



VÉCUE DE LA CRISE D'ADOLESCENCE ET INCIDENCES ÉDUCATIVES : CAS DE L'ADOLESCENTE ÂGÉE DE 13 - 19 ANS DU LYCÉE BILINGUE DE KOLLERE DANS LA VILLE DE GAROUA

Michèle Louvrance FOTSING MAKOUEGHA

Université de Garoua ; FSE, Cameroun

michelefotsing@yahoo.fr

Résumé : L'adolescence est une phase développementale dont les manifestations affectent la vie du sujet sur tous ses aspects. Durant cette période, dans de nombreuses situations, la scolarité de l'adolescente est profondément affectée. C'est dans cette logique que cette étude s'intéresse aux effets de la crise d'adolescence sur la scolarité de l'adolescente âgée de 13 - 19 ans. Partant d'un devis quantitatif, l'étude a été effectuée au lycée bilingue de Kollere dans la ville de Garoua au moyen d'une enquête auprès de 115 adolescentes. Les données ont été recueillies à l'aide de deux échelles, une première mesurant les manifestations de la crise d'adolescence et une seconde mesurant les incidences éducatives chez l'adolescente. Les résultats de cette étude montrent que la crise d'adolescence a une influence significative sur les incidences éducatives chez l'adolescente.

Mots-clés : accompagnement, crise d'adolescence, décrochage scolaire, discrimination, parentification.

ADOLESCENT CRISIS AND EDUCATIONAL IMPACT: THE CASE OF A 13 - 19 YEAR OLD GIRL AT THE KOLLERE BILINGUAL SECONDARY SCHOOL IN THE TOWN OF GAROUA

Abstract : Adolescence is a developmental phase, the manifestation of which affect all aspects of a person's life. During this period, in many situations, the teenager's schooling is profoundly affected. It is with this in mind that this study looks at the effects of the adolescent crisis on the schooling of adolescents aged 13 - 19. Based on a quantitative estimate, the study was carried out at the kollere bilingual secondary school in the town of Garoua by means of a survey of 115 adolescents girls. Data were collected using two scales, the first measuring the manifestations of the adolescent crisis and the second measuring the educational impact on the adolescent. The results of this study show that the adolescent crisis has a significant influence on the educational impact on teenage girls.

Key words : support, adolescence crisis, school drop-out, discrimination, parentification.

Introduction

La population du Cameroun étant essentiellement jeune, le rapport de l'Institut National de la Statistique INS (2005) nous indique que la tranche d'âge de 13 à 20 ans constitue plus de la moitié de la population totale. Cette tranche d'âge représente l'adolescence qui correspond à une étape du développement de l'individu. Cette période critique et problématique est marquée par des changements physiologiques et psychologiques importants. Le début de l'adolescence est généralement associé à l'apparition des caractères sexuels secondaires, déclenchés par les processus neuro-

hormonaux, mais aussi des facteurs psychologiques individuels et sociaux, largement déterminants, tant du point de vue nutritionnel qu'environnemental et culturel (Rodriguez-Tome ; 1990). La période d'adolescence fait référence au passage de l'état d'enfant à celui d'adulte (12-18 ans). Elle est considérée comme un moment de déséquilibre qui peut se manifester à travers de nombreux symptômes souvent regroupés sous l'expression de crise d'adolescence (Cloutier ; 2008). Sous l'effet des hormones, le corps de l'enfant se transforme de façon spectaculaire de 12 à 17 ans.

La puberté se manifeste d'abord par une poussée de croissance, puis le corps de l'adolescent se sexualise. Les formes adultes se dessinent, tandis que le corps acquiert la capacité de se reproduire. Les pulsions sexuelles deviennent aussi plus fréquentes et plus intenses (Freud ; 1956). Selon les théories constructivistes, l'adolescent assiste à des modifications profondes de sa pensée. Il est maintenant capable de raisonner abstraitement, de formuler des hypothèses et de se détacher du réel, ce qui lui permet d'envisager de multiples possibilités (Inehlder & Piaget ; 1975).

