RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

…….

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

……..

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

…….

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN « SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES »

…….

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET EN INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

…….

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

…….

THE FACULTY OF EDUCATION

……..

POST GRADUATE SCHOOL FOR « SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES »

…….

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATIONAL SCIENCES AND EDUCATIVE ENGINEERING

Perception du risque et adaptation scolaire des adolescents

Thèse rédigée et présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat Ph.D. en Sciences de l'Éducation soutenue le 27 mars 2026

Spécialité : Education spécialisée

Option : handicap social et conseil

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE UY1

Par :

Elsa Maelle MALIEDJE NGAINSEU

Master en Science de l'Education

Matricule : **14S3080**

Jury :

Président **: Phillipe Jacques TSALA TSALA,** Professeur, (Université de Yaoundé I)

Rapporteur **: Raymond MBEDE,** Professeur, (Université de Yaoundé I)

Membres : **Marc Bruno MAYI,** Professeur, (Université de Yaoundé I)

Gustave Georges MBOE, Maître de Conférences, (Université de Dschang)

Joachen BANINDJEL, Maître de Conférences, (Université de Yaoundé I)

Avril 2026

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis en disposition de l'ensemble de la communauté élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référenciation lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

DEDICACE

A mon époux Jean Paul KUINKAM

SOMMAIRE

AVERTISSEMENT....ii
DEDICACE....ii
SOMMAIRE....iii
REMERCIEMENTS....iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES....v
LISTE DES TABLEAUX....vii
LISTE DES FIGURES....xiii
RESUME....xiv
ABSTRACT....xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE....1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE....14
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE....15
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE....50
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET....116
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE....150
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE....151
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS....207
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES....287
CONCLUSION GENERALE....402
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES....413
ANNEXES....431
TABLE DES MATIERES....443

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent tout particulièrement à :

- Notre directeur de thèse, le Professeur Raymond MBEDE, dont l'abnégation, la sagesse, la disponibilité et les nombreuses suggestions ont été déterminantes dans la réalisation de cette étude. Ses critiques constructives, ses encouragements et surtout sa rigueur nous ont permis de bénéficier de son expertise pédagogique et scientifique.

L'expression de notre vive reconnaissance va à l'endroit de :

- Tous les participants de notre étude, pour leur disponibilité et leur engagement dans cette recherche.
- Tous les enseignants du Département de l'Éducation spécialisée, en particulier le Professeur Rodrigue NGAMALEU, le Professeur Joachim BANINDJEL, le Docteur Gilbert IGOUI et le Docteur Esaïe Frédéric SONG, pour la richesse des enseignements dispensés tout au long de notre formation.
- Tous les professeurs des séminaires doctoraux, notamment Messieurs Marc Bruno MAYI, Vandelin MGBWA, Pierre FONKOUA et Daouda MAINGARI, pour leur encadrement précieux.
- Tous les responsables des établissements scolaires (Lycée d'Etoug-Ébé, Lycée de Mbalmayo, Collège Sciences et Collège ITIE), qui, malgré les contraintes rencontrées, nous ont accordé un espace et une attention précieuse pour la réalisation de cette étude.
- Toute ma famille, pour son soutien indéfectible et ses encouragements constants.
- Tous mes camarades de promotion, avec qui nous avons partagé ces années de labeur, d'apprentissage et de persévérance.

Enfin, nous adressons nos sincères remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué, par leurs conseils, leurs idées ou leur bienveillance, à l'aboutissement de ce travail.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
A.E.F.	Afrique Equatoriale Française
A.O.F.	Afrique Occidentale Française
APC	Approche par les compétences
A.P.E.E	Association des Parents d'Elèves et Enseignants
B.E.P.C	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CEP	Certificat d'Etudes Primaire
CM	Cours moyen
CP	Cours préparatoire
Ddl	Degré de liberté
E.N.S	Ecole Normale Supérieure
ENIEG	Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
EPT	Education pour tous
fe	Fréquences théoriques
fo	Fréquences observées
GCE A/L	General Certificate of Education Advanced Level
GCE O/L	General Certificate of Education Ordinary Level
Ha	Hypothèse alternative
HG	Hypothèse générale
Ho	Hypothèse nulle
HR	Hypothèse de recherche
IAEG	Instituteur Adjoint de l'Enseignement Général
IEG	Instituteur de l'Enseignement Général
IPEG	Instituteur Principal de l'Enseignement Général
L.I.E.N	Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle
MINEDUB	Ministère de l'Education de Base
MINEDUC	Ministère de L'Education Nationale
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère des Enseignements Supérieurs
NAP	Nouvelle Approche Pédagogique
N.T.I.C	Nouvelle technologie de l'Information et de la Communication

O.D.D	Objectif de Développement Durable
O.M.D	Objectif du Millénaire pour le Développement
O.N.G	Organisation Non Gouvernementale
O.N.U	Organisation des Nations Unies
O.P.O	Objectif Pédagogique Opérationnel
Op.cit.	Opere citatum (cité précédemment)
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PENI	Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs
PENIA	Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs Adjoints
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPO	Pédagogie Par Objectif
SPSS	Statistics Package for Social Sciences
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VD	Variable dépendante
VI	Variable indépendante
χ_2	Test de Khi-deux
X_i	Total marginal des indicateurs de la V.I de l'hypothèse de recherche
Y_j	Total marginal des modalités de la V.D
α	Seuil de signification

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1A : Description de l'hypothèse de travail 147

Tableau 1B : Résumé de différents facteurs de l'étude 148

Tableau 2A : Présentation de la population d'étude et échantillon par établissement 160

Tableau 2B: Nombre d'établissements secondaire ouvert et fonctionnels dans le Mfoundi et le Nyong et so'o 161

Tableau 2C : Effectifs des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire (2021/2022) 162

Tableau 3 : Critère d'interprétation des valeurs de α 173

Tableau 4 : Statistiques d'éléments de perception de risque 176

Tableau 5 : Statistiques descriptives larges sur les éléments de perception du risque 177

Tableau 6 : Statistique descriptive des éléments de perception de risque et d'adaptation scolaire .. 181

Tableau 7 : statistiques descriptives larges des éléments de perception de risque et d'adaptation scolaire 182

Tableau 8 : Liste des items présentant une corrélation très faible ou négative 184

Tableau 9 : Les valeurs propres de l'analyse factorielle 187

Tableau 10 : La matrice de forme de l'analyse factorielle. 188

Tableau 11 : Synthétique des Facteurs et Items 191

Tableau 12 : Matrice des Corrélations Inter-Facteurs (Rotation Promax) 193

Tableau 13 : Croisement des effectifs observés des variables indépendantes et dépendantes 199

Tableau 14 : Série théorique 202

Tableau 15: Répartition de la population d'étude en fonction du genre 207

Tableau 16: Répartition de la population d'étude par tranche d'âge 208

Tableau 17 : Répartition de la population d'étude suivant la classe fréquentée 209

Tableau 18 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut de redoublant 209

Tableau 19 : Répartition de la classe fréquentée et de la tranche d'âge correspondante, en fonction du sexe et du statut scolaire (redoublant ou pas) 210

Tableau 20 : Répartition de la population d'étude par classe fréquentée et en fonction de la tranche d'âge 211

Tableau 21 : Distribution de la tranche d'âge de la population d'étude en fonction du statut de redoublant. 212

Tableau 22 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut scolaire des apprenants et de la profession du père 213

Tableau 23 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut scolaire de redoublant des apprenants et de la profession de la mère 214

Tableau 24 : Répartition des élèves enquêtés selon la cellule familiale 215

Tableau 25 : Répartition des élèves enquêtés selon la religion de leur(s) parent(s) 215

Tableau 17: Répartition de la population d'étude en fonction du statut de consommateur d'alcool 217

Tableau 28: Répartition de la population d'étude en fonction du type de boissons alcoolisées consommées 218

Tableau 29: Répartition de la population d'étude en fonction du statut de consommateur de produits à fumer..... 219

Tableau 30: Répartition de la population d'étude en fonction du type de substances psycho actives consommées..... 220

Tableau 31 : Répartition de la population d'étude en fonction des autres types de drogues consommés 221

Tableau 32: Répartition de la population d'étude en fonction des déterminants de la perception du risque en matière de consommation de boissons alcoolisées, ou de la raison pour laquelle les adolescents interrogés les consomment..... 222

Tableau 33 : Répartition de la population d'étude en fonction des déterminants de la perception du risque en matière de consommation des substances psychoactives (drogues et produits à fumer) ou de la raison pour laquelle les adolescents interrogés les consomment 223

Tableau 34: Effectif de la population d'étude qui a expérimenté ou non, des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)..... 224

Tableau 35: Liste des produits pour lesquels les consommateurs ont expérimenté des difficultés de santé, et les effectifs correspondants d'adolescents concernés. 224

Tableau 36 : Effectifs des élèves interrogés qui ont été amenés ou non à consulter un médecin suite aux problèmes de santé liés à la consommation des différents produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) 225

Tableau 37 : Effectif de la population d'étude sexuellement active ou non..... 226

Tableau 38 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de l'âge du premier rapport sexuel. 226

Tableau 39 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de de la nature du premier rapport sexuel (viol ou libre consentement). 228

Tableau 40 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction du nombre de partenaires sexuels durant les douze derniers mois ayant précédé l'étude..... 228

Tableau 41 : Répartition du nombre de partenaires sexuels durant ces douze derniers mois en fonction du sexe 229

Tableau 42 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en de l'utilisation ou non, des préservatifs..... 230

Tableau 43 : les déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque d'exposition aux activités sexuelles sans préservatifs (les raisons qui poussent les adolescents à adopter ou abandonner l'utilisation du préservatif), et les effectifs correspondants. 231

Tableau 44 : Effectif de la population sexuellement active ayant déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom 233

Tableau 45 : Répartition des déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque de rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés. 234

Tableau 46 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel..... 236

Tableau 47 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à gérer un cas de grossesse non désirée. 236

Tableau 48 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à gérer un cas de grossesse non désirée, en fonction du nombre de cas concerné..... 237

Tableau 49 : Effectif de la population sexuellement active impliquée dans la prostitution (ayant déjà eu un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau) 238

Tableau 50 : Répartition des déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque de prostitution ou d'avoir déjà eu un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés 238

Tableau 51 : Effectif de la population d'étude ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général 240

Tableau 52 : Distribution de l'âge de la population d'étude ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général, en fonction des effectifs correspondants..... 240

Tableau 53 : Effectif de la population d'étude ayant déjà menacé de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) 241

Tableau 54 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié au fait d'avoir déjà menacé de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés 242

Tableau 55 : Effectif de la population d'étude ayant déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami 243

Tableau 56 : Distribution en fonction de l'âge, des effectifs de la population d'étude ayant déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami 244

Tableau 57 : Effectif de la population d'étude ayant déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas 245

Tableau 58 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié au fait d'avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés 245

Tableau 59 : Effectif de la population d'étude ayant déjà tenté de vendre les produits psychoactifs (alcools, stupéfiants, drogue, tabac et autres) 246

Tableau 60: Répartition des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre, en fonction des effectifs concernés,..... 247

Tableau 61 : Répartition des modes d'acquisitions des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre, en fonction des effectifs concernés, ... 248

Tableau 62 : Effectif de la population d'étude ayant déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose 248

Tableau 63 : Effectif de la population d'étude fréquentant les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) 249

Tableau 64 : Effectif de la population d'étude ayant déjà utilisé les objets dangereux (bâton, couteau, machette, cailloux), éventuellement, au cours d'une bagarre. 250

Tableau 65 : Effectif de la population d'étude s'étant déjà introduit dans des endroits interdits (Maison où il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.). 250

Tableau 66 : Distribution en fonction de l'âge, des effectifs de la population d'étude s'étant déjà introduit dans des endroits interdits (Maison où il n'y a personne, maison en construction, hangars, etc.). 251

Tableau 67 : répartition des effectifs des adolescents ayant redoublé au second cycle du secondaire, (ou de la 3eme pour ceux qui sont en seconde), en fonction de la classe fréquentée. 252

Tableau 68 : Effectif de la population d'étude ayant changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années..... 253

Tableau 69 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié à l'instabilité due au changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés..... 254

Tableau 70 : Effectif de la population d'étude ayant déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant les produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) 256

Tableau 71 : Répartition des différents produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) ayant causé des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) chez les adolescents consommateurs interrogés, en fonction des effectifs concernés, ... 256

Tableau 72 : Effectif de la population d'étude ayant été amenée à consulter un médecin à cause de perturbations scolaires dues à la consommation des produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) 257

Tableau 73 : Répartition des produits psychoactifs ayant engendré des perturbations scolaires, qui ont amené à consulter un médecin, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 258

Tableau 74 : Effectif de la population d'étude ayant été amenée à consulter un médecin à cause de perturbations scolaires dues à la consommation des produits psycho actifs, et qui une fois guéris, ont pris la résolution de ne plus en consommer..... 258

Tableau 75 : Effectif de la population d'étude ayant été réprimandé par un de leurs enseignants, depuis le début de l'année. 259

Tableau 76 : Répartition des différentes raisons qui expliquent l'exposition à la réprimande par un des enseignants au cours de l'année, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 259

Tableau 77 : Effectif des élèves de la population d'étude qui estiment qu'en général, les relations avec les enseignants sont bonnes..... 260

Tableau 78 : Répartition des différentes raisons qui expliquent pourquoi certains élèves de la population d'étude estiment qu'en général, les relations avec les enseignants sont bonnes (ou pas bonnes), en fonction des effectifs d'adolescents concernés..... 261

Tableau 79 : Effectif des élèves de la population d'étude qui pensent que leurs parents discutent souvent avec les enseignants. 262

Tableau 80 : Répartition des différents sujets qui animent les discussions entre enseignants et parents, en fonction des effectifs d'adolescents concernés..... 263

Tableau 81 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont été blâmé par leurs parents à cause de leurs résultats scolaires 264

Tableau 82 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont été blâmé par leurs parents à cause de leur comportement à l'école..... 264

Tableau 83 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude soient blâmés par leurs parents à cause de leur comportement à l'école, en fonction des effectifs d'adolescents concernés..... 265

Tableau 84 : Effectif des élèves de la population interrogée, qui sont satisfaits de leurs résultats scolaires des deux premiers trimestres de l'année en cours de l'étude..... 266

Tableau 85 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont estimé qu'avec les résultats des deux premiers trimestres, ils sont en mesure d'avoir leur examen de fin d'année..... 267

Tableau 86 : Répartition du degré d'importance que les élèves de la population d'étude accordent à la réussite scolaire, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents 267

Tableau 87 : Effectif des élèves de la population d'étude qui font régulièrement leurs devoirs à faire à la maison..... 268

Tableau 88 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude ne fassent pas régulièrement leurs devoirs à faire à la maison, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 269

Tableau 89 : Effectif des élèves de la population d'étude qui estiment qu'en général, les enseignants leurs donnent souvent des conseils..... 270

Tableau 90 : Répartition du temps mis pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire, en fonction des effectifs des adolescents de la population d'étude concernée. 270

Tableau 91 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont acquis les services de répétiteurs. 271

Tableau 92 : Répartition des différentes matières pour lesquelles les services d'un répétiteur sont sollicités, en fonction des effectifs d'adolescents concernés. 271

Tableau 93 : Effectif des élèves de la population d'étude qui en général, aiment aller à l'école. 272

Tableau 94: Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, en général aiment (ou n'aiment pas) aller à l'école, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 273

Tableau 95 : Effectif des élèves de la population d'étude qui sont dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier. 274

Tableau 96 : Effectif des élèves de la population d'étude à qui il arrive souvent de prendre des décisions en fonction des avis des pairs..... 275

Tableau 97 : Répartition des différents types de décisions que les adolescents prennent sous l'influence des avis des pairs, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 276

Tableau 98 : Répartition des différentes raisons que certains élèves de la population d'étude donnent pour justifier l'utilité des groupes d'amis dans un établissement scolaire, en fonction des effectifs d'adolescents concernés..... 278

Tableau 99: Répartition des différentes orientations d'après Baccalauréat, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 279

Tableau 100: Effectif des élèves de la population d'étude à qui il arrive souvent de discuter des études après le baccalauréat avec les pairs 280

Tableau 101 : Effectif des élèves de la population d'étude qui se sont absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire de collecte des données sur le terrain..... 281

Tableau 102 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, se soient absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire de collecte des données sur le terrain, en fonction des effectifs d'adolescents concernés 282

Tableau 103: Répartition du degré d'appréciation de l'étendue de la détermination à terminer les études par les pairs, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents 283

Tableau 104 : Répartition du degré d'utilité que les élèves de la population d'étude accordent aux études comme facteur de la réussite sociale, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents 283

Tableau 112 : Analyse des liaisons entre variables d'exposition au risque et de perception du risque 285

Tableau 105 : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants. 290

Tableau 106 : Etude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Consommation des boissons alcooliques) et VD (Adaptation scolaire) 290
Tableau 107 : Étude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Consommation des produits à fumer et autres drogues) et VD (Adaptation scolaire) 306
Tableau 105 (supra) : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants 322
Tableau 108 : Étude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Comportements sexuels à risque) et VD (Adaptation scolaire) 323
Tableau 109 : récapitulatif des liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre comportements sexuels à risque et Adaptation scolaire 333
Tableau 105 (supra) : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants 340
Tableau 110 : Étude des liaisons (Khi deux de pearson) entre VI (délinquance) et VD (Adaptation scolaire) 341
Tableau 111 : récapitulatif des liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre comportements sexuels à risque et Adaptation scolaire 360
Tableau 113 : Modèle de redoublement 367
Tableau 114 : Performance de classification du modèle de redoublement 368
Tableau 115 : Modèle de transhumance scolaire 370
Tableau 116: Performance de classification du modèle de transhumance scolaire 371
Tableau 117 : Modèle de réprimande par les enseignants 372
Tableau 118 : Performance de classification du modèle de de réprimande par les enseignants 373
Tableau 119 : Modèle de la réprimande par les parents 374
Tableau 120 : Performance de classification du modèle de la réprimande par les parents 375
Tableau 121 : Modèle des devoirs à la maison 377
Tableau 122 : Performance de classification du modèle des devoirs à la maison 378
Tableau 123 : Modèle de l'amour pour l'école 380
Tableau 124 : Performance de classification du modèle de l'amour pour l'école 381
Tableau 125 : Modèle de l'avis des amis (influence des pairs) 383
Tableau 126 : Performance de classification du modèle de l'avis des amis (influence des pairs) 384
Tableau 127 : Modèle après Baccalauréat 385
Tableau 128 : Performance de classification du modèle après Baccalauréat 386
Tableau 129 : Modèle d'absentéisme 387
Tableau 130 : Performance de classification du modèle d'absentéisme 389

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma relatif à la structure du système éducatif francophone 100
Figure 2: Schéma relatif à la structure du système éducatif anglophone 101
Figure 3: Schéma du décrochage solitaire 106
Figure 4: Schéma du décrochage familial 107
Figure 5 : Schéma du processus de décrochage amical 108
Figure 6 : Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle 109
Figure 7 : Modèle motivationnel du décrochage des études.....110
Figure 8 : Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire.....111
Figure 9 : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive 118
Figure 10 : Self-concept 131
Figure 11 : construction de la motivation selon la théorie des attentes valeurs 137
Figure 12 : Construction de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement 137
Figure 13 : Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination 139
Figure 14 : Représentation de la population d'étude en fonction du genre.....208
Figure 15: Consommation des boissons alcooliques 217
Figure 16 : Représentation du statut de consommateur de produits à fumer.....219
Figure 17 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de l'âge du premier rapport sexuel 227
Figure 18 : Nombre de partenaires sexuels durant ces douze derniers mois (pour les sexuellement actifs) en fonction du genre 229
Figure 19 : Changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années.....253
Figure 20 : Représentation du degré d'utilité que les élèves de la population d'étude 284
Figure 21 : Courbe roc du modèle de redoublement 369
Figure 22 : Courbe roc du modèle de transhumance.....371
Figure 23 : Courbe roc du modèle de réprimande par les enseignants.....373
Figure 24: Courbe roc du modèle de la réprimande par les parents 376
Figure 25 : Courbe roc du modèle des devoirs à la maison.....379
Figure 26 : Courbe roc du modèle de l'amour pour l'école 382
Figure 27 : Courbe roc du modèle de l'avis des amis 384
Figure 28 : Courbe roc du modèle après Baccalauréat 386
Figure 29 : Courbe roc du modèle d'absentéisme.....389

RESUME

Les établissements scolaires au Cameroun sont confrontés à une recrudescence préoccupante des comportements à risque chez les adolescents, tels que l'indiscipline, la consommation de substances psychoactives, la délinquance, ainsi que des pratiques sexuelles à risque. Parallèlement, les données officielles de l'Office du Baccalauréat révèlent un taux d'échec scolaire élevé. Ces constats soulèvent la problématique des liens potentiels entre la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents. Ainsi, notre question de recherche a été formulé ainsi **:** Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance, éprouvent-ils des difficultés d'adaptation scolaire ? Pour répondre à cette question, nous avons formulé une hypothèse générale qui postule que Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire, avec trois hypothèses spécifiques : HR1, une faible perception de risque de consommation de substances psychoactives altère l'adaptation scolaire ; HR2, une faible perception de risque des comportements sexuels à risque détériorent l'adaptation scolaire ; HR3, une faible perception de risque de délinquance nuit à l'adaptation scolaire.

L'étude s'appuie sur trois cadres théoriques pour expliquer ce travail, à savoir : la théorie sociocognitive de Bandura (1986), qui éclaire les mécanismes d'apprentissage des comportements ; la théorie de l'estime de soi de Rosenberg (1965), qui met en relation l'image de soi et la réussite scolaire ; et la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985), qui explore les ressorts motivationnels à l'origine des comportements à risque.

La méthodologie repose sur un échantillon de 734 élèves issus de quatre établissements secondaires de la ville de Yaoundé et Mbalmayo dans la région du Centre, obtenu grâce à la technique d'échantillonnage stratifié et la méthode de sélection raisonnée des participants. Nous avons utilisé le questionnaire pour recueillir nos données en respectant les considérations éthiques de la recherche.

Pour évaluer la perception du risque, une version adaptée de l'Adolescent Risk Perception Questionnaire (ARPQ) de Goldberg et Halpern-Felsher (2002) a été utilisée (α = 0,81). L'adaptation scolaire a été mesurée à l'aide de l'outil de Dépistage des Élèves à Risque

de Décrochage Scolaire (DEMS) de Potvin et al. (2004), dans sa version adaptée au contexte camerounais par l'Association Camerounaise de Coaching Scolaire et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle (ACCSOSUP, 2013), avec une fiabilité satisfaisante ($\alpha = 0,86$).

Les analyses statistiques, réalisées à l'aide du test du Khi-deux (χ^2) et de la régression logistique, confirment les trois hypothèses spécifiques formulées pour l'étude menée auprès de 734 élèves du secondaire. Les tests du Khi-deux montrent des liens significatifs entre les comportements à risque et plusieurs dimensions de l'adaptation scolaire, tandis que la régression logistique identifie les facteurs prédictifs les plus déterminants.

L'hypothèse liée aux substances psychoactives (HR1) est validée : la consommation d'alcool, de tabac ou de drogues est associée au changement fréquent d'établissement, aux réprimandes, à l'irrégularité des devoirs, à l'absentéisme et à une attitude négative envers l'école. Les élèves ayant eu des problèmes de santé liés à ces produits présentent un risque de redoublement 2,12 fois plus élevé.

L'hypothèse relative aux comportements sexuels à risque (HR2) est également confirmée. Les rapports non protégés, l'activité sexuelle précoce, le multipartenariat et la prostitution sont liés au redoublement, à la transhumance scolaire, aux réprimandes parentales et à l'absentéisme. Les élèves ayant géré une grossesse non désirée présentent un risque de redoublement 2,17 fois plus important.

L'hypothèse portant sur la délinquance (HR3) montre que le vol, le vandalisme, la violence physique et la fréquentation des salles de jeux sont associés à l'absentéisme ($Khi^2 = 36,952$), au redoublement et aux réprimandes. Ces comportements traduisent un processus de désaffiliation scolaire.

Les modèles de régression montrent une qualité d'ajustement correcte (AUC entre 0,56 et 0,70). Les facteurs les plus discriminants incluent la prostitution (OR = 2,51 pour les réprimandes parentales), les rapports non protégés (OR = 2,12 pour l'absentéisme) et l'effraction (OR = 2,14 pour l'absentéisme).

La discussion s'inscrit dans la théorie sociocognitive, la théorie de l'estime de soi et la théorie de la motivation, rejoignant la littérature internationale sur la relation entre perception du risque et réussite scolaire. Les limites relevées concernent la localisation de l'échantillon, le caractère transversal de l'étude et l'absence de certaines variables contextuelles.

Les recommandations portent sur le renforcement de l'encadrement familial, la formation des enseignants, la mise en place de cellules d'écoute, l'adoption de politiques

publiques intégrées et la responsabilisation des adolescents. L'ensemble des résultats souligne la nécessité d'une intervention multisectorielle et d'une approche holistique pour consolider l'adaptation scolaire et prévenir les comportements à risque. La perception du risque apparaît ainsi comme un levier central de protection et de réussite éducative.

Mots clés : perception, risque, drogue, délinquance, alcool, adaptation, scolaire.

ABSTRACT

Educational institutions in Cameroon are facing a concerning rise in risk behaviors among adolescents, such as indiscipline, the consumption of psychoactive substances, delinquency, and risky sexual practices. At the same time, official data from the Baccalaureate Office reveal a high rate of academic failure. These observations raise the issue of the potential links between risk perception and adolescents' school adjustment. Thus, our research question was formulated as follows: Why do adolescents, despite their awareness of the risks associated with psychoactive substance use, risky sexual behaviors, and delinquency, experience difficulties in school adjustment?

