répondre en ligne, des postes de travail informatiques auraient dû être mis à disposition des répondants pour les passations. Ou alors, il aurait fallu leur permettre de répondre sur leurs téléphones portables, ce qui aurait amené à une nouvelle difficulté : contrôler le fait qu'ils soient remplis de manière individuelle et dans les temps impartis à la récolte des données. Cependant, le format numérique aurait simplifié le traitement des données du fait que les scores obtenus aux questionnaires auraient déjà été au format numérique.

Suite à la présentation de l'étude par la chercheuse, une première passation a été organisée avec les personnes qui étaient présentes dans le centre (6 adolescents et 5 éducateurs). Celle-ci s'est déroulée sur un temps commun à tous, mais de manière individuelle. C'est-à-dire que tout adolescent comme éducateur présent a répondu aux questionnaires qui leur étaient attribués. Des enveloppes composées de deux questionnaires (propre et reflétée) et des formulaires de consentement ont été préparées au préalable par la chercheuse pour chacun des adolescents. Tel que pour les éducateurs avec le questionnaire qui leur était destiné (perçue). Les formulaires de consentement étant composé d'une description de la recherche, de son but, de la méthodologie utilisée, de sa durée, des bénéfices escomptés, des mesures quant aux données personnelles et des droits des participants (Annexe VI). Le fait que sur chaque enveloppe soit seulement noté « adolescent » ou « éducateur » a permis de garder l'anonymat des participants. Lorsqu'ils avaient fini de remplir les documents, ils ont pu les glisser dans les enveloppes et les sceller par eux-mêmes. Celles-ci ont été directement récupérées par la chercheuse. En ce qui concerne les passations des personnes n'étant pas présentes ce jour, elles ont été organisées entre les éducateurs et leurs référés afin qu'ils remplissent les questionnaires de la même manière, c'est-à-dire sur le même temps, mais seul. Les enveloppes scellées ont été gardées par la responsable du centre dans le bureau des éducateurs jusqu'à la fin de la récolte des données et récupération des enveloppes par la chercheuse. Un mois et demi a été nécessaire à la récolte des données, de début mi-janvier à début mars.

ANALYSE DES DONNÉES

Comme brièvement expliqué précédemment, la méthodologie utilisée dans cette recherche mêle quantitatif et qualitatif. L'analyse quantitative des données est une étape permettant l'analyse qualitative de celles-ci à travers des théorisations et concepts relevés de la littérature ainsi que le paradigme de la transaction sociale. Ce choix de méthodologie a été discuté avec mon enseignant de statistiques, monsieur Samuel Charmillot comme davantage pertinent que d'arrêter l'analyse aux statistiques que je souhaitais réaliser. Effectivement elles n'auraient pas offert une analyse assez poussée des données obtenues. L'utilisation de ces deux types de méthodologie permet d'aller plus loin dans l'analyse de l'estime de soi personnelle des adolescents du CPPA.

ANALYSE QUANTITATIVE : TRAITEMENT DES DONNÉES

Le traitement des données a suivi plusieurs étapes. Chaque questionnaire a été corrigé en fonction de la grille de correction modifiée du SEI, cela permettant d'obtenir les scores d'estime de soi personnelle de chaque participant quant aux trois évaluations (propre, reflétée et perçue). Tous les scores obtenus par les adolescents et éducateurs ont été retranscrits dans une grille Excel afin de créer la base de données permettant leur analyse statistique. Des graphiques ont également été créés depuis Excel afin de permettre une lecture simplifiée des données. Plusieurs tests ont été réalisés pour analyser statistiquement les données à travers le logiciel SPSS. Pour tous les tests, un niveau de signification de 0.05 a été utilisé.

Premièrement, le test de normalité de Shapiro-Wilk a été effectué sur nos trois variables (propre, reflétée et perçue) afin de voir si les données suivent une distribution normale et de savoir quel test statistique est le plus pertinent à utiliser pour les analyser, un test paramétrique ou non paramétrique. Ce test est plus adapté aux petits échantillons (moins de 50 observations) en termes de puissance et de taux de faux positif (Razali & Wah, 2011). Il est donc plus susceptible de détecter une non-normalité dans les petits échantillons par rapport aux autres tests de normalité comme celui de Kolmogorov-Smirnov. Dans ce test, si la p-value obtenue est supérieur à 0.05, cela indique que les données suivent une distribution normale. Si elle est inférieure à 0.05, cela indique que les données ne suivent pas une distribution normale. L'analyse des résultats de ce test a été agrémentée par une analyse des graphiques associés ainsi que des kurtosis et asymétries pour chaque variable. La normalité d'une distribution peut

être observée visuellement à travers la création d'un histogramme composé des données de la variable et du tracé de la courbe de Gauss. Pour qu'une distribution soit considérée comme normale, les données d'une variable doivent se trouver en dessous de la courbe de Gauss et suivre son profil. Elles doivent être réparties symétriquement autour de la moyenne et former une cloche (Howell, 2018).

De plus, la normalité de la distribution peut également être observée visuellement sur les boîtes à moustache en regardant la position de la médiane et la longueur de la boîte. Lorsque la distribution est normale, la médiane se situe au milieu de la boîte et celle-ci est à peu près de la même taille des deux côtés, la distribution est symétrique. Si la boîte est plus grande d'un côté que de l'autre cela peut indiquer une asymétrie et que la distribution ne soit pas normale. Une distribution normale est exactement symétrique autour de sa moyenne et a donc une asymétrie nulle. Elle a également toujours un kurtosis à 0 (Normal Distribution [Statistics] – The Ultimate Guide, n.d).

L'asymétrie d'une distribution mesure son inclinaison vers la gauche ou vers la droite par rapport à sa moyenne. Une valeur positive indique que la distribution est inclinée vers la droite, tandis qu'une valeur négative indique que la distribution est inclinée vers la gauche. Le kurtosis mesure la distribution plus concentrée que la distribution normale. Une valeur positive indique que les données comportent plus de valeurs extrêmes qu'une distribution normale. Une valeur négative indique que les données comportent moins de valeurs extrêmes qu'une distribution normale (Normal Distribution [Statistics] – The Ultimate Guide, n.d). L'erreur standard du kurtosis et de l'asymétrie peuvent être utilisées pour déterminer si ces mesures sont significativement différentes de celles attendues dans une distribution normale. Si l'erreur standard est faible, cela signifie que l'estimation du kurtosis ou de l'asymétrie est précise et que la distribution des données peut être considérée comme normale. En revanche, si l'erreur standard est élevée, cela indique que l'estimation est moins précise et que la distribution des données peut être moins normale.

Dans un second temps, deux tests ont été effectués pour comparer les moyennes obtenues par les adolescents à chaque évaluation : le test t pour échantillons appariés et le test des rangs signés de Wilcoxon. Ce sont deux tests statistiques utilisés pour comparer les moyennes de deux échantillons appariés. Le choix d'utiliser ces deux tests vient du fait que la normalité des données est discutable après le test de Shapiro-Wilk ainsi que l'analyse des graphiques, kurtosis

et asymétries. Selon Howell (2018), ces tests sont tous deux conçus pour évaluer si les différences entre les scores de deux groupes sont significatives ou non.

Le test t pour échantillons appariés, également connu sous le nom de t-test de Student apparié, est un test paramétrique qui suppose que les données sont normalement distribuées. Selon Howell (2018), ce test est utilisé lorsque les données sont appariées ou jumelées, c'est-à-dire que chaque observation dans un échantillon est associée à une observation dans l'autre échantillon. Il peut être utilisé sur un petit échantillon. Si le résultat est supérieur au seuil de signification (généralement $p=0,05$), on peut conclure que les moyennes des deux échantillons diffèrent significativement les unes des autres. Sinon, on ne peut pas conclure qu'il y a une différence significative entre les moyennes.

Le test des rangs signés de Wilcoxon est un test statistique non paramétrique utilisé pour comparer les moyennes de deux échantillons appariés. Ce test consiste à attribuer des rangs aux différences entre les scores appariés et à comparer la somme des rangs positifs à la somme des rangs négatifs pour déterminer la significativité statistique. Si la somme des rangs positifs est significativement différente de la somme des rangs négatifs, cela indique que les moyennes des deux échantillons sont significativement différentes. Selon Howell (2018), ce test est utilisé lorsque les données ne sont pas normalement distribuées ou lorsque les différences entre les scores appariés ne sont pas distribuées normalement. Tel que pour le test t, si le résultat des p-values sont supérieures au seuil de signification, on peut conclure que les moyennes des deux échantillons diffèrent significativement les unes des autres. Sinon, on ne peut pas conclure qu'il y a une différence significative entre les moyennes.

Pour les deux tests, les p-values unilatérales ont été analysées et interprétées selon le seuil de signification de 0.05. Les p-values unilatérales sont utilisées pour évaluer si la moyenne d'un groupe est significativement plus élevée que l'autre groupe. Sur SPSS, le test t donne directement ces p-values, cependant, ce n'est pas le cas du test des rangs signés de Wilcoxon. C'est pourquoi nous avons fait le choix d'utiliser la méthode exacte pour le test des rangs signés de Wilcoxon. Cette méthode est la plus adaptée aux petits échantillons, car elle prend en compte toutes les possibilités de classement des données (Howell, 2018). Cela signifie que les p-values sont calculées à partir de la distribution exacte de la statistique de test plutôt que d'une approximation. Les p-values obtenues sont plus précises que celles obtenues à partir d'une approximation, surtout pour des échantillons de petite taille telle que le nôtre (Howell, 2018).

Ces deux tests ont été effectués pour comparer les moyennes de scores obtenus par les adolescents et éducateurs pour chaque évaluation, mais également pour les comparer selon deux données sociodémographiques : le genre et l'âge. Pour effectuer ces comparaisons, le fichier de données a été scindé en fonction des variables « genre » et « âge ». Étant donné que SPSS ne prend pas en compte les données qualitatives, la variable « genre » a été transformée en variable quantitative pour permettre l'analyse des données. Pour comparer les moyennes aux évaluations selon ces deux variables, des groupes ont été formés. Pour l'âge, les adolescents ont été divisés en deux groupes, un de 16 ans et un de 17 ans. Pour le genre, deux groupes ont également été formés, le groupe 0 composé des filles et de la personne non-binaire et le groupe 1 composé des garçons. Le choix de regrouper la personne de genre « autre » ou non-binaire, au groupe des filles a été fait pour plusieurs raisons en lien avec la littérature scientifique et l'éthique de cette recherche.

Selon la théorie de l'identité sociale, l'estime de soi est influencée par les catégories sociales auxquelles les individus appartiennent (Tajfel & Turner, 1979). Plusieurs études montrent que les minorités de genre (femmes cisgenres et personnes non-binaires) ont tendance à avoir une estime de soi plus faible que les hommes cisgenre. Ces minorités de genre sont ainsi plus exposées aux problèmes de santé mentale (Kling et al., 1999 ; Matsuno & Budge, 2017). De plus, les femmes et les personnes non-binaires sont souvent plus confrontées à des stéréotypes négatifs liés à leur genre, ce qui peut affecter leur estime. Ces deux groupes de personnes appartiennent à des minorités de genre, même si les personnes non-binaires peuvent faire face à des défis supplémentaires liés à leur identité de genre et à la stigmatisation sociale. Ces stéréotypes et préjugés font que ces catégories de personnes peuvent plus facilement ressentir un sentiment d'insécurité et s'évaluer plus négativement que les hommes (Ert et al., 2017 ; Garcia-Retamero & López-Zafra, 2006 ; Hatzenbuehler & Pachankis, 2016 ; Swan & Wyer, 1997). En regroupant la catégorie « autre » ou « non-binaire » avec la catégorie « filles », il est possible de prendre en compte les stéréotypes de genre négatifs qui affectent ces groupes de personnes et qui peuvent influencer leur perception de soi (Galdi et al., 2014).

L'écriture inclusive sera utilisée pour présenter les données et résultats d'analyse concernant le groupe des « filles + autre ».

De plus, sachant qu'une seule personne a répondu comme s'identifiant à la catégorie « autre », les résultats obtenus aux trois évaluations (propre, reflétée et perçue) ne sont pas généralisables aux personnes ne s'identifiant ni comme femme ni comme homme. Par conséquent, l'analyse statistique des données de cette personne traitées dans une catégorie à part n'aurait pas fait

sens. D'autant plus que si un groupe à part entière avait été créé pour traiter les résultats de cette personne, les résultats aux évaluations de la personne auraient été déduits facilement, ce qui n'aurait pas garanti son anonymat. Il aurait également été possible que la personne se reconnaisse et que les éducateurs et autres adolescents du CPPA la reconnaissent également.

Pour pouvoir comparer les liens trouvés entre chacune des évaluations dans les travaux des chercheurs et les résultats obtenus dans cette recherche, le test de corrélation de Spearman a également été effectué. À la différence des tests précédents, il a été effectué pour les comparaisons entre les variables propre, reflétée et perçue, mais pas selon l'âge et le genre. Ce choix a été fait, car la littérature met en avant l'existence de liens entre les trois points de vue et l'estime de soi alors qu'elle parle seulement de différences significatives entre le genre et l'âge quant à l'estime de soi des individus.

Le test de corrélation de Spearman est une méthode statistique utilisée pour mesurer la relation entre deux variables qui ne sont pas nécessairement distribuées normalement ou lorsque l'on dispose d'un petit échantillon. Ce test permet de déterminer si les valeurs de deux variables varient ensemble de manière monotone, c'est-à-dire si elles augmentent ou diminuent simultanément. Le coefficient de corrélation de Spearman, noté « r », varie entre -1 et 1. Une valeur de -1 indique une corrélation parfaitement négative, c'est-à-dire que lorsque les valeurs d'une variable augmentent, les valeurs de l'autre variable diminuent. Une valeur de 1 indique une corrélation parfaitement positive, c'est-à-dire que lorsque les valeurs d'une variable augmentent, les valeurs de l'autre variable augmentent également. Une valeur de 0 indique qu'il n'y a pas de corrélation entre les deux variables. Le test de corrélation de Spearman évalue l'hypothèse nulle selon laquelle il n'y a pas de corrélation entre deux variables. Si la p-value est inférieure au niveau de signification choisi, on peut conclure qu'il existe une corrélation significative entre les deux variables. Toutefois, il est important de souligner que la corrélation ne permet pas de déterminer une relation de causalité entre deux variables (Howell, 2018).

Tableau 1*Présentation des variables de la recherche*

Propre	Scores de tous les adolescents aux évaluations propres
Reflétée	Scores de tous les adolescents aux évaluations reflétées
Perçue	Scores de tous les adolescents aux évaluations perçues
Propre0	Scores des filles + autre aux évaluations propres
Propre1	Scores des garçons aux évaluations propres
Reflétée0	Scores des filles + autre aux évaluations reflétées
Reflétée1	Scores des garçons aux évaluations reflétées
Perçue0	Scores des filles + autre aux évaluations perçues
Perçue1	Scores des garçons aux évaluations perçues
Propre16	Scores des adolescents de 16 ans aux évaluations propres
Propre 17	Scores des adolescents de 17 ans aux évaluations propres
Reflétée16	Scores des adolescents de 16 ans aux évaluations reflétées
Reflétée17	Scores des adolescents de 17 ans aux évaluations reflétées
Perçue16	Scores des adolescents de 16 ans aux évaluations perçues
Perçue 17	Scores des adolescents de 17 ans aux évaluations perçues

ANALYSE QUALITATIVE : TRANSACTION SOCIALE

Les résultats obtenus à chaque mesure ont par la suite été analysés selon le paradigme de la transaction sociale ainsi qu'à travers la perspective interactionniste de l'approche psychosociale de l'estime de soi, conceptualisant l'estime de soi en terme interpersonnel.