Ce développement cognitif favorise la progression du jugement moral (Kolhberg, 1969). L'adolescent possède donc les outils qui lui permettent de faire les choix et de prendre les décisions qui orienteront le restant de sa vie. Bien que leur pensée reste encore immature dans certains domaines, la plupart d'entre eux sont désormais tout à fait capables de raisonner de façon abstraite, de porter des jugements moraux complexes et de planifier leur avenir de façon plus réaliste. Les adolescents atteignent le niveau le plus élevé du développement cognitif, soit le stade des opérations formelles, lorsqu'ils possèdent la capacité de penser abstraitement (Piaget ; 1969). Ils sont aptes à utiliser des symboles pour en représenter d'autres et peuvent donc apprendre l'algèbre et le calcul. Ils sont capables d'apprécier les métaphores et les allégories, et donc de trouver des significations plus riches dans la littérature. Enfin, ils peuvent imaginer des possibilités, formuler et tester des hypothèses. L'adolescent peut également aimer la liberté ou détester l'exploitation, le possible et l'idéal captivant à la fois son esprit et ses sentiments (Cloutier ; 1998). De ce fait, près du tiers ou de la moitié des adolescents de plus de 15 ans et des adultes semblent incapables d'un raisonnement abstrait (Gardiner et Kosmitzki, 2005 ; Kohlberg et Gilligan, 1971). Quant à ceux qui en sont capables, ils ne l'utilisent pas toujours. De plus, la théorie de Piaget ne tient pas adéquatement compte de plusieurs progrès cognitifs en matière de traitement de l'information, et plus particulièrement du rôle joué par la métacognition, soit les fonctions exécutives avancées qui nous permettent de penser à ce à quoi nous pensons. La façon dont les adolescents traitent l'information reflètent de la maturation des lobes frontaux du cerveau et pourraient expliquer les progrès cognitifs (Piaget ; 1969). L'atrophie ou le renforcement de certaines connexions neuronales dépendent fortement de l'expérience. C'est pourquoi les progrès dans le traitement cognitif varient énormément d'un adolescent à l'autre (Kuhn, 2006).

En ce qui concerne le développement du langage, grâce à la pensée formelle, les adolescents peuvent définir des concepts abstraits comme l'amour, la justice et la liberté et en discuter. Ils utilisent plus fréquemment des termes comme cependant, donc et probablement pour exprimer des relations logiques. Ils deviennent aussi plus



conscients des mots en tant que symboles pouvant avoir de multiples significations, et c'est pourquoi ils aiment faire des jeux de mots et utiliser des métaphores.

Parvenus à 16 ou 18 ans, les adolescents connaissent approximativement 80 000 mots. De plus, les adolescents améliorent leurs compétences en ce qui a trait à la coordination sociale des points de vue, soit la capacité de comprendre l'opinion de l'autre, de mesurer son niveau de connaissances et de s'exprimer en tenant compte de ces facteurs. Cette habileté leur est essentielle pour persuader quelqu'un ou pour discuter. Par ailleurs, conscients de leur public, les adolescents parlent une langue différente avec leurs pairs et avec les adultes (Owens, 1996). Danesi (1994) soutient que le langage adolescent constitue un pubilecte, soit un dialecte à part ou un dialogue social de la puberté. Comme tout autre code linguistique, le pubilecte sert à renforcer l'identité du groupe et à en exclure les étrangers (les adultes). Il se caractérise par des changements rapides dans le vocabulaire. Aussi, bien que certains termes passent dans le langage courant, les adolescents en inventent sans cesse de nouveaux. Ils diront par exemple « cool » pour signifier que quelque chose est parfait. Leur vocabulaire peut toutefois différer selon le sexe, l'appartenance ethnique, l'âge, la région géographique, le quartier et le type d'école, et il peut donc varier d'un groupe à l'autre. Ce discours vient cimenter les liens de l'adolescent avec le groupe dont il adopte le langage et fait partie du développement de son identité (Elkind, 1998).

Même si la pensée de l'adolescent a progressé à bien des égards, elle reste encore immature. Étant donné, que la maturation du cerveau n'est pas pleinement achevée, l'adolescent a souvent tendance à être excessivement critique, à argumenter, à se montrer indécis sur les choix les plus simples et à penser que le monde entier tourne autour de sa personne. Ce sont là autant de traits qui dénotent la persistance d'un certain égocentrisme, attribuable au manque d'expérience de l'adolescent dans l'utilisation de ses nouvelles capacités cognitives, et qui transforment radicalement sa vision de lui-même et de son environnement (Elkind ; 1984). Selon les théories psychanalytiques, l'adolescence est un moment cruciale dans la formation de l'identité de soi. L'adolescent de façon permanente développe un sentiment d'identité personnelle à un moment où des changements rapides dans l'apparence personnelle, les perspectives émotionnelles et psychologiques et les appréciations sociales ont lieu (Erickson ; 1978). L'adolescence serait alors l'adaptation psychologique, la réaction de l'individu à cette rupture d'équilibre. C'est une période d'agitation, de nostalgie, accompagné d'un certain éloignement des parents, puis d'un plus grand intérêt envers soi-même, et l'acquisition des nouveaux amours, et relations sociales. A. Freud (1969) voit une ressemblance entre les analyses adolescentes et les analyses des personnes qui ont subi une déception amoureuse ou sont en deuil.