To address this question, we formulated a general hypothesis stating that adolescents with a low perception of the risks related to psychoactive substance use, risky sexual behaviors, and delinquency tend to experience difficulties in school adjustment. This general hypothesis is supported by three specific hypotheses: H1, a low perception of the risks of psychoactive substance use impairs school adjustment; H2, a low perception of the risks associated with risky sexual behaviors deteriorates school adjustment; H3, a low perception of the risks of delinquency negatively affects school adjustment.

This study is grounded in three theoretical frameworks: Bandura's social cognitive theory (1986), which explains the mechanisms of behavioral learning; Rosenberg's self-esteem theory (1965), which links self-image to academic success; and Deci and Ryan's motivation theory (1985), which explores the motivational drivers underlying risk behaviors.

The methodology is based on a sample of 734 students from four secondary schools in the cities of Yaoundé and Mbalmayo in the Centre region, selected through stratified sampling and purposive selection techniques. Data were collected using a questionnaire, in compliance with ethical research standards.

To assess risk perception, an adapted version of the Adolescent Risk Perception Questionnaire (ARPQ) developed by Goldberg and Halpern-Felsher (2002) was used (α = 0.81). School adjustment was measured using the Student Dropout Risk Screening Tool (DEMS) developed by Potvin et al. (2004), adapted to the Cameroonian context by the

Cameroonian Association for Academic Coaching and Educational, University and Career Guidance (ACCSOSUP, 2013), with satisfactory reliability ($\alpha = 0.86$).

Statistical analyses, conducted using the chi-square (χ^2) test and logistic regression, confirmed the three specific hypotheses formulated in this study of 734 secondary school students. Chi-square tests revealed significant relationships between risk behaviors and several dimensions of school adjustment, while logistic regression identified the most influential predictive factors.

The hypothesis related to psychoactive substances (H1) was validated: the use of alcohol, tobacco, or drugs is associated with frequent school changes, reprimands, irregular completion of assignments, absenteeism, and a negative attitude toward school. Students who experienced health problems related to these substances were 2.12 times more likely to repeat a grade.

The hypothesis related to risky sexual behaviors (H2) was also confirmed. Unprotected sex, early sexual activity, multiple partnerships, and prostitution are linked to grade repetition, school mobility, parental reprimands, and absenteeism. Students who had managed an unintended pregnancy were 2.17 times more likely to repeat a grade.

The hypothesis concerning delinquency (H3) showed that theft, vandalism, physical violence, and frequenting gaming halls are associated with absenteeism ($\chi^2 = 36.952$), grade repetition, and reprimands. These behaviors reflect a process of school disengagement.

Regression models showed an acceptable fit (AUC between 0.56 and 0.70). The most discriminating factors include prostitution (OR = 2.51 for parental reprimands), unprotected sex (OR = 2.12 for absenteeism), and breaking and entering (OR = 2.14 for absenteeism).

The discussion is framed within social cognitive theory, self-esteem theory, and motivation theory, aligning with international literature on the relationship between risk perception and academic achievement. The limitations identified include the geographical scope of the sample, the cross-sectional nature of the study, and the absence of certain contextual variables.

Recommendations include strengthening family supervision, training teachers, establishing counseling units, implementing integrated public policies, and promoting adolescent responsibility. Overall, the findings highlight the need for multisectoral intervention

and a holistic approach to enhance school adjustment and prevent risk behaviors. Risk perception thus emerges as a key lever for protection and educational success.

Keywords: perception, risk, drugs, delinquency, alcohol, school adjustment.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La déperdition scolaire constitue un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs contemporains, particulièrement dans les pays en développement comme le Cameroun. Malgré les progrès accomplis en matière d'accès à l'éducation, des millions d'enfants abandonnent prématurément leur scolarité, compromettant ainsi la réalisation de l'Objectif de Développement Durable 4 (ODD4) qui vise à garantir une éducation inclusive et de qualité pour tous (Nations Unies, 2015). Comme le soulignent Tsolou et Babalis (2020), la problématique a évolué : l'enjeu ne se limite plus seulement à scolariser les enfants, mais à assurer leur maintien et leur réussite au sein du système éducatif.

Le droit à l'éducation, consacré par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (ONU, 1948), fonde la légitimité des politiques éducatives. Ce droit fondamental a été réaffirmé à travers divers instruments internationaux, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant (1989). Sur le plan théorique, l'approche de Becker (1962) sur le capital humain éclaire les implications économiques de la déperdition scolaire. Selon cette perspective, l'éducation représente un investissement dont le rendement dépend de la qualité et de la durée de la formation. Or, dans les contextes où les systèmes éducatifs présentent des défaillances structurelles, cet investissement devient moins rentable, tant pour les individus que pour la société.

Le continent africain présente une situation éducative contrastée. D'un côté, les données de la Banque Mondiale (2018) montrent des progrès indéniables dans l'accès à l'éducation de base, avec une augmentation significative des taux de scolarisation au primaire et au premier cycle du secondaire. Selon les données de l’annuaire statistique du secteur de l’éducation et de la formation au Cameroun (2022), le système éducatif camerounais a enregistré une population totale de 8 050 332 apprenants répartis selon différents niveaux d’enseignement au cours de l’année académique 2021-2022. La distribution par ordre d’importance montre une prédominance du primaire avec 4 944 290 élèves (61,41 %), suivi du secondaire (1 983 379 élèves, 24,63 %), du préscolaire (596 197 élèves, 7,40 %), et du supérieur (413 888 étudiants, 5,14 %). Les autres secteurs, notamment les écoles normales d’instituteurs (11 903 apprenants, 0,14 %), la formation professionnelle (59 557 apprenants, 0,74 %) et l’éducation extra-scolaire (41 118 apprenants, 0,51 %), représentent des proportions marginales. Par ailleurs, l’analyse

des Taux d'Accroissement Annuel Moyen (TAAM) sur les quatre dernières années révèle une croissance différenciée selon les niveaux, avec des progressions notables dans la formation professionnelle (6,7 %) et l'enseignement supérieur (4,2 %), tandis que les ordres primaire (3,0 %), secondaire (2,8 %) et préscolaire (2,4 %) affichent une évolution plus modérée.

Ces avancées résultent d'importants efforts politiques et financiers consentis par les États africains et leurs partenaires internationaux. Cependant, derrière ces chiffres encourageants se cachent des réalités plus sombres. Près de 50 millions d'enfants en âge scolaire restent exclus du système éducatif, principalement dans les zones rurales et parmi les populations les plus défavorisées. Plus grave encore, comme le souligne l'UNESCO (2017), beaucoup de ceux qui accèdent à l'école n'y acquièrent pas les compétences fondamentales, remettant en question la qualité de l'éducation dispensée.

Les taux d'abandon scolaire révèlent une crise profonde des systèmes éducatifs africains. Avec un taux moyen de 18,31% dans le primaire et 56,26% dans le secondaire selon l'UNESCO (2017), l'Afrique subsaharienne détient le triste record mondial de déperdition scolaire (48,60% au primaire). Ces chiffres alarmants s'expliquent par plusieurs facteurs conjugués : la pauvreté des familles qui oblige les enfants à travailler, les mariages précoces (surtout pour les filles), les distances importantes entre les domiciles et les écoles, et la mauvaise qualité de l'offre éducative. Ces abandons précoces compromettent gravement l'avenir des jeunes africains et le développement économique du continent.

Le Cameroun illustre de manière éloquente les paradoxes des systèmes éducatifs en développement. Bien que le pays ait réalisé des avancées significatives en termes de scolarisation, avec plus de 8 millions d'élèves recensés en 2022 (Annuaire statistique de l'éducation, 2022), les indicateurs de rétention et de qualité restent préoccupants. Le taux de transition entre le primaire et le secondaire stagne autour de 60%, tandis que le taux d'achèvement du premier cycle secondaire ne dépasse pas 45%. Ces chiffres révèlent les limites d'un système confronté à des défis multiples : infrastructures inadaptées (avec un ratio élèves/salle de classe atteignant 70:1 dans le public), crises sécuritaires dans certaines régions, et impacts persistants de la pandémie de COVID-19.

Les conséquences de la déperdition scolaire s'observent à plusieurs niveaux. Au plan individuel, elle se traduit par une limitation des perspectives professionnelles et une précarité accrue (Lagrange, 2001). Socialement, elle contribue à la reproduction des inégalités et à la

marginalisation des groupes vulnérables. Économiquement, Mingat et Suchaut (2000) estiment que les redoublements et abandons entraînent un gaspillage d'environ 30% des ressources allouées à l'éducation dans les pays en développement. Politiquement, ces dynamiques compromettent la réalisation des engagements internationaux, notamment l'ODD

Face à ces constats, il apparaît indispensable d'adopter des approches innovantes pour comprendre et combattre la déperdition scolaire. Notre recherche s'inscrit dans cette perspective en explorant le lien entre la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents. Cette approche, encore peu développée dans le contexte camerounais, pourrait ouvrir des pistes nouvelles pour des interventions plus ciblées et efficaces.

Depuis plusieurs années, le système éducatif camerounais doit faire face à une série de chocs externes qui fragilisent encore sa situation. Comme le documente la Banque Mondiale (2020) dans son Rapport sur le développement dans le monde, les crises socioéconomiques mondiales ont considérablement réduit les budgets alloués à l'éducation au Cameroun. Les conflits dans les régions anglophones du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, analysés par l'International Crisis Group (2019), ont entraîné la fermeture de centaines d'écoles et la déscolarisation de milliers d'enfants (UNICEF, 2020). La pandémie de COVID-19 a quant à elle brutalement interrompu les apprentissages, comme le montre l'évaluation du Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun (2021), tout en accentuant les inégalités éducatives (UNESCO, 2020). Ces crises multiples ont particulièrement affecté les enfants des zones défavorisées, creusant les écarts avec les régions plus favorisées et menaçant sérieusement l'objectif d'éducation pour tous.

L'analyse des indicateurs révèle plusieurs points de blocage majeurs. Selon les données du MINESEC (2022), le taux de transition entre le primaire et le secondaire stagne autour de 60%, ce qui signifie que 40% des enfants quittent le système éducatif après le primaire. Parmi ceux qui entrent au secondaire, seulement 45% achèvent le premier cycle, comme le note le PNUD (2021). Ces ruptures scolaires précoces s'expliquent par plusieurs facteurs bien identifiés par la Banque Mondiale (2019) : les frais de scolarité plus élevés au secondaire, le manque d'établissements dans les zones rurales, et les orientations souvent inadaptées des élèves. Le phénomène est aggravé par des taux de redoublement élevés (plus de 15% selon les statistiques du MINSEC 2018-2019) qui alourdissent la charge des classes et découragent de

nombreux élèves, comme l'analyse également l'ADEA (2020) dans son évaluation des systèmes éducatifs africains.

Cette situation préoccupante est confirmée par les travaux de Mingat et Suchaut (2000) sur l'économie des systèmes éducatifs africains, qui montrent comment ces dysfonctionnements entraînent un gaspillage des ressources éducatives. L'UNESCO (2017) dans son Rapport mondial sur l'éducation souligne par ailleurs que ces défis ne sont pas spécifiques au Cameroun mais concernent de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, bien que leur intensité varie selon les contextes nationaux.

Selon le Rapport d'analyse des données statistiques du Ministère de l'Enseignement Secondaire (2018-2019), le taux de redoublement connait habituellement une évolution en dent de scie. Au niveau national, le taux de redoublement au secondaire (général et technique) est resté à moins de 15% durant les 3 dernières années. Pendant cette période, ce taux a connu une amélioration en baissant de moins de 0,5 points en valeur absolue entre 2016/2017 et 2018/2019. Le taux d'abandon a connu une évolution décroissante au cours des trois dernières années. Au niveau national, le taux d'abandon au secondaire (général et technique) est resté au-delà de 10% durant les 3 dernières années. Pendant cette période, ce taux a connu une nette amélioration en baissant de plus de 11 points en valeur absolue entre 2016/2017 et 2018/2019.

Face aux défis persistants du système éducatif camerounais, de nombreuses solutions ont été proposées par des experts ainsi que par des institutions nationales et internationales. Les rapports de l'UNESCO (2021) et de la Banque Mondiale (2019) mettent en lumière plusieurs axes d'intervention prioritaires. Le premier concerne le renforcement des ressources humaines, à travers la formation et le recrutement massif d'enseignants qualifiés (ADEA, 2020), ainsi que l'amélioration des conditions de travail du personnel enseignant. Le deuxième axe touche aux politiques d'inclusion éducative, avec la mise en œuvre de programmes ciblés pour les enfants défavorisés (UNICEF, 2022) et des mesures spécifiques pour les zones en crise (International Crisis Group, 2021). En outre, l'amélioration des infrastructures éducatives est régulièrement soulignée, notamment par la construction et la réhabilitation des établissements scolaires, ainsi que la réduction du ratio élèves/classe à des niveaux pédagogiquement acceptables (MINESEC, 2022). Enfin, la stabilisation du contexte éducatif reste une priorité, avec des efforts orientés vers la promotion de la paix dans les zones en conflit et l'adaptation des programmes de formation aux besoins réels du marché du travail.

Cependant, malgré ces initiatives, les statistiques de l'Office du Baccalauréat du Cameroun (2019–2024) témoignent d'une efficacité limitée des réformes engagées. Les taux de réussite aux examens officiels tels que le baccalauréat et le probatoire présentent une forte variabilité interannuelle, sans réelle tendance à l'amélioration. Le taux de réussite au baccalauréat est de 47,22% en 2020 ; 73,54% en 2021; 66,27% en 2022 ; 75,73% en 2023 et 37,26% en 2024. Pour ce qui est du probatoire, c'est de 31,22% en 2020 ; 48,72% en 2021 ; 42,90% en 2022 ; 55,07% en 2023 et 41,98 % en 2024. Cette instabilité des résultats, et en particulier la chute brutale observée au baccalauréat en 2024, tend à confirmer, comme l'ont analysé Nsamenang et Tchombe (2011), que les mesures actuelles ne parviennent pas à s'attaquer de manière structurelle aux causes profondes des dysfonctionnements du système éducatif. La Banque Mondiale (2022) souligne à ce propos plusieurs obstacles majeurs à l'efficacité des réformes, notamment le manque de coordination entre les acteurs éducatifs, des financements insuffisants ou mal orientés, et l'absence d'évaluations rigoureuses des politiques mises en œuvre.

Dans ce contexte, il apparaît urgent d'adopter une approche plus systémique et intégrée des réformes éducatives, comme le recommandent Mingat et Suchaut (2000). Une telle approche devrait à la fois renforcer les inputs éducatifs (ressources humaines, infrastructures) et transformer en profondeur les pratiques pédagogiques et les modes de gestion du système éducatif, en s'appuyant sur une planification stratégique, fondée sur des données probantes et des mécanismes d'évaluation continue.

Les travaux de Ngoufo (2004) mettent en lumière les effets dévastateurs de la déperdition scolaire sur le développement personnel des jeunes Camerounais. L'auteur identifie plusieurs dimensions problématiques, à commencer par la perte de capital temps. En effet, une année scolaire qui se solde par un redoublement ou un abandon représente un investissement temporel non valorisé, tant sur le plan individuel que collectif. Sur le plan psychologique, les élèves en situation d'échec scolaire sont souvent confrontés à des traumatismes importants, caractérisés par un sentiment d'échec, un complexe d'infériorité, une perte de confiance en soi et un repli sur soi. Cette souffrance psychique est aggravée par la frustration ressentie face aux pairs ayant été promus, ainsi que par un sentiment de honte vis-à-vis de la famille et de la communauté. Ces conséquences compromettent non seulement l'estime de soi, mais également la motivation à persévérer dans le parcours scolaire. À long terme, la déperdition scolaire débouche

fréquemment sur une insertion professionnelle précaire, marquée par le recours à des activités informelles, mal rémunérées et socialement peu valorisées.

Lagrange (2001) met en évidence une corrélation significative entre le décrochage scolaire et le chômage, soulignant que les jeunes qui quittent le système éducatif, souvent avant ou peu après l'âge de 16 ans, présentent un risque accru de marginalisation sociale, tant sur le plan scolaire que professionnel. En d'autres termes, la sortie précoce du système scolaire limite fortement les opportunités d'insertion, ce qui peut favoriser l'émergence de conduites à risque ou délinquantes.

Les travaux de Brucy (2003) et Moignard (2014) mettent en évidence une relation complexe et nuancée entre les difficultés scolaires et les comportements délinquants chez les adolescents. Leurs recherches soulignent qu'il n'existe pas de lien de cause à effet simple entre ces deux phénomènes. Une typologie des parcours de décrochage permet ainsi de différencier les jeunes selon les raisons de leur sortie du système scolaire. Par exemple, ceux qui quittent l'école en raison de circonstances familiales (maladie, deuil, obligations domestiques) tendent à s'engager dans des responsabilités familiales qui mobilisent leur énergie et leur attention. Cette implication dans la sphère privée constitue souvent un facteur de protection contre les comportements délinquants. Bien qu'une proportion importante de jeunes délinquants ait connu des difficultés scolaires, tous les élèves en situation d'échec ou de redoublement ne sombrent pas dans la délinquance. Certains adolescents présentant un parcours scolaire relativement stable peuvent eux aussi adopter des conduites déviantes, ce qui invalide toute approche déterministe.

Sur le plan conceptuel, il est essentiel de s'intéresser à la perception et à la notion de risque, éléments clés pour comprendre les mécanismes qui sous-tendent les comportements à risque et l'adaptation scolaire. La perception est définie par Robbins et al. (2006) comme « un mécanisme intégratif par lequel l'individu construit sa représentation du monde à partir des stimuli sensoriels, qu'il organise et interprète pour donner du sens à son environnement ». Cette définition met en lumière la dimension multisensorielle du processus perceptif, son rôle fondamental dans l'apprentissage et l'adaptation à l'environnement (Holahan, 1982), ainsi que son caractère subjectif, influencé par les expériences et le vécu de chacun.

La notion de risque, quant à elle, est abordée par Leplat (2003) comme « la probabilité d'occurrence d'événements indésirables dans des conditions spécifiques ». Cette définition

opérationnelle repose sur trois dimensions complémentaires : la nature de l'événement redouté (par exemple, un accident ou un échec scolaire), les caractéristiques propres à l'individu exposé (âge, niveau d'expérience, état émotionnel), et le contexte dans lequel le risque est évalué (situation sociale, environnement, temporalité).

En combinant ces deux notions, la perception du risque peut être appréhendée comme une construction socio-cognitive. Le Breton (2002) insiste sur le fait qu'elle s'enracine dans des cadres interprétatifs à la fois individuels et collectifs, influencés par les styles de vie, les représentations sociales et les valeurs culturelles. L'analyse historique des théories du risque permet de distinguer quatre paradigmes principaux : l'approche micro-économique fondée sur l'analyse coût-bénéfice, la psychologie cognitive qui étudie les biais perceptifs, la psychologie expérimentale qui explore les seuils de tolérance au risque, et enfin l'anthropologie sociale qui met en évidence la dimension culturelle des attitudes face au danger.

Les recherches contemporaines montrent que les risques perçus sont à la fois incertains et graves, par exemple, les menaces environnementales ou les pandémies qui suscitent les réactions émotionnelles les plus intenses. Par ailleurs, les préoccupations liées aux grandes mutations technologiques (comme les Organismes Génétiquement Modifiés ou l'intelligence artificielle) ou aux crises globales (terrorisme, climat) cristallisent les inquiétudes de la jeunesse et influencent leur manière d'envisager l'avenir.

En somme, cette exploration conceptuelle de la perception du risque permet de mieux comprendre la diversité des comportements adoptés par les adolescents face à des situations perçues comme menaçantes. Elle éclaire également les mécanismes psychologiques et sociaux pouvant influencer leur engagement scolaire, leur motivation à réussir ou, au contraire, leur désengagement progressif face aux exigences éducatives.

Dans le champ des sciences comportementales, Bantuelle et Demeulmeester (2008) insistent sur le modèle de responsabilisation individuelle. Cette approche postule que de nombreux risques sanitaires (comme le tabagisme ou l'obésité) trouvent leur origine dans les comportements individuels. Ce modèle a été largement mobilisé dans les politiques de santé publique, avec une volonté de sensibiliser les jeunes aux conséquences de leurs choix comportementaux. On observe ainsi une typologie récurrente des conduites à risque chez les adolescents : usage de substances psychoactives, comportements sexuels non protégés, et conduites dangereuses (vitesse excessive, bagarres, etc.).

Le développement de la perception du risque s'inscrit dans une trajectoire évolutive de l'enfance à l'adolescence. Chez l'enfant, cette perception reste limitée, ce qui justifie l'encadrement strict de ses comportements. À l'adolescence, en revanche, l'individu développe des capacités cognitives d'analyse du risque, mais cette maturation s'accompagne d'une propension accrue à rechercher activement des situations périlleuses.

Dans ce contexte, on distingue deux types principaux de risques : les risques à court terme, caractérisés par des effets immédiats et visibles (accidents, conflits, sanctions), et les risques à long terme, souvent plus pernicieux, dont les effets se manifestent de manière cumulative et différée, comme la dépendance aux substances ou l'échec scolaire.

Les modèles conceptuels permettent d'approfondir cette compréhension. Le modèle tridimensionnel de Yates et Stone (1992) identifie trois composantes de l'évaluation du risque : le potentiel de perte (écart entre la situation attendue et la situation réelle), la valeur subjective de cette perte, et le degré d'incertitude associé. En complément, l'approche active de la prise de risque développée par Purper-Ouakil et Muren-Simeoni (2006) considère que certains comportements dangereux sont volontaires, et visent à satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux : affirmation de soi, recherche de reconnaissance, désir d'appartenance.

L'adolescence apparaît ainsi comme une période charnière où s'exacerbent les comportements à risque. Arnett (1994) et Dahl (2004) attribuent cette dynamique à des facteurs développementaux spécifiques : maturation inachevée du cortex préfrontal, quête accrue de sensations fortes, influence déterminante du groupe de pairs, et immaturité du contrôle cognitif. Les études d'Halpern-Felsher et al. (2004) révèlent un paradoxe perceptif : bien que les adolescents puissent identifier les dangers, leur comportement ne reflète pas toujours cette conscience du risque. Cela s'explique notamment par des biais cognitifs, comme la sous-estimation des conséquences négatives ou la surestimation des bénéfices immédiats.

L'institution scolaire occupe une place ambivalente dans ce paysage. Selon Favresse et al. (2003), elle joue une double fonction : d'une part, un rôle de socialisation et d'apprentissage, offrant un cadre structurant et protecteur ; d'autre part, une fonction de tri social, qui peut accentuer les inégalités et provoquer un sentiment d'exclusion chez les élèves les plus fragiles. Ainsi, l'école peut constituer à la fois un facteur de protection et un facteur de risque, selon le vécu des élèves et les conditions d'encadrement.

Au-delà des effets individuels, la déperdition scolaire entraîne d'importants impacts économiques et financiers. Les études quantitatives disponibles révèlent l'ampleur du gaspillage des ressources publiques induit par les redoublements et les abandons. Au Cameroun, Tchégo (1981) avait déjà souligné que les redoublements entraînaient un doublement du coût de formation d'un diplômé du primaire. Sur le plan macroéconomique, Eisemon (1997) démontre que les déperditions scolaires engendrent des pertes économiques représentant plus de 33 % des dépenses publiques allouées à l'éducation primaire, avec un effet cumulatif qui freine durablement le développement national (Banque Mondiale, 2002).

Trois mécanismes principaux permettent d'expliquer ces impacts systémiques. D'abord, la boucle de l'échec scolaire se manifeste par une chaîne perverse : le redoublement conduit à une surpopulation des classes, ce qui détériore la qualité de l'enseignement et augmente les risques d'échecs ultérieurs. Ensuite, l'effet de substitution se traduit par l'allocation de ressources supplémentaires aux élèves redoublants, au détriment des nouveaux entrants, ce qui compromet l'équité et l'efficacité du système. Enfin, les externalités négatives du décrochage scolaire telles que le travail précoce, la faible productivité et la reproduction intergénérationnelle de la pauvreté renforcent les inégalités sociales et économiques.

Les constats relevés au Cameroun s'inscrivent dans une tendance globale. L'étude d'Eisemon (1997) menée en Asie confirme l'universalité de ces mécanismes, avec des taux de gaspillage similaires, oscillant entre 30 et 35 %, et des facteurs explicatifs convergents. Cette convergence renforce la validité des modèles économétriques appliqués au contexte camerounais et suggère que les politiques éducatives doivent intégrer une lecture systémique du phénomène de déperdition.

Face à l'ampleur des enjeux, les analyses disponibles soulignent l'urgence d'une approche intégrée de lutte contre la déperdition scolaire. Celle-ci devrait combiner des actions de prévention psychosociale du décrochage, une optimisation de la gestion des ressources éducatives, et une meilleure adéquation entre la formation reçue à l'école et les réalités du marché de l'emploi. Comme le rappellent Psacharopoulos et Woodhall (1985), chaque dollar investi dans la réduction de la déperdition scolaire peut générer un retour sur investissement de trois à cinq dollars en gains économiques futurs, ce qui en fait un levier stratégique pour le développement durable des pays en développement comme le Cameroun.

Les médias et les rapports institutionnels font état, de manière de plus en plus fréquente, de phénomènes préoccupants observés dans les établissements scolaires camerounais. Ces derniers sont marqués par une montée des comportements déviants chez les élèves, notamment une consommation accrue d'alcool et de substances psychoactives, la banalisation de pratiques sexuelles à risque (telles que les rapports non protégés, les partouzes, ou les grossesses précoces), ainsi qu'une recrudescence de la violence scolaire, souvent matérialisée par la présence d'armes blanches ou par la constitution de groupes violents assimilables à des gangs. Parallèlement, on constate une dégradation sensible du climat éducatif : les établissements deviennent des espaces d'insécurité permanente, l'autorité enseignante se trouve fortement affaiblie, et les conduites à risque tendent à se banaliser dans l'environnement scolaire.