La transaction sociale est utilisée dans cette recherche comme un outil d'analyse des relations statistiques observées entre les différents points de vue sur l'estime de soi personnelle. Les différences, similitudes et liens observés entre les évaluations propres, reflétées et perçues amènent à émettre des hypothèses quant au fait que l'estime de soi personnelle puisse passer par des processus de transaction sociale spécifiques.

Le fait qu'une différence significative s'observe entre deux points de vue amène à penser la construction de l'estime de soi comme passant par des processus de transaction sociale distincts, passant par des réflexions différentes selon les points de vue. Ceux-ci pouvant être liés à des transactions sociales biographiques ou relationnelles. C'est-à-dire que nous émettrons

l'hypothèse que cette différence est due au fait que les représentations de soi des adolescents passent par des transactions biographiques, car elles les concernent et se passent avec leur propre conscience, alors qu'elles passent par des transactions relationnelles quand l'évaluation implique autrui. Ou alors, que les transactions sociales biographiques vécues entre les adolescents et éducateurs n'aboutissent pas à un consensus clair pour les deux parties.

À la différence d'une relation non significative entre deux points de vue qui nous amènerait à émettre l'hypothèse que les représentations de l'estime de soi personnelle des adolescents se basent sur le même cheminement de pensée pour les deux parties. C'est-à-dire, que les pensées sur soi des adolescents sont (in)consciemment réfléchies par rapport aux pensées de leurs éducateurs à travers les transactions relationnelles vécues dans le cadre du CPPA. Ou alors, qu'il est possible que les adolescents se basent sur ce qu'ils pensent d'eux-mêmes pour imaginer la pensée de leur éducateur. Pour finir, le fait qu'il n'y ait pas de différence entre les points de vue peut également être dû à la transparence des échanges entretenus entre les adolescents et éducateurs. Cela amenant les adolescents à partager leurs pensées propres et aux éducateurs d'avoir une réelle connaissance du jeune.

L'analyse des corrélations à travers la transaction sociale permet l'étude des liens entre les trois variables principales. Elle permet également une analyse supplémentaire qui conduit à l'émission de nouvelles hypothèses concernant les processus de transaction sociale sous-jacents à l'estime de soi personnelle. En effet, l'absence de différence significative entre deux variables ne signifie pas nécessairement qu'elles ne sont pas liées. De plus, les corrélations permettent une comparaison avec les travaux existants sur l'estime de soi personnelle selon ces trois perspectives.

C'est de cette manière que la transaction sociale va être utilisée comme analyseur des comparaisons de scores obtenus entre les évaluations de manière générale ainsi que selon le genre et l'âge des participants. L'analyse prend également en compte le contexte de passation des questionnaires en tant que transactions sociales biographiques et le fait que les résultats peuvent être dus au hasard.

La littérature conceptualisant l'estime de soi en terme interpersonnel est également utilisée pour analyser les résultats obtenus, en particulier dans le cadre des corrélations ainsi que concernant les résultats liés au genre et à l'âge.

RÉSULTATS

DESCRIPTION DES DONNÉES

Les questionnaires adressés aux adolescents et aux éducateurs du CPPA ont été corrigés en utilisant la grille de correction de l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1984) modifiée pour s'adapter à cette étude. Les scores d'estime de soi personnelle pour chaque mesure ont été calculés manuellement en attribuant un point pour chaque réponse indiquant une estime de soi personnelle positive et 0 point pour celles indiquant une estime de soi personnelle négative.

Les scores d'estime de soi personnelle des adolescents pour chaque évaluation (propre, reflétée et perçue) ainsi que les différences de points entre celles-ci sont présentées dans le Tableau 2. Dans la Figure 1, seuls les scores sont représentés. Pour faciliter la compréhension, un code couleur a été utilisé pour différencier les trois évaluations.

Tableau 2

Scores d'estime de soi personnelle propre, reflétée et perçue des adolescents

Adolescents	Propre	Reflétée	Perçue	Différence propre — reflétée	Différence propre — perçue	Différence reflétée — perçue
Ado 1	4	8	9	+4	+5	+1
Ado 2	11	17	14	+6	+3	-3
Ado 3	14	17	11	+3	-3	-6
Ado 4	13	11	7	-2	-6	-4
Ado 5	1	3	6	+2	+5	+5
Ado 6	4	6	6	+2	+2	0
Ado 7	10	10	4	0	-5	-5
Ado 8	16	14	20	-2	+4	+6
Ado 9	19	18	12	-1	-7	-6
Ado 10	19	17	20	-2	+1	+3
Ado 11	6	7	4	+1	-2	-3
Ado 12	12	15	16	+3	+6	+1
Ado 13	13	16	16	+3	+3	0
Ado 14	17	22	13	+5	-4	-9
Ado 15	3	8	7	+5	+4	-1

Le Tableau 2 montre des variations importantes dans les scores d'estime de soi personnelle des adolescents, entre chaque évaluation et pour chaque adolescent. Les scores d'estime de soi propre varient au maximum de 1 à 19 points entre les adolescents 5, 9 et 10. Tandis que les scores reflétés varient au maximum de 3 à 22 points entre les adolescents 5 et 14 respectivement. Les scores perçus varient également considérablement, allant de 4 à 20 points pour les adolescents 7, 8, 10 et 11. Ces observations indiquent que les scores d'estime de soi personnelle varient selon les adolescents à l'intérieur de chaque évaluation. Bien que les scores les plus faibles et les plus élevés ne correspondent pas toujours aux mêmes adolescents, les résultats sont relativement cohérents pour chaque adolescent selon les différents points de vue. Les différences les plus importantes sont de 6 points pour les adolescents 2, 3, 4, 7 et 9, mais pour les autres adolescents, les résultats restent proches, avec environ 3 points de différence entre les trois évaluations.

Afin d'avoir une vision plus précise du niveau de ces scores, cinq catégories d'estime de soi personnelle ont été créées en utilisant des seuils arbitraires à partir de la plage de score du questionnaire allant de 0 à 25 :

Estime de soi personnelle très basse : score < 5

Estime de soi personnelle basse : $5 \leq \text{score} < 10$

Estime de soi personnelle moyenne : $10 \leq \text{score} < 15$

Estime de soi personnelle élevée : $15 \leq \text{score} < 20$

Estime de soi personnelle très élevée : score ≥ 20

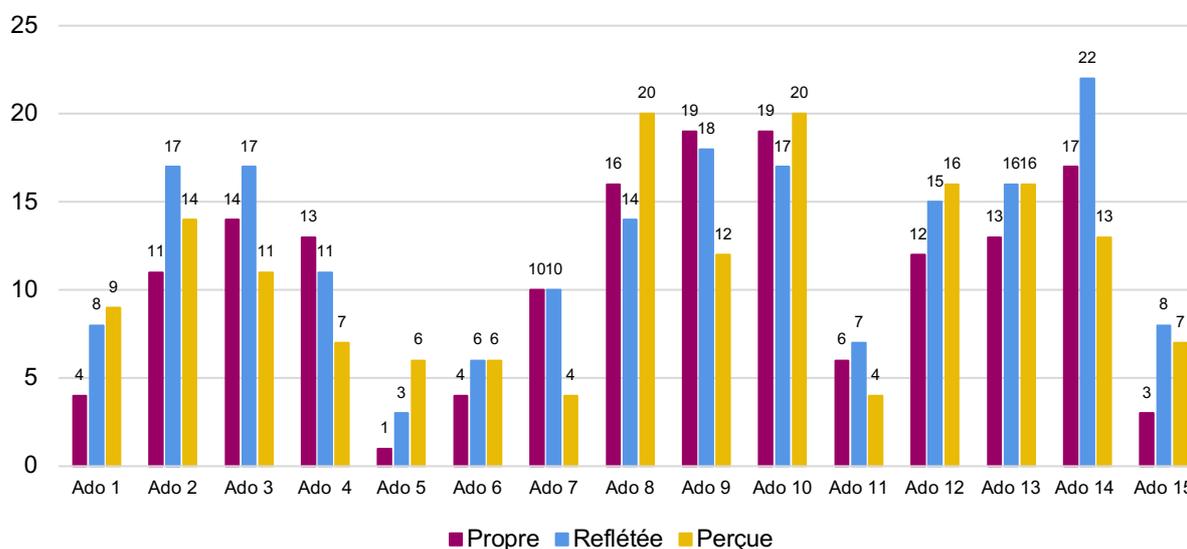
Ces catégories nous permettent d'interpréter les données du Tableau 2 en termes de niveau d'estime de soi des adolescents.

Concernant les évaluations propres, parmi les quinze adolescents évalués, cinq ont une estime personnelle très faible, un a une estime faible, six ont une estime moyenne et quatre ont une estime élevée. Aucun adolescent n'a obtenu un score reflétant une estime de soi très élevée.

En ce qui concerne les évaluations reflétées, un seul adolescent a une estime très basse, quatre ont une estime basse, trois ont une estime moyenne, six ont une estime élevée et un a une estime très élevée. Enfin, pour les évaluations perçues, deux adolescents ont obtenu des scores reflétant une très basse estime de soi, cinq, une estime perçue comme basse, quatre ont une estime moyenne et quatre ont une estime perçue élevée.

Figure 1

Scores d'estime de soi personnelle aux trois évaluations (propre, reflétée, perçue) pour chaque adolescent



La Figure 1 présente les scores d'estime de soi personnelle pour chaque adolescent aux trois évaluations sous forme d'histogramme, offrant une visualisation claire des résultats.

Le Tableau 2 et la Figure 1 montrent que les scores d'estime de soi personnelle sont plus élevés aux évaluations reflétées qu'aux évaluations propres, comme l'illustrent les scores de 11 adolescents. La différence de points maximale entre ces deux évaluations est de 6 points pour l'adolescent 2. Cependant, quatre adolescents ont obtenu des scores plus élevés aux évaluations propres qu'aux évaluations reflétées. Le score de l'adolescent 7 est identique dans ces deux évaluations.

Pour 9 adolescents, les résultats obtenus aux évaluations propres sont plus bas que ceux obtenus aux évaluations perçues d'estime de soi personnelle. Cependant, pour six d'entre eux, les évaluations propres sont plus élevées que les évaluations perçues. La différence peut aller jusqu'à 7 points pour l'adolescent 9, qui est donc plus élevé qu'entre les évaluations propres et reflétées.

Pour finir, la Figure 1 met en évidence les divergences entre les résultats des évaluations d'estime de soi personnelle reflétées et perçues. Huit adolescents ont obtenu des scores plus élevés aux évaluations reflétées qu'aux évaluations perçues, tandis que cinq ont obtenu des scores plus faibles. Deux adolescents ont obtenu des scores identiques. La différence maximale entre les deux types d'évaluation est de 9 points pour l'adolescent 14.

Après analyse des résultats, nous pouvons conclure que les scores d'estime de soi personnelle varient dans les deux sens, c'est-à-dire que certaines évaluations reflètent une estime de soi plus élevée que d'autres, mais cela n'est pas systématique. En effet, les résultats ne montrent pas de manière claire et constante que l'estime de soi personnelle soit toujours plus élevée ou plus basse selon un point de vue plutôt qu'un autre. De plus, il est important de noter qu'il y a des différences de perception de l'estime de soi personnelle qui varient d'une évaluation à l'autre, ainsi qu'au sein de chaque type d'évaluation. Ces observations soulignent l'importance de prendre en compte la variabilité individuelle dans l'estime de soi personnelle et la nécessité de comprendre les différentes perspectives qui l'influencent.

En lien avec la perspective de l'interactionnisme symbolique, ces observations des scores obtenus ne nous permettent pas de valider ou inférer les théories et recherches des auteurs quant à la dimension interpersonnelle de l'estime de soi. Cependant, nous pouvons imaginer que la diversité des résultats obtenus est le reflet des différentes transactions sociales vécues par adolescents et éducateurs au CPPA. C'est-à-dire que cette diversité peut être liée aux compromis internes ou externes (en lien avec autrui), que vivent les participants et qui les amènent à des ajustements de pensée et à des négociations par le discours, ou à la réflexion avec leur propre conscience. Cela afin de se faire une idée claire de leurs perceptions de leur estime de soi personnelle, et de celle des adolescents pour les éducateurs. De plus, il faut noter que les scores d'estime de soi personnelle sont le résultat d'une situation dans laquelle les participants étaient en transaction biographique. En effet, lors des passations, les participants, éducateurs comme adolescents, ont dû réfléchir seuls à leurs perceptions d'eux-mêmes et des adolescents afin de répondre aux affirmations et d'arriver à une compréhension claire de leurs idées. Ces idées représentent le produit de la transaction sociale biographique que les participants vivent lors des passations. De cela, leur réflexion peut être vue comme un processus de transaction sociale biographique se faisant avec leur propre conscience même si nous pouvons imaginer que de manière inconsciente, des moments de transactions sociales relationnelles leur sont revenus en mémoire lors des évaluations, du fait qu'elles impliquent les deux groupes de participants. Ces éléments nous permettent de penser le soi tel que Cooley et Mead le conceptualise, sur un versant interpersonnel mêlant communication et interaction avec les autres significatifs, qui sont dans cette recherche les éducateurs du CPPA (Famose & Bertsch, 2017 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016).

Pour obtenir une analyse plus approfondie de ces résultats, le logiciel SPSS a été utilisé pour mettre en évidence les statistiques descriptives des scores obtenus à chaque évaluation pour notre échantillon. Le Tableau 3 suivant présente les scores minimums et maximums obtenus à chaque évaluation pour l'ensemble des participants, ainsi que les moyennes des scores d'estime de soi personnelle et les écarts-types correspondants. Ces données permettent d'avoir une vue d'ensemble des résultats obtenus et de comprendre les tendances générales de l'estime de soi personnelle chez les adolescents évalués.

Tableau 3

Statistiques descriptives des évaluations propres, reflétées et perçues

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	Différence Propre – Reflétée	Différence Propre – Perçue	Différence Reflétée – Perçue
Propre	15	1	19	10.80	5.943			
Reflétée	15	3	22	12.60	5.435	+1.8	+0.2	-1.6
Perçue	15	4	20	11.00	5.412			

En examinant les moyennes, nous constatons, d'après le Tableau 3, que les évaluations reflétées ont les scores les plus élevés avec une moyenne de 12.60 points. Cela signifie que les adolescents pensent que les perceptions que leurs éducateurs ont d'eux sont davantage positives que ce qu'elles sont réellement pour les éducateurs (perçue = 11) et que les perceptions qu'ils ont d'eux-mêmes (propre = 10.80). Quant aux catégories définies précédemment, nous pouvons observer que les trois moyennes reflètent une estime de soi moyenne pour l'ensemble des adolescents. Le Tableau 3 indique une faible différence entre les moyennes des évaluations propres et perçues, car elles ne diffèrent que de 0.2 point. En revanche, la moyenne des évaluations reflétées varie de 1.8 point par rapport aux évaluations propres et de 1.6 point par rapport aux évaluations perçues.