1. Scolarité à l'adolescence et incidences scolaires

Dès l'entrée au collège, l'adolescent devient capable d'abstractions et, comme le montre Piaget (1955), accède à la pensée formelle et hypothético-déductive. Cet accès à l'abstraction n'est pas toujours facile, et les difficultés peuvent entraîner un manque d'attention, voire un manque d'intérêt pour l'école. Du point de vue psychomoteur et physique, l'intensité des transformations corporelles entraîne une évolution du schéma corporel et de l'image du corps et un bouleversement de la représentation de l'espace et du contrôle tonicomoteur qui retentit sur la scolarité tant en ce qui concerne

l'exécution des tâches (écriture, travaux manuels, appropriation de l'espace), que leur compréhension. Le désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à la famille facilite l'exploration de champs d'intérêt personnels et l'identification à un auteur, à une idéologie, voire à une discipline par l'intermédiaire d'un enseignant.

Certains adolescents réussissent leur adaptation au secondaire et obtiennent de bons résultats. D'autres rencontrent des difficultés plus ou moins marquées. L'échec scolaire implique en réalité la non-adéquation du niveau d'acquisitions d'un enfant par rapport aux objectifs définis par les programmes correspondant à son âge. Absences, justifiées ou non, et retards, occasionnels ou exceptionnels, sont des comportements fréquents à l'adolescence. La régularité de ces conduites, bien que plus rare, ne s'en avère pas moins conséquente. Chaque année des milliers d'adolescents abandonnent leurs études sans avoir terminé le premier cycle de l'enseignement secondaire engagé, parfois même alors qu'elles n'ont pas atteint cet âge de 16 ans qui marque la fin de ce cycle : c'est le décrochage scolaire qui désigne le processus qui conduit un adolescent à quitter le système éducatif en cour de route sans avoir obtenu une qualification (Bernard ;2011).

Les études ont montré que les proportions de décrochage chez les adolescentes sont moins élevées que celles des adolescents. Les causes du décrochage chez les adolescentes ne sont pas très souvent liées à l'institution scolaire, mais plutôt aux problèmes personnels, la peur de l'échec, les difficultés relationnelles avec les autres (Coslin ; 2017). cela se manifeste par le moindre rejet de l'autre à l'école on peut voir chez l'adolescente la perte d'enthousiasme à l'idée d'aller à l'école, aucune participation ou engagement en classe, note en baisse, difficulté avec l'autorité, peu d'interaction avec les autres camarades, volonté d'abandonner l'école et absentéisme fréquents. Les adolescentes ont plus souvent connu un parcours de décrocheurs silencieux (Janosz et al ; 2000). Toutefois les proportions de parentification sont plus élevées chez les adolescentes que chez les adolescents. La parentification ou inversion des rôles parents/adolescents est un processus d'inversion des rôles par lequel un adolescent est obligé d'agir en tant que parent envers son propre parent ou bien ses frères et sœurs (Peille ; 2009).

Les adolescentes qui jouent le rôle des parents et sont amenées à s'occuper des besoins et du bien-être de ceux-ci, ce qui compromet leur propre développement et leur expérience d'une enfance normale. Les adolescentes parentifiées sont confrontées à des responsabilités et à des attentes qui dépassent leur capacité de développement. Elles sont souvent contraintes de grandir plus rapidement et de faire face à des situations complexes pour lesquelles elles ne sont pas préparées émotionnellement ou cognitivement. Il existe différents types et niveaux de parentification, qui décrivent les différentes formes et degrés auxquels les adolescentes peuvent être impliquées dans les rôles parentaux. La parentification instrumentale implique les tâches pratiques et matérielles que les adolescentes assument pour prendre soin de la famille. Il peut s'agir des responsabilités telles que la préparation des repas, le ménage, les soins, le paiement des factures ou l'organisation des rendez-vous médicaux. La parentification parentale se produit lorsque les adolescentes prennent le rôle de parent envers leurs frères et sœurs plus jeunes. Elles peuvent être responsables de leur bien-être, de leur



éducation, de leur sécurité et de leur discipline. Elles agissent comme des figures parentales pour leurs frères et sœurs, assumant des responsabilités normalement dévolues aux parents. Certaines adolescentes peuvent présenter une maturité précoce, tant sur le plan émotionnel que cognitif.