Face à cette situation alarmante, notre étude s'attache à comprendre les causes profondes de la persistance de l'échec scolaire dans un tel contexte. Plus spécifiquement, nous posons l'hypothèse qu'un lien fondamental existe entre la manière dont les adolescents perçoivent les risques liés à leurs comportements et leur capacité d'adaptation aux exigences du système scolaire. C'est dans cette perspective qu'a été formulé le titre de notre recherche : *"Perception du risque et adaptation scolaire des adolescents"*, avec pour objectif principal d'établir scientifiquement la nature et la portée de cette corrélation.

Notre démarche s'inscrit dans un cadre théorique intégrant les apports de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation. Elle repose sur une hypothèse centrale : La perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance influence significativement l'adaptation scolaire des adolescents. Cette hypothèse générale se décline en trois hypothèses opérationnelles. La première (H1) postule qu'une perception élevée du risque lié à la consommation de substances psychoactives est positivement associée à une meilleure adaptation scolaire chez les adolescents. La deuxième hypothèse (H2) suppose qu'une perception accrue du risque associé aux comportements sexuels à risque est positivement liée à une meilleure adaptation scolaire des adolescents. Enfin, la troisième hypothèse (H3) envisage qu'une perception élevée du risque de délinquance est positivement corrélée à une meilleure adaptation scolaire chez les adolescents.

Afin de tester nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour une approche quantitative reposant sur l'administration de questionnaires structurés. Ce choix méthodologique s'est imposé en raison de ses multiples avantages. D'une part, il permet de

recueillir des données standardisées et comparables, facilitant ainsi l'analyse statistique. D'autre part, il offre une mesure objective et fiable des variables étudiées, condition essentielle à la rigueur scientifique de notre démarche.

L'instrument de recherche que nous avons élaboré, à savoir le questionnaire combine de manière complémentaire deux types de questions. Il comporte 23 questions fermées, formulées sous forme de choix multiples ou d'échelles de Likert, permettant une quantification précise des attitudes, des perceptions et des comportements. Ce type de formulation facilite l'analyse statistique des réponses et renforce la comparabilité interindividuelle. Parallèlement, 31 questions ouvertes sont intégrées afin de capter la richesse des expériences subjectives des adolescents. Ces questions permettent d'explorer les nuances, les contextes spécifiques et les logiques personnelles qui échappent aux formats standardisés. Cette combinaison offre un équilibre judicieux entre la rigueur des données quantifiables et la profondeur des éléments qualitatifs, renforçant ainsi la validité de l'analyse.

En ce qui concerne la mesure des concepts clés de notre recherche, nous avons eu recours à deux instruments psychométriques validés. Pour évaluer la perception du risque chez les adolescents, nous avons utilisé l'Adolescent Risk Perception Questionnaire (ARPQ) développé par Goldberg et Halpern-Felsher (2002). Cet outil présente une cohérence interne élevée (α = 0,81) et une validité confirmée dans plusieurs études transculturelles. Une adaptation linguistique et culturelle a été réalisée pour garantir la pertinence de l'instrument dans le contexte camerounais. Pour mesurer l'adaptation scolaire, nous avons retenu le Dispositif de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) élaboré par Potvin et ses collaborateurs (2004), qui présente également une excellente fiabilité (α = 0,86) et une validité prédictive démontrée. Cet outil a l'avantage de prendre en compte différents aspects de l'adaptation scolaire, tels que la motivation, le sentiment d'appartenance, le comportement en classe ou encore la satisfaction scolaire.

La collecte des données s'est déroulée selon un protocole rigoureux. Un échantillon représentatif de 734 adolescents a été constitué à l'aide d'une technique d'échantillonnage mixte combinant une approche probabiliste stratifiée et une sélection raisonnée de convenance au sein des unités primaires**,** prenant en compte la diversité géographique, socio-économique et scolaire des participants. Les questionnaires ont été administrés sous la supervision de

l'équipe de recherche, dans des conditions assurant l'anonymat et la confidentialité des réponses.

Pour l'analyse des données, une approche double a été privilégiée. Les données quantitatives seront traitées à l'aide du logiciel SPSS, qui permettra d'effectuer, dans un premier temps, des analyses descriptives telles que le calcul des fréquences, des moyennes et des écarts-types. Dans un second temps, des analyses corrélationnelles seront conduites afin d'examiner les relations entre les variables étudiées. Enfin, des tests de significativité, notamment le test du khi carré et la régression logistique, seront mobilisés pour évaluer la robustesse statistique des associations observées et vérifier la validité des hypothèses formulées.

Dans son ensemble, cette méthodologie mixte, articulant rigueur quantitative et profondeur qualitative, a pour objectif de garantir la validité interne des instruments utilisés, d'assurer la fiabilité des résultats obtenus, et de permettre l'élaboration de conclusions scientifiquement fondées et adaptées aux réalités spécifiques du contexte éducatif camerounais.

Pour mener à bien cette recherche, nous avons jugé pertinent de l'organiser en deux grandes parties. La première partie, intitulée Problématique générale et cadre théorique, comporte trois chapitres. Le chapitre 1, intitulé Problématique générale de l'étude, présente notamment le problème de recherche, les objectifs, les questions de recherche, les hypothèses, ainsi que les intérêts scientifiques et sociaux de l'étude. Une délimitation du champ d'étude y est également proposée. Le chapitre 2 est consacré au cadre conceptuel et à la revue de la littérature, portant sur les notions de prise de risque et sur le fonctionnement du système éducatif camerounais. Enfin, le chapitre 3 constitue l'ancrage théorique de l'étude, à travers la présentation des principales théories explicatives mobilisées dans le cadre de cette recherche.

La deuxième partie de ce travail est intitulée Cadre méthodologique et opératoire. Elle se compose également de trois chapitres. Le chapitre 4, consacré à la méthodologie, présente le type de recherche, la description et la justification du site d'étude, la population cible, les outils de collecte des données, ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données. Le chapitre 5, intitulé Présentation et analyse des résultats, expose et analyse les données recueillies par le biais du questionnaire. L'analyse quantitative des données a été réalisée à l'aide du test du Khi carré (χ^2) et de la régression logistique, en vue de vérifier les hypothèses de recherche. Enfin, le chapitre 6, portant sur l'interprétation des résultats, la discussion et les

recommandations, propose une lecture interprétative des résultats à la lumière des théories mobilisées, engage une discussion critique des résultats, et formule des recommandations pratiques en lien avec les constats empiriques.

PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE

Une problématique de recherche consiste à exposer les concepts, les théories, les questions, les méthodes, les hypothèses et les références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche. Elle vise à préciser l'orientation adoptée dans l'approche d'un problème en formulant une question spécifique à laquelle l'étude essaiera de répondre.

1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

L'éducation constitue le fondement du développement de toute société et en garantit la pérennité. Cet enjeu majeur a été réaffirmé par la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous (EPT) de 1990, qui souligne dans son préambule l'importance d'une éducation fondamentale solide pour renforcer les apprentissages, favoriser l'autonomie et contribuer à l'épanouissement individuel. Les engagements internationaux, tels que les conférences de Jomtien (1990) et de Dakar (2000) ou les initiatives de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA, 2012), témoignent de la reconnaissance universelle de l'éducation comme pilier de la gouvernance mondiale. Au-delà de son rôle de socialisation, l'éducation agit comme un catalyseur dans divers domaines socio-économiques. Bayémi (2011) met en évidence une corrélation significative entre l'éducation, les revenus individuels, la croissance économique et le progrès social, aussi bien dans les pays développés qu'en développement. Selon l'auteur, l'éducation valorise les compétences intellectuelles et pratiques indispensables à la production de biens et services, consolidant ainsi le capital humain.

Au Cameroun, le droit à l'éducation est consacré par le préambule de la Constitution, qui impose à l'État le devoir d'assurer l'instruction et d'organiser l'enseignement à tous les niveaux. Ce principe est renforcé par la loi n°98/004 du 14 avril 1998 sur l'orientation de l'éducation, laquelle assigne à celle-ci une mission globale de formation intellectuelle, physique, civique et morale de l'enfant, en adéquation avec les réalités socio-économiques et culturelles. De même, la loi n°005 du 16 avril 2001 relative à l'enseignement supérieur confie à ce dernier un rôle central dans la production et la diffusion des savoirs scientifiques, culturels et éthiques, au service du développement national et du progrès humain. Ces dispositions légales soulignent le caractère transversal de l'éducation, condition sine qua non à l'exercice des autres droits fondamentaux et à la pleine participation des individus à la vie collective.

Le système éducatif camerounais, structuré en sous-systèmes anglophone et francophone, est placé sous la tutelle de cinq ministères : l'Éducation de base, les Enseignements secondaires, l'Enseignement supérieur, l'Emploi et la Formation professionnelle, ainsi que la Jeunesse et l'Éducation civique. Néanmoins, son fonctionnement est tributaire de multiples facteurs démographiques, sociaux, sécuritaires et économiques. Sur le plan démographique, la pression exercée par une population en âge scolaire (4-23 ans) représentant 53 % de la population totale, combinée à un taux d'accroissement annuel moyen (TAAM) de 2,3 %, pose un défi majeur en termes d'offre éducative qualitative et d'infrastructures adaptées.

Sur le plan social, la qualité de l'éducation se dégrade, comme en témoigne la baisse de l'Indice du Capital Humain (ICH), passé de 0,410 en 2012 à 0,395 en 2017, avec une légère remontée à 0,398 en 2022. Cette détérioration s'explique notamment par les disparités géographiques dans la répartition des enseignants et des ressources pédagogiques, défavorisant les zones rurales au profit des urbaines. Par ailleurs, le marché de l'emploi reste peu structuré, avec seulement 10 % des offres émanant du secteur moderne, tandis que les opportunités professionnelles pour les diplômés qualifiés se raréfient.

Le système éducatif camerounais est confronté à de profondes perturbations liées aux crises sécuritaires multiformes qui affectent le pays. Dans la région de l'Extrême-Nord, les attaques récurrentes perpétrées par le groupe Boko Haram ont conduit à la fermeture de nombreux établissements scolaires. Selon les rapports d'organisations non gouvernementales locales, plus de 200 écoles demeuraient inaccessibles en 2023, en raison de l'insécurité persistante, privant ainsi des milliers d'enfants de leur droit fondamental à l'éducation (Cluster Éducation Cameroun, 2023).

Parallèlement, la crise anglophone qui secoue les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest depuis 2016 représente un autre défi majeur. Cette crise sociopolitique a eu pour conséquence directe l'interruption de la scolarité de plus de 700 000 enfants, avec près de 40 % des établissements scolaires restés fermés pendant plusieurs années. De plus, de nombreux enseignants ont fui ces zones en raison de la violence, provoquant une pénurie inquiétante de personnel qualifié (Cluster Éducation Cameroun, 2023).

La pression exercée sur le système éducatif s'est accentuée avec l'arrivée massive de réfugiés centrafricains, notamment dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua. Ces

mouvements de populations déplacées ont contribué à la saturation des infrastructures scolaires existantes. En outre, ces réfugiés présentent des besoins spécifiques, notamment en termes de prise en charge psychosociale, et leur présence génère parfois des tensions pour l'accès équitable aux ressources éducatives (Banque Mondiale, 2022 ; ADEA, 2003).

L'ensemble de ces dynamiques s'inscrit dans une crise humanitaire plus large, qui touchait, en 2023, environ 4,7 millions de personnes au Cameroun, soit près d'un Camerounais sur six (OCHA, 2023). Cette situation se traduit par des déplacements massifs de population, la destruction d'infrastructures scolaires, la montée du travail des enfants dans les ménages précaires, ainsi que par une demande croissante de prise en charge psychoéducative.

Face à cette réalité, Favresse et al., (2003) pense qu'il faut mener une analyse contextuelle approfondie afin d'élaborer des réponses éducatives adaptées. Il est notamment nécessaire d'évaluer les besoins de manière différenciée selon les zones géographiques, de développer des curricula adaptés aux situations d'urgence, de former les enseignants à la gestion de classes traumatisées, et de renforcer la résilience du système éducatif. Une telle approche holistique permettrait de garantir la continuité des apprentissages, de protéger les élèves et les enseignants, et de préparer la reconstruction du système éducatif à long terme.

Le contexte économique du Cameroun entre 2018 et 2022 a été marqué par une croissance positive du PIB, bien que sujette à des fluctuations. Selon les données de la Banque mondiale, le taux de croissance du PIB s'établissait à 4,0 % en 2018, a légèrement diminué à 3,5 % en 2019, puis a chuté à 0,3 % en 2020 en raison de la pandémie de COVID-19. Il a ensuite rebondi à 3,4 % en 2021 et à 3,7 % en 2022.

Concernant l'inflation, l'Institut national de la statistique (INS) rapporte une augmentation du niveau général des prix de 6,3 % en 2022, après 2,3 % en 2021, 2,5 % en 2020, 2,5 % en 2019 et 1,1 % en 2018. Ce taux de 6,3 % en 2022 représente le niveau d'inflation le plus élevé depuis 1995, où il avait atteint 9,0 %.

Ces hausses de prix, notamment sur les produits alimentaires et les services essentiels, peuvent affecter la capacité des ménages à financer la scolarisation de leurs enfants, en raison de la réduction du pouvoir d'achat.

Selon Rapport d'Analyse de l'Annuaire Statistique Sectoriel de l'Éducation et de la Formation du Cameroun (2021/2022), le financement du système éducatif reste encore

insuffisant au regard des standards internationaux de 4 à 6% du PIB et d'au moins 20% des dépenses courantes**.** Au cours de la période 2019-2022, la part globale du secteur dans le budget national (hors dette) a connu une augmentation de 18,74% en 2019 à 19,43% en 2021 mais une baisse de 1,16% en 2022 (18,27%). Cette allocation est légèrement en-deçà des 20% recommandés par les partenaires techniques internationaux du secteur de l'éducation. La répartition intra-sectorielle des ressources montre que les Enseignements Secondaires et l'Éducation de Base absorbent respectivement 59% et 31% en moyenne, soit 90% des allocations budgétaires. La part du primaire est en-deçà des 45% recommandés. L'éducation est loin d'être gratuite pour les familles. En effet, elles contribuent de manière importante aux dépenses d'éducation soit à hauteur de 31% et de 21% respectivement pour le primaire et le secondaire, des dépenses d'éducation du pays.

Les statistiques officielles du secteur éducatif camerounais révèlent une progression constante des effectifs scolaires, atteignant 8 050 332 apprenants durant l'année académique 2021-2022. Cette population estudiantine se répartit principalement entre l'enseignement primaire (61,41%) et secondaire (24,63%). L'analyse des tendances montre cependant des évolutions contrastées selon les niveaux d'enseignement : tandis que la formation professionnelle enregistre la croissance la plus forte (6,7%), suivie de l'enseignement supérieur (4,2%) et du primaire (3%), les écoles normales d'instituteurs subissent une baisse alarmante de leurs effectifs, passant de 17 108 à 11 903 élèves. Cette situation contrastée pose des défis majeurs concernant : (1) la capacité d'accueil des infrastructures scolaires, (2) l'alignement entre les formations dispensées et les besoins du marché du travail, et (3) la crise de vocation dans le corps enseignant. Ces éléments appellent à une investigation approfondie des causes et conséquences de ces disparités sur la qualité et l'accessibilité du système éducatif camerounais.

Au niveau du préscolaire, seuls 32 % des enfants âgés de 5 ans ont eu accès à au moins une année d'éducation préscolaire. Toutefois, cette moyenne nationale masque d'importantes disparités régionales, notamment dans les régions septentrionales où la demande potentielle est la plus forte. Les Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), qui concentrent environ 45 % des enfants de 4 à 5 ans, n'en préscolarisent que 14,2 %. La situation est particulièrement préoccupante dans la région de l'Extrême-Nord, qui affiche un taux de préscolarisation de seulement 7,9 %, alors même qu'elle représente la plus forte demande préscolaire du pays, estimée à 22,5 %.

S’agissant de l’enseignement primaire, bien que l’accès soit presque universel – avec un taux brut d’admission de 131 % en 2022 – des défis majeurs subsistent en matière d’achèvement du cycle et de maîtrise des compétences fondamentales, notamment en lecture et en mathématiques. En dépit de cette large accessibilité, 4 % des enfants âgés de 6 ans ne sont toujours pas scolarisés. Par ailleurs, seuls 75 % des élèves inscrits en première année du primaire parviennent à la dernière année du cycle, révélant ainsi un taux de déperdition scolaire de 25 %. Ce faible taux d’achèvement peut être attribué à une efficacité interne limitée du système éducatif, comme en témoignent les taux de redoublement (12,7 %) et d’abandon (34 %) particulièrement élevés. Ces deux phénomènes entraînent un gaspillage estimé à 13 % des ressources pédagogiques en raison des redoublements, et à 22 % en raison des abandons. En outre, les crises sécuritaires persistantes dans certaines régions du pays aggravent la situation en excluant du système éducatif une frange importante d’enfants vulnérables.

Le sous-secteur de l’enseignement secondaire est marqué par une faible transition entre le primaire et le premier cycle du secondaire, ainsi qu’un faible taux d’achèvement de ce cycle, ce qui constitue un obstacle majeur à la généralisation de l’accès. En effet, seuls 60 % des élèves ayant achevé le cycle primaire accèdent au secondaire, un taux de transition qui demeure stable depuis quatre années consécutives. En 2022, le système comptait 4 371 établissements secondaires, avec un ratio élèves/salles de classe de 70 dans le secteur public, bien au-delà de la norme attendue fixée à 50. Par ailleurs, seuls 45 % des adolescents parviennent à achever le premier cycle du secondaire. Cette situation reflète une efficacité interne limitée, fortement affectée par les taux élevés de redoublement et de décrochage scolaire.

Le coefficient d’efficacité interne révèle qu’environ 20 % des ressources éducatives mobilisées pour le premier cycle de l’enseignement secondaire sont perdues, principalement en raison des redoublements et des abandons. Dans le sous-secteur de l’Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (ESTP), une dynamique positive de la demande est observée, avec une croissance annuelle estimée à 2,6 %, particulièrement portée par la section industrielle, qui représente 20,5 % des effectifs, soit environ 407 028 élèves. Toutefois, la répartition des élèves dans les différentes filières demeure déséquilibrée. Moins de 50 % des apprenants du second cycle de l’enseignement général sont orientés vers les filières scientifiques, ce qui traduit une sous-représentation préoccupante dans ces disciplines clés pour le développement technologique et l’innovation.

Malgré les dispositions légales et institutionnelles visant à promouvoir l'excellence éducative, le système scolaire camerounais reste confronté à des problèmes persistants d'inadaptation scolaire. En effet, dans un même environnement pédagogique où les élèves suivent les mêmes programmes, bénéficient des mêmes encadreurs et évoluent dans des conditions similaires, on observe une divergence marquée dans les trajectoires individuelles. Certains apprenants font preuve d'une adaptation optimale, manifestée par leur engagement actif dans les apprentissages, leur sociabilité envers les pairs et les enseignants, ainsi que leur performance académique satisfaisante. À l'inverse, d'autres éprouvent des difficultés à s'intégrer sur les plans relationnel et cognitif : repli sur soi lors des évaluations, absentéisme répété, négligence vestimentaire ou corporelle, et résultats scolaires médiocres (généralement inférieurs à 09/20).

Cette dichotomie interroge les limites d'un système éducatif uniforme face à la diversité des profils psychosociaux. Comme le souligne Mbede (2005), « l'enfant doit être éduqué en fonction de son environnement et de sa société ». Or, les défaillances dans les interactions entre acteurs scolaires (enseignants, élèves, administration) génèrent des dysfonctionnements dont les apprenants sont les premières victimes. Les manifestations en sont multiples : retard mental, troubles de l'attention, décrochage, redoublement, exclusion, ou encore faible performance académique autant de facteurs conduisant à l'échec ou à la marginalisation scolaire.

L'adaptation scolaire, définie par Mickelson (1993) comme « une attitude ouverte et participative des élèves envers le projet éducatif, un sentiment de maîtrise de leur parcours et une perception de la pertinence des enseignements pour leur avenir », constitue ainsi un enjeu central. Pourtant, sa compréhension reste fragmentaire, comme en témoignent les débats scientifiques et pédagogiques persistants sur le sujet. Par ailleurs, les sociétés contemporaines sont marquées par une recrudescence de comportements antisociaux chez les jeunes (alcoolisme, toxicomanie, violence scolaire, criminalité juvénile, etc.), reflétant souvent un malaise profond dans leur rapport à l'institution scolaire. LeBreton et Michel (2002) associent ces conduites à risque à « une perception altérée du danger, une minimisation des conséquences négatives et une quête identitaire paradoxale ».

Dans le contexte camerounais, où les défis socio-économiques et sécuritaires exacerbent les vulnérabilités des jeunes, cette problématique appelle une analyse systémique des déterminants de l'inadaptation scolaire. Quels facteurs individuels, pédagogiques ou structurels

expliquent ces disparités ? Comment l'école peut-elle mieux répondre aux besoins hétérogènes des apprenants ? Cette étude se propose d'explorer ces questions pour identifier des leviers d'amélioration de la résilience éducative.

Plusieurs recherches ont analysé le lien entre la perception des risques et les comportements chez les jeunes, bien que peu se soient spécifiquement intéressées à son impact sur l'adaptation scolaire. L'étude de Batista et al. (2024), par exemple, a examiné la perception des risques alimentaires chez des élèves brésiliens âgés de 10 à 14 ans, révélant une sous-estimation généralisée des dangers liés aux maladies d'origine alimentaire. Bien que cette recherche éclaire les lacunes en matière d'éducation à la sécurité sanitaire, elle ne traite pas des risques scolaires ni du bien-être psychologique, deux dimensions centrales dans notre étude.

Les travaux de Halpern-Felsher et al. (2004) offrent un cadre pertinent pour comprendre comment les adolescents évaluent les risques associés à leurs comportements. Leurs résultats indiquent une tendance à minimiser les dangers lorsque les jeunes s'engagent dans des conduites à risque (tabagisme, relations sexuelles non protégées). Par exemple, ceux ayant expérimenté des rapports non protégés estimaient à seulement 10 % leur risque de contracter le VIH, contre 37 % pour ceux sans expérience. Ce biais perceptuel, où l'exposition répétée réduit la perception du risque, pourrait s'appliquer au contexte scolaire : des élèves habitués à l'échec ou au décrochage pourraient sous-estimer leurs conséquences à long terme, renforçant ainsi des stratégies d'évitement (absentéisme, désengagement).

L'étude de Ding et al. (2020) sur la perception du risque lié à la COVID-19 chez des étudiants chinois complète cette analyse en montrant comment une perception élevée du risque influence l'anxiété et les capacités d'adaptation. Bien que centrée sur un public universitaire, elle souligne des mécanismes transposables aux adolescents : une perception aiguë des risques scolaires (échec, harcèlement) pourrait générer un stress nuisible à la concentration et à la performance, tandis qu'une perception trop faible favoriserait l'inattention ou la démotivation. Toutefois, cette recherche n'aborde pas directement l'impact sur les résultats académiques, une lacune que notre étude vise à combler.

Contrairement aux travaux cités, notre étude se concentre spécifiquement sur : La perception des risques scolaires (échec, exclusion, pression normative) et son rôle dans l'adaptation des adolescents (motivation, engagement, résultats).

Les adolescents, en raison de leur impulsivité et de leur cortex préfrontal encore immature (Steinberg, 2008), perçoivent les risques différemment des adultes, ce qui pourrait expliquer certains comportements inadaptés en milieu scolaire. L'interaction entre bien-être psychologique et performance : comment l'anxiété scolaire ou, à l'inverse, une sous-estimation des risques, modulent les stratégies d'apprentissage.

En croisant ces dimensions, notre recherche pourrait proposer des interventions ciblées par exemple, des programmes de sensibilisation aux biais perceptuels ou un renforcement des compétences socio-émotionnelles pour améliorer l'adaptation scolaire dans des contextes éducatifs fragilisés, comme celui du Cameroun.

Les comportements à risque liés à la consommation de substances psychoactives chez les adolescents constituent un phénomène mondial, bien que ses manifestations et ses conséquences varient selon les contextes socio-culturels. Les données européennes révèlent que l'expérimentation de drogues chez les jeunes de 15-16 ans est relativement courante mais généralement sporadique. Hibell et al. (2012) observent que cette expérimentation peut être considérée comme normative dans le développement adolescent, tandis que Zimmermann (2010) souligne son caractère souvent occasionnel.

Contrairement au modèle européen où la consommation reste souvent limitée, la situation au Cameroun présente des spécificités alarmantes. Selon Mendogo et al. (2022), 21% des jeunes scolarisés camerounais âgés de 15 à 25 ans ont expérimenté des substances psychoactives, une situation qui s'inscrit dans un contexte de vulnérabilité accrue marqué par une accessibilité facilitée des drogues (circulation sous formes dissimulables comme les sachets ou bouteilles d'eau et réseaux de distribution sophistiqués au sein des écoles), un impact délétère sur le climat scolaire (hausse des violences entre gangs, pratiques de "taxage" et atteintes à l'autorité enseignante selon Fopa, 2017), ainsi qu'une territorialisation du phénomène avec l'implication des commerces périphériques (pharmacies de rue et débits de boissons) qui alimentent la diffusion même en zone rurale. Contrairement aux contextes européens où l'impact scolaire de la consommation occasionnelle reste limité, la situation camerounaise révèle des conséquences particulièrement graves sur l'adaptation scolaire : un désengagement académique manifesté par des états d'incohérence cognitive, l'absentéisme et la baisse des performances ; une déviance institutionnelle se traduisant par des actes de violence remettant en cause l'autorité éducative ; et l'émergence de fractures sociales avec des hiérarchies

parallèles basées sur l'intimidation ou le trafic, perturbant profondément la dynamique collective au sein des établissements scolaires.