Le Tableau 3 montre la dispersion des données de l'échantillon par rapport aux trois moyennes à travers l'écart-type. Les écarts-types pour les trois évaluations sont tous d'environ 5 points, les données de l'évaluation propre ont cependant un écart-type plus élevé d'environ 0.5 point, indiquant une plus grande dispersion autour de la moyenne pour cette mesure.

Ces statistiques descriptives nous permettent de conclure que, bien qu'il y ait des différences importantes de scores entre les adolescents pour chaque évaluation, les moyennes ne diffèrent que peu, même si une plus grande différence est observée entre la moyenne des évaluations reflétées et les autres. Les moyennes des évaluations propres et perçues restent très proches. Même si ces résultats ne nous permettent pas encore de tirer de conclusions, ils nous amènent à penser les liens que les auteurs mettent en lumière dans la littérature quant à l'estime de soi selon ces trois points de vue. En effet, le fait que les moyennes des trois évaluations restent proches suggère la possibilité de similitudes, différences et liens entre les différents points de vue, tel que relevé dans les travaux de différents chercheurs (Famose & Bertsch, 2017). Mais également à la possibilité qu'il soit difficile pour les adolescents d'avoir une idée précise de la manière dont leurs éducateurs les considèrent comme le conceptualisent d'autres auteurs (Famose & Bertsch, 2017).

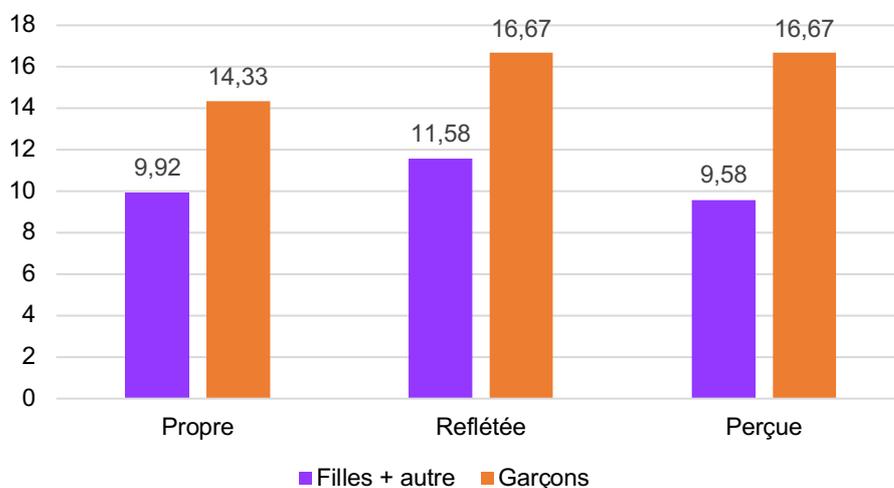
SELON LE GENRE

Les moyennes des scores obtenus aux trois évaluations ont également été analysées en fonction du genre des adolescents à l'aide du logiciel SPSS.

Tout d'abord, la Figure 2 et le Tableau 4 ci-dessous représentent les moyennes des scores aux trois évaluations d'estime de soi personnelle selon le genre des adolescents. Ils permettent d'observer les différences de moyennes aux trois évaluations selon les groupes de genre créés : « filles + autre » et « garçons ».

Figure 2

Moyennes des scores aux trois évaluations selon le genre des adolescents



Note. Le groupe « filles + autre » est composé de 12 adolescent-e-s et le groupe « garçons » de 3 adolescents.

L'histogramme (Figure 2) ci-dessus révèle une différence entre les genres « féminin + autre » et « masculin ». Nous pouvons observer que les moyennes des scores d'estime de soi personnelle du groupe « filles + autre » sont plus faibles pour chaque évaluation en comparaison à celles des garçons.

Le Tableau 4 décrit les données de l'échantillon en fonction du genre, incluant les minimums, maximums, moyennes et écart-type. Le groupe « filles + autre » est représenté par le chiffre 0 et le groupe « garçons » par le chiffre 1.

Tableau 4

Statistiques descriptives des évaluations propres, reflétées et perçues selon le genre

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type	Différence Propre – Reflétée	Différence Propre – Perçue	Différence Reflétée – Perçue	Différence Propre0 – Prope1	Différence Reflétée0– Reflétée1	Différence Perçue0 – Perçue1
Propre0	12	1	19	9.92	6.127						
Reflétée0	12	3	22	11.58	5.648	+1.66	-0.34	-2			
Perçue0	12	4	20	9.58	4.963				+4.41	+5.09	+7.09
Propre1	3	11	19	14.33	4.163						
Reflétée1	3	16	17	16.67	0.577	+2.34	+2.34	0			
Perçue1	3	14	20	16.67	3.055						

Note. 0 = Filles + autre ; 1 = Garçons

Le Tableau 4 nous permet d'analyser les différences de moyennes selon le genre et les points de vue, de manière plus détaillée. La moyenne du groupe 0 aux évaluations propres s'élève à 9.92 points ($s = 6.127$) en comparaison à la moyenne des garçons qui s'élève à 14.33 points ($s = 4.163$). La moyenne des « filles+ autre » aux évaluations reflétées s'élève à 11.58 points ($s = 5.948$), contre 16.67 points ($s = 0.577$) pour les garçons. Pour finir, la moyenne des « filles + autre » est de 9.58 points ($s = 4.963$) pour les évaluations perçues, contre 16.67 points ($s = 3.055$) pour les garçons. Les moyennes d'estime de soi personnelle des « filles + autre » sont plus faibles que celles des garçons de manière générale. Elles diffèrent de 4.41 points pour les

évaluations propres, de 5.09 points pour les évaluations reflétées et de 7.09 points pour les évaluations perçues.

Le groupe 0 à une estime propre et perçue basse et une estime de soi reflétée considérée comme moyenne. Pour le groupe 1, l'estime de soi propre des garçons est globalement moyenne, et élevée dans les évaluations reflétées et perçues.

Le Tableau 4 indique une faible différence entre les moyennes des évaluations propres et perçues du groupe 0, car elles ne diffèrent que de 0.34 point. En revanche, la moyenne des évaluations reflétées varie de 1.66 point par rapport aux évaluations propres et de 2 points par rapport aux évaluations perçues. Pour le groupe 1, les moyennes des évaluations propres et perçues ainsi que propres et reflétées diffèrent de 2.34 points. Alors que les moyennes des évaluations reflétée et perçue sont égales avec 16.67 points.

En conclusion, le Tableau 4 met en évidence des différences d'estime de soi personnelle selon le genre et les points de vue. Les « filles + autre », membres du groupe 0, ont des scores plus bas que les garçons du groupe 1. Iels ont une vision des perceptions de leurs éducateurs sur elleux comme davantage positive que les réelles évaluations des éducateurs et que leurs propres perceptions d'iels-mêmes. Pour les garçons, leur vision quant aux perceptions de leurs éducateurs sur eux est globalement égale à celle des éducateurs ce qui laisse à penser que le groupe 1 arrive davantage à percevoir les réelles perceptions de leurs éducateurs en comparaison au groupe 0.

Cependant, les statistiques descriptives ne permettent pas de conclure sur la significativité de ces différences. Ces résultats soulignent l'importance de prendre en compte les facteurs de genre et de perspective dans l'évaluation de l'estime de soi personnelle.

Cette première analyse est en cohérence avec la littérature qui met en avant que le genre à un effet sur l'estime de soi globale des adolescents et que de grandes différences s'observent entre les filles et les personnes non-binaires en comparaison aux garçons. Cela est également le cas quant à certaines dimensions spécifiques du soi tel que le soi physique (Fouchard & Courtinat-Camps, 2013 ; Guillon & Crocq, 2004). Il n'y a pas de recherches actuelles qui montre que le genre à un effet sur la dimension personnelle ou générale de l'estime de soi à la différence des autres dimensions existantes et du soi global. Même si les résultats obtenus dans les prochaines analyses concernant le genre ne seront pas généralisables à l'ensemble des adolescents du fait de la taille de l'échantillon et des spécificités de la population interrogée, ces données

recueillies permettent d'analyser cet effet sur la dimension personnelle du soi dans notre contexte.

Sachant qu'il existe des différences entre les deux groupes, il est possible que les résultats des travaux des chercheurs cités précédemment coïncident avec cette analyse, mais pour un seul des deux groupes. Ce qui nous amènerait à penser les processus de transaction sociale vécus par les « filles + autre » comme pouvant être différents de ceux des « garçons ». Il est possible que l'estime de soi personnelle soit davantage liée à la transaction sociale biographique que relationnelle ou vice versa, selon le groupe de genre auquel les adolescents appartiennent.

SELON L'ÂGE

Les scores moyens obtenus aux trois évaluations ont également été analysés en fonction de l'âge des adolescents à l'aide du logiciel SPSS (Annexe VII). Les données liées à ces analyses sont présentées ci-après et représentent une synthèse des résultats obtenus aux différents tests. Les analyses effectuées en fonction de cette donnée sociodémographique ont été incluses en annexe tout au long de ce travail, car il a été plus difficile d'en tirer des conclusions concrètes, mais surtout de les relier à la littérature existante. Cela peut s'expliquer par le fait qu'un groupe d'âge comprend plus d'adolescents que l'autre, et que la différence d'âge entre les participants est très faible, avec seulement un an d'écart.

Les résultats de ces analyses ont montré que les adolescents de 17 ans ont des moyennes d'estime de soi personnelle propre ($M=10.5$) et reflétée ($M=12$) plus basses que celles des adolescents de 16 ans ($M_{propre16}=12$; $M_{reflétée16}=15$). En revanche, les moyennes d'estime de soi perçues ne diffèrent pas selon l'âge ($M=11$).

Cette différence peut être attribuée à l'entrée des adolescents de 17 ans dans l'âge adulte. En effet, à mesure qu'ils se rapprochent de la majorité, ils sont moins perçus comme étant entre l'enfance et l'âge adulte, et ils se dirigent vers une plus grande individualisation amenant à plus de responsabilités (Cascone et al., 2008 ; Huillon & Crocq, 2004 ; Voide Crettenand, 2020). Cela suggère que l'estime de soi personnelle des adolescents de 17 ans peut être davantage impactée par les tensions entre l'enfance et le monde adulte, ainsi que par la nécessité d'atteindre l'autonomie, par rapport aux adolescents de 16 ans (Guillon & Crocq, 2004 ; Jeammet, 2019).

Les résultats indiquent que les différences de moyennes de score d'estime de soi personnelle sont plus marquées entre les points de vue pour les adolescents de 16 ans que pour ceux de 17 ans. De plus, les perceptions des adolescents de 16 ans les concernant (propre) se rapprochent davantage des perceptions que les éducateurs ont d'eux (perçue), tandis que pour les adolescents de 17 ans, les perceptions d'estime de soi personnelle sont globalement similaires entre tous les points de vue. Il est possible que les réflexions des adolescents et des éducateurs du CPPA soient influencées par des transactions sociales soit biographiques, soit relationnelles selon leur âge.

TESTS DE NORMALITE

SHAPIRO-WILK

Afin de savoir quel test utiliser pour comparer les moyennes des scores obtenus aux différentes évaluations, les tests de normalité de Shapiro-Wilk a été effectué et analysé pour chacune de nos trois variables principales (propre, reflétée, perçue) (Annexe VIII). Cela dans le but de vérifier la condition de normalité des données nécessaire à certains tests. Le Tableau 6 ci-dessous présente les résultats du test.

Tableau 6

Test de normalité de Shapiro-Wilk pour les variables « propre », « reflétée » et « perçue »

	Statistiques	ddl	Sig.
Propre	.934	15	.314 > 0.05
Reflétée	.953	15	.581 > 0.05
Perçue	.928	15	.259 > 0.05

Pour la variable « propre », le test de normalité a produit une p-value de 0.314, ce qui est supérieur au niveau de signification de 0.05. Nous pouvons donc conclure que les données de cette variable suivent une distribution normale selon le test de Shapiro-Wilk.

De même, pour la variable « reflétée » ($p = 0.581 > 0.05$) et « perçue » ($p = 0.259 > 0.05$), les résultats indiquent que les données de ces variables suivent également une distribution normale.

En somme, le test de normalité de Shapiro-Wilk affirme que les données des trois variables étudiées suivent une distribution normale. Cependant, il faut prendre en compte qu'en général les tests de normalité sont plus sensibles aux échantillons de petite taille. Cela signifie qu'au vu de notre échantillon (15 personnes), nous sommes susceptibles d'obtenir un résultat significatif, même si les données ne suivent pas une distribution normale. C'est pourquoi il est nécessaire de s'intéresser à d'autres méthodes permettant d'évaluer la normalité des données, telles que l'analyse des graphiques (histogrammes et boîte à moustache) ainsi que des statistiques descriptives (asymétrie et kurtosis).

ANALYSE DES STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Tableau 7

Asymétrie et kurtosis de la variable « propre »

Propre	<i>Statistiques</i>	<i>Erreur standard</i>
Asymétrie	-0.243	0.580
Kurtosis	-1.202	1.121

Premièrement, les statistiques descriptives de la variable « propre » (Tableau 7) montrent une asymétrie de -0.243 avec une erreur standard de 0.580. L'asymétrie est négative et diffère de 0. Elle indique que la distribution est légèrement inclinée vers la gauche, mais cette inclinaison n'est pas significative étant donné que l'erreur standard est supérieure à la valeur de l'asymétrie (Howell, 2013).

Le kurtosis est de -1.202 avec une erreur standard de 1.121, ce qui suggère que la distribution est plus plate et plus étalée que la distribution normale. Cette valeur n'est pas significative étant donné que l'erreur standard est supérieure à la valeur du kurtosis (Howell, 2013).

En résumé, les données suggèrent que la distribution pourrait être approximativement normale, car l'asymétrie est proche de 0, mais qu'il y a une légère inclinaison vers la gauche ainsi qu'un kurtosis négatif. Compte tenu des erreurs standard élevées, il est difficile de conclure définitivement sur la normalité de la distribution.

Tableau 8*Statistiques descriptives de la variable « reflétée »*

Reflétée	<i>Statistiques</i>	<i>Erreur standard</i>
Asymétrie	-0.136	0.580
Kurtosis	-0.965	1.121

Concernant la variable « reflétée », les résultats de l'analyse (Tableau 8) indiquent une asymétrie légèrement négative de -0.136 avec une erreur standard de 0.580, ce qui suggère que la distribution est légèrement inclinée vers la gauche par rapport à sa moyenne.

Le kurtosis est également négatif, avec une valeur de -0.965 et une erreur standard de 1.121. Cette valeur suggère que la distribution est relativement moins concentrée que la distribution normale. De même que pour la variable précédente, l'erreur standard est supérieure à la valeur du kurtosis, ce qui nous amène à penser que cette valeur n'est pas significative.