Selon Haxhe (2021), leur capacité à prendre du recul, à comprendre les problèmes et à assumer des responsabilités peut les amener à être plus enclines à la parentification. Dans certaines cultures ou familles, il peut être considéré comme normal. Les attentes culturelles peuvent renforcer la parentification en légitimant ces rôles pour les adolescentes.

Les modèles familiaux observés par les enfants peuvent également influencer leur propension à être parentifiés. Dans certaines sociétés, les filles sont plus susceptibles d'être parentifiées et d'assumer des responsabilités domestiques, tandis que les garçons peuvent être encouragés à prendre en charge des responsabilités extérieures. Les responsabilités parentales excessives peuvent avoir un impact sur les performances scolaires de l'adolescente. Elle peut avoir moins de temps pour se consacrer à ses études et être confrontée à des difficultés de concentration et de fatigue.

Par ailleurs, l'adolescente peut être victime de mariages forcé et précoce. Le mariage forcé est toute mise en couple qui s'effectue sans le consentement de la fille. Selon les juridictions compétentes, le mariage est précoce chez la fille lorsqu'il est contracté à moins de 17 ans. Dans le cadre de notre étude, nous relevons trois critères d'appréciation qui influence l'entrée en couple de l'adolescente qui sont la transformation morphologique, l'âge et l'association de la transformation morphologique et l'âge. En effet, les parents pensent que les transformations morphologiques de l'adolescente sont très déterminantes pour sa mise en couple. Selon eux, une adolescente peut se marier si toutefois elle est physiquement bien bâtie, possède des seins susceptibles d'allaiter son futur enfant et a des menstrues. Aussi ajoutent-ils que l'adolescente doit avoir une maturité d'esprit afin de jouer son rôle de femme dans le foyer et également de conduire les activités domestiques. Entre 15 et 17 ans l'adolescente peut se marier parce qu'ayant une maturité d'esprit et une bonne gestion de la sexualité. Cependant, l'adolescente peut être victime de préjugés, de stéréotypes et de discrimination à travers les comportements d'isolement, repli sur soi, absences répétées à l'école, crise de colère ou d'anxiété, agitation, propos inhabituels, maux de ventre soudain, fatigue excessive. Ces comportements entraînent chez l'adolescente une diminution de l'attention et une chute des résultats scolaires.

Au regard de la théorie de l'intelligence de Piaget (1969) l'adolescence est une période durant laquelle le raisonnement devient abstrait et logique et l'adolescent est conscient. L'adolescent accède aux principes éthiques et moraux (Kohlberg, 1969). Les théories psychanalytiques montrent qu'à l'adolescence, le sujet développe des mécanismes de défenses qui lui permettent de faire face à toutes agressions endogènes ou exogènes afin de mieux s'adapter (A Freud ; 1969).

A la lecture de ces théories, l'adolescente devrait avoir une scolarité réussie et sans heurt. Or nous constatons que c'est plutôt à l'adolescence que les filles sont victimes des déperditions et des décrochages scolaires, des mariages forcés et précoces, de la discrimination et même de la parentification qui sont des facteurs qui ne conjuguent

pas toujours avec une scolarité réussie. Cette étude pose le problème des incidences éducatives dues à la manifestation et au vécu de la crise d'adolescence chez l'adolescente. Existe-t-il un lien entre le vécu de la crise d'adolescence et les incidences éducatives chez l'adolescente ? À cette question de recherche nous répondons par l'hypothèse suivante : il existe un lien entre le vécu de la crise d'adolescence et les incidences scolaires chez l'adolescente.

2. Méthodologie

Visant à étudier l'impact de la crise d'adolescence sur les incidences éducatives de l'adolescente âgée de 13 - 19 ans, cette étude s'inscrit dans une approche quantitative. Elle a été menée dans la ville de Garoua plus précisément au lycée bilingue de Kollere situé dans l'arrondissement de Garoua 1^{er}. La constitution de l'échantillon s'est opérée à partir de la technique d'échantillonnage aléatoire simple qui a consisté à écrire tous les numéros des potentiels participantes sur un bout de papier, les placer dans une urne et procéder au tirage sans remise. À l'issue de ce processus nous avons obtenu un échantillon de 115 adolescentes. Les données ont été recueillies à partir d'un questionnaire sur la crise d'adolescence et les incidences éducatives inspirées des modèles théoriques psychanalytique d'Erickson (1985) et A. Freud (1979), constructiviste de Piaget (1967) et Kohlberg (1969) et environnemental de Bronfenbrenner (1995). Le test de corrélation de Bravais Pearson suivi de l'analyse de régression nous ont permis de vérifier notre hypothèse : le vécu de la crise d'adolescence a un effet sur les incidences éducatives chez l'adolescente. Cette vérification s'est faite à partir des hypothèses testables suivantes :

Ha : il existe un lien entre le vécu de la crise d'adolescence et les incidences éducatives chez l'adolescente âgée de 13 à 19 ans du lycée bilingue de Kollere dans la ville de Garoua.