Les comportements dangereux dans les établissements scolaires camerounais présentent une distribution démographique marquée, affectant principalement les élèves masculins (85,8%) et ceux du second cycle (76,5%), avec une concentration particulière en classe de première (34,8%). Ces conduites à risque se manifestent sous diverses formes : pratiques de jeux de hasard et taxage (22,5%), violences inter-élèves avec recours à des renforts extérieurs (21,7%), vandalisme et falsification de documents, ainsi que consommation de contenus inappropriés via téléphones portables (12%) et agressions envers le personnel enseignant (8,15%) (Enquête nationale sur le climat scolaire, MINESEC, 2021).

Les déterminants de ces comportements s'articulent autour de plusieurs facteurs clés. La consommation de substances psychoactives émerge comme un élément central, exacerbée par des défaillances institutionnelles telles que la complicité de certains surveillants généraux et les pressions exercées pour maintenir les élèves délinquants dans le système scolaire. Comme le note Feuzeu (2020), cette problématique résulte d'une co-responsabilité partagée entre apprenants et éducateurs, créant un environnement délétère qui compromet gravement le processus éducatif. La perception croissante de la drogue comme problème social majeur au Cameroun, particulièrement dans son impact sur les milieux scolaires, souligne l'urgence d'une approche systémique combinant prévention, responsabilisation des acteurs éducatifs et restructuration des mécanismes de surveillance scolaire.

Les recherches internationales établissent un lien clair entre la consommation de substances psychoactives et les comportements sexuels à risque chez les jeunes, avec des particularités régionales notables. Comme le souligne l'ONUSIDA (2001), l'alcool et les drogues altèrent significativement le jugement des adolescents, augmentant la probabilité de rapports sexuels non protégés, risque particulièrement accru lorsque les deux partenaires sont sous influence.

Les études en contexte africain révèlent des dynamiques préoccupantes. L'enquête nationale burkinabè de Guiella et Woog (2006) auprès de 6 268 adolescents (12-19 ans) démontre que chez les filles non mariées de 15-19 ans, la consommation d'alcool (par elles-mêmes ou leur partenaire) lors du dernier rapport sexuel réduisait significativement l'usage du préservatif, phénomène non observé chez les garçons. Ces résultats trouvent écho dans les

travaux de Rwenge (2012) au Cameroun : une étude randomisée auprès de 1 889 jeunes (10-24 ans) à Mbalmayo révèle que les consommateurs réguliers d'alcool lors de l'initiation sexuelle utilisaient moins systématiquement des préservatifs, quel que soit leur genre.

La vulnérabilité particulière des mineurs apparaît comme un facteur aggravant. Guiella (2006) souligne que l'immaturité cognitive des jeunes consommateurs potentialise les risques, les conduisant à adopter des comportements qu'ils éviteraient en temps normal. Cette réalité est corroborée par l'étude comparative de Courtois et al. (2001) entre lycéens congolais et français : les rapports sexuels sous influence (alcool/drogues) chez les mineurs congolais étaient associés à une prévalence accrue d'infections sexuellement transmissibles (IST) et de grossesses précoces.

Les grossesses et naissances précoces chez les adolescentes constituent un problème de santé publique majeur, particulièrement en Afrique subsaharienne, avec des conséquences multidimensionnelles. Sur le plan sanitaire, elles augmentent considérablement les risques de mortalité maternelle et infantile (Bernstein et al., 2019). Sur les plans éducatif et socio-économique, elles compromettent irrémédiablement l'avenir des jeunes mères, comme le soulignent les données de l'UNESCO (2017) : dans la région Afrique de l'Ouest et du Centre (AOC), 25% des adolescentes de 15-19 ans sont déjà mères ou enceintes, et plus de 40% se marient avant 18 ans. L'étude de Mintogbé et al. (2020) révèle que 30,2% des adolescentes béninoises de 15-19 ans ont connu une grossesse avant 18 ans.

Ces grossesses précoces s'inscrivent souvent dans un contexte de comportements sexuels à risque, concept multifactoriel comprenant selon Rwenge (2000) : L'initiation sexuelle précoce (avant 15 ans pour 31,5% des jeunes Béninois), la multiplicité des partenaires (avec ou sans concurrence) et la non-utilisation systématique de préservatifs.

Les données scientifiques révèlent une prévalence inquiétante de la non-utilisation de méthodes contraceptives chez les adolescents et jeunes adultes en Afrique subsaharienne. Les travaux de Pettifor et al. (2010) démontrent une corrélation significative entre initiation sexuelle précoce et adoption de comportements à risque, particulièrement la multiplicité de partenaires sexuels. Cette réalité s'explique par plusieurs facteurs interdépendants :

-Facteurs cognitifs et développementaux : Mauvaise évaluation des risques sanitaires (IST, grossesses), perception erronée d'invulnérabilité propre à l'adolescence et manque de connaissances sur les méthodes contraceptives

-Barrières d'accès : Restrictions légales ou culturelles à l'obtention de contraceptifs, coût prohibitif des méthodes de protection et stigmatisation sociale des jeunes sexuellement actifs

-Dynamiques relationnelles : Rapports de force inégaux dans les couples adolescents, pressions sociales et normes de genre défavorables et influence des pairs et conformité au groupe

Les conséquences de cette situation sont particulièrement préoccupantes dans le contexte africain où, comme le montrent les études précédemment citées : 31,5% des jeunes ont leur premier rapport avant 15 ans, seulement 50% utilisent systématiquement des préservatif et 30% des adolescentes connaissent une grossesse précoce.

L'étude de Haile et al. (2017) sur la perception du risque VIH chez les étudiants américains révèle un paradoxe significatif : alors que 81,5% des participants disposaient de bonnes connaissances sur les mesures préventives et reconnaissaient la gravité du VIH, la majorité ne se percevait pas personnellement à risque. Cette dissonance cognitive, attribuable à un optimisme irréaliste ou à un sentiment d'invulnérabilité, se manifeste particulièrement par une association négative entre la perception de gravité de la maladie et l'auto-évaluation du risque. Ces résultats soulignent l'insuffisance des approches purement informationnelles en prévention et plaident pour des interventions ciblant spécifiquement les représentations individuelles du risque.

Bien que portant sur un risque sanitaire (VIH), cette étude éclaire des mécanismes psychosociaux transposables aux risques scolaires : Le décalage entre connaissance objective et perception subjective du risque, l'influence des biais cognitifs (illusion d'invulnérabilité) sur les comportements et la nécessité d'interventions dépassant le simple transfert d'information

L'étude nigériane de Chingle et al. (2017) sur l'hépatite B complète cette analyse en documentant un phénomène similaire dans un contexte différent. Malgré la disponibilité de vaccins et de programmes de sensibilisation, la faible perception du risque parmi les étudiants s'accompagnait d'une couverture vaccinale insuffisante. Les auteurs identifient deux freins

principaux : les lacunes informationnelles sur les modes de transmission et la sous-estimation persistante du risque personnel, ce qui invite à repenser les stratégies de prévention en milieu scolaire selon trois axes ; une approche psychosociale intégrant les dimensions émotionnelles et relationnelles, une pédagogie différentielle adaptée aux représentations des apprenants, et la création d'un environnement facilitateur avec des dispositifs accessibles et déstigmatisés. Le transfert de ces enseignements au domaine des risques scolaires nécessite des recherches complémentaires pour identifier les déterminants spécifiques des risques académiques, évaluer l'influence des pairs et des normes sociales, et concevoir des outils adaptés aux contextes locaux. Bien que centrées sur les risques sanitaires, ces études offrent un cadre conceptuel précieux pour analyser les mécanismes de perception du risque et d'adoption de comportements préventifs dans le domaine scolaire, justifiant ainsi l'importance de notre étude sur l'adaptation scolaire des adolescents dans le contexte camerounais marqué par des défis similaires de perception et de gestion des risques.

Les recherches menées à travers le continent africain mettent en lumière une constellation de facteurs interdépendants expliquant les comportements sexuels à risque chez les adolescents. En Éthiopie, Turi et al. (2020) identifient trois déterminants clés : l'appartenance religieuse, la consommation de substances psychoactives et les lacunes en éducation sexuelle. La situation sud-africaine, analysée par Govender et al. (2020), révèle une complexité accrue avec l'influence combinée de la pression des pairs, des croyances erronées sur la contraception, de l'exposition médiatique, du relâchement du contrôle parental, des normes de genre inégalitaires et des contraintes économiques poussant vers des sexualités transactionnelles.

Au Congo, Mukadi et al. (2018) démontrent l'importance des déterminants socio-spatiaux, où la classe sociale et le milieu de résidence (urbain/rural) modulent significativement les pratiques sexuelles. L'Ouganda apporte une dimension supplémentaire avec les travaux de Bukenya et al. (2020) sur l'impact des contenus érotiques dans les médias. Le cas camerounais, étudié par Rwenge (2013), confirme que la précocité sexuelle ouvre la voie au multi-partenariat et aux relations occasionnelles. Enfin, les études transnationales de Scott-Sheldon et al. (2010), Simons (2010) et Cooper (2001) établissent un lien clair entre substances psychoactives (alcool, cannabis) et rapports non protégés, particulièrement marqué chez les jeunes femmes et lors des premiers rapports. Cet ensemble de recherches dessine une cartographie complexe des

vulnérabilités adolescentes, où facteurs individuels, relationnels et structurels s'entremêlent pour créer des profils de risque différenciés selon les contextes nationaux et régionaux.

Plusieurs rapports médiatiques révèlent l'ampleur alarmante de la consommation de drogues dans les établissements scolaires camerounais, phénomène qui constitue désormais une menace sérieuse pour le système éducatif national. Comme le rapportent Le Messager et Quotidien Infos (2019), les réseaux de trafic de substances comme le Tramadol ont pénétré de nombreuses écoles à Yaoundé et Douala, entraînant une recrudescence des violences et des comportements déviants. Les forces de l'ordre ont d'ailleurs procédé à l'interpellation d'une trentaine d'élèves surpris en train de consommer alcool, chicha et autres substances prohibées en pleine matinée scolaire.

Cette situation préoccupante touche particulièrement les adolescents âgés de 12 à 16 ans, population vulnérable en pleine crise identitaire. Les experts soulignent que cette période de transition critique rend les jeunes plus susceptibles d'adopter des comportements à risque. Pourtant, comme le constatent de nombreux observateurs, l'absence croissante des parents, accaparés par les impératifs professionnels dans un contexte économique difficile, limite considérablement leur capacité à superviser efficacement les activités de leurs enfants.

Contrairement aux idées reçues qui associaient autrefois la toxicomanie aux milieux marginalisés, les données actuelles montrent une démocratisation inquiétante du phénomène dans tous les segments de la société scolaire. Les conséquences sont multiples et graves : perturbations du climat éducatif, exclusions scolaires fréquentes mais inefficaces, altération des capacités cognitives et physiques des élèves, et finalement augmentation du décrochage scolaire. Les spécialistes alertent sur l'incompatibilité fondamentale entre la mission éducative de l'école et les effets dévastateurs des substances psychoactives sur le développement intellectuel et moral des jeunes.

Face à cette crise, les chercheurs et acteurs de terrain soulignent l'urgence d'une réponse globale impliquant non seulement les institutions scolaires, mais aussi les familles et les pouvoirs publics. La situation exige des solutions dépassant les simples mesures punitives pour s'attaquer aux racines sociales et économiques de ce phénomène qui mine l'avenir de toute une génération d'élèves camerounais.

Le système éducatif camerounais fait face à de multiples défis qui compromettent son efficacité et sa capacité à remplir sa mission. Comme le révèlent les données officielles, ces difficultés se manifestent par une baisse persistante des performances scolaires, des taux de réussite aux examens nationaux préoccupants, et surtout par la recrudescence de la violence scolaire et de la consommation de drogues dans les établissements secondaires et supérieurs. Ces phénomènes, particulièrement préoccupants, s'inscrivent dans un contexte plus large de crise éducative touchant divers aspects du parcours scolaire.

Les recherches comparatives mettent en lumière des dynamiques contrastées concernant l'abandon scolaire. Aux États-Unis, l'étude de Lynch, Roska et Mei-Ling Shen (2004) révèle que plus de 60% des élèves texans quittent l'école sans raison déclarée. Au Cameroun, Noumba (2008) identifie des motifs plus spécifiques : près de 45% des abandons en 2002-2003 étaient liés à des facteurs non académiques, notamment les grossesses précoces (17,78%), l'entrée précoce sur le marché du travail (16,67%) ou des problèmes de santé (10%). Ces chiffres reflètent l'influence des normes socioculturelles et des contraintes économiques sur la scolarisation, particulièrement pour les jeunes filles.

L'étude de Mızrak et Aslan (2020) sur la perception des risques chez les étudiants universitaires offre un cadre conceptuel pertinent pour analyser comment les adolescents appréhendent les défis scolaires. Bien que centrée sur les catastrophes naturelles, cette recherche met en évidence l'importance de facteurs comme l'anxiété et le sentiment de contrôle dans l'évaluation des risques - des dimensions transposables au contexte éducatif camerounais. Parallèlement, les travaux de Kayahan Cokuk et Ishak Kozikoglu (2020) sur l'adaptation scolaire en classes multiâges soulignent l'impact déterminant de l'âge et de l'éducation préscolaire sur la réussite de l'intégration scolaire, suggérant que ces variables pourraient également influencer l'adaptation dans le contexte camerounais.

Ces différentes études, bien que menées dans des contextes variés, pointent toutes vers la nécessité d'une approche multidimensionnelle pour répondre aux défis éducatifs camerounais. Elles soulignent notamment : L'importance des facteurs socioculturels et écono miques dans le décrochage scolaire, le rôle clé de la perception individuelle dans l'adaptation au milieu scolaire et la nécessité de considérer les spécificités développementales des apprenants.

Les travaux menés par Hamadou (2021) montrent que malgré les efforts et les mesures déjà déployés par le gouvernement pour assurer la poursuite de la scolarité des élèves, le phénomène de décrochage demeure une préoccupation touchant l'ensemble de la population scolaire au Cameroun. Cela se manifeste par le nombre important d'enfants qui, pour diverses raisons, ne parviennent pas à acquérir toutes les compétences enseignées au cours du cycle primaire, secondaire, voire supérieur.

De nos jours, les cas d'indiscipline, d'alcoolisme, de toxicomanie et de comportements déviants prennent des proportions inquiétantes au sein des établissements scolaires camerounais. Les médias relatent fréquemment des faits d'ébats sexuels impliquant plusieurs partenaires, ainsi que de nombreuses grossesses non désirées parmi les adolescentes. Par ailleurs, des actes de délinquance tels que l'usage d'armes blanches, les agressions entre élèves et la constitution de gangs scolaires viennent renforcer l'insécurité dans les milieux académiques. À cela s'ajoutent les performances scolaires préoccupantes, marquées par un taux d'échec élevé aux examens officiels, comme en témoignent les statistiques annuelles de l'Office du Baccalauréat du Cameroun.

Ces constats alarmants, tant sur le plan du rendement scolaire que de la multiplication des conduites à risque chez les jeunes, nous amènent à nous interroger. Existe-t-il un lien entre la perception du risque et les problèmes d'adaptation scolaire des adolescents ? Quelles sont les motivations sous-jacentes qui poussent certains d'entre eux à s'engager dans des comportements à risque, et ces choix ont-ils des répercussions sur leur intégration et leur réussite scolaire ? En d'autres termes, une mauvaise perception du risque conduisant à la consommation de substances psychoactives (alcool, drogues, produits à fumer), à des comportements sexuels à risque ou à la délinquance pourrait-elle compromettre l'adaptation scolaire des jeunes ?

L'adolescent, au fil de son développement, construit un système de croyances, d'attitudes, de jugements et de valeurs socioculturelles autour du risque. Il élabore également des dispositions à l'égard des dangers, ainsi que des bénéfices perçus liés à certaines conduites. Ces représentations individuelles et collectives sont susceptibles d'influencer de manière significative ses attitudes, ses aptitudes et ses performances dans le contexte scolaire. Elles peuvent aussi impacter sa capacité à s'insérer dans un groupe de pairs, à s'approprier les normes de l'institution scolaire et à satisfaire à ses exigences.

C’est autour de ces préoccupations que se cristallisent les objectifs de notre étude, dans le but de mieux comprendre les interactions entre la perception du risque et l’adaptation scolaire chez les adolescents au Cameroun.

Etat de la question

La question sur laquelle nous travaillons est bien débattu dans la littérature scientifique et les recherches convergent vers l’influence des substances psychoactives dans l’adaptation scolaire des élèves. En effet, les manifestations des difficultés d’adaptation scolaire sont diverses et documentées par plusieurs études. Elles incluent les redoublements fréquents, la baisse de rendement scolaire, l’absentéisme, le désintérêt pour les activités scolaires, ainsi que les conflits avec les enseignants et le personnel éducatif (MINESEC, 2024 ; INS, 2023). Au Cameroun, plus de 1,5 million d’enfants nécessitent un soutien éducatif en raison de difficultés d’accès, de maintien ou de qualité de l’éducation (UNICEF, 2023). Environ 40 % des jeunes quittent le système scolaire dès le cycle secondaire (Cameroun24, 2023). Dans les régions en situation d’urgence (Nord-Ouest, Sud-Ouest, Est, Extrême-Nord), plus de 40 % des enfants sont retirés de l’école au secondaire (UNICEF, 2026).

Plusieurs facteurs contribuent aux difficultés d’adaptation scolaire. D’un point de vue individuel, la personnalité, l’estime de soi, la motivation et les stratégies d’apprentissage influencent fortement la réussite scolaire (Eccles & Wigfield, 2002). Au niveau familial, le soutien parental, le niveau d’éducation des parents et l’encadrement des devoirs sont des variables déterminantes (Fan & Chen, 2001). Du côté scolaire, le climat de classe, les relations avec les enseignants et la qualité de l’enseignement jouent un rôle central (Roeser et al., 2000). Enfin, les facteurs psychosociaux, tels que l’influence des pairs et l’exposition à des comportements à risque, affectent également la capacité d’adaptation des adolescents (Le Breton, 2002 ; Slovic, 1987).

Les conséquences des difficultés d’adaptation scolaire sont multiples. Les adolescents qui n’arrivent pas à s’adapter voient leur rendement académique décliner, leur engagement diminuer et leur vulnérabilité aux comportements à risque augmenter, notamment la consommation de substances psychoactives, la sexualité à risque et la délinquance (Jessor, 1991 ; Le Breton, 2002). Ce phénomène crée un cercle vicieux : les difficultés scolaires favorisent les comportements à risque, qui à leur tour aggravent le désengagement et augmentent le risque

d’abandon scolaire. Une méta-analyse récente confirme que la consommation de cannabis est associée à une diminution des chances d’obtenir de bonnes notes (OR = 0,61), à un doublement du risque d’absentéisme (OR = 2,31) et à un risque accru de décrochage scolaire (OR = 2,19) (Rabinowitz et al., 2024). Par ailleurs, une étude menée dans 17 pays à revenu faible ou intermédiaire (dont cinq pays d’Afrique) montre que les adolescents présentant des symptômes dépressifs ont des probabilités plus élevées de s’engager dans des comportements sexuels à risque (OR = 1,3) et de consommer des substances psychoactives (OR = 1,8), ainsi que des niveaux plus élevés de délinquance (OR = 3,2) (Pozuelo et al., 2025).

Malgré les travaux existants, plusieurs lacunes persistent dans la littérature. En particulier, le rôle de la perception du risque dans les difficultés d’adaptation scolaire reste peu exploré dans le contexte camerounais. Les études disponibles sont souvent générales et ne tiennent pas compte des facteurs spécifiques des adolescents urbains, notamment à Yaoundé, qui sont confrontés à des comportements à risque tels que la consommation de substances psychoactives, la sexualité précoce et la délinquance. De plus, peu de recherches examinent pourquoi la perception subjective du risque influence les comportements scolaires et la capacité d’adaptation. Une étude récente menée en Inde montre que la perception des risques varie significativement selon le milieu de résidence, avec une moindre perception des risques chez les adolescents urbains (Kothiyal et al., 2025). Une autre étude chinoise souligne que les comportements à risque négatifs sont associés à une moins bonne adaptation psychosociale, la perception du risque jouant un rôle médiateur (Zhang & Wang, 2025).

En résumé, l’état de la question montre que l’adaptation scolaire est un phénomène multidimensionnel influencé par des facteurs individuels, familiaux, scolaires et sociaux. Les indicateurs et conséquences des difficultés sont bien documentés, mais il existe un vide scientifique important concernant le rôle de la perception du risque et des comportements à risque dans ces difficultés, particulièrement dans le contexte urbain camerounais. Cette lacune justifie pleinement la présente étude, qui vise à analyser comment la perception du risque peut influencer l’adaptation scolaire des adolescents dans le contexte camerounais, dans une perspective de handicap social et de conseil.

1.2 -FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME

Au Cameroun, les données statistiques issues des institutions nationales et internationales mettent en évidence des difficultés persistantes d'adaptation scolaire chez les adolescents. Selon le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC), le taux de redoublement dans l'enseignement secondaire public atteint 11,35 % en 2024, un niveau largement supérieur à l'objectif de 7 % fixé par les autorités éducatives (MINESEC, 2024 ; DataCameroon, 2024). Ce taux élevé constitue un indicateur majeur des difficultés d'apprentissage et d'intégration scolaire (Atsatito, 2025). L'UNICEF indique que plus de 1,5 million d'enfants en âge scolaire nécessitent une assistance éducative en raison de difficultés d'accès, de maintien ou de qualité de l'éducation (UNICEF, 2023). Dans les régions du Cameroun touchées par une situation d'urgence (Nord-Ouest, Sud-Ouest, Est, Extrême-Nord), plus de 40 % des enfants sont retirés de l'école au secondaire (UNICEF, 2026). À l'échelle régionale, l'UNESCO rapporte que plus de 42 % des élèves d'Afrique subsaharienne abandonnent l'école avant la fin du primaire (UNESCO, 2022). L'absentéisme, le redoublement et l'abandon scolaire constituent ainsi des freins majeurs à une éducation inclusive et équitable (INS, 2023 ; WATHI, 2025).

Parallèlement, les observations en milieu scolaire camerounais, notamment à Yaoundé, révèlent une présence significative de comportements à risque chez les adolescents : consommation de substances psychoactives (alcool, tabac, cannabis), sexualité précoce non protégée et actes de délinquance (violence, indiscipline, vols). La presse camerounaise a récemment rapporté plusieurs cas de mineurs impliqués dans des actes criminels à Yaoundé (Cameroun Tribune, 2026). Une enquête menée en 2025 dans la prison centrale de Yaoundé révèle que les actes de délinquance les plus courants chez les adolescents incarcérés sont le vol, la fugue, les actes de violence, les infractions sexuelles et la consommation de drogues (Mogue, Tsala Tsala & Mbede, 2025). Ces conduites sont souvent observées chez les mêmes élèves qui présentent des difficultés d'adaptation scolaire, suggérant une co-occurrence entre les deux phénomènes.

Un paradoxe majeur émerge : malgré des indicateurs alarmants (redoublement, absentéisme, abandon), les adolescents continuent d'adopter des comportements qui aggravent leur situation scolaire. Ce constat suggère que les difficultés d'adaptation scolaire ne sauraient être expliquées uniquement par des facteurs structurels (pauvreté, conflits régionaux,

sous-financement de l'éducation) ou institutionnels (qualité de l'enseignement, climat scolaire). Il est nécessaire d'examiner également les dimensions psychosociales, et en particulier la perception du risque c'est-à-dire la manière dont les adolescents évaluent subjectivement les dangers associés à leurs comportements. Selon Slovic (1987), la perception du risque est subjective et socialement construite, influençant fortement les comportements individuels. Jessor (1991) ajoute que les comportements problématiques des adolescents ne peuvent être compris sans prendre en compte les interactions entre facteurs individuels, sociaux et environnementaux.

L'adaptation scolaire reste un thème central de recherche depuis plusieurs décennies, faisant l'objet de multiples interrogations et tentatives de clarification. Le véritable enjeu réside dans sa dimension inverse : l'inadaptation scolaire, souvent accompagnée de troubles de l'apprentissage. Selon Mars (1982), les réussites scolaires sont le fruit d'une série de réussites dans divers domaines d'activités. Celles-ci traduisent des comportements essentiellement cognitifs, mais qui intègrent également une composante socio-affective essentielle.

Le système éducatif camerounais a connu plusieurs réformes au fil des années, dont l'une des plus significatives a été introduite par l'Arrêté n°227/18/MINESEC/IGE du 23 août 2018. Cette réforme vise à promouvoir une formation complète et professionnalisante des jeunes, avec pour objectif d'améliorer à la fois l'efficacité interne (taux de réussite, réduction du redoublement et de l'abandon scolaire) et l'efficacité externe (adéquation formation-emploi).

Selon le Rapport national présenté au Sommet mondial sur la transformation de l'éducation (2022), la population scolarisable au Cameroun était estimée à 13,2 millions de personnes en 2020, soit près de 53 % de la population totale. En 2021, le système éducatif national comptait environ 7,7 millions d'apprenants (élèves, étudiants et stagiaires en formation professionnelle), dont 47 % de filles. Ces apprenants étaient encadrés par 234 726 enseignants et formateurs, dont une majorité relative de femmes (55 %).

La volonté du Cameroun de promouvoir une éducation inclusive et de qualité a été réaffirmée lors du Sommet des Nations Unies sur la Transformation de l'Éducation, tenu à New York en septembre 2022. Ce sommet a constitué une occasion pour les États membres, dont le Cameroun, de renouveler leur engagement en faveur de l'Objectif de Développement Durable n°4 (ODD 4), à travers ses sept cibles spécifiques et ses trois moyens de mise en œuvre. Cette

redynamisation fait suite à une analyse critique des progrès accomplis, malgré les nombreuses difficultés structurelles, économiques et sécuritaires.