Tableau 9*Statistiques descriptives de la variable « perçue »*

Perçue	<i>Statistiques</i>	<i>Erreur standard</i>
Asymétrie	0.349	0.580
Kurtosis	-1.072	1.121

Pour la variable « perçue », les résultats sont présentés dans le Tableau 9 ci-dessus. Ils indiquent une asymétrie légèrement positive de 0.349 avec une erreur standard de 0.580. Cela suggère que la distribution est légèrement inclinée vers la droite par rapport à sa moyenne et que cette estimation est incertaine, car la marge d'erreur est importante.

Le kurtosis est négatif, avec une valeur de -1.072, ce qui indique que la distribution est relativement plate ou aplatie par rapport à une distribution normale. Cependant, l'erreur standard élevée de 1.121 indique que cette estimation est incertaine et que la distribution pourrait être plus ou moins importante autour de la moyenne que cette estimation ne l'indique. Par conséquent, il est également difficile de tirer des conclusions définitives sur la normalité de la distribution uniquement à partir de ces données.

En somme, cette analyse des variables « propre », « reflétée » et « perçue » a révélé des valeurs d'asymétrie et de kurtosis qui indiquent que ces distributions pourraient être approximativement normales. Toutefois, les marges d'erreur importantes suggèrent qu'il est difficile de conclure définitivement sur la normalité de ces distributions. Il est donc nécessaire de considérer ces résultats avec prudence et de poursuivre les investigations pour mieux comprendre la distribution des données.

ANALYSE DES GRAPHIQUES

Figure 4

Histogramme de la distribution de la variable « propre »

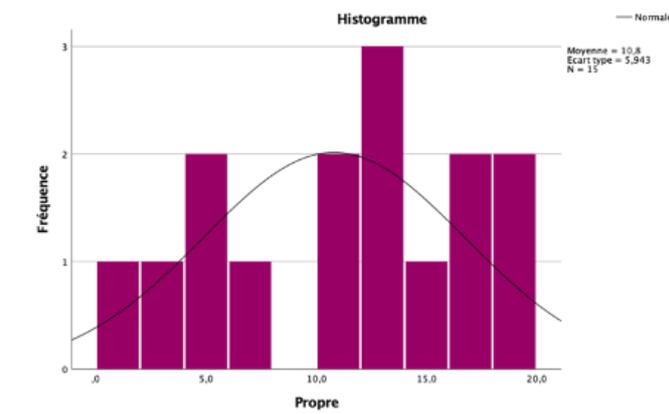
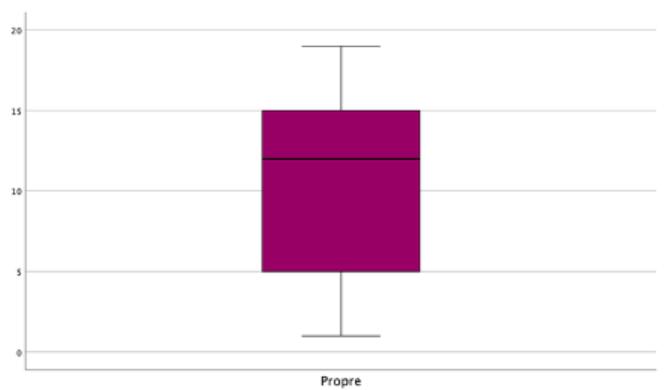


Figure 5

Boîte à moustache de la distribution de la variable « propre »



L'histogramme des données de la variable « propre » (Figure 4) nous permet d'observer la distribution de la variable. Nous pouvons voir que la plupart des données dépassent la courbe

de Gauss et ne suivent pas son profil, indiquant une distribution non normale des données de cette variable. De plus, nous pouvons relever de la boîte à moustache (Figure 5) que la médiane n'est pas située au milieu de la boîte, mais dans sa partie supérieure ce qui indique une asymétrie. Ces résultats suggèrent que la distribution des données de la variable « propre » est biaisée et ne suit pas une distribution normale.

Figure 6

Histogramme de la distribution de la variable « reflétée »

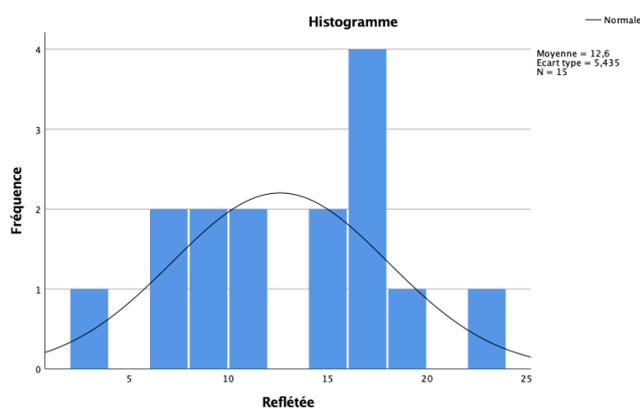
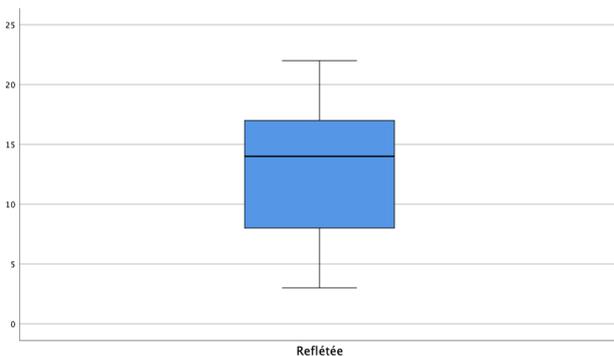


Figure 7

Boîte à moustache de la distribution de la variable « reflétée »



Tel que précédemment, l'histogramme des données de la variable « reflétée » (Figure 6) nous permet d'observer la distribution de la variable. Nous pouvons voir que, comme pour la variable précédente, la plupart des données dépassent la courbe de Gauss et ne suivent pas son profil, indiquant une distribution non normale des données.

De plus, nous pouvons relever de la boîte à moustache (Figure 7) que la médiane n'est pas située au milieu de la boîte, car elle ne fait pas la même taille des deux côtés, ce qui indique

une asymétrie. L'analyse de ces figures suggère que la distribution des données de la variable « reflétée » ne suit pas une distribution normale.

Figure 8

Histogramme de la distribution de la variable « perçue »

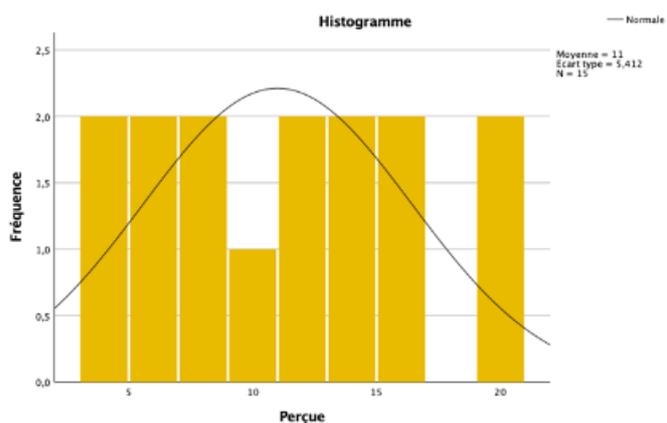
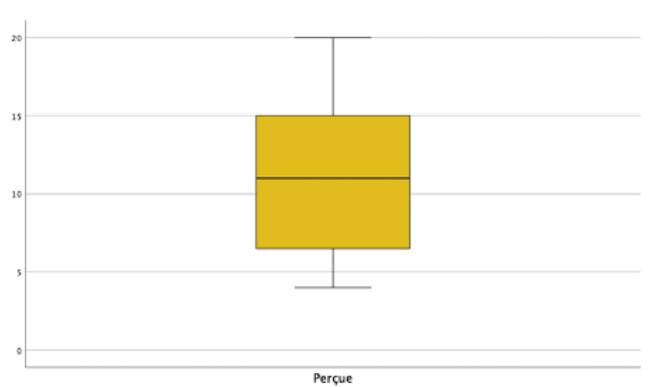


Figure 9

Boîte à moustache de la distribution de la variable « perçue »



En observant l'histogramme des données de la variable « perçue » dans la Figure 8, nous pouvons remarquer que, tel que pour les deux autres variables, la majorité des données ne suivent pas la courbe de Gauss et dépassent son profil, ce qui suggère une distribution non normale des données. Nous pouvons relever de la boîte à moustache (Figure 9) que la médiane se rapproche fortement du milieu de la boîte, mais qu'elle n'est pas exactement de la même taille des deux côtés, ce qui indique une très légère asymétrie.

En somme, l'analyse des données de la variable « perçue » révèle une distribution non normale, comme pour les deux autres variables étudiées.

En conclusion, l'analyse des trois variables, « propre », « reflétée » et « perçue », a été réalisée afin de déterminer si les données suivent une distribution normale. Les résultats montrent que les trois variables présentent une légère asymétrie, une distribution plus aplatie que la distribution normale et des valeurs de kurtosis négatives. Bien que les données puissent être considérées comme approximativement normales, l'examen des histogrammes et des boîtes à moustache suggère que la distribution ne l'est pas pour chacune des variables étudiées. Il est donc difficile de conclure définitivement quant à la normalité de ces distributions en raison des erreurs standard élevées et de l'incertitude quant aux estimations de l'asymétrie et du kurtosis.

Les analyses des graphiques et des statistiques descriptives ne sont pas en cohérence avec les résultats aux tests de normalités émis par SPSS. En effet, la normalité des données apparaît comme controversée. En conséquence, il serait peut-être préférable d'opter pour le test des rangs signés de Wilcoxon plutôt que le test t, étant donné qu'il permet de comparer les moyennes de deux échantillons dépendants sans tenir compte de la normalité des données. Toutefois, compte tenu de l'incertitude quant à la normalité de données, les deux tests ont été effectués afin d'assurer la fiabilité des comparaisons.

TESTS D'INFÉRENCE ET DE CORRÉLATION

Dans cette partie, les résultats aux différents tests statistiques effectués vont être présentés et analysés. Ces tests ont été effectués sur SPSS et sont des tests d'inférence : test des rangs signés de Wilcoxon, test t et test de corrélation de Spearman. Les résultats de ceux-ci sont interprétés selon le paradigme de la transaction sociale et la perspective interactionniste de l'approche psychosociale de l'estime de soi. Cette analyse part du principe que les processus de pensées par lesquels les participants passent se basent sur des transactions sociales. De plus, elle prend en compte le fait que le contexte de passation dans lequel se trouvent les adolescents et éducateurs représente un moment de transaction sociale biographique. En effet, ils ont dû réfléchir seuls à leurs perceptions d'eux-mêmes et des adolescents afin de répondre aux questionnaires et d'arriver à se faire une idée claire de leurs pensées.

Pour rappel, la variable « propre » correspond au point de vue des adolescents concernant leur estime de soi personnelle, et aux résultats qui en découlent. Elle se base notamment sur les affirmations du questionnaire formulées de la manière suivante : « En général, je ne me fais pas

de soucis ». La variable « reflétée » représente le point de vue des jeunes quant aux jugements portés par les éducateurs à leur égard, par exemple : « En général, mon éducateur pense que je ne me fais pas de soucis ». Enfin, la variable « perçue » représente le point de vue des éducateurs concernant l'estime de soi des adolescents, par exemple : « En général, il ne se fait pas de soucis ».

TESTS D'INFÉRENCE DE WILCOXON ET TEST T

Les moyennes des évaluations propres, reflétées et perçues ont été comparées avec SPSS par le test des rangs signés de Wilcoxon et le test t (Annexe IX). Ils évaluent les différences entre l'estime de soi personnelle des adolescents (variable « propre »), celle qu'ils pensent que leurs éducateurs leur attribuent (variable « reflétée ») et leur estime de soi personnelle selon leurs éducateurs (variable « perçue »). Les résultats de ces tests sont présentés dans le Tableau 10 suivant.

Tableau 10

Résultats aux tests de Wilcoxon et tests t pour la paire « propre-perçue »

	Moyenne Propre	Moyenne Reflétée	Moyenne Perçue	Différence	P-value test de Wilcoxon (unilatérale)	P-value Test t (unilatérale)
Propre — Reflétée	10.80	12.60		+1.8	0.010 < 0.05	0.011 < 0.05
Propre — Perçue	10.80		11	+0.2	0.462 > 0.05	0.431 > 0.05
Reflétée — Perçue		12.60	11	-1.60	0.086 > 0.05	0.079 > 0.05

Le Tableau 10 nous permet de constater que les résultats aux deux tests coïncident pour les trois évaluations. En effet, les résultats comparent les différences de moyennes d'estime de soi personnelle entre les paires de variables « propre — reflétée », « propre — perçue » et « reflétée — perçue ».

Pour la paire « propre-reflétée », les p-values (unilatérales) s'élève à 0.010 et 0.011, ce qui suggère que la moyenne des scores d'estime de soi personnelle obtenus aux évaluations reflétées (M=12.60) est significativement plus élevée que la moyenne des scores aux

évaluations propres ($M=10.80$) même si les deux reflètent une estime de soi moyenne. C'est-à-dire que les perceptions des adolescents du CPPA quant à leur propre estime sont globalement plus négatives que la vision qu'ils en ont selon le point de vue de leurs éducateurs. Les scores d'estime de soi propre sont globalement plus faibles que les scores d'estime de soi reflétée.

Ces résultats laissent penser que l'évaluation propre des adolescents et celle selon le point de vue de leur éducateur passent par deux réflexions différentes et distinctes. En prenant en compte le contexte de passation et la base de l'analyse, nous pouvons penser que les évaluations propres et reflétées passent les deux par des processus de transactions sociales biographiques, mais distinctes. En outre, que ces évaluations amènent à une réflexion et des compromis internes, avec leur propre conscience, pour évaluer leur estime à travers leur propre regard d'un côté, et celui de leur éducateur de l'autre. Cependant, si l'on analyse cette différence significative à travers les réflexions conscientes ou les intuitions inconscientes des adolescents, nous pouvons penser qu'elle s'explique probablement par le fait que la réflexion individuelle concernant les évaluations reflétées se base sur des transactions sociales relationnelles. En effet, l'auto-évaluation est souvent perçue comme un processus de transaction biographique, car elle pousse les adolescents à réfléchir sur eux-mêmes, à leurs normes, valeurs, qualités et compétences, en se basant sur leur propre conscience. À l'inverse, les évaluations reflétées amènent à la réflexion sur les mêmes aspects, mais cette fois-ci à travers les yeux de leurs éducateurs. Cette réflexion passe donc probablement par les actions, les comportements, mais surtout les discours transmis par les éducateurs lors de moments de transaction sociale relationnelle, qui peuvent influencer la manière dont les adolescents s'évaluent. Ainsi, les adolescents ont une réflexion interne quant à la manière dont ils pensent que leurs éducateurs les évaluent, mais qui se base sur leurs interactions, qui constituent des moments de transaction sociale relationnelle leur permettant d'élaborer leurs pensées. Ces situations de transaction sociale relationnelle et les pensées qui en résultent conduisent probablement les adolescents à avoir une vision plus positive d'eux-mêmes que s'ils se basaient sur des transactions sociales biographiques comme pour les évaluations propres. La différence de score est donc probablement due au fait que les pensées des adolescents passent par des processus de transaction sociale différents selon ces deux points de vue.