Hb : il n'existe pas un lien entre le vécu de la crise d'adolescence et les incidences éducatives chez l'adolescente âgée de 13 à 19 ans du lycée bilingue de Kollere dans la ville de Garoua.

Le choix de ces tests se justifie par le fait que les données proviennent des échelles de mesure d'intervalles (Chanquoy, 2007). L'analyse des résultats s'est faite à partir du logiciel SPSS sous Windows version 2021.



3. Résultats

Corrélations

	vi1 crise d'adolescence	VD1 décrochage scolaire	VD2 parentification	VD3 mariage forcé	VD4 discrimination
vi1 crise d'adolescence	1	,351**	,182	,080	,355**
VD1 décrochage scolaire	,351**	1	,215*	,056	,258**
VD2 parentification	,182	,215*	1	,357**	-,040
VD3 mariage forcé	,080	,056	,357**	1	,189
VD4 discrimination	,355**	,258**	-,040	,189	1

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Cette matrice présente les corrélations entre les différentes variables de l'étude. Il ressort l'existence d'un lien positif entre la crise d'adolescence et les incidences scolaires sur le décrochage scolaire ($r = 0,351$; $p \leq 0,01$), et la discrimination ($r = 0,355$; $p \leq 0,01$). Cependant le lien avec la parentification ($r = 0,182$; $p \geq 0,05$) et le mariage forcé ($r = 0,08$; $p \geq 0,05$) restent non significatif.

Tableau n° 2 : Effet de la crise d'adolescence sur le décrochage scolaire de l'adolescente.

Coefficients^a

Modèle		Coefficients standardisés		non standardisés	Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard				
1	(Constante)	1,550	,186			8,348	,000
	VD1 décrochage scolaire	,298	,079	,351		3,765	,000

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

La présente analyse vise à tester l'effet de la crise d'adolescence sur le décrochage scolaire de l'adolescente. L'analyse de régression linéaire simple implémentée permet de relever que le vécu de la crise d'adolescence par la jeune fille explique le décrochage scolaire chez cette dernière ($\beta = 0,298$; $p = 0,000$). Le test d'ANOVA associé montre que le modèle est valide pour l'explication du décrochage scolaire chez la jeune fille ($F = 14,179$; $P = 0,000$).

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,199	1	10,199	14,179	,000 ^b
	de Student	72,655	101	,719		
	Total	82,854	102			

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

b. Prédicteurs : (Constante), VD1 décrochage scolaire

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,351 ^a	,123	,114	,848

a. Prédicteurs : (Constante), VD1 décrochage scolaire

Enfin la proportion de la variance du décrochage scolaire de l'adolescente expliquée par le vécu de la crise d'adolescence chez cette reste significative ($R^2 = 0,123$). Ce résultat montre que la crise d'adolescence peut être un vecteur du décrochage et de la déperdition scolaire chez l'adolescente.

Tableau n° 3 : Effet de la crise d'adolescence sur la parentification de l'adolescente.

Coefficients^a

Modèle		Coefficients standardisés		Erreur standard	Coefficients standardisés	T	Sig.
		B	non				
1	(Constante)	1,885		,189		9,958	,000
	VD2 parentification	,158		,084	,182	1,880	,063

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

L'objectif de cette analyse est de tester l'effet de la crise d'adolescence sur la parentification de l'adolescente. L'analyse de régression linéaire simple implémentée permet de relever que le vécu de la crise d'adolescence chez la jeune fille n'explique pas la parentification de cette dernière dans son environnement familial ($\beta = 0,158$; $p = 0,063$). Le test d'ANOVA associé montre que le modèle n'est pas valide pour l'explication de la parentification de l'adolescente ($F = 3,536$; $P = 0,063$).

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	2,881	1	2,881	3,536	,063 ^b
	de Student	83,919	103	,815		
	Total	86,800	104			

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

b. Prédicteurs : (Constante), VD2 parentification



Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,182 ^a	,033	,024	,903

a. Prédicteurs : (Constante), VD2 parentification

Enfin la proportion de la variance de la parentification expliquée par le vécu de la crise d'adolescence par la jeune fille reste non significative ($R^2 = 0,033$). Ce résultat montre que la parentification de l'adolescente est motivé par d'autres facteurs endogènes ou exogènes.

Tableau : Effet de la crise d'adolescence sur le mariage forcé de l'adolescente.