Les indicateurs disponibles attestent des efforts significatifs réalisés par le Cameroun pour améliorer l'accès, l'équité et la qualité de l'éducation. Toutefois, ces données soulignent également des défis persistants qui freinent l'atteinte complète des objectifs visés. D'où la nécessité, régulièrement évoquée dans les rapports officiels, de mener des évaluations quantitatives approfondies afin de mieux comprendre les obstacles à surmonter, et d'adapter les politiques éducatives aux réalités du terrain.

L'enseignement primaire au Cameroun demeure confronté à plusieurs défis structurels majeurs. Selon le Rapport du Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation (2022), le taux d'achèvement du cycle primaire est de 76%, un chiffre supérieur à la moyenne de la sous-région Afrique centrale qui s'élève à 58%. Cependant, cette performance reste insuffisante au regard des ambitions nationales en matière d'éducation universelle. Le rapport souligne également que les niveaux d'acquisition des compétences de base sont faibles : seulement 30% des élèves maîtrisent les compétences en lecture, tandis que 11% maîtrisent les mathématiques à la fin du primaire.

De plus, les transitions du primaire au secondaire se réalisent à un taux de 60%, inférieur à la moyenne régionale de l'Afrique centrale et subsaharienne, estimée à 70% (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022). Cette situation constitue un obstacle majeur à l'atteinte de l'objectif de scolarisation universelle au premier cycle secondaire.

Par ailleurs, le rapport indique que l'offre de préscolarisation reste limitée, avec un taux net de préscolarisation de 29% au Cameroun, bien que ce taux dépasse celui de l'Afrique centrale (16%) et de l'Afrique subsaharienne (19%). Ce niveau demeure toutefois insuffisant pour assurer la garantie d'une année de préscolarisation obligatoire, gratuite et de qualité avant l'enseignement primaire.

L'accès des jeunes camerounais à l'enseignement technique et professionnel reste limité, avec un taux de **5%**, tandis que l'accès à l'enseignement universitaire s'élève à **14%**, des chiffres néanmoins supérieurs aux moyennes régionales de l'Afrique centrale et de l'Afrique subsaharienne (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022). Le niveau d'éducation atteint par la population âgée de 25 ans et plus demeure relativement bas comparé

à ces mêmes moyennes régionales. De plus, des disparités persistent selon le genre, la classe sociale et le milieu de résidence, favorisant les hommes, les populations aisées et les zones urbaines.

Les taux d'alphabétisme chez les jeunes camerounais (86%) et chez les adultes (78%) dépassent ceux observés en Afrique centrale (82% chez les jeunes, 73% chez les adultes) et en Afrique subsaharienne (73% chez les jeunes, 66% chez les adultes). Cependant, les filles et les femmes restent majoritairement concernées par l'analphabétisme parmi ces groupes d'âge (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022).

Dans ce contexte, il est recommandé de renforcer la contribution de l'éducation à la promotion des droits de l'homme, de la paix, de la citoyenneté responsable, de l'égalité des sexes, du développement durable et de la santé. Des programmes d'éducation sur le VIH et la sexualité, axés sur les compétences nécessaires à la vie quotidienne, sont ainsi mis en œuvre dans les établissements scolaires primaires et secondaires du pays (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022).

Malgré ces efforts, la résilience du système éducatif camerounais est sévèrement éprouvée par les crises sécuritaires et sanitaires. Les conflits dans le bassin du Lac Tchad, la République centrafricaine, ainsi que la crise sociopolitique dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest affectent la scolarisation de plus de 1,5 million d'enfants. Ces besoins sont aggravés par la violence, les attaques contre les écoles, les déplacements de populations et la faible capacité d'accueil des infrastructures scolaires (UNICEF, 2023).

Concernant la crise sanitaire liée à la COVID-19, les mesures restrictives mises en place par le gouvernement à partir du 18 mars 2020 ont perturbé la scolarisation de 7,2 millions d'élèves et étudiants, dont environ 4,5 millions d'enfants dans l'éducation de base, 1,8 million dans le secondaire, 40 000 apprenants en formation professionnelle et 347 000 étudiants dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2021).

La conséquence des crises et des difficultés structurelles est une dégradation notable de la performance du système éducatif camerounais ainsi qu'une baisse de la qualité de l'éducation, comme en témoignent certains indicateurs de scolarisation. En effet, environ 8% des enfants en âge scolaire se retrouvent hors du système éducatif (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022). En termes de qualité, près de 4 enfants sur 10 ne

parviennent pas à atteindre le seuil minimal requis en compétences en langue et en mathématiques à la fin du cycle primaire.

Sur le plan des taux d'achèvement, des baisses ont été enregistrées : au primaire, le taux d'achèvement est passé de 72,1% en 2018 à 71,1% en 2020, tandis qu'au secondaire, le taux d'achèvement du premier cycle est descendu de 57,82% en 2018 à 50,53% en 2021 (Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation, 2022). Cette diminution est particulièrement marquée dans l'Enseignement Secondaire Technique, où le taux d'achèvement a chuté de 8,65% en 2018 à 8,09% en 2020.

Selon l'Institut de statistique de l'UNESCO (2023), le taux d'achèvement des études primaires était de 66 % en 2022 pour les filles et de 73 % pour les garçons. Le taux d'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire est beaucoup plus faible, avec 35,6 % pour les filles et 35,2 % pour les garçons. Les taux bruts de scolarisation dans l'enseignement secondaire révèlent un écart entre les sexes, avec 43 % de filles scolarisées contre 48 % de garçons. Le faible niveau d'éducation, en particulier pour les filles, est dû en partie au nombre relativement élevé de mariages d'enfants et de grossesses précoces. Le taux brut d'inscription dans l'enseignement supérieur était de 13 % pour les femmes en 2018, contre 15 % pour les hommes.

En ce qui concerne la qualité de l'éducation, on observe une augmentation des effectifs du personnel enseignant ainsi qu'une amélioration des programmes scolaires. Le développement de manuels pédagogiques, élaborés par des professeurs compétents, et la planification de matériels didactiques contribuent également à renforcer l'efficacité de l'enseignement. Les objectifs du gouvernement camerounais et du système éducatif visent à garantir le droit à l'éducation pour chaque enfant, à améliorer leurs compétences, et à assurer un bon rendement scolaire pour tous.

Par ailleurs, l'adaptation scolaire constitue un enjeu fondamental dans le développement social de l'enfant. Cette étape de transition majeure implique que l'enfant se familiarise avec le milieu scolaire et s'approprie les nouvelles exigences développementales qui y sont associées, notamment l'apprentissage des comportements fonctionnels en classe, les interactions avec les pairs, ainsi que la relation avec l'enseignant.

À notre connaissance, la littérature scientifique ne comporte aucune étude ayant spécifiquement examiné, sur le plan empirique ou théorique, la relation entre perception du risque et adaptation scolaire chez les adolescents. La présente recherche se propose donc de combler cette lacune conceptuelle et méthodologique en investiguant systématiquement l'influence potentielle des mécanismes perceptifs du risque sur les processus d'adaptation scolaire au cours de l'adolescence.

1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES

Tsafack (2004) souligne qu'une recherche débute nécessairement par la formulation d'un objet d'étude clairement défini, accompagné d'une question de recherche pertinente. Cette dernière découle directement de l'objectif poursuivi et explicite les informations spécifiques que le chercheur cherche à recueillir auprès d'une population cible. Dans ce travail, elle est formulée comme suit : **Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance, éprouvent-ils des difficultés d'adaptation scolaire ?**

Nous nous interrogerons sur les effets de la perception du risque chez l'adolescent et les conséquences sur son adaptation scolaire.

Les questions de recherches spécifiques sont les suivantes :

- **QR1 :** Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque de consommation de substances psychoactives, ont-ils des difficultés d'adaptation scolaire ?
- **QR2 :** Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque de comportements sexuels à risque, ont-ils des difficultés d'adaptation scolaire ?
- **QR3 :** Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque de délinquance, ont-ils des difficultés d'adaptation scolaire ?

HYPOTHESE GENERALE :

Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Hypothèses spécifiques :

- **HR1** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire.
- **HR2** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire.
- **HR3** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

1.4- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif est en général défini comme étant le but à atteindre à la suite d'une recherche. Celui-ci se divise en deux catégories : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

1.4.1-Objectif général

C'est la contribution que le chercheur espère apporter en étudiant un problème donné. Cette recherche vise à explorer l'influence de la perception du risque liée à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance sur l'adaptation scolaire des adolescents.

1.4.2- Objectifs spécifiques

Encore appelés objectifs opérationnels, il s'agit des activités que le chercheur compte mener sur le terrain en vue d'atteindre l'objectif général. Dans cette recherche, nous avons trois objectifs spécifiques :

- Objectif spécifique 1

Il consiste à examiner comment la perception du risque lié à la consommation des substances psychoactives influe sur l'adaptation scolaire des adolescents ;

- Objectif spécifique 2

Il s'agit d'analyser comment la perception du risque lié aux comportements sexuels à risque influe sur l'adaptation scolaire des adolescents.

- Objectif spécifique 3

Il s'agit d'étudier comment la perception du risque lié à la délinquance influe sur l'adaptation scolaire des adolescents.

1.5- INTERETS DE L'ETUDE

La présente étude qui porte sur « la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents » vise à analyser comment la perception du risque influence sur l'adaptation scolaire des adolescents. À cet effet, elle compte répondre à plusieurs attentes, notamment sur les plans scientifique et social.

1.5.1- Intérêt scientifique

L'adolescence représente un moment privilégié d'étude pour les sciences humaines et sociales, car elle est traversée par des tensions complexes entre développement individuel, normes sociales, et dynamiques institutionnelles. À la croisée de la psychologie, de la sociologie, de l'éducation et de la santé publique, l'étude des perceptions des conduites à risque et de l'adaptation scolaire offre un terrain d'investigation scientifique particulièrement fécond. Elle permet non seulement de mieux comprendre les trajectoires adolescentes, mais aussi de contribuer à l'enrichissement des modèles théoriques, des outils méthodologiques et des pratiques d'intervention.

- **Un objet de recherche interdisciplinaire**

Ce sujet mobilise plusieurs disciplines : la psychologie du développement pour comprendre les dynamiques identitaires et émotionnelles ; la sociologie de l'éducation pour analyser les rapports à l'école ; la santé publique pour appréhender les facteurs de risque et de protection ; et les sciences de l'éducation pour évaluer les effets des politiques et dispositifs scolaires. Il s'agit donc d'un objet interdisciplinaire par excellence, qui invite à croiser les regards pour mieux appréhender la complexité des comportements adolescents (Vidal-Gomel, 2013 ; Jessor, 1991). Cette posture favorise l'émergence de modèles intégrés, capables d'articuler les dimensions psychiques, sociales et scolaires des conduites à risque.

- **Approfondir la compréhension des processus adolescents**

L'intérêt scientifique de cette étude réside aussi dans sa contribution à une meilleure compréhension des processus de construction identitaire, de prise de décision et de régulation émotionnelle à l'adolescence. En s'intéressant aux perceptions subjectives que les adolescents ont de leurs comportements à risque et de leur vécu scolaire, elle permet de dépasser les

approches strictement comportementalistes pour intégrer les logiques internes de sens, les mécanismes de défense ou encore les stratégies d'adaptation face au stress ou à la stigmatisation scolaire (Carretier et al., 2012 ; Morin et al., 2019).

- **Renouveler les modèles explicatifs du décrochage scolaire**

Le décrochage scolaire est souvent abordé de façon descriptive ou statistique. En croisant cette question avec celle des conduites à risque, le chercheur peut renouveler les modèles explicatifs, en mettant en lumière des facteurs psycho-sociaux encore peu explorés : la perception de l'école comme lieu de rejet, le sentiment d'inutilité scolaire, la recherche de reconnaissance dans des groupes marginaux, etc. (Charlot, 2002 ; Blaya, 2010). Cette approche permet ainsi de mieux comprendre les dynamiques de désaffiliation scolaire, et d'identifier des leviers plus fins pour l'engagement et la réussite éducative.

- **Contribuer à la production de savoirs utiles**

L'un des enjeux actuels de la recherche scientifique en sciences sociales est de produire des connaissances socialement utiles, c'est-à-dire directement mobilisables par les acteurs de terrain : éducateurs, psychologues, enseignants, travailleurs sociaux. Ce type d'étude, centré sur les représentations et les vécus des jeunes, participe à cette dynamique en fournissant des données empiriques contextualisées, issues de terrains concrets, susceptibles d'alimenter aussi bien les interventions que les politiques publiques (Chamberland et al., 2003). Elle répond donc à une exigence contemporaine de recherche-action, tournée vers la transformation sociale autant que vers la compréhension théorique.

En résumé, étudier les perceptions des conduites à risque et de l'adaptation scolaire chez les adolescents répond à un double objectif scientifique : approfondir les connaissances sur les processus de socialisation et de construction identitaire à l'adolescence, et enrichir les cadres explicatifs des difficultés scolaires et comportementales. Ce sujet contribue à faire avancer la recherche dans une perspective à la fois compréhensive, interdisciplinaire et appliquée, en lien avec les réalités sociales contemporaines. Il ouvre ainsi la voie à des innovations théoriques, méthodologiques et pratiques, au service d'une meilleure connaissance et prise en charge des adolescents à risque.

1.5.2 - Intérêt social

L’adolescence représente une phase cruciale pour la formation de l’identité personnelle et l’intégration sociale. C’est une période où certaines vulnérabilités peuvent se manifester et générer des comportements à risque, usage de substances psychoactives, comportements sexuels risqués, actes de violence ou de délinquance et où s’observent souvent des difficultés d’adaptation scolaire comme l’absentéisme, le redoublement ou le décrochage scolaire. Analyser conjointement ces deux aspects, comportements à risque et vécu scolaire, revêt un intérêt sociale majeur, car cela concerne des enjeux fondamentaux en matière d’éducation, de santé, d’économie et de citoyenneté.

- **Répondre à un enjeu de santé publique et de prévention**

Les comportements à risque chez les adolescents ne sont pas simplement des actes isolés ; ils s’inscrivent souvent dans une trajectoire globale de fragilisation sociale. La précocité et la fréquence de ces comportements sont associées à des risques accrus de morbidité, de difficulté d’insertion sociale, voire de marginalisation (INSERM, 2021 ; Obrecht & Spira, 2007). Par conséquent, mieux comprendre comment les adolescents perçoivent ces comportements à risques permet d’enrichir les stratégies de prévention, en les adaptant aux représentations, aux besoins et aux contextes de vie des jeunes. Cette compréhension favorise l'élaboration et la mise en œuvre d’actions de santé publique plus efficaces, fondées sur la participation des jeunes et sur des messages adaptés à leurs réalités culturelles et sociales.

- **Réduire les inégalités sociales et scolaires**

Les difficultés scolaires telles que le décrochage, la transhumance scolaire ou les conflits avec les enseignants sont souvent le reflet d’inégalités sociales plus larges. Elles touchent particulièrement les jeunes issus de milieux précaires, confrontés à des environnements familiaux instables ou à des zones scolaires en difficulté (Dubet, 2002 ; Millet & Thin, 2005). Étudier l’articulation entre perception des risques et relation à l’école permet d’éclairer les processus d’exclusion scolaire, et de développer des réponses éducatives plus justes, mieux ciblées selon les profils d’élèves. Cela permet également de renforcer le rôle social de l’école comme institution de protection et de promotion de l’égalité des chances.

- **Renforcer la cohésion sociale et la citoyenneté**

Le lien entre les adolescents et l'école est un indicateur fondamental de leur intégration sociale. Une scolarité perturbée, marquée par des ruptures, une perte de motivation ou une hostilité vis-à-vis de l'institution, peut nuire au développement du sentiment d'appartenance à la société (Charlot, 2002). Inversement, un attachement scolaire solide contribue à l'internalisation des normes sociales, à l'acquisition de compétences citoyennes, et à la prévention des comportements antisociaux (Blaya, 2010). Dans ce cadre, explorer les facteurs subjectifs de la motivation scolaire (amour pour l'école, qualité des relations enseignants-élèves) et les représentations des comportements à risque offre un levier puissant pour promouvoir la cohésion sociale, notamment dans les quartiers défavorisés ou auprès des populations les plus exposées.

- **Orienter les politiques éducatives et les actions sociales**

Les données produites par ce type de recherche peuvent éclairer les décideurs publics, les collectivités territoriales et les professionnels du champ éducatif, social et judiciaire. Elles permettent de mieux cibler les dispositifs d'accompagnement (orientation vers une formation professionnelle, prise en charge par les psychologues et les conseillers d'orientation, plan d'accompagnement personnalisé, répétitions scolaires, prise en charge dans les internats etc.), de concevoir des campagnes de sensibilisation plus percutantes, ou encore de créer des programmes d'éducation à la santé et à la citoyenneté mieux adaptés aux réalités adolescentes (Morin et al., 2019). En ce sens, ce sujet s'inscrit dans une logique de transfert de connaissances vers l'action publique, essentielle pour répondre de manière globale et intégrée aux défis posés par le mal-être adolescent.

1.5.3. Lien entre l'intérêt scientifique et social, la question de recherche et les hypothèses

- **Problème scientifique et social à l'origine de l'étude**

L'adolescence est reconnue comme une période de vulnérabilité accrue aux conduites à risque, notamment la consommation de substances psychoactives, les comportements sexuels à risque et la délinquance (Jessor, 1991 ; Steinberg, 2008). Ces comportements constituent aujourd'hui un enjeu scientifique majeur et un problème social préoccupant, car ils compromettent non seulement la santé et le bien-être des adolescents, mais aussi leur parcours scolaire.

Dans le contexte camerounais, peu de travaux ont analysé de manière intégrée la perception du risque associée à ces comportements et son influence sur l'adaptation scolaire. Or, selon Slovic (2000), ce ne sont pas uniquement les risques objectifs qui déterminent les conduites, mais surtout la manière dont ces risques sont perçus par les individus.

Cette double préoccupation scientifique et sociale fonde l'intérêt de la présente étude.

- **Lien direct avec la question de recherche**

La question de recherche formulée est la suivante : Comment la perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance influence-t-elle l'adaptation scolaire des adolescents ?

Sur le plan scientifique, cette question permet : d'examiner le rôle central de la perception du risque comme variable explicative des comportements et des trajectoires scolaires ; de tester empiriquement les postulats de la psychologie socio-cognitive (Bandura, 1986), selon lesquels les croyances, représentations et attentes orientent les comportements et la performance scolaire.

Sur le plan social, cette question répond à une préoccupation concrète : comprendre pourquoi certains adolescents, exposés aux mêmes risques sociaux, parviennent à s'adapter scolairement tandis que d'autres échouent ou décrochent ; identifier des leviers de prévention susceptibles de réduire l'échec scolaire et les comportements à risque.

Ainsi, la question de recherche constitue le point d'articulation entre l'intérêt scientifique (comprendre les mécanismes psychosociaux) et l'intérêt social (agir sur les trajectoires scolaires des adolescents).

- **Lien avec l'hypothèse générale**

L'hypothèse générale de l'étude est formulée comme suit : La perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance influence significativement l'adaptation scolaire des adolescents.

Intérêt scientifique

Cette hypothèse permet : de vérifier empiriquement que la perception du risque est un déterminant clé de l'adaptation scolaire, au-delà des facteurs purement structurels ; d'enrichir les modèles explicatifs existants en intégrant la dimension subjective du risque dans l'analyse de la réussite scolaire.

Intérêt social

Elle suppose que, modifier la perception du risque à travers l'éducation, la sensibilisation et l'accompagnement psychosocial pourrait améliorer l'adaptation scolaire ; les politiques éducatives et de prévention gagneraient à cibler non seulement les comportements, mais aussi les représentations des adolescents.

L'hypothèse générale traduit donc l'intérêt scientifique et social en une proposition vérifiable, directement issue de la question de recherche.

- **Lien avec les hypothèses spécifiques**

Les hypothèses spécifiques constituent une opérationnalisation de la question de recherche et de l'intérêt de l'étude :

HR1 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Scientifiquement, cette hypothèse permet d'analyser comment la minimisation ou la banalisation des effets de l'alcool et des drogues affecte la motivation, l'assiduité et les performances scolaires.

Socialement, elle éclaire les conséquences éducatives d'un problème majeur de santé publique chez les adolescents.

HR2 : **Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire.**

Scientifiquement, cette hypothèse met en relation la perception du risque sexuel, le stress psychosocial (grossesse précoce, IST, stigmatisation) et l'adaptation scolaire.

Socialement, elle répond aux enjeux de prévention des grossesses précoces, du décrochage scolaire et des inégalités de genre.

HR3 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Scientifiquement, cette hypothèse s'inscrit dans la théorie du comportement problématique (Jessor, 1991), qui postule une interconnexion des conduites déviantes.

Socialement, elle permet de comprendre l'impact des comportements antisociaux sur l'intégration scolaire et la stabilité du parcours éducatif.

Chaque hypothèse spécifique est ainsi une traduction empirique de la question de recherche et des intérêts scientifique et social de l'étude.

En définitive, l'intérêt scientifique et social de cette étude se reflète pleinement dans la question de recherche et les hypothèses formulées, qui visent à comprendre comment la perception du risque associée aux conduites à risque influence l'adaptation scolaire des adolescents, afin de proposer des réponses éducatives et préventives adaptées au contexte camerounais.

1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE

Cette partie est une étape de précision des contours que prendra notre étude. C'est dans cette optique que nous conceptualisons notre sujet au triple plan temporaire, géographique et thématique.

1.6.1- Délimitation temporaire

Cette recherche s'inscrit dans un cadre temporel précisément défini, couvrant une période quinquennale allant de janvier 2019 à juillet 2024. Ce choix chronologique repose sur plusieurs considérations méthodologiques et scientifiques Ainsi, la durée totale de la recherche s'étend sur cinq années académiques complètes.

Le projet s'articule autour de trois phases distinctes. La première phase, s'étendant de 2019 à 2021, a été consacrée à la revue systématique de la littérature, à l'élaboration du cadre théorique et à la conception des outils méthodologiques. La deuxième phase, couvrant la période 2021-2023, a été dédiée à la collecte des données empiriques, incluant les observations participantes et l'administration des questionnaires. Enfin, la troisième phase, allant de 2023 à 2024, concerne l'analyse et l'interprétation des données, la rédaction des résultats et leur validation scientifique.

D'un point de vue pratique, cette période correspond au calendrier doctoral standard et prend également en compte les contraintes institutionnelles liées à la gestion du temps de recherche, aux mobilisations sur le terrain et aux délais de validation académique.

En définitive, cette délimitation temporelle offre un cadre rigoureux et pertinent pour l'étude des relations entre perception du risque et adaptation scolaire chez les adolescents. Elle permet notamment d'apprécier l'effet des réformes éducatives récentes, des fluctuations contextuelles et des trajectoires individuelles sur les variables psychopédagogiques étudiées.

1.6.2- Délimitation géographique

Cette étude se circonscrit géographiquement à deux zones urbaines et périurbaines de la région du Centre au Cameroun, à savoir Yaoundé et Mbalmayo. Yaoundé, en tant que capitale politique et centre administratif du pays, présente une diversité sociale et éducative représentative. Mbalmayo, quant à elle, est une ville secondaire présentant des caractéristiques socio-éducatives contrastées, ce qui permet d'élargir la portée analytique de la recherche à des contextes variés.

L'enquête sera spécifiquement menée dans les établissements secondaires, notamment les lycées et collèges de l'arrondissement de Yaoundé VI et de Mbalmayo. Ce choix s'appuie sur plusieurs raisons. Tout d'abord, cette zone présente une concentration d'établissements de taille critique, permettant d'obtenir un échantillon quantitativement et qualitativement pertinent. Ensuite, la diversité sociale qui y prévaut reflète des profils variés d'élèves, ce qui renforce la représentativité des résultats. Enfin, l'accessibilité logistique pour la collecte de données, tant en termes de déplacements que de démarches administratives, y est facilitée.

La population cible de l'étude est constituée d'adolescents scolarisés dans les niveaux Seconde (classe d'orientation), Première (préparation au probatoire) et Terminale (préparation au baccalauréat). Ces niveaux sont stratégiques en raison de leur forte charge académique et de leur exposition à des enjeux évaluatifs importants. Les participants seront âgés de 12 à 20 ans, correspondant à une tranche développementale clé, marquée par des transformations psychologiques, sociales et éducatives majeures. Ce groupe est également identifié comme particulièrement exposé aux comportements à risque, d'après les données préliminaires issues de rapports éducatifs nationaux.

Sur le plan éthique, cette étude respectera scrupuleusement les procédures d'autorisation académique requises. Le consentement éclairé des participants sera recueilli, conformément aux principes éthiques de la recherche en sciences humaines. De plus, l'anonymat des données collectées sera strictement préservé.

Cette délimitation spatiale et populationnelle permet ainsi d'ancrer empiriquement la recherche dans un contexte éducatif réel, tout en assurant la pertinence scientifique et la représentativité des résultats pour le système éducatif secondaire camerounais. Le choix des classes d'examen s'avère particulièrement judicieux pour interroger les dynamiques d'adaptation scolaire dans un contexte de forte pression évaluative.

1.6.3 - Délimitation thématique

Cette étude s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation, en se focalisant sur la perception du risque et ses implications dans l'adaptation scolaire chez l'adolescent. L'approche adoptée prend en compte les transformations multidimensionnelles caractéristiques de cette période du développement, tant sur le plan cognitif, émotionnel que neurodéveloppemental.