Pour la paire « propre-perçue », le tableau 10 montre que les moyennes des scores d'estime de soi personnelle obtenus aux évaluations propres ($M=10.80$) et perçues ($M=11$) ne diffèrent pas significativement (test de Wilcoxon : $p=0.462$; test t : $p=0.431 > 0.05$). Les deux entrent dans

la catégorie « moyenne ». C'est-à-dire que les adolescents évaluent leur propre estime personnelle globalement de la même manière que leurs éducateurs.

Cette analyse de la paire « propre-perçue » nous conduit à interpréter les résultats en termes de transaction sociale relationnelle, mais également biographique. En effet, même si les évaluations propres suggèrent une réflexion interne aux adolescents sur eux-mêmes et avec leur propre conscience, il existe une certaine cohérence entre les perceptions de l'estime de soi des adolescents par les éducateurs et la façon dont les adolescents perçoivent leur propre estime de soi. Cette congruence peut être considérée comme une forme de transaction sociale relationnelle, dans laquelle les perceptions et les interprétations des comportements et attitudes des autres sont alignées. Elle nous amène à penser que les éducateurs perçoivent les jeunes de la même manière que ces derniers se perçoivent eux-mêmes, ce qui démontre que les liens qu'ils entretiennent amènent à une réelle connaissance du jeune et de son ressenti personnel sur lui-même. Mais également, que les éducateurs bénéficient d'une formation adéquate pour comprendre et évaluer l'estime de soi des adolescents, ce qui leur permet de la percevoir avec précision et de la traduire dans leur mesure (évaluation perçue). Ou alors, que les adolescents sont ouverts à partager des informations personnelles avec leurs éducateurs. Il est possible que les interactions qu'ils entretiennent avec les adolescents sur leurs représentations d'eux-mêmes les amènent à un consensus ou compromis clair et accordé de celles-ci. Cependant, la communication verbale et non verbale entre les humains est sujette à des ambiguïtés, notamment des malentendus. Dans cette optique, prétendre que les éducateurs (évaluations perçues) parviennent à détecter les véritables représentations que les adolescents ont d'eux-mêmes (évaluations propres) à travers leurs échanges serait abusif. Il convient donc d'adopter une interprétation nuancée, car cette coïncidence peut aussi bien résulter du hasard que de scores d'estime de soi personnelle effectivement similaires entre les évaluations. Cependant, il est important de noter que la similarité de ces scores peut reposer sur des réponses différentes aux affirmations du questionnaire entre les adolescents et éducateurs.

Pour la dernière paire « reflétée-perçue », il n'y a également pas de différence significative entre les moyennes de ces deux variables ($M_{\text{reflétée}}=12.60$; $M_{\text{perçue}}=11$). En effet, les p-value des tests de Wilcoxon ($p = 0.086$) et du test t ($p = 0.079$) sont supérieures au seuil de signification. La différence de moyenne d'estime de soi personnelle selon ces deux points de vue n'est pas significative. Les perceptions des adolescents quant à leur estime personnelle selon le point de vue de leurs éducateurs ne diffèrent pas statistiquement des réelles perceptions de ceux-ci.

Tel que pour la paire de variables précédente, ces résultats nous conduisent à considérer cette différence non significative en termes de transaction sociale relationnelle. En effet, ils suggèrent que les perceptions que les adolescents attribuent à leurs éducateurs sont cohérentes avec celles des éducateurs et qu'elles sont basées sur une transparence dans leur relation. Le contexte de passation des questionnaires ne permet pas d'être en communication avec l'autre et donc une transaction sociale relationnelle sur le moment, cependant, sachant que ces deux évaluations portent sur le lien à l'autre, nous pouvons imaginer que leur réflexion interne est basée sur des transactions sociales relationnelles vécues. Les actions, comportements et discours des éducateurs envers les adolescents, leur permettent d'avoir une perception de leur estime personnelle selon le regard de leurs éducateurs qui est proche des réelles perceptions des éducateurs. Cela peut être le résultat d'une communication efficace entre eux à travers de laquelle les deux parties ont une compréhension mutuelle de l'estime de soi de l'adolescent selon les éducateurs.

Cependant, si nous comparons la différence de points qui sépare les évaluations propres et reflétées où une différence significative a été observée, et la différence de points pour la paire « reflétée-perçue » où les tests ne montrent aucune différence significative, nous pouvons nous questionner sur ces conclusions. En effet, ces différences entre les variables diffèrent seulement de 0.2 point, ce qui nous amène à penser qu'à quelques points près la comparaison des moyennes de cette paire aurait également pu être significative. Et donc, à penser ces résultats davantage en termes de transaction biographique que relationnelle. C'est-à-dire que même si les réflexions quant aux évaluations de ces trois variables passent par des transactions relationnelles, celles-ci sont potentiellement propres aux deux groupes. Dans ce cas, la transparence qui régit les échanges entre adolescents et éducateurs pourrait être vue comme davantage imperméable, ne laissant pas passer de manière claire les perceptions de l'estime de soi personnelle des éducateurs aux jeunes. Cela aurait suggéré que les adolescents perçoivent leur estime du point de vue de leurs éducateurs comme davantage positive que l'est la réalité.

En conclusion, la différence significative obtenue entre les évaluations propres et perçue grâce à ces tests suggère que les réflexions des adolescents sur eux-mêmes et sur la manière dont ils pensent que leurs éducateurs les perçoivent se basent sur des cheminements de pensée différents. Ceux-ci passeraient par des transactions sociales relationnelles, pour les évaluations propres et biographiques, pour les évaluations reflétées. L'analyse suggère qu'il y a une

cohérence entre la façon dont les éducateurs évaluent l'estime de soi des adolescents (perçue) et la façon dont les adolescents perçoivent leur propre estime de soi (propre), ce qui peut être dû à la connaissance des éducateurs envers les adolescents par les transactions relationnelles vécues et le partage des adolescents de leurs transactions biographiques de manière assez claire envers leurs éducateurs. Cela, bien que cette congruence puisse être due au hasard et que les interprétations doivent être nuancées en raison d'ambiguïtés dans la communication verbale et non verbale entre les humains. Pour finir, les résultats suggèrent que la perception des adolescents de l'estime de soi que leurs éducateurs leur attribuent (reflétée) est cohérente avec celle des éducateurs (perçue), ce qui peut être lié au fait que les réponses aux deux évaluations impliquent d'être pensées en termes de transaction sociale relationnelle sachant qu'elles impliquent la connaissance de l'autre.

TEST DE CORRÉLATION DE SPEARMAN

Les moyennes des évaluations propres, reflétées et perçues, ont été analysées avec SPSS par le test de corrélation de Spearman (Annexe X). Ce test analyse la relation entre l'estime de soi personnelle des adolescents (variable « propre »), celle qu'ils pensent que leurs éducateurs leur attribuent (variable « reflétée ») et leur estime de soi personnelle selon leurs éducateurs (variable « perçue »). Les résultats de ce test sont présentés dans le Tableau 11 suivant.

Tableau 11

Résultats au test de corrélation de Spearman

	Coefficient de corrélation	P-value
Propre — Reflétée	$r = 0.868$	$p = < 0.01$ < 0.05
Propre — Perçue	$r = 0.678$	$p = 0.05$ = 0.05
Reflétée — Perçue	$r = 0.686$	$p = 0.05$ = 0.05

Les données du Tableau 11 indiquent que les variables « propre » et « reflétée » sont fortement corrélées de manière positive ($r = 0.868$), ce qui suggère qu'il y a une relation forte entre ces deux variables. En d'autres termes, lorsque la variable « propre » augmente, la variable

« reflétée » tend également à augmenter et vice versa. La corrélation est significative à un niveau très faible de probabilité, ce qui suggère que la relation n'est pas due au hasard ($p=0.01$).

Les paires de variables « propre » et « perçue » ($r = 0.678$) ainsi que « reflétée » et « perçue » ($r = 0.686$) sont également corrélées de manière positive, mais la corrélation est modérée. Cependant, les valeurs des p-value ($p=0.05$) ne sont pas considérées comme significatives à un niveau de 0.05. Cela signifie que la relation entre ces variables peut être due au hasard plutôt qu'à une véritable association. Ces résultats sont à interpréter avec précautions, car ils restent très proches du seuil de signification fixé à 0.05.

En lien avec la littérature et la perspective interactionniste de l'approche psychosociale de l'estime de soi, nos résultats concordent en partie avec différents travaux de chercheurs. En effet, les résultats concernant la relation entre les variables « propre » et « reflétée » peuvent être mis en lien avec les recherches de Shrauger et Shoeneman (1979) ainsi que d'Ichijama (1993), citées par Famose et Bertsch (2017). Celles-ci mettant en avant l'existence d'un lien entre les perceptions de soi des individus et la manière dont ils croient être considérés par les autres. Cependant, elles coïncident d'autant plus avec la recherche de Shrauger et Shoeneman (1979) qui conclut d'un lien étroit entre ces deux points de vue quant à l'estime de soi. Alors que Ichijama (1993) en conclut qu'ils sont seulement liés de manière modérée (cités par Famose & Bertsch, 2017). Ces résultats vont dans le sens de la métaphore du soi miroir de Charles Cooley qui postule que la manière dont nous pensons que les autres nous perçoivent est liée à nos propres perceptions de nous-mêmes. Dans notre cas et selon le paradigme de la transaction sociale, cela voudrait dire que l'estime de soi personnelle que les adolescents croient que leurs éducateurs leur attribuent, basée sur les transactions relationnelles vécues, a un impact sur leurs propres perceptions d'eux-mêmes et donc les transactions biographiques qu'ils vivent. C'est-à-dire que l'image davantage positive qu'on les adolescents des perceptions d'eux-mêmes par leurs éducateurs, impact positivement leur propre estime de soi en la faisant augmenter. En outre, nous pouvons émettre l'hypothèse que le regard des éducateurs sur les adolescents est en lien avec leur estime de soi personnelle et a un effet dessus. Cependant, puisque nos résultats sont basés sur une analyse de corrélation, ils peuvent seulement être interprétés en termes de liens et non de causalité. C'est-à-dire qu'ils concordent avec les recherches de Cooley, mais que seules des hypothèses peuvent être émises sur la causalité des liens observés. Nous pouvons conclure que plus les adolescents pensent que leurs éducateurs leur attribuent une estime d'eux-mêmes positive, plus leur estime propre augmente

et vice versa, ce qui relate du lien existant. Néanmoins notre analyse ne nous permet pas de savoir si c'est la variable « reflétée » qui influence la variable « propre » ou le contraire. En outre, il aurait été judicieux d'effectuer une analyse de régression pour nous permettre de conclure que « les sentiments que les personnes nourrissent vis-à-vis d'elles-mêmes sont déterminés par la manière dont elles croient que les autres les évaluent » tels que le postule Cooley (Famose & Bertsch, 2017, p. 59). Et en lien avec notre analyse, de conclure que la réflexion sur les perceptions de soi selon le point de vue d'autrui se base sur des transactions sociales relationnelles vécues, qui influencent notre propre pensée et les transactions biographiques qui la sous-tendent. Cependant, cette analyse de régression n'a pas été effectuée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la taille de notre échantillon (15 personnes) est considérée comme relativement petite pour une analyse de régression. Cette taille limitée aurait pu entraîner une faible puissance statistique, rendant difficile la détection de relations significatives entre les variables. De plus, une analyse de régression exige certaines connaissances spécifiques et une rigueur méthodologique qui aurait nécessité plus de temps à la recherche. En outre, la limite de page imposée à ce travail a également restreint la quantité d'analyse statistique pouvant être incluse.

Il convient également de prendre en compte la possibilité qu'il soit trop difficile pour les adolescents de conceptualiser la pensée de leurs éducateurs sur eux-mêmes. Cela les amenant à observer leurs propres comportements et à en inférer les perceptions de leurs éducateurs les concernant (Felson, 1993 ; Kenny et De Paulo, 1993 ; Sedikiles et Skowronski, 1995, cités par Famose & Bertsch, 2017). C'est-à-dire que les perceptions des éducateurs sur les adolescents sont seulement basées sur les transactions biographiques, car les transactions relationnelles vécues ne leur permettent pas d'arriver à un consensus clair. La pensée sur soi des adolescents avec leur propre conscience à plus de poids dans les perceptions des autres sur soi, que les échanges entretenus avec eux.

Malgré tout, nous pouvons penser que nos résultats concordent davantage avec la perspective de l'interactionnisme symbolique et émettre l'hypothèse que si une analyse de régression avait été effectuée les résultats iraient dans le sens de la vision de l'estime de Cooley. Cela au vu du fait que les éducateurs aient pour objectif de permettre aux jeunes d'augmenter leur estime, de reprendre confiance en leurs capacités et de les faire reconnaître leurs qualités personnelles. D'autant plus que la prise en charge des adolescents au CPPA est basée sur la transparence dans les échanges, la volonté des jeunes ainsi que l'écoute, qui permettent aux jeunes d'avoir

suffisamment d'informations concernant la manière dont leurs éducateurs les considèrent et de tenir compte de leurs feedbacks (Famose & Bertsch, 2017).

Ajouté à cela, même si nos résultats doivent être interprétés avec précaution concernant les paires propre-perçue et reflétée-perçue, nous pouvons également les mettre en lien avec les travaux des chercheurs. Effectivement, les recherches de Shrauger et Shoeneman (1979) ont également montré un lien entre les perceptions de soi des individus (propre) et la manière dont elles sont réellement considérées par les autres (perçue), au contraire de celles d'Ichiyama (1993) qui conclue de ses travaux, qu'il n'y a aucune concordance entre ces deux points de vue (cités par Famose & Bertsch, 2017). Sachant que les résultats des corrélations effectuées entre ces deux variables ne sont pas significatifs, ils seraient davantage en accord avec les travaux d'Ichiyama (1993). C'est-à-dire que les perceptions de soi n'ont pas d'impact sur les réelles perceptions des autres à notre égard, et vice versa.

Pour finir, bien qu'il n'y ait pas réellement de conclusion claire sur la relation entre la paire perçue-reflétée dans la littérature, nos résultats suggèrent l'absence de lien entre ces variables. Toutefois, nous pouvons penser les résultats concernant ces deux mesures, comme allant dans le sens de l'impossibilité de conceptualiser la pensée de l'autre sur soi, sachant qu'aucune différence significative n'a été trouvée entre ces variables (Famose & Bertsch, 2017).

En conclusion, les résultats de l'analyse de corrélation suggèrent qu'il existe une forte corrélation positive significative entre les variables « propre » et « reflétée », ainsi qu'une corrélation modérée, considérée comme non significative, entre les paires « propre-perçue » et « reflétée-perçue ». Ces résultats corroborent partiellement les recherches antérieures sur l'estime de soi et la relation entre les perceptions de soi des individus ainsi que la façon dont ils croient être perçus par les autres. Ils vont également dans le sens de la métaphore du soi miroir de Charles Cooley. Cependant, ils ne permettent pas de conclure à une relation de causalité entre ces variables. Ils suggèrent un lien existant entre celles-ci. Malgré cela, les résultats vont dans le sens de la perspective interactionniste symbolique de l'estime de soi. Les résultats concernant les paires propre-perçue et reflétée-perçue doivent être interprétés avec prudence, car ils ne sont pas significatifs à un niveau de probabilité de 0.05. Toutefois, ces résultats peuvent être liés aux recherches antérieures sur l'estime de soi.