Coefficients^a

Modèle		Coefficients standardisés		T	Sig.
		B	Erreur standard		
1	(Constante)	2,044	,212	9,630	,000
	VD3 mariage forcé	,077	,094	,812	,419

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

L'objectif de cette analyse est de tester l'effet de la crise d'adolescence sur le mariage forcé de l'adolescente. L'analyse de régression linéaire simple implémentée permet de relever que le vécu de la crise d'adolescence chez la jeune fille n'explique pas le mariage forcé chez cette dernière ($\beta = 0,077$; $p = 0,419$). Le test d'ANOVA associé montre que le modèle n'est pas valide pour l'explication du mariage forcé de l'adolescente ($F = 0,66$; $P = 0,419$).

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression de Student	,552	1	,552	,660	,419 ^b
	Total	86,248	103	,837		
		86,800	104			

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

b. Prédicteurs : (Constante), VD3 mariage forcé

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,080 ^a	,006	-,003	,915

a. Prédicteurs : (Constante), VD3 mariage forcé

Enfin la proportion de la variance du mariage forcé expliquée par le vécu de la crise d'adolescence par la jeune fille reste significative ($R^2 = 0,003$). Ce résultat montre les mariages forcé de l'adolescente sont renforcés par les changements psychologiques et physiologiques qui surviennent chez la jeune fille pendant la puberté.

Tableau n°4 : Effet de la crise d'adolescent sur la discrimination de l'adolescente.

Coefficients^a

Modèle		Coefficients standardisés		non	Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard				
1	(Constante)	1,551	,188			8,246	,000
	VD4 discrimination	,346	,090		,355	3,851	,000

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

L'objectif de cette analyse est de tester l'effet de la crise d'adolescence sur la discrimination de l'adolescente dans son environnement. L'analyse de régression linéaire simple implémentée permet de relever que le vécu de la crise d'adolescence chez la jeune fille ne semble pas expliquer la discrimination chez l'adolescente ($\beta = 0,346$; $p = 0,00$). Le test d'ANOVA associé montre que le modèle est n'est pas valide pour l'explication de la discrimination de l'adolescente dans son environnement ($F = 14,833$; $P = 0,00$).

ANOVA^a

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,926	1	10,926	14,833	,000 ^b
	de Student	75,874	103	,737		
	Total	86,800	104			

a. Variable dépendante : vi1 crise d'adolescence

b. Prédicteurs : (Constante), VD4 discrimination

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,355 ^a	,126	,117	,858

a. Prédicteurs : (Constante), VD4 discrimination

Enfin la proportion de la variance de la discrimination de l'adolescente dans son environnement expliquée par le vécu de la crise d'adolescence par la jeune fille n'est pas significative ($R^2 = 0,117$). Ce résultat montre que la discrimination de l'adolescente est renforcée par les changements psychologiques et physiologiques qui surviennent chez la jeune fille pendant la puberté.



4. Discussion

La crise d'adolescence explique le décrochage scolaire et la déperdition chez l'adolescente âgée de 13 à 19 ans. Cette observation va dans le même sens que les travaux de Bernard et Michaut, (2014) qui ont mené une enquête sur le décrochage scolaire chez l'adolescente. Les résultats de cette étude ont montré que l'adolescente décroche pour des problèmes personnels liés à l'estime de soi et présente un manque d'interaction avec les autres camarades. La crise d'adolescence explique la discrimination chez l'adolescente âgée de 13 à 19 ans. Cette observation va dans le même sens que les travaux réalisés par Boutry-Avezou, Sabatier et Brisset, (2007), la discrimination provoque un effet négatif systématique sur l'adaptation psychologique, qui renvoie au bien-être et au stress ressentis par les adolescentes lors du vécu de la crise adolescente. Les mêmes résultats ont été trouvés par Greene, Way et Pahl (2006) qui ont fait les liens entre la discrimination et les manifestations de la crise d'adolescence à travers les transformations physiologiques moins appréciées ou pas du tout par l'adolescente. Dans la même perspective, lors du vécu de la crise d'adolescence, le non soutien des parents peut expliquer les décrochages scolaires et la discrimination chez l'adolescente. Les études sur les styles parentaux autoritaires montrent que les parents refusent que leurs adolescentes argumentent avec eux et exigent que ceux-ci se soumettent à toutes leurs demandes.