Sur le plan cognitif, l'adolescence est marquée par la maturation progressive des fonctions exécutives telles que la planification, l'attention soutenue, la flexibilité mentale et l'inhibition. Ces fonctions jouent un rôle central dans l'organisation des apprentissages scolaires. Au niveau émotionnel, cette période est caractérisée par une évolution des capacités de régulation affective, ce qui peut exposer les adolescents à des réactions émotionnelles intenses et parfois inappropriées face aux exigences scolaires. Par ailleurs, sur le plan neurodéveloppemental, le remodelage cérébral affectant notamment le cortex préfrontal et les circuits limbiques accentue la sensibilité au stress, au risque et aux récompenses immédiates, éléments qui influencent directement les conduites scolaires.

L'adaptation scolaire est ici considérée comme un processus dynamique, observable à travers ses manifestations problématiques. Ces manifestations incluent des troubles du comportement en contexte scolaire, des retards ou des difficultés persistantes d'apprentissage, de la sous-performance académique chronique, des épisodes répétés d'absentéisme ainsi que des échecs scolaires récurrents. Ces indicateurs traduisent un décalage entre les compétences de l'adolescent et les attentes institutionnelles de l'école.

Pour analyser ces processus, l'étude s'appuie sur un cadre théorique intégratif mobilisant trois approches complémentaires. La théorie sociocognitive de Bandura (1986) permet de comprendre comment les comportements d'adaptation ou à risque sont influencés par les mécanismes d'observation et de modélisation. L'environnement social immédiat de l'adolescent : famille, pairs, enseignants constitue une source d'apprentissage indirect influençant ses attitudes scolaires et ses choix comportementaux.

La théorie de l'auto-efficacité (Bandura, 1997) vient compléter cette perspective en expliquant dans quelle mesure les croyances de compétence scolaire peuvent renforcer ou inhiber les efforts d'un élève face à des tâches scolaires. Un sentiment d'auto-efficacité élevé favorise la persévérance, l'engagement et l'utilisation de stratégies cognitives efficaces. À l'inverse, une faible auto-efficacité peut conduire à l'abandon, à l'évitement ou au désengagement académique.

Les théories de l'estime de soi et de la motivation scolaire viennent enrichir ce cadre d'analyse. L'estime de soi, entendue comme l'évaluation que l'individu fait de sa propre valeur (Rosenberg, 1979), joue un rôle crucial dans l'adaptation scolaire. Une faible estime de soi est fréquemment associée à des conduites d'échec, à un désengagement académique, voire à des comportements à risque, tandis qu'une estime de soi positive favorise la persévérance, l'engagement et la réussite scolaire. Chez les adolescents, cette dimension est d'autant plus importante qu'elle est en pleine construction et sensible aux expériences scolaires et sociales.

Par ailleurs, les théories de la motivation telles que la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) permettent de mieux comprendre les dynamiques internes qui poussent un élève à s'engager ou non dans ses apprentissages. Cette approche distingue les motivations intrinsèques, liées au plaisir d'apprendre, des motivations extrinsèques, orientées par des récompenses ou sanctions externes. Le type de motivation mobilisé influence fortement la qualité de l'engagement scolaire : les élèves motivés intrinsèquement sont plus enclins à adopter des stratégies d'apprentissage profondes et à faire preuve de résilience face aux difficultés.

Le choix de ces modèles théoriques repose sur leur pertinence heuristique. Ils permettent d'articuler les variables perceptives (représentations du risque) et adaptatives (réactions scolaires) en lien avec les contextes de vie. Ils offrent également une lecture fine des dynamiques individu-contexte qui façonnent les trajectoires scolaires. En ce sens, cette approche intégrée permet d'appréhender la complexité des interactions entre les représentations subjectives du risque, les compétences psychosociales, et les influences environnementales, dans une période aussi critique que l'adolescence.

Au terme de ce chapitre, consacré à l'explicitation du problème de recherche, plusieurs étapes fondamentales ont été abordées. Nous avons débuté par une présentation générale incluant le contexte et la justification de l'étude, avant de formuler et de positionner le problème de recherche. Cela nous a conduits à énoncer une question principale accompagnée de questions

secondaires, à partir desquelles ont été dégagées une hypothèse générale ainsi que des hypothèses spécifiques. La vérification de ces hypothèses vise à mieux comprendre le phénomène complexe de l'adaptation scolaire chez les adolescents.

Par la suite, nous avons précisé les objectifs poursuivis par cette recherche, en mettant en lumière ses différents intérêts : scientifique et social. Enfin, nous avons défini les délimitations spatio-temporelles et populationnelles de l'étude, afin d'en circonscrire le champ d'investigation.

Le chapitre suivant sera consacré à l'élucidation des concepts clés mobilisés dans cette recherche. Il s'agira, d'une part, de procéder à une clarification terminologique pour mieux cerner les phénomènes étudiés, et d'autre part, d'effectuer une revue de la littérature existante en vue d'asseoir solidement le cadre théorique et empirique de notre travail.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE

Il s'agit dans ce chapitre de définir en premier lieu les concepts clés de cette étude et en second plan de présenter l'économie de nos lectures.

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES

Pour aborder un travail de recherche sur un thème particulier, il importe au chercheur de définir un certain nombre de concepts pour les rendre univoques et opérationnels. En effet, les principaux concepts et notions que nous définissons dans cette suite tournent autour du thème de recherche à savoir : perception du risque et adaptation scolaire des adolescents.

2.1.1. Perception

Le concept de perception, issu du latin *perceptĭo*, désigne à la fois l'action de percevoir et le résultat de cette action, c'est-à-dire la capacité à capter des images, des impressions ou des sensations externes par l'intermédiaire des sens, mais également à comprendre et à assimiler les informations reçues. Il peut ainsi renvoyer à des connaissances, des idées ou encore à une impression interne générée par une stimulation sensorielle externe. Selon Narboni (2006), la perception est fréquemment réduite à sa composante visuelle, en raison d'héritages historiques et culturels. Toutefois, il convient de souligner que la perception sensorielle constitue un phénomène complexe mobilisant l'ensemble des sens, favorisant ainsi une meilleure appréhension de l'environnement ainsi qu'une mémorisation plus riche et plus durable. En psychologie, la perception est définie comme une fonction fondamentale qui permet à l'individu de recueillir, de traiter et d'interpréter les informations issues de son environnement à travers les organes sensoriels. Dans cette perspective, Robbins et al. (2006) précisent qu'il s'agit d'un processus par lequel les individus organisent et interprètent leurs stimulations sensorielles en vue de donner un sens au monde qui les entoure.

2.1.2. Risque

Le terme « risque » renvoie, sur le plan étymologique, à deux origines distinctes mais complémentaires. La première provient du latin *resecare*, signifiant « couper », « trancher ». Le risque est ainsi associé à l'idée de rupture, de coupure symbolique, représentant ce qui met

en échec ou sanctionne l'erreur. Prendre un risque, c'est dès lors sortir du cadre familier et sécurisant pour s'aventurer dans l'inconnu, en s'éloignant volontairement des repères établis. La seconde origine est d'ordre grec, issue du mot *rhiza* (« racine »), qui a donné *rhizhikhon,* renvoyant à la notion de fondement, d'origine, mais aussi à la réflexion sur soi. Dans cette perspective, le risque s'inscrit comme un miroir révélateur, amenant le sujet à questionner ses propres ressources, tant physiques que psychiques, face à l'imprévisible ou au danger. Ces deux acceptions convergent vers une même idée : la prise de risque implique un dépassement de la zone de confort, une mise à l'épreuve de soi dans des contextes d'incertitude. Selon Leplat (2003), le risque se définit comme la possibilité qu'un événement ou une situation engendre, dans certaines conditions, des conséquences négatives. Dans le cadre de la présente étude, le risque est entendu comme toute situation dont la survenue est susceptible de porter atteinte au bien-être ou au développement de l'individu.

2.1.3. Perception du risque

Selon Le Breton (1995), la perception du risque ne constitue nullement une évaluation objective des dangers, sauf dans le cadre abstrait des statistiques. Elle relève plutôt d'une construction subjective, fruit d'une projection de sens et de valeurs attribués à certains événements, pratiques ou objets, lesquels font l'objet d'une expertise diffuse, tant par la communauté que par des spécialistes. Dans une perspective critique, Peretti-Watel (2000) considère la notion de perception comme réductrice, notamment lorsqu'elle est appliquée au domaine du risque. Il souligne que percevoir revient à « éprouver une sensation », à « toucher », à « être touché », autrement dit à se trouver en contact direct avec une réalité tangible. Ce questionnement s'inscrit dans le débat plus large sur la perception sociale du risque.

Pour Raude (2007), un consensus scientifique émerge au sein de la littérature internationale autour de la définition proposée par la Royal Society (1992), selon laquelle la perception du risque désigne l'ensemble des croyances, attitudes, jugements, sentiments, valeurs socioculturelles et dispositions individuelles qu'adoptent les personnes à l'égard des dangers, ainsi que des bénéfices potentiels qui y sont associés.

En psychologie, deux grandes formes de perception du risque sont généralement distinguées. La perception objective renvoie à une évaluation rationnelle fondée sur des données factuelles et quantifiables, telle que l'analyse des probabilités statistiques de survenue d'un danger. À l'inverse, la perception subjective repose sur des facteurs émotionnels, sociaux

et cognitifs : une personne ayant été exposée à une expérience traumatisante en lien avec un danger peut surestimer sa probabilité, indépendamment des données objectives.

Chez l'adolescent, la perception du risque revêt une dimension singulière. Braconnier (1993) évoque à ce titre un décalage fréquent entre le risque réel et le risque perçu. La seule exposition au danger ne suffit pas à déterminer le sentiment d'insécurité ou la perception du risque ; celle-ci est médiatisée par des variables affectives, personnelles et familiales. Adès et Lejoyeux (2004) insistent sur l'importance de distinguer entre le risque subjectif (tel qu'il est perçu par l'individu), le risque objectif (qui peut être ignoré ou minimisé), et le risque réel (dont les conséquences effectives peuvent s'avérer dommageables). Comprendre les interrelations entre ces trois dimensions est essentiel dans l'analyse des conduites à risque.

La perception du risque repose ainsi sur une évaluation essentiellement subjective, influencée par un ensemble de déterminants personnels, sociaux et contextuels. Ces déterminants peuvent être regroupés comme suit :

1. Facteurs individuels

- **Expérience personnelle** : Les expériences antérieures influencent la manière dont les adolescents appréhendent les risques. Ceux ayant subi des conséquences négatives tendent à développer une perception plus prudente, tandis que l'absence d'effets indésirables peut conduire à minimiser les dangers.
- **Développement cognitif** : L'adolescence correspond à une phase clé de maturation du cerveau, notamment du cortex préfrontal, impliqué dans la régulation des émotions, la prise de décision et l'évaluation des conséquences. Cette immaturité cognitive peut limiter la capacité à estimer les risques de manière rationnelle.
- **Influence des émotions et du tempérament** : Les adolescents à la recherche de sensations fortes ou ayant un tempérament impulsif peuvent sous-estimer les risques. À l'inverse, les jeunes au profil plus réservé ou anxieux manifestent souvent une perception plus élevée du danger.

2. Facteurs sociaux et culturels

- **Pression des pairs** : Le besoin d'appartenance au groupe pousse souvent les adolescents à adopter des comportements risqués, dans une logique de conformité sociale, même si la perception individuelle des risques est différente.
- **Rôle des médias et de la publicité** : Les médias jouent un rôle non négligeable dans la construction des représentations du risque, en banalisant ou en valorisant certains comportements à risque, tels que la violence ou la consommation de substances dans les films ou les réseaux sociaux.
- **Attentes sociales** : Les adolescents peuvent être amenés à prendre des risques afin de répondre à des normes sociales implicites, en lien avec des critères de valorisation ou d'intégration sociale.

3. Facteurs contextuels

- **Environnement familial** : L'éducation parentale, la communication intrafamiliale et le cadre d'autorité influencent fortement la manière dont les jeunes perçoivent les risques.
- **Environnement scolaire** : Le climat scolaire, les relations avec les enseignants, les règles en vigueur et les interactions avec les pairs façonnent également la perception que les adolescents ont du danger et des comportements associés.

L'ensemble de ces éléments met en lumière la complexité de la perception du risque à l'adolescence, en tant que construction dynamique, façonnée par les processus de socialisation, les expériences vécues et les représentations culturelles. Ainsi, la perception sociale du risque c'est-à-dire la manière dont une société désigne et catégorise ce qui est dangereux agit conjointement avec les perceptions individuelles pour modeler les comportements. Un exemple éclairant est celui du tabagisme au Cameroun, dont la perception a évolué sous l'effet des politiques publiques et des campagnes de sensibilisation. Longtemps perçue comme socialement acceptable, la consommation de tabac a vu son image se transformer à partir de l'arrêté n°967/MINSANTE/MINCOMMERCE du 25 juin 2007, imposant un marquage sanitaire obligatoire sur les emballages : « Le tabac nuit gravement à la santé du fumeur et de celle de son entourage ». Ce type de mesure contribue à ancrer de nouvelles représentations du risque dans la conscience collective, notamment chez les jeunes.

En somme, la perception du risque influence directement les comportements d'exposition qu'il s'agisse de les éviter ou, au contraire, de les banaliser. Réciproquement, la compréhension des conduites à risque à l'adolescence exige une approche multidimensionnelle qui tienne compte des dimensions cognitives, émotionnelles, sociales et culturelles sous-jacentes à la perception du danger.

2.1.4. La notion de prise de risque

Selon Doron et Parot (2007), la prise de risque correspond au fait de s'engager dans un comportement ou de prendre une décision présentant un certain niveau d'incertitude, associé à une probabilité non nulle, mais inférieure à 1, de survenue d'événements indésirables. Ce comportement survient lorsque les bénéfices escomptés de l'alternative risquée apparaissent supérieurs aux coûts potentiels associés. Dans la même veine, Irwin (1990) définit la prise de risque comme un comportement volontaire dont l'issue est incertaine et pouvant entraîner des conséquences négatives pour l'individu, mais mis en œuvre dans l'espoir d'en tirer un avantage. Michel, Purper-Ouakil et Mouren-Siméoni (2002) ajoutent que la prise de risque s'inscrit dans une dynamique décisionnelle impliquant une incertitude quant à la réussite ou à l'échec de l'action entreprise, chaque issue étant associée à une utilité ou à un bénéfice escompté.

De ces différentes définitions, il ressort que la prise de risque est fondamentalement un acte volontaire motivé par une évaluation subjective du rapport bénéfice/danger. L'individu est alors placé dans une situation d'incertitude, où il doit arbitrer entre la menace potentielle du danger et l'attrait des bénéfices envisagés. La prise de risque s'apparente dès lors à une exposition consciente, parfois répétée, à des situations dangereuses, tant pour soi-même que pour autrui. Ce type de comportement ne découle pas nécessairement de contraintes externes (conditions de vie ou de travail), mais plutôt d'une quête délibérée de sensations fortes, qui peut inclure une forme de défi vis-à-vis du danger, voire de la mort.

Chez les adolescents, cette dynamique prend une dimension particulière. Rodriguez-Tomé, Jackson et Bariaud (1997) expliquent que la prise de risque à cet âge peut s'expliquer par des croyances de type fataliste ou magico-religieux, selon lesquelles les jeunes s'estiment protégés ou épargnés par les conséquences négatives de leurs actes. Ce sentiment d'invulnérabilité personnelle, largement documenté, résulte en partie de l'égocentrisme adolescent : une tendance à appréhender le monde exclusivement à travers le prisme de son

vécu immédiat, sans capacité suffisante à envisager d'autres perspectives ou à anticiper les risques de manière rationnelle.

Ainsi, l'illusion d'invulnérabilité, renforcée par des expériences antérieures de prise de risque sans conséquences néfastes, semble jouer un rôle déterminant dans la répétition de ces comportements. L'adolescent, ne percevant pas de sanction immédiate à ses actions, en vient à sous-estimer le danger, ce qui entretient une spirale de comportements risqués. Cette illusion peut ainsi constituer un facteur explicatif central des conduites à risque à l'adolescence.

- **La prise de risque chez les adolescents**

La définition même de la prise de risque est variable selon le sexe et l'âge. Pour Assailly (2010), les garçons prennent plus de risque au plan physique (conduire en état d'ivresse, consommer des drogues). l'âge, la volonté de prendre des risques augmentera jusqu'à ce que la stabilité soit trouvée, que la projection dans le futur devienne possible et qu'une certaine responsabilité soit autorisée.

L'influence du groupe est particulièrement marquante dans les propos des jeunes. Bouvier, Chevillon & leguyader (2009) pensent que les adolescents peuvent se mettre en danger en voulant s'intégrer ou être reconnus par leur groupe d'âge, ou même vouloir assumer un rôle de leadership. Cette volonté de prendre des risques s'exprime chez les adolescents par : surmonter l'ennui, vouloir tester ses propres limites, prendre conscience de son propre corps, de sa propre existence et se sentir maître de sa propre vie, ressentir tout le pouvoir, ce qui n'est pas le cas chez les parents.

La prise de risque chez les adolescents est une notion aux contours variables, influencée par des facteurs tels que l'âge, le sexe, l'environnement social et les perceptions des figures éducatives. Assailly (2010) souligne que les différences de genre sont notables : les garçons tendent à s'engager davantage dans des prises de risque à composante physique, telles que la conduite sous l'emprise de l'alcool ou la consommation de substances psychoactives. En revanche, les jeunes filles adoptent généralement des conduites à moindre risque, bien que cette tendance évolue avec l'âge. En effet, la propension à prendre des risques augmente au fil du développement, jusqu'à ce que l'individu parvienne à une certaine stabilité identitaire, à une capacité de projection dans l'avenir et à l'acceptation de responsabilités.

Par ailleurs, l'influence du groupe de pairs constitue un facteur déterminant dans l'engagement dans les comportements à risque. Bouvier, Chevillon et Leguyader (2009) notent que les adolescents sont particulièrement enclins à se mettre en danger dans une optique d'intégration ou de reconnaissance sociale au sein de leur groupe. Cette dynamique peut être liée à la recherche d'un statut particulier (par exemple, un rôle de leader), mais aussi à une volonté de surmonter l'ennui, de tester ses limites personnelles, de prendre conscience de son corps et de son existence, ou encore d'exercer un contrôle sur sa propre vie des aspirations souvent en décalage avec les représentations parentales.

- **La prise de risque vue par les parents**

Du point de vue des parents, la prise de risque est parfois perçue comme tolérable lorsqu'elle est associée à des motivations telles que la curiosité ou la compétition. Toutefois, elle devient source d'inquiétude lorsqu'elle est interprétée comme l'expression d'un mal-être plus profond. Cette ambivalence contraint les parents à redéfinir continuellement les limites et les marges de négociation au sein du cadre éducatif familial. Ils considèrent également que ces conduites peuvent être un moyen, pour l'adolescent, de défier l'autorité parentale et de s'extraire du noyau familial dans une optique d'affiliation au groupe de pairs. La prise de risque serait donc, à leurs yeux, un vecteur de différenciation identitaire.

- **Prise de risque des adolescents vue par les professionnels**

Les professionnels, quant à eux, adoptent une posture distincte. Pour nombre d'entre eux, la prise de risque constitue une composante inévitable voire indispensable du processus adolescent. Elle est perçue comme un rite de passage, une confrontation aux règles établies, participant activement à la construction de l'identité. Certains considèrent même qu'un adolescent qui ne prendrait aucun risque serait en situation de fragilité psychologique, révélatrice d'un blocage dans son développement. La séparation d'avec la famille n'est alors pas appréhendée comme un risque, mais comme une étape transitoire, un remaniement nécessaire en vue de l'entrée dans la vie adulte. L'adolescence s'inscrit ainsi dans un mouvement de bascule entre le cadre structurant de l'enfance et l'autonomisation propre à l'âge adulte.

Les professionnels insistent également sur la dimension de plaisir intense qui accompagne la prise de risque. Toutefois, lorsque cette dernière ne s'inscrit pas dans un cadre

d'accompagnement bienveillant et structurant, elle peut basculer dans une dynamique pathologique. Certains professionnels en viennent alors à parler de symptômes de mal-être chez les jeunes. Bouvier, Chevillon et Leguyader (2009) rappellent que si la prise de risque est inhérente à cette période du développement, elle devient problématique lorsqu'elle n'est ni reconnue ni encadrée. Il apparaît donc crucial de maintenir un lien sécurisant entre l'adolescent et son environnement éducatif afin d'accompagner au mieux cette phase de transformation.

Ainsi, toute réflexion sur la notion de risque et de prise de risque doit impérativement intégrer celle des **situations à risque**, en tant que contextes dans lesquels ces comportements prennent forme et révèlent leur ambivalence entre développement et danger.

2.1.5. Situation à risque

La compréhension des situations à risque constitue une dimension essentielle de l'analyse de la prise de risque, notamment chez les adolescents. Leplat (2006) insiste sur le fait que le risque ne saurait être réduit à une simple donnée objective ou à une faute humaine isolée. Il le définit comme le résultat d'une interaction : une combinaison dynamique entre les caractéristiques d'un individu (ou d'un groupe) et les conditions dans lesquelles il exerce une activité. Ces conditions peuvent être d'ordre technique, organisationnel, social ou encore environnemental. Autrement dit, le risque est toujours contextuel, lié à une situation donnée, et non à un facteur unique.

Dans cette même perspective, Cadet et Kouabenan (2005) considèrent les situations à risque comme appartenant à une classe d'événements caractérisée par des propriétés structurelles et fonctionnelles communes. La récurrence de ces propriétés permet d'identifier des schémas génériques de fonctionnement du risque, indépendamment du domaine ou de la population concernée. Cadet (2001) identifie à ce titre cinq caractéristiques fondamentales des situations à risque :

1. La présence de plusieurs variables actives, interagissant entre elles dans un système dynamique ;
2. L'intégration d'informations, qui suppose une capacité à traiter des données parfois multiples et contradictoires ;
3. La présence d'incertitudes, ce qui implique une évaluation incomplète ou floue des conséquences possibles des décisions prises ;

4. La présence d'objets et de contraintes, c'est-à-dire des éléments matériels, sociaux ou réglementaires qui encadrent l'action ;
5. L'appréciation des effets, autrement dit l'évaluation des conséquences attendues ou perçues du comportement dans une telle situation.

L'analyse des situations à risque peut reposer sur trois grands paradigmes théoriques, permettant de structurer la compréhension de ces phénomènes :

- Le paradigme de l'utilité espérée, qui se fonde sur une logique décisionnelle rationnelle. L'individu anticipe les conséquences positives et négatives de ses actions afin de choisir l'option jugée la plus avantageuse ;
- Le paradigme psychométrique et les déterminants sociaux, qui met en lumière le rôle des valeurs culturelles, des normes sociales et de la sensibilité collective vis-à-vis du risque. Ce paradigme souligne que l'acceptabilité d'un risque varie en fonction des représentations partagées par un groupe ou une société ;
- Le paradigme cognitif, centré sur les processus mentaux et subjectifs d'évaluation du risque. Il s'agit ici de comprendre comment un individu, en fonction de son expérience, de son affectivité, de ses croyances ou de ses capacités cognitives, perçoit et juge une situation à risque.

Ces approches permettent ainsi de contextualiser les comportements à risque dans des environnements complexes et de mieux appréhender les facteurs qui influencent leur émergence, particulièrement au cours de l'adolescence où l'interaction entre les dimensions individuelles et sociales est fortement marquée.

2.1.6. Adaptation

Le concept d'adaptation est fondamental mais polysémique, son sens variant selon les disciplines et les contextes d'usage. Selon *Le Larousse* (2010), le terme vient du latin *adaptare*, qui signifie « appliquer, ajuster, mettre en accord ». L'adaptation désigne ainsi l'acte d'ajuster une chose à une autre, de modifier une situation ou un comportement pour qu'il soit en adéquation avec de nouvelles exigences ou circonstances. En ce sens, elle constitue une transformation orientée vers une meilleure efficacité ou adéquation.

Dans une acception générale, le Thésaurus (1999) définit l'adaptation comme un processus par lequel une personne ou un groupe s'accorde avec un environnement donné, contribuant ainsi à une meilleure adéquation entre l'individu (ou le système) et son contexte.

En biologie, l'adaptation se réfère à un ensemble de changements héréditaires sélectionnés, permettant à une espèce de mieux survivre dans un nouvel environnement. Elle est souvent associée au concept de sélection naturelle, bien que cette assimilation ne fasse pas consensus parmi les biologistes.

Dans le domaine pédagogique, l'adaptation renvoie à la modification des curricula pour répondre aux besoins spécifiques d'apprenants en difficulté ou en situation de handicap. Mama (2002) la définit comme une stratégie éducative visant à ajuster les interventions aux capacités intellectuelles, au niveau de développement et aux réalités socioculturelles de l'enfant.

En psychologie, l'adaptation est perçue comme un processus par lequel l'individu maintient une forme d'équilibre avec son environnement, malgré les changements ou les contraintes. Selon Piaget, cité par Adrien (2010), ce processus repose sur deux mécanismes fondamentaux : l'assimilation (intégrer de nouvelles données dans des schèmes existants) et l'accommodation (modifier ses schèmes pour s'ajuster à la nouveauté). Ces deux mécanismes interagissent constamment pour permettre à l'individu de faire face à la complexité de son environnement.

Dans le domaine du sport, l'adaptation se manifeste par la capacité de l'athlète à s'autoréguler face au stress, aux contraintes de l'entraînement ou à l'opposition en situation compétitive.

En environnement, on parle d'adaptation aux changements climatiques pour désigner les mesures prises afin de préparer les sociétés humaines aux perturbations écologiques attendues, notamment dans les zones vulnérables comme les littoraux ou les régions arides.