 TESTS DE WILCOXON ET TEST T SELON LE GENRE

Le Tableau 12 ci-dessous indique les résultats aux tests des rangs signés de Wilcoxon et test t pour les trois évaluations selon le genre des adolescents (Annexe XI). Ces tests comparent les moyennes des différentes évaluations selon l'appartenance des adolescents au groupe 0 ou au groupe 1. Les p-values obtenus aux comparaisons de moyennes ont été reportées dans ce tableau afin de permettre une lecture facilitée des résultats. Cependant, il est important de noter que ces résultats peuvent être en partie biaisés du fait de la petite taille de l'échantillon, en particulier concernant les résultats du groupe 1 qui ne compte que 3 participants.

Tableau 12

Résultats aux tests de Wilcoxon et tests t : comparaison entre les évaluations selon le genre

	Moyenne Propre0	Moyenne Reflétée0	Moyenne Perçue0	Moyenne Propre1	Moyenne Reflétée1	Moyenne Perçue1	P-value test de Wilcoxon (unilatérale)	P-value Test t (unilatérale)
Propre0	9.92	11.58					0.025	0.021
— Reflétée0							< 0.05	< 0.05
Propre0	9.92		9.58				0.391	0.407
— Perçue0							> 0.05	> 0.05
Reflétée0		11.58	9.58				0.088	0.072
— Perçue0							> 0.05	> 0.05
Propre1				14.33	16.67		0.250	0.211
— Reflétée1								> 0.05
Propre1				14.33		16.67	0.125	0.036
— Perçue1								> 0.05
Reflétée1					16.67	16.67	1.000	1.000
— Perçue1								> 0.05

Note. 0 = Filles + autre ; 1= Garçons

Premièrement, pour la comparaison « propre-reflétée » dans le groupe 0 (filles + autre), les deux tests montrent des p-values inférieures au seuil de signification de 0.05 : $p = 0.025$ (Wilcoxon) et $p = 0.021$ (test t). Ces résultats suggèrent que l'estime de soi personnelle propre du groupe 0 ($M=9.92$) est significativement plus faible que leur estime de soi reflétée ($M=11.58$). Cependant, ce n'est pas le cas pour les garçons, les p-values sont supérieures à 0.05 dans le test de Wilcoxon ($p = 0.250$) et le test t ($p = 0.211$). Il n'existe donc pas de différence significative entre la manière dont les garçons du CPPA se perçoivent ($M=14.33$) et la manière dont ils pensent être perçus par leurs éducateurs ($M=16.67$) en termes d'estime de soi personnelle.

À partir de ces résultats nous pouvons penser que les perceptions du groupe 0 quant à elleux-mêmes et à la manière dont ils croient être vus par leurs éducateurs passe par des processus de transaction sociale différents, au contraire du groupe 1.

En effet, nous pouvons penser que les différences significatives observées à travers ces tests montrent que l'évaluation du groupe 0 passe par des processus de transaction sociale biographique quant à elleux-mêmes et relationnelle quant à la vision de leurs éducateurs sur elleux. Il est possible qu'ils aient une vision d'eux-mêmes plus distincte entre les points de vue, passant par une réflexion interne les concernant et ne prenant pas forcément en compte l'avis des autres. À la différence de leur réflexion concernant les attributions de leur éducateur, qui passerait par l'interprétation de leurs perceptions sur la base des informations qu'ils ont et discussions qu'ils entretiennent avec eux. Il est possible que les transactions sociales relationnelles que le groupe 0 partage avec leurs éducateurs et les réflexions qui en résultent soient davantage positives quant à elleux-mêmes que les transactions sociales biographiques, ce qui génère l'idée que leurs éducateurs voient leur estime personnelle comme plus élevée que elleux.

Au contraire, les résultats non significatifs observés pour les garçons suggèrent que leur processus de réflexion concernant leur propre estime personnelle et la perception que leurs éducateurs ont d'eux pourrait être similaire. C'est-à-dire qu'il est possible qu'ils partagent globalement la même pensée selon les deux points de vue, mais également qu'ils traitent leurs perceptions de la même manière que celle de leur éducateur. Soit sur la base de leur propre réflexion interne, passant par des transactions biographiques. En d'autres termes, pour ces deux évaluations, leurs propres pensées ont plus de poids que le jugement des autres. Il est donc probable qu'ils utilisent leur propre opinion pour imaginer comment leurs éducateurs les perçoivent. Ou alors, sur la base des transactions objectives vécues avec leurs éducateurs. C'est-à-dire que leurs perceptions d'eux-mêmes seraient (in)consciemment réfléchies par rapport au regard des autres et des transactions relationnelles vécues et donc que les garçons se basent sur ce que les éducateurs pensent d'eux pour se définir eux-mêmes. Ce qui amènerait à des résultats plus proches selon les points de vue. Pour finir, quels que soient les processus de réflexion par lesquels les garçons passent, ils pensent que leurs éducateurs les perçoivent globalement de la même manière qu'ils se voient eux-mêmes.

Pour les comparaisons entre les évaluations propres et perçues, le test de Wilcoxon montre qu'il n'y a pas de différence significative entre les moyennes du groupe 0 ($M_{\text{propre0}}= 9.92$, $M_{\text{perçue0}}= 9.58$, $p=0.391 > 0.05$) et entre les moyennes du groupe 1 ($M_{\text{propre1}}= 14.33$, $M_{\text{perçue1}}= 16.67$, $p = 0.125 > 0.05$), tel que dans le test t pour le groupe 0 ($p=0.407 > 0.05$). Ce qui suggère que les perceptions de l'estime de soi des adolescents selon ces points de vue sont globalement similaires. Cependant, les résultats du test t pour montre que les moyennes du groupe 1 selon ces deux points de vue diffèrent significativement ($p=0.036$). Il est donc possible que les évaluations perçues soient significativement plus élevées que les évaluations propres et donc que les éducateurs évaluent plus positivement l'estime de soi personnelle des garçons contrairement aux garçons eux-mêmes.

Les hypothèses de transactions sociales sous-jacentes à la réflexion sur l'estime de soi des adolescents selon ces points de vue et le genre sont globalement similaires à celles pour le groupe entier, mis à part concernant les résultats du groupe 1 au test t. C'est-à-dire que le fait qu'il n'y ait pas de différence significative observée peut être dû aux transactions relationnelles, que les éducateurs entretiennent avec les adolescents. Elles permettraient aux adolescents de transmettre leurs perceptions propres et aux éducateurs d'arriver à des idées claires de celles-ci à travers des compromis internes et externes. Concernant les résultats au test t pour les garçons, nous pouvons penser que la significativité peut être due à une différence dans la réflexion quant à l'estime de soi. Cela par le fait que les transactions relationnelles que les éducateurs entretiennent avec les adolescents ne permettent pas d'arriver à un consensus sur l'estime de soi des adolescents et amènent les éducateurs à les évaluer plus positivement qu'eux-mêmes. C'est-à-dire que même si la réflexion des éducateurs passe par des transactions relationnelles, les réflexions sur les perceptions d'estime de soi restent très internes à chaque partie (transactions biographiques).

Pour finir, concernant la comparaison reflétée ($M_{\text{reflétée0}}=11.58$, $M_{\text{reflétée1}}=16.67$) — perçue ($M_{\text{perçue0}}=9.58$, $M_{\text{perçue1}}=16.67$), les résultats montrent que les moyennes ne diffèrent pas significativement, quel que soit leur genre. En effet, le Tableau 12 nous permet d'observer que pour chaque groupe de genre, toutes les p-values sont supérieures au seuil de signification. C'est-à-dire que nous n'avons pas trouvé de preuve statistique que les perceptions des éducateurs sur les adolescents diffèrent de la manière dont les adolescents pensent que leurs éducateurs les perçoivent. Nous pouvons interpréter ces résultats comme liés au fait que les adolescents arrivent réellement à se faire une idée des perceptions de leurs éducateurs sur eux à travers les comportements qu'ils laissent transparaître ainsi qu'aux discussions qu'ils peuvent

entretenir dans le cadre de leur prise en charge au CPPA. Même s'il faut prendre en compte que les biais de communications existant entre les individus ne permettent pas une perception exacte de la pensée d'autrui.

Comme pour l'analyse de l'ensemble du groupe, ces résultats peuvent être interprétés en termes de transactions sociales relationnelles, étant donné que ces points de vue lient les participants les uns aux autres. Il est possible que les processus d'évaluation de l'estime de soi pour ces deux perspectives impliquent une réflexion sur les échanges verbaux entre les éducateurs et les adolescents, conduisant à des zones de convergence qui permettent aux adolescents de percevoir leur estime à travers le regard de leur éducateur comme se rapprochant fortement de la réalité.

En conclusion, les résultats ont montré des différences entre les deux groupes de genre. Le groupe « filles + autre » pense que leurs éducateurs les perçoivent plus positivement par rapport à la manière dont elleux se perçoivent, alors que chez les garçons aucune différence n'a été trouvée. Une cohérence dans les perceptions des adolescents et des éducateurs existe entre les deux groupes. Cependant, le test t a montré que les éducateurs les évaluent plus positivement qu'eux-mêmes. Pour finir, aucune différence de moyenne n'a été observée entre les variables « reflétée » et « propre » dans les deux groupes.

Selon le paradigme de la transaction sociale, nous pouvons penser que les différences significatives s'expliquent par des processus de pensée passant par des transactions sociales différentes selon les points de vue. Au contraire les cohérences peuvent être interprétées comme résultant d'une communication transparente entre les éducateurs et adolescents dans les échanges, mais aussi d'un processus de pensée commun aux deux les amenant à des consensus sur l'estime de soi des jeunes. Cependant, ces résultats peuvent également être dus au hasard ou biaisés par le faible échantillon de garçons.

Afin d'aller plus loin dans l'analyse des données obtenues quant à l'estime de soi personnelle des groupes 0 et 1, les tests de Wilcoxon et tests-t ont été effectués pour comparer les groupes quant à leur moyenne d'estime de soi personnelle dans chacune des évaluations (Annexe XII). Six variables ont été créées afin de permettre ces comparaisons : *Propre0*, *Propre1*, *Reflétée0*, *Reflétée1*, *Perçue0* et *Perçue1*. Le Tableau 13 ci-dessous indique les résultats obtenus à ces tests.

Tableau 13

Résultats aux tests de Wilcoxon et tests t : comparaison entre les groupes de genre pour chaque évaluation

	Moyenne Propre0	Moyenne Reflétée0	Moyenne Perçue0	Moyenne Propre1	Moyenne Reflétée1	Moyenne Perçue1	P-value test de Wilcoxon (unilatérale)	P-value Test t (unilatérale)
Propre0							0.250	0.097
—	9.92			14.33			> 0.05	> 0.05
Propre1								
Reflétée0							0.313	0.127
—		11.58			16.67		> 0.05	> 0.05
Reflétée1								
Perçue0							0.125	0.014
—			9.58			16.67	> 0.05	< 0.05
Perçue1								

Note. 0 = Filles + autre ; 1 = Garçons

Les résultats aux tests nous permettent d'observer qu'il n'existe pas de différence significative entre les « filles + autre » et les garçons concernant leurs scores obtenus aux évaluations propres ($M_{propre0}=9.92$, $M_{propre1}=14.33$) et reflétées ($M_{reflétée0}=11.58$, $M_{reflétée1}=16.67$). Effectivement, le Tableau 13 montre que les p-values obtenus pour les comparaisons inter-groupes des évaluations propres sont supérieures au seuil de signification de 0.05. Les scores du groupe 0 obtenus quant à leurs perceptions d'eux-mêmes et à la manière dont ils pensent que leurs éducateurs les perçoivent ne diffèrent pas significativement des scores obtenus par le groupe 1. Ces résultats s'observent dans les deux tests. Cependant, ce n'est pas le cas concernant les évaluations perçues. Le test de Wilcoxon indique qu'il n'y a pas de différence significative ($p=0.125 > 0.05$) entre les perceptions d'estime de soi personnelle des éducateurs concernant le groupe 0 ($M=9.58$) et le groupe 1 ($M=16.67$). A contrario, le résultat du test t pour cette mesure montre qu'il y a une différence significative ($p=0.014$) entre les moyennes de ces évaluations. Les résultats des deux tests ne coïncident pas pour cette mesure. Nous pouvons donc conclure qu'il est possible que les éducateurs perçoivent l'estime de soi personnelle des « filles et autre » comme significativement plus basse que l'estime de soi personnelle des garçons.

Les résultats de ces comparaisons pour les évaluations propres et reflétées ne coïncident pas avec la littérature qui met en avant que les filles et les personnes non binaires ont souvent une estime d'eux-mêmes plus basse que les garçons ou les personnes cisgenres. Cela du fait des

stéréotypes et préjugés auxquels font face ces catégories (Ert et al., 2017 ; Hatzenbuehler & Pachankis, 2016 ; Swan & Wyer, 1997). Cependant, les résultats des études diffèrent également en fonction de la dimension de l'estime de soi investiguée. Les plus grandes différences d'estime de soi selon le genre à l'adolescence semblent se jouer en ce qui concerne la dimension du soi physique (Fourchard & Courtinat-Camps, 2013). De plus, certaines recherches telles que celle de Kling et al. (1999) mettent en avant qu'il n'y a aucune différence significative entre l'estime de soi des filles et des garçons.

Cependant, il existe une différence significative dans les perceptions de l'estime de soi des adolescents selon les éducateurs (évaluations perçues) concernant les groupes 0 et 1. L'estime de soi des « filles et autre » est évaluée comme plus basse de manière générale dans le test t que celle des garçons tel que dans les recherches de Fourchard & Courtinat-Camps, 2013, ainsi que Guillon & Crocq, 2004. Nous pouvons penser que cette différence pourrait être liée aux stéréotypes de genre, qui ont été largement étudiés dans la littérature. Ces études ont montré que les stéréotypes de genre peuvent influencer la perception de soi et affecter la perception des autres et leur comportement envers les individus en fonction de leur genre (Ertl et al., 2017 ; Garcia-Retamero & López-Zafra, 2006 ; Swan & Wyer Jr, 1997).

En conclusion, cette étude a révélé qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les « filles et autre » et les garçons en ce qui concerne leur estime de soi propre et reflétée. Cependant, il y a une différence significative dans les perceptions de l'estime de soi des adolescents selon les éducateurs, avec des scores plus bas pour les filles et la personne non-binaire. Ces résultats suggèrent que les stéréotypes de genre peuvent influencer la perception de soi et affecter la perception des autres envers les individus en fonction de leur genre. Bien que les résultats de cette étude ne coïncident pas toujours avec la littérature, il est important de continuer à explorer les différences de genre dans l'estime de soi pour mieux comprendre les impacts des stéréotypes et promouvoir une égalité de genre. Cela d'autant plus qu'il n'existe pas encore assez de données sur la santé mentale des personnes non-binaires, ou encore transgenre de nos jours (Price-Feeney et al., 2020).

TESTS DE WILCOXON ET TEST T SELON L'ÂGE

Les tests des rangs signés de Wilcoxon et test t ont également été réalisés et analysés selon l'âge des adolescents afin d'effectuer des comparaisons de moyennes selon leur appartenance au groupe « 16 ans » ou au groupe « 17 ans », ainsi qu'entre les groupes d'âges pour chaque évaluation (Annexes XIII, XIV, XV).