Les bons résultats ne sont jamais suffisants, et ils demandent à leurs adolescentes de toujours faire mieux. Quant aux échecs, ils sont sévèrement punis. Dans le style parental permissif, les parents semblent indifférents aux réussites ou aux échecs de leurs adolescentes, ils n'imposent pas de règles concernant le temps passé devant un écran, ne supervisent pas les devoirs ou le rendement scolaire de leurs adolescentes et ne leur apportent aucune aide. Par ailleurs, ces parents peuvent être à la fois chaleureux et disponibles, ils sont simplement convaincus que leurs adolescentes sont responsables de leur propre éducation. Les études québécoises démontrent que dans le style permissif les parents suscitent plutôt de l'anxiété chez leurs adolescentes et les décourage dans leurs tentatives de réussite. Quant aux pratiques éducatives de type autoritaire, caractérisées par des critiques et des attentes élevées, elles viennent sabrer la confiance en soi des adolescentes et les prédisposent à de piètres performances scolaires (Sénécal, Nadeau et Guay, 2003).

Par ailleurs, pendant le vécu de la crise d'adolescence, le soutien des parents peut expliquer une scolarité réussie chez l'adolescente. Le style parental démocratique est positivement associé à la réussite scolaire au cours de l'adolescence (Baumrind, 1991). Les parents démocratiques encouragent leurs adolescentes à examiner les différentes facettes d'une situation, sollicitent leur participation dans les décisions familiales et admettent que, parfois, leurs adolescentes peuvent en savoir plus qu'eux. Ces parents manifestent donc un équilibre entre leurs demandes et leur réceptivité. Ils félicitent leurs adolescentes et leur accordent des privilèges lorsqu'ils obtiennent de bons résultats, ils les encouragent aussi à faire mieux et les aident lorsque les résultats sont moins satisfaisants. La grande implication des parents démocratiques et leurs encouragements pourraient être des facteurs primordiaux dans la réussite de leurs adolescentes, puisqu'ils expliqueraient leur succès scolaire. En somme, les attitudes des parents qui mettent l'accent sur la valeur de l'éducation, qui établissent des liens

entre les performances scolaires et les objectifs de carrière futurs et qui discutent des stratégies d'apprentissage ont une incidence significative sur les performances scolaires de leurs adolescentes (Hill et Tyson, 2009).

Conclusion

L'étude menée a porté sur l'effet de la crise d'adolescence sur les incidences éducatives chez l'adolescente âgée de 13 à 19 ans du lycée bilingue de Kollere dans la ville de Garoua. Les résultats obtenus nous montrent que la crise d'adolescence a un effet significatif sur le décrochage scolaire et la discrimination chez l'adolescente. Cela peut s'expliquer à partir des théories écologiques de Bronfenbrenner, (1979) qui met en relief l'apport du contexte social dans lequel évolue l'adolescente. Tous ces indicateurs physiologiques, psychologiques et environnementaux ont des répercussions sur la scolarité de l'adolescente. Pour gérer au mieux cette période de transition, il faudra mettre sur pied un accompagnement socioéducatif dans l'établissement qui sera composé des intervenants tels que les psychologues, les assistants sociaux et les éducateurs spécialisés.

Les blâmes, les punitions et les exclusions restent inefficaces pour la gestion de cette période problématique et critique chez l'adolescente. Les structures et les activités récréatives et sportives qui offrent des opportunités aux jeunes d'investir leur trop plein d'énergie en capital intellectuel sont quasi-inexistantes en dehors des cours d'éducation physique et sportive. De même, l'éducation à la sexualité qui pourrait mieux les outiller à faire face de façon responsable à cette dimension de la vie n'est sommairement abordée qu'en classe de 3e au cours de Science de la Vie et de la Terre (SVT) mettant uniquement l'accent sur la santé sexuelle et reproductive. Au demeurant, le lycée bilingue de Kollere n'est pas suffisamment outillé pour préparer l'adolescente à gérer la crise d'adolescence afin de faire face aux incidences éducatives telles la déperdition scolaire, le décrochage, la parentification, les mariages forcé et précoce et la discrimination. Toutefois, la sensibilisation, l'écoute et le dialogue doivent être utilisés de façon systématique pour offrir à l'adolescente l'occasion de s'exprimer sur des sujets sensibles et personnels. De plus les établissements secondaires gagneraient à participer à la journée internationale de la fille qui se célèbre le 11 octobre de chaque année. Au cours cette journée les questions de protection des droits de la fille seront abordées et la valorisation de la fille enfant que maillon important de la société.