En sociologie, bien que le terme soit moins fréquemment utilisé, des notions voisines comme acculturation, socialisation ou déviance s'en rapprochent. Étienne (2005) souligne que l'adaptation sociologique correspond aux changements chez l'individu facilitant son intégration dans un groupe social, par le biais de processus d'ajustement identitaires et culturels. Rocher (1992), quant à lui, relie adaptation sociale et adaptation culturelle aux processus de socialisation et d'intégration, soulignant que l'adaptation ne rime pas

nécessairement avec conformisme. Elle peut également impliquer l'innovation et la transformation, pour mieux répondre aux contraintes sociales, sans pour autant nier son individualité.

En psychologie sociale, l'adaptation est conçue comme un ajustement de l'individu à son groupe d'appartenance, influencé par la socialisation primaire, les expériences personnelles et les interactions sociales. Ce processus dynamique permet à l'individu de s'inscrire dans une trajectoire de développement personnel tout en consolidant son intégration sociale.

Ainsi, quelle que soit la discipline, l'adaptation renvoie toujours à un ajustement actif, que ce soit à un environnement physique, social, pédagogique ou psychologique, en réponse à des changements perçus comme contraignants ou stimulants.

2.1.7. L'adaptation scolaire

Dans une perspective sociologique, l'adaptation scolaire est envisagée comme un processus d'insertion de l'enfant au sein d'un groupe de pairs, selon Daniel (1997). Il s'agit pour l'élève de maîtriser les règles implicites et explicites qui régissent le fonctionnement du groupe enfantin, tout en intégrant progressivement les normes de la citoyenneté. Un enfant considéré comme « adapté » est donc capable de naviguer dans les interactions sociales de ses pairs, tout en respectant la hiérarchie et les règles de l'institution scolaire. Cette capacité à concilier les attentes de l'école et celles du groupe de camarades est essentielle, dans la mesure où la réussite scolaire est étroitement liée à l'intégration sociale de l'enfant, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

Cependant, comme le souligne Daniel, l'adaptation scolaire n'est qu'un aspect particulier de l'adaptation globale de l'enfant. En effet, la vie de l'enfant est un tout indivisible, dans lequel les expériences vécues à la maison et à l'école s'entremêlent. Ainsi, l'adaptation scolaire est étroitement liée à l'adaptation sociale, car dans les deux cas, il s'agit d'un processus de réajustement aux autres, qu'il s'agisse de l'autorité adulte ou des pairs.

Philip (1993) conçoit quant à lui l'adaptation scolaire comme une attitude positive, participative et engagée de l'élève à l'égard du projet éducatif de son établissement. Elle se manifeste par un sentiment de contrôle sur son parcours scolaire, ainsi qu'une perception de la pertinence des apprentissages en lien avec ses aspirations personnelles et professionnelles.

Ainsi, l'adaptation scolaire ne se réduit pas à la simple conformité aux normes scolaires, mais suppose aussi une adhésion subjective de l'élève aux objectifs de l'institution.

Entwisle et Alexander (1999) envisagent l'adaptation scolaire comme une étape développementale cruciale, au cours de laquelle l'enfant est confronté à un nouvel univers social. Ce contexte lui impose l'acquisition de nouvelles habiletés : routines scolaires, compétences relationnelles (avec les pairs et les enseignants), ainsi que compétences académiques. L'adaptation scolaire se présente ainsi comme une triple dynamique : organisationnelle, interpersonnelle et cognitive.

Dans une perspective plus pédagogique, Legendre (2006) définit l'adaptation scolaire de deux manières complémentaires. D'une part, elle renvoie à l'ajustement des outils d'enseignement et des environnements d'apprentissage aux besoins spécifiques des élèves présentant des caractéristiques particulières. D'autre part, elle désigne l'ensemble des actions visant à soutenir les élèves en difficulté d'intégration scolaire, que ces difficultés soient liées aux relations avec leurs enseignants ou leurs camarades. Cette double définition souligne l'importance d'une réciprocité dans l'adaptation : l'élève doit s'ajuster aux exigences de l'école, mais l'école aussi doit s'adapter à l'élève, dans une logique d'accompagnement et de différenciation pédagogique.

En définitive, l'adaptation scolaire apparaît comme un processus bidirectionnel. Si l'enfant doit apprendre à fonctionner selon les attentes et les normes de l'institution scolaire, il est tout aussi fondamental que l'école reconnaisse et s'ajuste aux besoins, rythmes et trajectoires singulières de chaque élève. Notre étude s'inscrit dans cette double logique, en mettant l'accent à la fois sur les problématiques d'ajustement des adolescents à leur milieu scolaire et sur les conditions systémiques qui favorisent ou entravent ce processus.

2.1.8. Adolescence

L'adolescence constitue une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, dont les bornes chronologiques varient selon le sexe (en moyenne de 12 à 18 ans chez la fille, de 14 à 20 ans chez le garçon), les conditions climatiques, le milieu social et culturel, ainsi que les caractéristiques individuelles.

1. Transformation biologique

Cette phase se marque d'abord par une poussée biologique rapide : déséquilibre initial

des fonctions physiologiques, accélération de la croissance staturo-pondérale, développement des organes génitaux et apparition des caractères sexuels secondaires. Ces modifications déclenchent des bouleversements hormonaux majeurs, lesquels sous-tendent l'ensemble des évolutions subséquentes.

2. Évolution psychologique

Sur le plan affectif et cognitif, l'adolescence succède généralement à une période de relative sérénité enfantine. L'adolescent éprouve une forme d'effervescence intérieure, caractérisée par :

- La découverte du « moi » et la distinction progressive entre soi et le monde extérieur ;
- L'émergence du narcissisme et de phases d'introspection, pouvant conduire à une recherche solitaire de sens ;
- Le développement de l'intelligence formelle, qui permet l'abstraction, mais reste souvent marquée par des jugements tranchés, un sens du relatif encore en construction et une grande sensibilité émotionnelle.

Les conflits intérieurs, l'impulsivité et les revirements d'humeur s'expliquent alors par ces transformations psychophysiologiques profondes.

3. Ouverture sociale

Au-delà de la sphère familiale, l'adolescent élargit son univers relationnel :

- Formation de bandes de pairs, qui jouent un rôle central dans la construction identitaire et dans la validation des nouveaux repères sociaux ;
- Recherche de modèles (héros, personnalités publiques) et aspiration à un statut d'autonomie ;
- Affirmation de son « soi » par l'expérimentation de normes et de valeurs alternatives, parfois en opposition à celles des parents.

Cette dynamique d'émancipation est également porteuse de risques (adoption de comportements contestataires ou dangereux) mais constitue un passage obligé pour l'appropriation des codes sociaux.

4. Dimension sexuelle et sentimentale

Les poussées sexuelles caractéristiques de l'adolescence génèrent un dynamisme affectif et relationnel inédit, orienté vers la recherche d'une partenaire et la conquête d'une autonomie sentimentale. Néanmoins, la séparation entre tendresse, amitié et désir sexuel peut être perturbée par des mécanismes psychiques tels que le complexe d'Œdipe, entraînant parfois des dissociations entre affectivité et pulsion sexuelle (Botbol et al., 2000).

5. Achèvement de l'adolescence

L'adolescence s'achève progressivement lorsque l'individu :

- Acquiert un statut social ou professionnel stable (fonction, responsabilité, orientation choisie) ;
- Développe une vie sentimentale stabilisée, libérée de l'ambivalence et de la culpabilité.

À défaut de ces stabilisations, certains adultes peuvent présenter des « adolescences prolongées », caractérisées par une persistance des questionnements identitaires malgré la maturation biologique.

2.1.9. Adolescent

Le mot « adolescent », dérivé du latin *adolescere* (« croître »), signifie « celui qui est en train de grandir », tandis que *adultus* désigne « celui qui a grandi ». Selon Mouraud (2007), l'adolescent serait un adulte inachevé sur le plan biologique. Le développement humain, s'il inclut une succession d'étapes biologiques, ne saurait se réduire à celles-ci : l'adolescence se présente comme une période de mutations multiples, affectant non seulement le corps, mais aussi la sphère cognitive, sociale et affective.

Sur le plan psychologique, Store et Church (1973) définissent l'adolescence comme « un état d'esprit, une manière d'être » qui débute à la puberté et s'achève lorsque l'individu devient socialement et émotionnellement autonome, disposant de l'expérience et de la motivation nécessaires à l'exercice du rôle d'adulte. D'un point de vue psychanalytique, elle marque le détachement progressif des figures parentales, au profit de nouveaux repères relationnels et affectifs.

Sur le plan sociologique, Lutte (1988) décrit l'adolescence comme une période d'ambivalence sociale, marquée par la marginalisation d'un groupe d'âge qui possède pourtant déjà certaines caractéristiques de l'âge adulte. L'adolescent, confronté à la transformation de son corps par la puberté, doit réapprendre à s'approprier son image, réorganiser sa perception de soi, et restructurer son identité au travers de ses interactions avec autrui et de sa sexualité.

Coslin (2004) conçoit l'adolescence comme une rupture entre l'enfance et l'âge adulte, et la considère comme un fait social. Cette période est marquée par des modifications successives : corporelles (puberté), cognitives (raisonnement abstrait), sociales (élargissement du cercle relationnel), et identitaires (affirmation du soi). Ces changements peuvent se chevaucher et n'impliquent pas nécessairement une clôture nette de chaque étape. L'adolescence s'achève alors par une intégration harmonieuse des composantes cognitives, affectives et sociales de la personnalité.

D'un point de vue institutionnel, les définitions varient. L'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2017) situe l'adolescence entre 10 et 19 ans. L'Institut national de la statistique du Cameroun (2019), quant à lui, la place entre 12 et 19 ans. Dans le cadre de la présente étude, nous retenons une tranche d'âge allant de 12 à 20 ans révolus, en cohérence avec la législation camerounaise qui fixe la majorité civile à 21 ans. Cette définition apparaît plus complète pour notre objet de recherche.

L'adolescence est donc une période à la fois complexe et déterminante, marquant le passage progressif de l'enfance à l'âge adulte, dont le début est corrélé à l'apparition de la puberté, mais dont la durée varie selon les contextes sociaux, culturels et économiques. Ainsi, dans certaines sociétés traditionnelles, les adolescents acquièrent un statut adulte immédiatement après la puberté via des rites d'initiation, ce qui rend la notion d'adolescence presque inexistante. En revanche, dans les sociétés industrialisées, l'allongement de la scolarité et la dépendance économique prolongent cette période, qui peut s'étendre jusqu'à 22 ans ou au-delà.

Durant cette phase, l'adolescent vit des contradictions profondes. Bien que biologiquement capable de procréer, il reste économiquement dépendant, ce qui alimente une quête identitaire et un besoin de reconnaissance sociale. Ce processus se manifeste notamment par :

- Une valorisation des relations entre pairs (bandes, groupes d'amis) ;
- Une recherche de l'absolu, le refus du compromis et une attirance pour les idéaux ;
- Une opposition à l'autorité parentale et aux normes établies (attitude contestataire) ;
- Une passion pour les discussions philosophiques ou abstraites, rendue possible par l'émergence du raisonnement hypothético-déductif propre aux opérations formelles.

Ces éléments expliquent pourquoi l'adolescent s'investit souvent dans des mondes imaginaires, où il affirme son identité et rejette les compromis imposés par le réel. C'est aussi une période de vulnérabilité accrue face aux comportements à risque. En ce sens, l'UNICEF (2024) souligne que les jeunes de 10 à 19 ans adoptent des conduites pouvant compromettre leur santé présente et future :

- 136 millions d'adolescents fument chaque jour ;
- 1 sur 5 est en surpoids ou obèse ;
- 81 % ne pratiquent pas suffisamment d'activité physique ;
- 11,7 % consomment de l'alcool de manière excessive.

En définitive, l'adolescence est un moment charnière de la vie humaine, jalonné de transformations profondes et imbriquées, et constitue un enjeu central pour la santé, l'éducation, et la construction identitaire. Elle ne peut être pleinement comprise que dans une perspective pluridisciplinaire intégrant les dimensions biologiques, psychologiques, sociales et culturelles.

2.2. REVUE DE LA LITTERATURE

Cette section du manuscrit présente un ensemble d'indicateurs théoriques visant à fonder et à conceptualiser l'étude, à l'ancrer dans un cadre de signification pertinent, à examiner l'état des notions fondamentales mobilisées, ainsi qu'à exposer l'approche théorique principale permettant d'expliquer le phénomène étudié.

2.2.1. Les grandes perspectives de la notion de risque

Trois perspectives principales tentent d'expliquer et de mieux appréhender le phénomène du risque : la perspective biologique, la perspective contextuelle et la perspective psychologique.

Pour Gianotti et Knoch (2009), la perspective biologique suppose que tout comportement à risque a une base biologique qui peut fournir des informations sur le comportement d'un individu et, si possible, le protéger des risques. Le problème consiste à identifier le type d'activité cérébrale qui peut expliquer certains comportements.

Trois grandes orientations dans cette perspective ont été développées :

- Les premières s'attellent à aborder les fondements neurocognitifs de la prise de risque. Dans ce cas, des études menées sur les deux hémisphères du cerveau ont montré que l'hémisphère droit est impliqué dans l'aversion au risque. Dans la même veine, les travaux de Christman et Jasper (2007) mettent en évidence le rôle du cortex préfrontal et des aires préfrontales droites dans la volonté de prendre des risques.

- Une deuxième approche d'un point de vue biologique concerne le rôle des bases neuro affectives. Il a été démontré que l'amygdale joue un rôle central dans le fonctionnement humain. Au fur et à mesure que son action s'étend à d'autres structures, elle augmente l'attention et la vigilance de l'individu et intervient dans l'apprentissage et le traitement des réactions émotionnelles et définitives. Davis et Wallen (2001) pensent que lorsque cette zone est inhibée ou pas suffisamment activée, toutes ces fonctions semblent disparaître, incitant le sujet à adopter certains comportements dangereux. L'importance accordée aux corrélats physiologiques fait naître l'idée d'une relation entre maturation biologique et émergence de comportements à risque chez certaines personnes. Les partisans de cette approche soulignent que le cerveau humain est constitué d'un ensemble de systèmes, de chaînes synaptiques, de neurotransmetteurs, de noyaux, de neurones et d'hormones qui se forment pendant l'enfance et continuent de se développer pendant l'adolescence. Le processus de développement de ces différents éléments avec la production élevée de certaines hormones (testostérone, œstradiol et ocytocine) explique l'implication de certains sujets au risque.

- La perspective contextuelle du risque est le concept selon lequel une entité vivant dans un environnement particulier est soumise à son influence. En effet, le sujet ne se développe pas seul, mais constamment dans des contextes sociaux avec lesquels il est en constante interaction. L'environnement social d'un individu est constitué de microsystèmes, c'est-à-dire l'ensemble des éléments les plus proches du sujet : famille, pairs et école, exo systèmes (quartier et société) et méso systèmes (médias). Chacun de ces contextes (famille, rôle des pairs, médias avec l'avènement d'Internet) contient une série de caractéristiques qui évoluent dans le temps et ont une influence à la fois directe et indirecte sur le sujet. Ces contextes interviennent à la fois dans le développement cognitif et émotionnel, dans la régulation émotionnelle et dans la recherche de sensations qui sont des facteurs qui influencent la relation de l'être à l'environnement.

D'un point de vue contextuel, c'est l'environnement, le cadre de vie de l'individu qui cultive son goût ou son aversion pour le risque. Par l'influence de ses différentes normes et systèmes de référence, cet environnement assure la socialisation de l'individu puis façonne et structure sa personnalité. Cornet (1996) observe la relation entre les styles parentaux et l'implication des enfants dans la prise de risque. Sur 300 jeunes accidentés, 51 ont avoué se retrouver aux urgences ; l'auteur constate qu'une proportion importante de ces jeunes accidentés ont été battus dans leur enfance ; il a interprété ce résultat comme une indication que les jeunes maltraités non seulement ont intériorisé la violence, mais ont également voulu retrouver les sensations qu'ils ont ressenties lorsqu'ils ont été battus en se donnant les coups sur la route. Cela suggère qu'une parentalité trop stricte peut développer une préférence pour le risque chez les jeunes.

- La troisième perspective sur le risque est la perspective psychologique. Il se divise en deux orientations. La première est expérimentale et s'appelle encore psychologie générale du risque. Elle crée des modèles mathématiques de risque et des théories pour expliquer les différences entre les situations qui encouragent la prise de risque chez la plupart des personnes et des situations qui encouragent l'aversion au risque. Cette perspective met l'accent sur des mécanismes tels que le cadrage qui, une fois établis dans une organisation, modifient sa relation et son attitude face au risque. La seconde est plus personnaliste et basée sur une orientation clinique centrée sur la personne et la compréhension du comportement humain. Elle a pour but de mieux cerner les structures dynamiques internes à l'origine des différences individuelles dans la perception et la prise de risque.

Pour Assailly (2010), l'objectif est d'expliquer les différences entre les personnes qui prennent régulièrement des risques et celles qui les évitent. Par exemple, la plupart des cultures ont toujours accepté l'idée selon laquelle les jeunes prennent plus de risques que les personnes plus âgées ; que les hommes prennent plus de risques que les femmes et que les amateurs de sensations fortes prennent plus de risques que les amateurs de sensations faibles. À ce niveau, l'objectif de la psychologie différentielle du risque serait d'expliquer pourquoi l'âge, le sexe et la recherche de sensations influencent la prise de risque. Les tentatives d'approche plus équilibrée du concept de risque mettent en évidence la difficulté de lui donner un sens stable, car il est composé de plusieurs réalités étroitement liées (naturelles, techniques, politiques et sociales). Ces réalités contribuent à la construction sociale de la notion de risque. Les travaux de Beauchamp (1996) dans ce domaine mettent en évidence trois grandes catégories de risques : les risques liés à la vie sociale (tensions, violences, guerres, etc.), les risques naturels et civilisationnels (séismes) et les risques liés au mode de vie (pollution, accidents, stress).

2.2.2. Les déterminants psychosociologiques de la prise de risque

Plusieurs facteurs ont été identifiés comme suscitant des comportements à risques : parmi ces facteurs sont généralement évoqués : le besoin d'autonomie, l'environnement, l'influence des pairs, le sexe, l'estime de soi, la personnalité, l'impulsivité, l'agressivité, les émotions etc. Ces éléments seront développés dans la suite de notre propos.

2.2.2.1- Besoin d'autonomie et prise de risque

L'approche évolutionniste des comportements à risque postule que dès les premiers stades du développement, l'individu est confronté à deux besoins fondamentaux et parfois contradictoires : le besoin de sécurité et le besoin d'exploration (Assailly, 2010). La satisfaction simultanée de ces besoins implique une dynamique complexe, dans laquelle l'adoption de comportements à risque peut constituer une étape nécessaire à l'affirmation de soi et à la conquête de l'autonomie. Dans cette perspective, l'adolescence apparaît comme une phase critique du développement, marquée par une intensification des comportements à risque. Elle se définit comme une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, au cours de laquelle les processus psychologiques, biologiques et sociaux s'intensifient afin de soutenir la construction identitaire de l'individu (Assailly, 2010).

Cette période se caractérise notamment par une quête d'autonomie vis-à-vis des figures parentales, un besoin d'affirmation de soi, un désir de reconnaissance et une volonté accrue de réussite. Ces aspirations, bien que légitimes, exposent les adolescents à divers comportements susceptibles d'affecter leur santé, leur bien-être et leur sécurité. Selon Michel et al. (2001), il existe un lien étroit entre le développement individuel et les comportements adoptés, suggérant que la constitution biologique, les besoins de sécurité et d'autonomie, ainsi que les processus de maturation psychologique, contribuent à expliquer les variations dans l'adoption de comportements à risque chez les jeunes.

Par ailleurs, l'étude menée par Aksit et al. (2018) sur la perception des risques liés au changement climatique chez des étudiants universitaires met en lumière le rôle déterminant des connaissances préalables, de l'instruction et des valeurs dans la formation de la perception du risque. Bien que cette recherche s'inscrive dans un cadre distinct celui de la sensibilisation au changement climatique ses résultats offrent des perspectives utiles pour notre étude. En effet, elle montre que l'acquisition de connaissances, en particulier à travers l'enseignement formel, constitue un prédicteur significatif de la perception du risque. De plus, les auteurs soulignent qu'une intervention éducative ciblée, en l'occurrence un cours introductif en sciences de la terre, a permis d'accroître à la fois les connaissances des étudiants et leur sensibilité aux risques climatiques.

Cette étude éclaire, par analogie, la manière dont l'enseignement scolaire pourrait influencer la perception du risque académique chez les adolescents, en agissant notamment sur la réduction du stress scolaire, la gestion des incertitudes liées à l'échec, ainsi que la capacité d'adaptation. Elle invite également à considérer le rôle des croyances personnelles dans la manière dont les jeunes investissent leur parcours scolaire. Toutefois, il convient de souligner que l'étude de Aksit et al. (2018) s'inscrit dans un contexte différent, en l'occurrence celui de l'environnement, et ne prend pas en compte les dimensions sociales, affectives et culturelles qui façonnent fortement la perception du risque et les conduites des adolescents dans le champ éducatif.

2.2.2.2. Environnement social et prise de risque

Si certains comportements à risque relèvent principalement de facteurs développementaux liés à la maturation individuelle, d'autres trouvent leur origine dans des déterminants sociaux, notamment l'influence de l'environnement familial et du groupe de pairs.

Parmi ces facteurs, le rôle des parents apparaît déterminant dans l'initiation et la régulation des comportements à risque. Les conduites parentales, observées et interprétées par l'enfant dès le plus jeune âge, deviennent progressivement des modèles comportementaux. Par le biais de mécanismes d'imitation, d'exposition répétée et d'interprétation subjective, les adolescents tendent à reproduire les attitudes perçues chez leurs figures parentales. Le style de parentalité incluant les attitudes éducatives, les normes transmises, les valeurs défendues et le degré de supervision joue ainsi un rôle central dans la structuration des comportements à risque, et reflète à la fois les préoccupations parentales et les influences culturelles plus larges (Bianchi & Summala, 2004).

À titre illustratif, les travaux de Bianchi et Summala (2004) ont mis en évidence que les comportements à risque au volant observés chez les jeunes conducteurs s'ancrent dans une longue phase d'observation passive du comportement parental. Pendant près de deux décennies, les futurs adolescents internalisent, par la socialisation, les valeurs et les normes relatives à la sécurité routière, telles que le respect ou la transgression des limitations de vitesse. Ces résultats témoignent de l'impact de la transmission intergénérationnelle des comportements à risque, particulièrement dans les contextes où les parents eux-mêmes adoptent des conduites à risque de manière banalisée.

En complément, l'étude de Carducci et al. (2019), intitulée *Environment and Health: Risk Perception and Its Determinants among Italian University Students*, fournit un éclairage pertinent sur les mécanismes de formation de la perception du risque dans un environnement social et médiatique spécifique. Cette enquête transversale, menée auprès de 4 778 étudiants issus de 15 universités italiennes, révèle une corrélation significative entre un niveau élevé de littératie en santé fonctionnelle et une perception accrue des risques environnementaux. L'étude souligne également l'influence des médias sociaux, notamment Twitter, dans la structuration des perceptions, en montrant des différences significatives entre les villes en fonction du volume d'échanges numériques.

Les résultats de Carducci et al. (2019) présentent un intérêt méthodologique notable pour notre recherche, en mettant en évidence l'importance des facteurs cognitifs, informationnels et médiatiques dans la formation de la perception du risque. Toutefois, cette étude concerne un public universitaire adulte, dont les capacités d'analyse rationnelle des risques sont plus développées que celles des adolescents. Ces derniers, en raison de leur impulsivité relative et

de leur forte réactivité émotionnelle, restent davantage influencés par leur environnement immédiat en particulier les figures parentales et les pairs que par des sources institutionnelles ou médiatiques formelles. Par ailleurs, les risques évoqués dans cette étude relèvent principalement de l'environnement et de la santé publique, alors que notre propre recherche s'inscrit dans une logique psychosociale et éducative, centrée sur les risques scolaires tels que l'échec académique, la pression scolaire ou le harcèlement.

2.2.2.3. Influence des pairs et prise de risque

L'influence peut être appréhendée comme une forme d'énergie sociale, c'est-à-dire une force externe agissant sur l'individu, susceptible de modifier ses attitudes, ses opinions ou ses comportements. Paicheler (1985) attire l'attention sur la polysémie du terme, relevant que le mot « influence » englobe une variété de réalités parfois contradictoires, allant du changement positif au conditionnement négatif. Cette complexité sémantique traduit la diversité des mécanismes d'interaction qui structurent les relations sociales. Dans cette perspective, Allport (1985) définit l'influence sociale comme l'ensemble des situations où les pensées, les émotions et les comportements d'un individu sont affectés par la présence réelle, imaginaire ou implicite d'autrui. En tant qu'êtres sociaux, les individus sont continuellement soumis à ces influences, qui façonnent leurs choix, leurs croyances et leurs conduites, tant dans les interactions quotidiennes que dans les dynamiques de groupe.

La construction identitaire, amorcée dès l'enfance, s'opère à travers la socialisation familiale mais également et de manière croissante à l'adolescence par les interactions avec les pairs. Ces derniers deviennent alors des agents d'influence particulièrement puissants, notamment dans un contexte de quête identitaire, de besoin d'appartenance et d'autonomisation vis-à-vis de la sphère parentale. Turner et Shepherd (1999), ainsi que Ward (1997), soulignent le rôle crucial que les pairs peuvent jouer tant dans la prévention des comportements problématiques que dans la promotion de comportements prosociaux, en agissant comme relais normatif et moteur de transformation comportementale.

Par ailleurs, l'influence des pairs, tout comme la manière dont les adolescents perçoivent les comportements de leur groupe d'appartenance, s'avère fortement liée à la fréquence d'adoption de comportements à risque. L'étude de Rolison et Scherman (2002) met en évidence que la perception du risque toléré ou assumé par les pairs constitue l'un des prédicteurs les plus puissants de la prise de risque chez les jeunes. Plus les adolescents estiment que leurs pairs

adoptent des conduites à risque (consommation d'alcool, usage de drogues, rapports sexuels non protégés, etc.), plus ils sont susceptibles de s'engager dans ces mêmes comportements. Cette tendance est renforcée par la perception des normes sociales : les jeunes tendent à ajuster leur comportement à ce qu'ils pensent être attendu ou accepté dans leur groupe, indépendamment des normes éducatives ou institutionnelles transmises par les adultes.