Concernant les comparaisons de moyennes selon l'âge entre les différentes évaluations, les résultats coïncident entre les deux tests. Tout d'abord, ils indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre l'estime de soi propre et reflétée des adolescents de 16 ans, suggérant qu'ils utilisent probablement des processus de réflexion similaires pour évaluer leur estime, basés sur des transactions sociales biographiques ou relationnelles. Cependant, chez les adolescents de 17 ans, il existe une différence significative entre les évaluations propres et reflétées, ce qui peut être attribué au fait que les évaluations propres passent par des transactions biographiques tandis que les évaluations reflétées passent par des transactions relationnelles. Les comparaisons entre les évaluations propres et perçues, ainsi que les évaluations reflétées et perçues, ne révèlent pas de différences significatives, suggérant une relation transparente dans les transactions relationnelles partagées entre les éducateurs et les adolescents. Les résultats varient donc quelque peu selon l'âge des jeunes. Enfin, il convient de noter que ces résultats pourraient également être attribuables au hasard.

Quant aux comparaisons de moyennes entre les groupes d'âge pour chaque évaluation, les résultats ne révèlent aucune différence significative en termes d'estime de soi perçue et reflétée. Cependant, les évaluations propres des adolescents de 16 ans et de 17 ans montrent des résultats contradictoires. Le test de Wilcoxon indique qu'il n'y a pas de différence significative alors que le test t en indique une. Il est donc possible de conclure que les adolescents de 17 ans pourraient avoir une estime d'eux-mêmes plus basse que les adolescents de 16 ans. Cette divergence potentielle entre les deux groupes d'âge pourrait être expliquée par le fait que les adolescents de 17 ans soient plus touchés par la pression sociale liée à l'arrivée dans l'âge adulte, ainsi qu'aux changements psychologiques et à la responsabilisation associée à cet âge.

Ces analyses fournissent des informations pour approfondir notre compréhension du développement de l'estime de soi personnelle chez les adolescents âgés de 16 et 17 ans, malgré la taille de l'échantillon et certains résultats contradictoires.

CONCLUSION

Par le biais de cette recherche, je cherchais à approfondir mes connaissances sur l'estime de soi générale d'adolescents en situation sociale complexe dans le but de ma professionnalisation. De plus, je souhaitais offrir une vision de celle-ci aux membres du CPPA, prenant en compte l'impact des interactions et du regard des autres sur soi, en l'analysant d'un point de vue psychosocial. De cela, l'objectif de ce mémoire était également d'apporter des réponses aux questionnements des éducateurs quant aux différences et similitudes qu'il existe entre leur vision des jeunes et celle des adolescents de manière générale. L'utilisation du paradigme de la transaction sociale comme analyseur des résultats obtenus aux analyses statistiques avait pour but de s'interroger sur les processus de pensée sous-jacents aux réflexions des participants sur l'estime de soi des adolescents. Son utilisation dans l'analyse des comparaisons de moyennes en tant que processus et finalité, a permis de mettre en évidence le caractère dual de la transaction sociale ainsi que les différentes possibilités d'interprétation des réflexions sur l'estime de soi personnelle des adolescents du CPPA.

L'estime de soi étant une notion complexe qui n'est pas définie clairement et qui fait l'objet de nombreuses contradictions, la littérature a permis d'ancrer la recherche dans une approche et une perspective précise permettant son analyse au niveau interpersonnel. Les lectures effectuées ont également permis d'aller plus loin dans cette analyse de par la comparaison de nos résultats aux recherches existante et la prise en compte du genre et de l'âge des jeunes comme facteur pouvant influencer l'estime de soi.

Les analyses des comparaisons de points de vue basées sur les scores d'estime de soi personnelle obtenus aux questionnaires ont montré que de manière générale les adolescents pensent que les éducateurs jugent leurs qualités, compétences ou encore valeurs de manière plus positive qu'eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils ne pensent pas que leurs éducateurs les perçoivent tels qu'eux-mêmes se voient, mais pensent que ceux-ci ont une image plus positive d'eux. Ils font la différence entre leurs perceptions et celles de leurs éducateurs. C'est également le cas pour le groupe de 17 ans ainsi que le groupe des filles et personne non-binaire.

En termes de transaction sociale, cela suggère que les adolescents se basent sur des cheminements de pensée différents liés à des transactions biographiques et relationnelles pour évaluer leur estime de soi personnelle et les attributions de leurs éducateurs.

Concernant les adolescents de 16 ans et le groupe des garçons, une cohérence entre ces points de vue existe. C'est-à-dire que les jeunes de 16 ans et les garçons, en tant que groupe distinct, pensent que leurs éducateurs leur attribuent globalement la même estime de soi qu'eux-mêmes. De plus, concernant le groupe entier, il semblerait que ces points de vue soient fortement reliés. Plus les adolescents pensent que leurs éducateurs leur attribuent une estime de soi personnelle positive, plus leur propre estime l'est également, et vice versa. Il est possible que l'image davantage positive d'eux-mêmes qu'ils perçoivent dans le regard de leurs éducateurs leur permette d'avoir une meilleure estime personnelle d'eux-mêmes. Ou alors, l'augmentation de leur estime grâce à la prise en charge les amène à penser que les éducateurs les voient d'autant plus positivement.

Ajouté à cela, une congruence existe entre les perceptions des adolescents et celles des éducateurs de manière générale, mais également pour le groupe des « filles + autre », des « garçons » ainsi que pour les jeunes de 16 et 17 ans. Même si, dans le cas des garçons, seulement le test des rangs signé de Wilcoxon met en avant ce résultat. C'est-à-dire que les éducateurs perçoivent globalement les jeunes de la même manière qu'ils se perçoivent. En outre, les éducateurs évaluent globalement l'estime de soi des adolescents de la même manière que les adolescents.

Cette cohérence entre les points de vue « propre » et « perçue » peut être due à la transparence dans les échanges que les travailleurs sociaux essaient de promouvoir dans le cadre de leur prise en charge au CPPA. Effectivement, il est fortement probable que ces moments permettent d'un côté aux éducateurs de mieux connaître les jeunes qui partagent avec eux leurs transactions biographiques, les amenant à voir l'estime des adolescents comme proche de leur réalité. Ainsi qu'aux adolescents de mieux se connaître eux-mêmes. À la différence de la paire précédente, ces deux points de vue ne s'influenceraient pas l'un et l'autre.

Aucune différence significative n'a été observée dans les comparaisons de moyennes de scores d'estime de soi personnelle entre le point de vue des éducateurs (perçue) et la manière dont les adolescents pensent être perçus (reflétée) du groupe entier, ainsi que selon l'âge et le genre. C'est-à-dire que l'estime de soi que les adolescents pensent que leurs éducateurs leur attribuent est globalement similaire à la réalité des évaluations des éducateurs. Ces résultats doivent être pensés en prenant en compte que ces deux évaluations impliquent la connaissance de l'autre qui passe par des transactions sociales relationnelles et que la prise en charge mette le dialogue

sur les ressentis et les échanges au centre de ses pratiques. Ces moments de partage aboutiraient à un consensus sur l'estime de soi des jeunes expliquant la congruence de perceptions des deux parties, même si aucune relation a cependant été observée entre ces points de vue.

De manière générale, les résultats des corrélations corroborent partiellement avec la métaphore du soi miroir de Charles Cooley et les recherches antérieures sur l'estime de soi quant aux relations entre ces variables étudiée par différents chercheurs au cours des années 70, 80 et 90 (Famose & Bertsch, 2017 citant Shrauger et Shoeneman, 1979 ; Ichiyama, 1993 ; Felson, 1993 ; Kenny et De Paulo, 1993 ; Sedikiles et Skowronski, 1995 ; Nader-Grosbois & Fiasse, 2016)

Concernant les analyses de comparaisons des mêmes points de vue selon l'âge et le genre, certaines différences ont été observées dans un des tests statistiques. Premièrement, les éducateurs évaluent l'estime de soi des adolescent-e-s du groupe « filles + autre » comme significativement plus basse que celle du groupe « garçons ». Cela pouvant être expliqué par les stéréotypes et préjugés plus marqués auxquels font face ces catégories, qui peuvent influencer les perceptions de soi et des autres (Ertl et al., 2017 ; Garcia-Retamero & López-Zafra, 2006 ; Swan & Wyer Jr, 1997). Pour finir, les adolescents de 16 ans ont une estime personnelle propre plus élevée que celle des adolescents de 17 ans. En lien avec la littérature, cela peut être expliqué par les nombreux changements dont doivent faire face les jeunes à l'adolescence et qui peuvent varier selon les individus, mais également à la pression sociale plus élevée auquel font face les adolescents de 17 ans sachant qu'ils arrivent à l'âge adulte (Cascone et al., 2008, Guillon & Crocq, 2004, Jeammet, 2019, Voide Crettenand, 2020).

En conclusion, cette recherche contribue à une meilleure compréhension de l'estime de soi personnelle des adolescents du Centre Psychopédagogique de l'Association Païdos, en examinant les dimensions intra et interpersonnelles de l'estime de soi. Elle met en évidence les différences, les similitudes et les relations entre les évaluations de soi des adolescents et celles de leurs éducateurs quant à la dimension personnelle de l'estime de soi, à travers trois points de vue différents. Cette étude souligne l'importance de renforcer l'image positive que les adolescents ont d'eux-mêmes et de favoriser la transparence dans les échanges entre éducateurs et jeunes pour maintenir ou promouvoir une estime de soi personnelle satisfaisante (Martinot & Croizet, 2003). En effet, l'estime de soi est un élément clé du bien-être émotionnel et psychologique des jeunes, qui peut être influencé par divers facteurs internes et externes tels que l'âge, le regard des autres ou le genre. De plus, la réflexion sur l'estime de soi personnelle

peut être associée à des processus de transaction sociale différents ou croisés selon les points de vue. Ces éléments soulignent l'importance de continuer à mener des recherches sur la dimension interpersonnelle de l'estime de soi, afin de mieux comprendre son fonctionnement, les enjeux associés, et de proposer des prises en charge adaptées pour favoriser son développement chez les adolescents. Une telle approche permettra également de mieux appréhender les interactions sociales impliquées dans la construction de l'estime de soi et ainsi, de mieux orienter les interventions des professionnels auprès des jeunes.

LIMITES

Cette étude apporte des éléments de connaissance sur une thématique bien connue de la littérature, mais très peu étudiée au niveau interpersonnel depuis les années 90. Toutefois, il faut noter qu'elle présente également certaines limites méthodologiques et théoriques.

Tout d'abord, il convient de s'interroger sur la fidélité et la validité du questionnaire utilisé. Bien que ces caractéristiques aient été prouvées dans de nombreuses études, le fait d'utiliser une seule partie du questionnaire et d'apporter des modifications peut avoir altéré sa qualité. Afin de renforcer la confiance dans les résultats obtenus et de mieux comprendre leurs implications pour la théorie et la pratique, il serait judicieux de réaliser des analyses de fiabilité et de validité spécifiques pour la version du questionnaire utilisé dans cette recherche. C'est en raison de diverses contraintes, notamment de temps, de ressources, de connaissances spécifiques insuffisantes et de la limite de page imposée, que ces analyses de fiabilité et de validité n'ont pas été effectuées dans le cadre de cette étude.

De plus, la petite taille de l'échantillon peut avoir influencé les résultats de l'étude. En effet, avec seulement 15 participants, les analyses statistiques sont moins robustes, et certains résultats pourraient être dus au hasard. En particulier, les analyses liées au genre et à l'âge sont sujettes à caution, car le groupe « garçons » ne comptait que 3 participants, tout comme le groupe « 16 ans ». Il est donc important de ne pas généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble des adolescents rencontrant des difficultés sociales.

Par ailleurs, bien que nous ayons pris des précautions pour garantir la confidentialité et l'anonymat des données, il est important de considérer les biais de désirabilité sociale et de

confidentialité potentiels. Bien que nous ayons expliqué en détail aux participants les mesures prises pour garantir la confidentialité de leurs réponses, certains adolescents pourraient ne pas avoir été totalement à l'aise avec celles-ci, en particulier ceux que je n'ai pas rencontrés en personne et qui n'ont reçu ces explications que par le biais des éducateurs. Le fait que les enveloppes contenant les réponses aient été conservées dans le bureau des éducateurs pourrait également avoir eu un impact sur la confiance des participants. De plus, il est possible que les participants aient pu modifier leurs réponses pour être perçus de manière plus positive. Cela sachant que je n'ai pas administré les questionnaires moi-même à tous les participants et que pour minimiser ce biais il est recommandé que ce soit fait par une personne neutre et indépendante au terrain.

Enfin, au niveau théorique, cette recherche porte sur la dimension dite « personnelle » ou « générale » de l'estime de soi qui peut être mesurée par le biais de différents outils n'ayant pas forcément les mêmes contenus. De plus, elle s'inscrit dans une approche et perspective spécifique à ce domaine d'étude dans lesquelles les recherches associées et mises en lien avec nos données portent probablement sur l'estime de soi « globale ». Néanmoins, dans le cadre d'un travail de master, effectuer cette recherche sur l'ensemble des dimensions qui constitue l'estime de soi globale aurait été bien trop complexe au niveau éthique. C'est pourquoi les analyses de comparaisons et relations doivent être interprétées avec prudence et considération quant aux différences conceptuelles et opérationnelles entre ces différentes mesures d'estime de soi. Pour finir, le paradigme de la transaction sociale est employé dans cette recherche comme un outil méthodologique d'analyse des réflexions sous-jacentes l'évaluation personnelle de soi. Cependant, il convient de souligner que ce paradigme est propre à chaque chercheur et aurait pu être utilisé différemment par une autre personne, en ce qui concerne l'interprétation des résultats selon la transaction sociale.

DISCUSSION

Cette recherche suscite des réflexions importantes quant à la prise en charge des adolescents présentant des difficultés sociales, en soulignant l'importance de considérer l'estime de soi comme un produit lié à différents facteurs.

En effet, même si les résultats ont montré certaines cohérences entre les points de vue, ils démontrent que l'estime de soi personnelle n'est pas toujours vue de la même manière d'une personne à l'autre et que la transmission des perceptions de soi passe par le relationnel et que celles-ci peuvent être perçues à travers la pensée propre et partagée. La relation entretenue avec les adolescents est cruciale dans une prise en charge telle que le CPPA offre, car la transparence des échanges peut aider à construire une relation de confiance entre les jeunes et les professionnels, permettant aux adolescents d'augmenter leur estime. L'âge, le genre et leurs caractéristiques spécifiques liées à l'adolescence sont également des facteurs importants associés à une estime de soi plus ou moins élevée et qui connus des travailleurs sociaux peuvent être pris en compte dans leurs pratiques afin d'en éviter les biais et de mieux comprendre les besoins individuels des adolescents. Cependant, il faut noter que l'étude souligne que les contextes de prise en charge nécessitent une approche globale prenant en compte les multiples dimensions de l'estime de soi pour avoir accompagné au mieux les jeunes. C'est-à-dire que la prise en charge ne doit pas se focaliser seulement sur la dimension personnelle du soi pour être la plus efficace, mais également se baser sur le soi physique, cognitif, familial ou encore scolaire.