**Références bibliographiques**

- ARNETT Jeffrey, 2004, Adolescents in western countries in the 21st century : Vast opportunities - for all ? In B. Bradford-Brown, R. W. Larson & T. S Saraswathi (Eds.), *The world's youth : adolescence in eight region of the globe*, pp 307-343, Cambridge, University Press.
- BERNARD Pierre Yves, 2013, *Le décrochage scolaire*, Paris, PUF.
- BERNARD Pierre Yves, 2011, *Le décrochage des élèves du second degré : diversité des parcours, pluralité des expériences scolaires*, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 44(4), 67-87.
- BERGER Valérie, 2007, *Les dépendances affectives : aimer et être soi*, Paris, Eyrolles.
- BRONFENBRENNER Urie, 1979, *the ecology of human development*, Cambridge, Harvard University Press.
- CALDERHEAD Jules, 1991, *The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 531-535.
- CLOUTIER Richard & LEGAULT Gabriel, 1991, *Les habitudes de vie des élèves du secondaire*, Québec, direction de la recherche du ministère de l'éducation.
- CLOUTIER Richard & DRAPEAU Sylvie, 2008, *Psychologie de l'adolescence (3e éd.)*. Montréal, Chenelière.
- CLOUTIER Richard, 1998, « Les adolescents de l'an 2000. », *Le Médecin du Québec*.
- COSLIN Pierre (2002). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand, Colin.
- DOMAGALA-ZYSK, Ewa. 2006, *The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure*, *School Psychology International*, 27(2), 232-247.
- FREUD Anna, 1969, « Adolescence as a developmental disturbance. », In G. Kaplan & F. Lebovici (Eds.), *Adolescence : psychological perspectives*, New York, Basic Books.
- GROSSMAN Paul, 1991, *The Selection and Organization of Content for Secondary English, Sources for Teachers' Knowledge*. *English Education*, 23(1), 39-53.
- GROSSMAN Karin, BEINASHOWITZ Jack & ANDERSON .L, 1992, « Risk and resilience in young adolescents. », *Journal of youth and adolescence*, 21, 529-550.
- HAXHE Stéphanie, 2021, *l'enfant parentifié et sa famille*, Édition Ères.
- INHELDER Barbe & PIAGET Jean, 1957, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KAGAN Jerome & Tippins D, 1991, *How Student Teachers Describe their Pupils*. *Teaching & Teacher Education*, 7(5-6), 455-466.
- LARUSSO Michael Daryl, ROMER, D., & SELMAN, Robert L. 2008, *Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School*, *Young Adolescence*, 37, 386-398.
- LE GOLF Jean Francois, 1999, *L'enfant parent de ses parents*, Paris, L'Harmattan.
- LETENDRE G. K & AKIBA M. 2001, *Teacher Beliefs about Adolescent Development: Cultural and Organizational Impacts on Japanese and U.S. Middle School Teachers' Beliefs*, *Compare : A Journal of Comparative and International Education*, 31(2), 187-203.

- MACKENZIE, Erin., MCMAUGH, Anne., & O'Sullivan, K.-A. 2012, Perceptions of Primary to Secondary School Transitions: Challenge or Threat? Issues in Educational Research, 22(3), 298-314.
- OLDS Sally. W & PAPALIA Diane. E, (2005), Psychologie du développement humain (7e éd). Saint-Laurent.
- PEILLE Françoise, 2009, parent, enfant : à chacun sa place, Édition de Boeck.
- PIAGET Jean, 1956, « Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent », in P. Osterrieth, J. Piaget, R. de Saussure, J.-M. Tanner, H. PIAGET Jean, 1972, « Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood », Human Development, 15, 1-12.
- RODRIGUEZ-TOMÉ Hector, 1990, les perspectives temporelles à l'adolescence. Paris, Presses Universitaires de France.
- RODRIGUEZ-TOMÉ Hector, 1972, Le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- RODRIGUEZ-TOMÉ Hector, 1973, « A propos des personnes significatives dans l'entourage des adolescents. Etude différentielle », L'orientation scolaire et professionnelle, 4, 343 - 361.
- RODRIGUEZ-TOME Hector, 1989, « Maturation biologique et psychologie de l'adolescence : représentations du corps et relations parents-adolescents », Orientation Scolaire et Professionnelle, N°18 p. 281-297.
- ROGÉ Bernadette, CHABROL Henri, 2003, Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Paris, Belin.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762, Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier.
- TIECHE Marion, 1961, Guide pratique d'éducation familiale. Dammarie- Les-Lys, SDT.
- TENENBAUM Sylvie, 2010, Vaincre la dépression affective : pour ne plus vivre uniquement par le regard des autres, Paris, Albin Michel.
- UNICEF, 2011, La Situation des enfants dans le monde 2011 : L'adolescence l'âge de tous les possibles, New York, UNICEF.
- WALLON Henri, ZAZZO René, INHELDER Barber & REY André, Le Problème des stades en psychologie de l'enfant, Paris, PUF, 33-42.