De plus, cette recherche nous amène à penser que les processus de transaction sociale qui sous-tendent les réflexions des adolescents et éducateurs quant à l'estime de soi personnelle peuvent être différents selon les dimensions investiguées, mais également selon les participants. En effet, elle met en avant des hypothèses sur le fait que les participants se basent sur des processus de négociations ou ajustements internes et externes pour arriver à une idée de leur estime personnelle. Cependant, l'estime de soi reste quelque chose de très individuel et subjectif, c'est pourquoi elle aurait pu être analysée d'une autre manière selon le chercheur et aurait pu varier davantage selon les participants et le lien qu'ils partagent. En tant que professionnel en milieu psychoéducatif il est donc important de garder en tête que les perceptions que nous avons des adolescents ne sont pas forcément les mêmes que celles qu'ils ont d'eux-mêmes et que celles qu'ils pensent que nous avons d'eux, et cela concernant toutes les dimensions de l'estime de soi.

Pour aller plus loin dans cette analyse, il aurait été intéressant d'effectuer des analyses plus poussées. C'est-à-dire aller plus loin dans les analyses statistiques liées aux relations entre les points de vue pour aller voir les liens de causalités entre ceux-ci. Ou encore, effectuer des analyses plus détaillées des questionnaires en comparant les réponses données aux différentes affirmations entre les adolescents et leurs éducateurs. Cela, car les analyses de cette recherche

comparent les moyennes des scores obtenus à chaque évaluation, ce qui met moins en avant les écarts possibles de résultats entre les paires d'adolescents et éducateurs. De plus, même si les scores obtenus aux questionnaires sont similaires, ce n'est pas pour autant que leurs réponses ne diffèrent pas entre les items qui les composent.

Toujours en lien avec les questionnaires, il pourrait être pertinent de refaire une étude similaire en utilisant une échelle de Likert pour les réponses avant de donner plus de choix aux participants qui lors des passations avaient par moment envie de mettre une croix au milieu, car les items leur ressemblaient, mais seulement par moment.

Il aurait également été intéressant d'effectuer une recherche similaire en deux temps afin d'observer l'évolution de l'estime de soi des adolescents selon les trois points de vue.

Nous aurions également pu aller plus loin dans la théorisation de la transaction sociale en passant par d'autres méthodes de recherche telles que l'entretien et en analysant les résultats en termes « d'innovation de rupture » et « d'innovation de croissance » (Remy, 1996, cité par Carvajal Sánchez 2013). C'est-à-dire que d'une part, l'estime de soi peut être considérée comme une innovation de rupture lorsqu'elle est transformée de manière significative par un événement ou une expérience qui change radicalement la façon dont une personne se perçoit elle-même. D'autre part, elle peut être considérée comme une innovation de croissance lorsqu'elle est développée et améliorée progressivement au fil du temps, par des expériences positives, des réalisations et des interactions sociales positives. Il convient de noter que ces deux interprétations de l'estime de soi ne sont pas mutuellement exclusives, car une personne peut développer son estime de soi à la fois grâce à des événements ou des expériences qui transforment radicalement sa perception de soi et grâce à des processus de croissance et d'amélioration progressifs. De plus, une innovation peut mener à l'autre.

Pour finir, avec plus de temps pour mener cette recherche, il aurait été intéressant d'aller interroger les éducateurs sur les discussions engendrées par les passations de questionnaires de cette étude. En effet, leur ayant laissé des copies vierges des questionnaires pour en aborder le contenu avec les adolescents, il est possible qu'ils aient pu ouvrir la discussion sur certains points personnels jamais abordés avec les adolescents ou dont ils avaient la curiosité de savoir ce qu'en pensent les éducateurs. D'autant plus que lors de la correction des questionnaires j'ai pu observer que leurs avis n'étant pas toujours les mêmes sur certains sujets et que lors des passations certains éducateurs ont mentionné qu'il leur était difficile de répondre à certaines affirmations, car il ne s'était jamais posé la question concernant certains jeunes.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L., & Snow, D. A. (2001). L'exclusion sociale et le soi : une perspective d'interactionnisme symbolique. *Sociologie et sociétés*, 33(2). <https://doi.org/10.7202/008309ar>
- André, C., & Lelord, F. (2008). *L'estime de soi : s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Auderset, M.-J., Perez, I., & Gabor, L. (2018). *La confiance en soi des ados*. RTS.
- Bardou, E., & Oubrayrie-Roussel, N. (2008). *L'estime de soi : Quelle valeur attribue-t-on à sa propre personne ? Comment se construit l'estime de soi ?*
- Bettayed, N. (2017). *Concept de soi et miroir social des enfants en milieu scolaire. Étude du rôle des processus de comparaison sociale de soi et du soutien social*. [Thèse de doctorat]. Université de Bordeaux.
- Bigler, N. (2019). *Quand les émotions influencent les capacités d'apprentissage des jeunes*. RTS. <https://www.rts.ch/audio-podcast/2019/audio/quand-les-emotions-influencent-les-capacites-d-apprentissage-des-jeunes-25040809.html>
- Blanc, M. (2009). L'avenir de la sociologie de la transaction sociale. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), 125-139. <https://doi.org/10.4000/rso.157>
- Blanc, M., Remy, J., & Foucart, J. (2020). *La transaction sociale : Un outil pour dénouer la complexité de la vie en société*. Érès.
- Bohlen, Q., Bauchau, R., & Marti, V. (2021). *Ado sur les réseaux : suis-je assez beau ?* rts.ch. <https://www.rts.ch/la-1ere/11763574-ado-sur-les-reseaux-suis-je-assez-beau-.html>
- Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M., Vezeau, C., & Cantin, S. (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34(3), 158-162. <https://doi.org/10.1037/h0087167>
- Brossard, B. (2016). Charles H. Cooley, un classique méconnu. *Sociologie*. <https://doi.org/10.3917/socio.072.0187>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge. https://lauragonzalez.com/TC/BUTLER_gender_trouble.pdf
- Carvajal Sanchez, F. (2009). La justice réparatrice, la médiation pénale et leur implantation comme cas particuliers de transactions sociales. *Pensée plurielle*, n° 20(1), 51. <https://doi.org/10.3917/pp.020.0051>

- Carvajal Sánchez, F. (2013). L'analyse des constructions transidentitaires à la lumière de la double transaction. *Pensée plurielle*. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0177>
- Carvajal Sánchez, F. (2019). De la vulnérabilité à la résilience : une trajectoire d'adolescent à risque de marginalisation. *Sciences et actions sociales*, N° 12(2), 173-195. <https://doi.org/10.3917/sas.012.0173>
- Carvajal-Sánchez, F. (2022). *Délinquances et déviances juvénile*. [Diapositives ; Power-Point]. Université de Genève, Genève, Suisse. Moodle.
- Cascone, P., Auckenthaler, B., Garcia Iglesias, M., & Liengme, N. (2008). L'atelier autoportrait avec accompagnement psychopédagogique", un outil thérapeutique efficace dans le traitement d'adolescents dépendants au cannabis et en rupture des liens sociaux. In *Cannabis, approches thérapeutiques contemporaines* (pp. 23-47). De Boek.
- Cazenave, N., & Michel, G. (2008). Conduites à risques et variation de l'estime de soi chez les adolescents : l'exemple du parkour. *Annales médico-psychologiques*, 166(10), 875-881. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2008.10.026>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarches compréhensives et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, Vol (3).
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2016). La mise en scène du négocié. Expériences en transaction et processus d'apprentissage. *Négociations*, n° 25(1), 7. <https://doi.org/10.3917/neg.025.0005>
- Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie. *Pensée plurielle*. <https://doi.org/10.3917/pp.033.0085>
- Claude, G. (2021). Le questionnaire : définition, étapes, conseils et exemples. *Scribbr*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/questionnaire/>
- Coopersmith, S. (1984). *Manuel : inventaire d'estime de soi de Coopersmith S.E.I*. Les éditions du centre de psychologie appliquée.
- Dadoorian, D. (2007). Adolescence. In *Grossesses adolescentes* (p. 25-41). Érès. <https://www.cairn.info/grossesses-adolescentes--9782749205267-page-25.htm>
- Dayer, C., & Charmillot, M. (2016). La mise en scène du négocié. Expériences en transaction et processus d'apprentissage. *Négociations*. <https://doi.org/10.3917/neg.025.0005>
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept of female students in STEM subjects with an under-representation of females. *Frontiers in psychology*, 8, 703.
- Famose, J., & Bertsch, J. (2017). *L'estime de soi : une controverse éducative*. De Boek Supérieur.

- Fanget, F. (2019). *L'affirmation de soi*. RTS. <https://www.rts.ch/audio-podcast/2019/audio/l-affirmation-de-soi-25041297.html>
- Fernandez, L. (2019). *studylibfr.com*. <https://studylibfr.com/doc/3753747/lydia-fernandez-1>
- Fouquet-Chauprade, B. (2021). *Le questionnaire de recherche* [Diapositives ; Power-Point]. Université de Genève, Genève, Suisse. Moodle.
- Fourchard, F., & Courtinat-Camps, A. (2013). L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 61(6), 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.04.005>
- Fusulier, B., & Marquis, N. (2009a). Faire une sociologie de la transaction sociale ou de la transaction sociale une sociologie ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), 141-147. <https://doi.org/10.4000/rsa.159>
- Fusulier, B., & Marquis, N. (2009b). Transaction sociale et négociation : deux notions à articuler. *Négociations*, 12(2), 23. <https://doi.org/10.3917/neg.012.0023>
- Galdi, S., Maass, A., & Cadinu, M. (2014). Objectifying media: Their effect on gender role norms and sexual harassment of women. *Psychology of Women Quarterly*, 38(3), 398-413.
- Garcia-Retamero, R., & López-Zafra, E. (2006). Prejudice against women in male-congenial environments: Perceptions of gender role congruity in leadership. *Sex roles*, 55, 51-61.
- Garcia, T. (2017). *Le marché du livre d'occasion : changements et perspectives* [Mémoire d'étude]. Université de Lyon.
- Gibout, C., Blanc, M., & Foucart, J. (2009). Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société. *Pensée plurielle*, n° 20(1), 7-11. <https://doi.org/10.3917/pp.020.0007>
- Guillon, M., & Crocq, M. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie De L'enfance Et De L'adolescence*, 52(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.12.005>
- Hatzenbuehler, M. L., & Pachankis, J. E. (2016). Stigma and minority stress as social determinants of health among lesbian, gay, bisexual, and transgender youth: Research evidence and clinical implications. *Pediatric Clinics*, 63(6), 985-997.
- Hauswald, G. (2016). Histoire de l'adolescence : Comprendre et aider nos adolescents. In *L'adolescence en poche* (13-26). Érès. <https://www.cairn.info/l-adolescence-en-poches--9782749249780-page-13.htm>
- Hawke, L. D., Barbic, S., Voineskos, A. N., Szatmari, P., Cleverley, K., Hayes, E., Relihan, J., Daley, M., Courtney, D. B., Cheung, A., Darnay, K., & Henderson, J. (2020). Impacts of COVID-19 on Youth Mental Health, Substance Use, and Well-being: A Rapid Survey of Clinical and Community Samples. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 65(10), 701-709. <https://doi.org/10.1177/0706743720940562>

- Henrion, A., & Grégoire, J. (2014). *Adolescents et difficultés scolaires : Approche de la complexité*. Primento.
- Howell, D. C. (2018). *Statistical methods for psychology* (8th ed.). Cengage Learning.
- Jeammet, P. (2019). Entre soi et non-soi, l'espace de la rencontre. La paradoxalité du vivant. *Evolution Psychiatrique*, 84(1), 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.11.009>
- Kindelberger, C., & Picherit, S. (2016). La mesure de l'estime de soi à l'adolescence : proposition d'une nouvelle échelle multidimensionnelle (Emesa). *Pratiques Psychologiques*, 22(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2015.10.002>
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.4.470>
- Mallet, J., Massini, C., Dubreug, J., Padovani, R., Fond, G., Guessoum, S.B. (2022). Santé mentale et Covid : toutes et tous concernées. Une revue narrative. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, Vol 180* (7), 708-712.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Matsuno, E., & Budge, S. L. (2017). Non-binary/genderqueer identities: A critical review of the literature. *Current Sexual Health Reports*, 9, 116-120.
- May, S. L., Loiselle, C. G., Gélinas, C., Lampron, A., Bouchard, É., & Goulet, C. (2008). Critères de sélection et d'adaptation d'un questionnaire pour la recherche clinique. *Douleur Et Analgesie*, 21(2), 114-120. <https://doi.org/10.1007/s11724-008-0091-6>
- Nader-Grosbois, N., & Fiasse, C. (2016). *De la perception à l'estime de soi : Concept, évaluation et intervention*. De Boeck Supérieur.
- Normal Distribution (Statistics) - The Ultimate Guide*. (n. d.). <https://www.spss-tutorials.com/normal-distribution/>
- Organisation mondiale de la Santé : OMS. (2019). *Santé des adolescents*. https://www.who.int/fr/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Pinto, A. M., Gatinho, A., Tereno, S., & Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature. *Devenir*. <https://doi.org/10.3917/dev.162.0109>
- Potard, C. (2017). Self-Esteem Inventory (Coopersmith). *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1

- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). La collecte et l'analyse de l'information. In *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (pp. 117-214). Mardaga.
- Price-Feeney, M., Green, A. E., & Dorison, S. (2020). Understanding the mental health of transgender and nonbinary youth. *Journal of Adolescent Health, 66*(6), 684-690.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics, 2*(1), 21-33.
- Remy, J. (2005). Négociations et transaction sociale. *Négociations, 3*(1), 81. <https://doi.org/10.3917/neg.003.0081>
- Remy, J. (2020). Introduction. Transactions sociales et complexité. In *La transaction sociale* (pp. 11-18). <https://www.cairn.info/la-transaction-sociale--9782749265803-page-11.htm>
- Sabater, V. (2022). La théorie du soi miroir de Charles Cooley. *Nos Pensées*. <https://nospensees.fr/la-theorie-du-soi-miroir-de-charles-cooley/>
- Salès-Wuillemin, E. (2006). Méthodologie de l'enquête. *HAL SHS*. <https://shs.hal.science/halshs-00903244/>
- Salvador, L.-L. (2003). *Estime de soi et miroir social en milieu scolaire* [Travail d'Étude et de Recherche]. Université Pierre Mendès-France.
- Scott, J. W. (1988). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review, 91*(5), 1053-1075.
- SPSS Paired Samples T-Test - Quick Tutorial & Example*. (n. d.). <https://www.spss-tutorials.com/spss-paired-samples-t-test/>
- Swan, S., & Wyer Jr, R. S. (1997). Gender stereotypes and social identity: How being in the minority affects judgments of self and others. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(12), 1265-1276.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations, 33*(47), 74.
- Tamim, A. (2020). Le questionnaire et l'entretien comme instruments de recherche. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels, 1*(1), 52-57.
- Vilatte, JC. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon*.
- Voide Crettenand, G. (2020). *Promouvoir la santé psychique des adolescent-e-s à l'école et dans l'espace social*. [Cahier de référence pour les professionnel-le-s].