Des recherches plus récentes viennent corroborer ces résultats tout en ouvrant de nouvelles perspectives. Par exemple, l'étude de Brechwald et Prinstein (2011) met en lumière les processus spécifiques d'identification sociale à l'adolescence, notamment à travers le *peer conformity*, la valorisation du statut au sein du groupe, et la régulation émotionnelle par l'intégration sociale. Ces auteurs insistent sur l'importance du contexte relationnel dans l'activation de l'influence des pairs, et sur la distinction nécessaire entre l'influence normative (respect des attentes sociales) et l'influence informationnelle (prise de décision fondée sur ce que les autres font ou pensent). De même, les travaux de van Hoorn et al. (2016) montrent, grâce à des données issues de la neuropsychologie, que l'adolescence est une période de sensibilité accrue à la récompense sociale, ce qui rend les adolescents plus vulnérables à l'influence des pairs, mais aussi potentiellement plus réceptifs aux interventions de type *peer-led* ou par modélisation positive.

Cependant, malgré la pertinence de ces travaux, plusieurs limites doivent être relevées au regard de notre propre étude. D'une part, la majorité de ces recherches ont été menées dans des contextes occidentaux, souvent en milieu urbain et dans des systèmes éducatifs très différents de celui du Cameroun. Les réalités sociales, économiques, culturelles et éducatives spécifiques aux adolescents camerounais notamment en matière de pression scolaire, d'accès à l'éducation, de rapports intergénérationnels et d'exposition aux risques sociaux (violence, précarité, etc.) sont rarement prises en compte dans ces analyses. D'autre part, la plupart des études focalisent leur attention sur des formes spécifiques de risque (notamment la consommation de substances psychoactives), sans interroger en profondeur le lien entre influence sociale, perception du risque scolaire et stratégies d'adaptation à l'environnement éducatif.

Ainsi, notre recherche s'attache à explorer de manière contextualisée les formes que prend l'influence des pairs chez les adolescents camerounais, en tenant compte des déterminants sociaux, scolaires et familiaux qui façonnent leur perception du risque et leur

adaptation scolaire. Elle vise également à analyser le rôle que peuvent jouer les croyances partagées et les dynamiques de groupe dans la banalisation ou l'intériorisation des comportements à risque liés à l'échec scolaire, à l'absentéisme, ou à la démotivation académique.

2.2.2.4. Sexe et prise de risque

Parmi les facteurs susceptibles d'influencer la perception du risque, l'âge et le sexe apparaissent comme des variables individuelles particulièrement déterminantes. De nombreuses recherches ont montré que la sensibilité au risque varie selon le stade développemental, les expériences de vie, ainsi que les caractéristiques socio-biologiques propres à chaque individu.

L'âge, tout d'abord, constitue un facteur important dans l'évaluation des situations à risque. En règle générale, les adultes plus âgés manifestent une perception plus élevée des risques et adoptent des comportements plus prudents que les jeunes adultes ou les adolescents. Une étude menée par Otani et al. (1992) sur un échantillon de 358 personnes âgées de 18 à 85 ans a mis en évidence que les personnes âgées ont tendance à percevoir les menaces avec une intensité plus élevée et à respecter davantage les règles de sécurité. Cette tendance serait liée à une accumulation d'expériences, une conscience plus aiguë de la vulnérabilité physique, mais aussi à une érosion progressive des motivations exploratoires typiques de la jeunesse. Ces résultats suggèrent que la perception du risque évolue au fil du cycle de vie, influencée par des transformations cognitives, affectives et sociales.

Le sexe (ou genre), par ailleurs, s'impose comme une variable clef dans la compréhension des différences interindividuelles face au risque. Les travaux de Byrnes, Miller et Schafer (1999), dans une méta-analyse couvrant plus de 150 études, ont mis en évidence que les hommes manifestent globalement une perception du risque plus faible et une propension plus marquée à adopter des comportements risqués, en comparaison avec les femmes. Toutefois, cette propension varie selon les domaines : elle est plus prononcée dans les prises de risque physiques, financiers ou intellectuels, et moins marquée dans les domaines tels que la consommation de substances psychoactives ou le tabagisme, où les écarts de genre tendent à se réduire.

D’autres études antérieures, telles que celles de Coppens et Gentry (1991) ou Rosen et Peterson (1990), confirment cette tendance en soulignant que les garçons sont, de manière générale, plus enclins à adopter des conduites à risque que les filles. Ces différences peuvent s’expliquer en partie par les constructions sociales de la masculinité et de la féminité, les normes culturelles et les attentes genrées en matière de comportement. De plus, il a été observé que les garçons ont tendance à évaluer les situations comme étant moins risquées que ne le feraient les filles placées dans les mêmes conditions. Cette sous-estimation du risque contribue à une exposition plus élevée à des situations potentiellement dangereuses.

Le tempérament individuel, et notamment les traits d’impulsivité ou d’hyperactivité, constitue également une variable explicative importante. Schwebel et Plumert (1999) ont montré que les enfants décrits par leurs parents comme très actifs ou impulsifs sont statistiquement plus exposés aux traumatismes et aux accidents graves. Cette corrélation suggère que certaines dispositions tempéramentales prédisposent les jeunes à minimiser les risques et à se comporter de manière imprudente, indépendamment des normes sociales ou éducatives.

Les apports de ces recherches offrent des perspectives éclairantes pour la compréhension de la perception du risque chez les adolescents. Toutefois, plusieurs limites doivent être relevées en ce qui concerne leur applicabilité à notre étude. D’une part, la majorité de ces travaux ont été conduits dans des contextes culturels occidentaux, souvent avec des échantillons issus de populations urbaines et scolarisées, ce qui limite leur transférabilité au contexte socioculturel camerounais, où les normes de genre, les rôles parentaux, les modèles de socialisation et les rapports aux risques diffèrent sensiblement. D’autre part, ces recherches traitent généralement du risque dans des sphères spécifiques (santé, sécurité routière, finance), et abordent peu la question de la perception du risque scolaire, en lien avec l’échec, la démotivation, le harcèlement ou la pression académique.

Dans cette optique, notre recherche se propose d’intégrer ces variables individuelles (âge, sexe, tempérament) à l’analyse des perceptions du risque scolaire chez les adolescents camerounais, en tenant compte des spécificités culturelles, éducatives et sociales locales. Elle vise à mieux comprendre comment ces facteurs interagissent avec les dynamiques de groupe, l’influence des pairs et les conditions institutionnelles pour façonner les comportements d’adaptation (ou de désengagement) face à l’environnement scolaire.

2.2.2.5. Impulsivité et prise de risque

L'impulsivité est un trait de personnalité caractérisé par une tendance à réagir rapidement, sans planification ni considération suffisante des conséquences. Elle est souvent associée à une difficulté de régulation émotionnelle et à une recherche accrue de sensations. Sur le plan développemental, l'impulsivité est particulièrement marquée à l'adolescence, période de transformations neurologiques, hormonales et psychosociales intenses. De nombreuses recherches ont mis en évidence une corrélation significative entre l'impulsivité et la propension à adopter des comportements à risque, notamment en matière de consommation de substances, de sexualité non protégée, de violence ou de transgression scolaire (Stanford et al., 2009 ; Cyders & Smith, 2008).

L'explication neurobiologique la plus couramment admise repose sur le décalage entre le développement du système limbique (siège des émotions et des récompenses immédiates) et celui du cortex préfrontal (impliqué dans le contrôle inhibiteur et la planification). Ce décalage crée un déséquilibre temporaire qui rend les adolescents particulièrement sensibles aux récompenses immédiates et moins capables de prendre en compte les conséquences à long terme (Steinberg, 2010).

Dans le contexte scolaire, l'impulsivité peut se manifester par de la désinhibition en classe, des conflits avec l'autorité, un absentéisme irrégulier ou des prises de décision hâtives en lien avec l'orientation, l'abandon ou le redoublement. Elle constitue un facteur de vulnérabilité important face à la désadaptation scolaire. En outre, les adolescents impulsifs sont souvent plus influençables par les pairs, notamment dans les situations où la pression du groupe favorise des comportements transgressifs. Ainsi, l'impulsivité peut jouer un rôle médiateur entre les caractéristiques individuelles (tempérament, maturité) et les déterminants sociaux (normes de groupe, influence des pairs) dans l'émergence des conduites à risque.

Toutefois, la majorité des études sur l'impulsivité et la prise de risque ont été conduites dans des contextes occidentaux, souvent en dehors des problématiques scolaires. Très peu d'études se sont penchées sur la manière dont l'impulsivité influence la perception du risque dans les systèmes éducatifs africains, où les normes d'autorité, les attentes familiales et les modes de socialisation diffèrent considérablement. De même, la relation entre impulsivité et adaptation scolaire reste encore peu explorée dans les contextes où l'instabilité éducative

(transhumance scolaire, surcharge des classes, manque de ressources) constitue un facteur de stress chronique pour les élèves.

Dans notre étude, nous nous attacherons à examiner le rôle de l'impulsivité dans la perception du risque scolaire chez les adolescents camerounais, en croisant cette variable avec d'autres facteurs (influence des pairs, sexe, âge, contexte familial) pour mieux comprendre les dynamiques de vulnérabilité ou de résilience qui influencent leur trajectoire académique.

2.2.3. La culture un facteur important dans la perception des risques

Parmi les nombreux facteurs qui influencent la perception du risque, la culture occupe une place centrale. Elle constitue un cadre de référence à travers lequel les individus interprètent, évaluent et réagissent face aux dangers potentiels. Selon Kouabenan (2001), la culture peut être définie comme un système de croyances, de valeurs, de représentations et d'expériences partagées par les membres d'un groupe social. Ces éléments forment un socle collectif qui structure la manière dont les risques sont perçus, acceptés ou rejetés.

Dans cette perspective, la culture contribue à la construction d'une véritable « culture du risque », c'est-à-dire un ensemble de normes implicites qui détermine ce qui est considéré comme dangereux, acceptable ou nécessaire. Comme le souligne Pidgeon (1991), la culture est souvent perçue comme allant de soi, naturelle et indiscutable. Elle véhicule ainsi une représentation spécifique du risque, du danger et de la sécurité, qui oriente les comportements individuels et collectifs. Certaines cultures peuvent ainsi valoriser la prise de risque, notamment dans des contextes où la bravoure et la résilience sont socialement récompensées.

Dans les sociétés traditionnelles, notamment dans plusieurs pays en développement, certaines pratiques culturelles telles que les rites d'initiation exposent volontairement les jeunes à des épreuves physiques et psychologiques perçues comme formatrices. Ces expériences sont considérées comme nécessaires à l'acquisition d'un statut social, à l'endurcissement moral ou à la préparation aux épreuves de la vie adulte. Dans ces contextes, le risque est intégré comme une composante normale, voire valorisée, de l'existence.

La culture influence également la manière dont les émotions sont exprimées et régulées face au risque. Selon Saarni et Crowley (1990), au-delà des normes émotionnelles transmises par la culture, l'enfant développe aussi des règles personnelles d'expression émotionnelle qui

orientent ses conduites. Ces normes émotionnelles s'acquièrent dès le plus jeune âge par l'observation et l'imitation des figures parentales. En matière de conduite automobile, par exemple, les comportements des parents représentent une première source d'apprentissage culturel. Leurs attitudes face au danger, au respect des règles ou à la recherche de sensations influencent directement les pratiques ultérieures de leurs enfants.

Ainsi, comme le montrent Hartos et al. (2000), le manque de supervision parentale, tout comme l'exposition à des comportements déviants ou imprudents, peut prédire une plus grande propension des jeunes à adopter des comportements à risque. Par ailleurs, les médias jouent un rôle majeur dans la construction de normes culturelles autour du risque. Dans plusieurs contextes culturels, la télévision et les réseaux sociaux véhiculent des images de la prise de risque comme étant valorisante, notamment à travers la vitesse, les cascades ou les comportements transgressifs, particulièrement chez les jeunes hommes. Ces modèles médiatiques façonnent les représentations sociales du risque et contribuent à leur banalisation.

Les théories de l'apprentissage social et cognitif permettent d'éclairer ces processus d'internalisation des normes culturelles. Elles postulent que les comportements humains sont en grande partie acquis par l'observation et la reproduction de modèles (Bandura, 1986). Dans ce sens, les adolescents exposés à des modèles valorisant la prise de risque qu'ils soient familiaux, médiatiques ou communautaires sont plus enclins à adopter des conduites similaires.

La culture agit donc comme un moule, une « forme » selon Rock (1992), dans laquelle se construit la personnalité psychologique de l'individu. Cette forme propose des modèles de pensée, de perception, d'expression et d'action. Un enfant élevé dans une culture donnée est susceptible d'adopter des préférences alimentaires, des comportements sociaux ou des expressions émotionnelles spécifiques à ce milieu. Toutefois, cette forme culturelle n'est pas rigide : elle autorise une certaine marge d'appropriation individuelle. Chaque personne assimile la culture de manière singulière, l'interprète et parfois la transforme, selon ses expériences, ses aspirations et son environnement.

Par ailleurs, la culture n'impose pas uniquement des modèles dominants ; elle offre aussi des alternatives, des valeurs minoritaires ou déviantes. Elle peut encourager l'innovation ou l'expérimentation, bien que cela varie selon les sociétés et les contextes. Cette flexibilité relative permet de comprendre la diversité des comportements observés au sein d'une même

communauté culturelle, en fonction des sous-groupes sociaux, des trajectoires individuelles ou des influences externes.

Dans le cadre de notre étude sur les adolescents au Cameroun, l'approche culturelle permet de mieux cerner l'origine et la logique des comportements à risque. Elle met en lumière l'importance des normes éducatives, des valeurs communautaires, de la transmission intergénérationnelle et de l'environnement social immédiat. Ainsi, la culture contribue à façonner non seulement la perception du risque, mais aussi la manière dont les jeunes y réagissent, s'y adaptent ou y résistent.

2.2.4. Perception du risque et prise de risque

Plusieurs travaux ont tenté de cerner les facteurs qui interviennent dans l'évaluation des risques et leur influence sur la prise de décision dans des situations potentiellement dangereuses. Parmi ces facteurs, on retrouve la perception du contrôle personnel, l'expérience passée des comportements à risque, la pression du groupe de pairs ainsi que l'accès à l'information sur les dangers encourus. Ces dimensions ont été prises en compte dans l'élaboration de diverses échelles de mesure de la perception du risque (Slovic, 1987 ; Fischhoff et al., 1978).

Parmi les théories les plus influentes, celle de Wilde (1992) postule l'existence d'un seuil de risque préférentiel, propre à chaque individu. Selon cette approche, chaque personne dispose d'un niveau de risque subjectivement acceptable, distinct du risque objectif défini par les probabilités réelles d'accidents ou de conséquences négatives. Ce seuil est influencé par une évaluation coûts-bénéfices du comportement en question. Lorsque le risque objectif perçu est inférieur au risque préféré, l'individu a tendance à augmenter son engagement dans des comportements risqués afin de rétablir un équilibre. À l'inverse, lorsque le niveau de risque ressenti dépasse le seuil subjectif tolérable, l'individu adopte des comportements de prudence ou d'évitement. Cette dynamique d'ajustement permet d'expliquer, par exemple, pourquoi certains adolescents augmentent leur prise de risque lorsqu'ils se sentent en sécurité ou protégés.

Une application concrète de ces principes peut être observée dans l'étude de Magni, Pescaroli et Bartolucci (2019), intitulée *"Factors influencing university students' accommodation choices: risk perception, safety, and vulnerability"*, publiée dans le *Journal of*

Housing and the Built Environment. Cette recherche explore comment les étudiants universitaires évaluent les risques dans le choix de leur logement, en intégrant les dimensions de sécurité perçue et de vulnérabilité individuelle. Trois résultats principaux en ressortent : (1) les étudiants tiennent compte de divers risques (vol, agression, incendie) dans leur choix de logement, préférant des zones sécurisées même à coût plus élevé ; (2) les infrastructures sécurisantes (vidéosurveillance, clôtures, gardiens) influencent fortement leurs décisions ; et (3) les étudiants les plus vulnérables, notamment les femmes ou ceux issus de milieux défavorisés manifestent une perception accrue du risque et adoptent des stratégies plus prudentes.

Bien que cette étude cible un public différent (étudiants universitaires), elle éclaire plusieurs dimensions pertinentes pour notre propre recherche sur la perception du risque chez les adolescents en milieu scolaire. En effet, cette étude met en évidence l'impact des facteurs psychologiques et sociaux dans l'évaluation du risque, ainsi que l'importance des expériences passées et du sentiment de vulnérabilité. Toutefois, les conclusions de Magni et al. (2019) restent centrées sur l'environnement résidentiel, sans aborder directement la sphère scolaire ni les mécanismes d'adaptation aux contraintes éducatives. Par ailleurs, les différences d'âge, de maturité et d'autonomie entre étudiants universitaires et adolescents doivent être prises en compte. Ces éléments nous amènent à considérer l'intérêt d'adapter ce cadre théorique à la spécificité du contexte scolaire camerounais, en y intégrant des variables de vulnérabilité scolaire (exposition à la sanction, échec scolaire, stigmatisation, etc.) et de perception des risques psychosociaux liés à l'école.

Une autre perspective utile est celle développée par Slovic (1979), qui introduit la notion d'un continuum inverse entre la perception des bénéfices et la perception de la menace. Selon cette théorie, les individus sont d'autant plus enclins à s'engager dans des activités risquées qu'ils en perçoivent les bénéfices comme élevés et les dangers comme minimes. Ainsi, plus une activité est jugée avantageuse (plaisir, reconnaissance sociale, sensations fortes), moins ses risques sont perçus comme menaçants. Fischhoff et al. (1978) confirment cette idée en montrant que les individus qui ne voient aucun bénéfice dans la consommation d'alcool ou de tabac les considèrent également comme des substances peu dangereuses, illustrant l'effet des attentes sur la perception du risque.

Dans la même lignée, l'étude de Perdersen (1997), portant sur un échantillon de 444 adultes, a examiné le lien entre la perception du bénéfice et du risque dans la pratique d'activités sportives extrêmes (plongée, saut à l'élastique, escalade). Les résultats ont montré que plus les bénéfices attendus de ces activités étaient élevés, plus les participants étaient tolérants au risque, indépendamment de la dangerosité objective. Ces travaux soulignent que la prise de risque n'est pas nécessairement le fruit d'une absence de conscience des dangers, mais peut être une décision rationnelle fondée sur un arbitrage bénéfices/risques.

Dans le cadre de notre recherche, ces modèles nous permettent de mieux comprendre la logique psychologique sous-jacente aux comportements à risque chez les adolescents. Toutefois, ces études, bien qu'informatives, restent centrées sur des contextes extra-scolaires (activités de loisirs, logement, transport) et n'abordent pas directement la question de l'adaptation scolaire. C'est pourquoi notre travail vise à articuler la perception et la prise de risque avec des indicateurs spécifiques de l'adaptation scolaire des adolescents tels que l'absentéisme, la démotivation, le redoublement, les relations avec les enseignants et les conduites déviantes en milieu scolaire.

Ainsi, l'enjeu est de mieux cerner comment la perception que les adolescents ont des risques (sociaux, éducatifs, psychologiques) influence leur engagement scolaire ou leur retrait, leur motivation à réussir ou, au contraire, leur adhésion à des comportements de fuite ou de défi, parfois perçus comme stratégiques ou valorisants dans leur groupe de pairs. Cette approche intégrative ambitionne de combler le vide existant entre les théories générales de la perception du risque et les réalités spécifiques de l'adaptation scolaire dans les contextes socioculturels africains.

2.2.4.1. Conception développementale de la prise de risque

Dans la littérature développementale, la prise de risque est généralement définie comme l'adoption de comportements comportant une probabilité mesurable d'aboutir à des conséquences négatives ou indésirables (Byrnes, Miller & Schafer, 1999). Ces comportements incluent, entre autres, la consommation de substances psychoactives, les relations sexuelles non protégées, les conduites violentes ou délinquantes, ainsi que divers actes d'imprudence ou de transgression. La recherche s'accorde à dire que la capacité à reconnaître, anticiper et éviter les risques excessifs constitue l'une des compétences fondamentales que les individus développent tout au long de leur trajectoire de socialisation (Arnett, 1992).

Selon Steinberg et Scott (2003), les comportements à risque suivent une courbe développementale caractéristique : ils émergent souvent au début de l'adolescence, connaissent un pic entre 14 et 18 ans, puis tendent à décroître progressivement à l'entrée dans l'âge adulte. Cette période correspond à une phase critique du développement psychosocial marquée par des transformations biologiques, cognitives, émotionnelles et sociales. Les adolescents se retrouvent alors dans une dynamique paradoxale où la recherche de sensations, le besoin d'affirmation de soi, l'influence du groupe de pairs et la maturation incomplète des régions cérébrales impliquées dans l'autorégulation se conjuguent pour augmenter leur propension à s'engager dans des conduites risquées (Casey, Jones & Somerville, 2011).

D'un point de vue neurodéveloppemental, plusieurs auteurs soulignent que la prise de risque à l'adolescence est partiellement liée au déséquilibre entre deux systèmes cérébraux en développement : d'une part, le système socio-émotionnel, qui connaît une activation précoce et favorise la recherche de récompenses immédiates, et d'autre part, le système de contrôle cognitif, basé dans le cortex préfrontal, qui mûrit plus tardivement et régule les impulsions (Steinberg, 2008). Ce décalage dans le développement contribue à expliquer pourquoi les adolescents sont particulièrement vulnérables aux choix impulsifs et aux évaluations biaisées du danger.

La prise de risque durant l'adolescence ne doit cependant pas être considérée uniquement sous un angle pathologique. Certains chercheurs adoptent une perspective plus nuancée, mettant en lumière le rôle adaptatif que peuvent jouer certaines formes de prise de risque dans le processus de construction identitaire. D'après Romer (2010), les comportements à risque peuvent, dans certaines circonstances, servir de support à l'exploration de soi, à l'acquisition d'autonomie et à l'affirmation de la personnalité. Ce point de vue souligne l'importance de différencier les prises de risque destructrices des prises de risque développementalement fonctionnelles, en fonction de leur intensité, de leur contexte et de leur réversibilité.

Dans le contexte camerounais, où les adolescents évoluent souvent dans des environnements marqués par des défis socio-économiques, culturels et éducatifs multiples, cette conception développementale de la prise de risque revêt une importance particulière. Elle permet de mieux comprendre comment des comportements apparemment déviants (absentéisme, consommation de substances, comportements agressifs, etc.) peuvent s'inscrire dans une logique d'adaptation parfois inadéquate face à des contextes perçus comme menaçants

ou oppressants. Ainsi, plutôt que de se limiter à une vision normative et punitive, il devient essentiel d'analyser ces conduites à la lumière des dynamiques développementales et des contraintes structurelles vécues par les jeunes.

Enfin, cette approche développementale offre un cadre pertinent pour explorer les liens entre prise de risque et adaptation scolaire. L'adolescent, en quête d'autonomie et soumis à diverses pressions sociales, peut percevoir l'école soit comme un espace d'opportunités, soit comme une source de menace ou d'aliénation. En fonction de cette perception, la prise de risque peut alors apparaître comme un mode d'expression d'un malaise scolaire, une stratégie d'opposition, ou encore une tentative de recherche de reconnaissance au sein du groupe de pairs.

2.2.4.2. Prise de risque dans l'enfance et l'adolescence

La tolérance au risque chez les enfants varie de manière significative en fonction de plusieurs facteurs, parmi lesquels l'âge et le sexe occupent une place centrale. De manière générale, on observe une augmentation de l'incidence des blessures et des comportements à risque à mesure que l'enfant grandit. Par exemple, les travaux de Scheidt et al. (1994) indiquent que l'incidence la plus élevée de ces comportements se situe durant l'adolescence, période marquée par une intensification notable des prises de risque. Cette progression suggère que la prise de risque se développe et s'amplifie avec l'âge, faisant de l'adolescence une phase particulièrement critique pour étudier les facteurs qui sous-tendent ce phénomène.

L'émergence de la prise de risque a fait l'objet de nombreuses approches théoriques. Certains chercheurs ont exploré les processus cognitifs impliqués dans la perception et l'évaluation du risque, postulant que les comportements à risque chez l'enfant et l'adolescent pourraient résulter de déficits ou d'immaturités dans ces processus (Reyna & Farley, 2006). Selon cette perspective, les jeunes auraient plus de difficultés à anticiper les conséquences négatives de leurs actes ou à pondérer de manière réaliste les probabilités d'issues défavorables.

D'autres travaux ont mis l'accent sur les changements physiologiques liés à la maturation cérébrale et hormonale. Le développement différentiel du système limbique, lié aux émotions et aux récompenses, par rapport au cortex préfrontal, responsable du contrôle exécutif et de la prise de décision réfléchie, crée un déséquilibre qui favoriserait les comportements impulsifs et risqués (Steinberg, 2008). Cette explication neurodéveloppementale permet de comprendre

pourquoi les adolescents sont particulièrement enclins à des prises de risques, même en présence d'une connaissance consciente des dangers encourus.

Par ailleurs, les chercheurs s'accordent sur l'importance des facteurs sociaux et interpersonnels dans l'émergence et la consolidation des comportements à risque. L'influence des pairs, des normes culturelles et des modèles familiaux joue un rôle majeur dans la socialisation des conduites à risque. Par exemple, la pression du groupe peut encourager la transgression des règles et l'adoption de comportements valorisés socialement, même s'ils sont dangereux (Gardner & Steinberg, 2005). De même, l'environnement socio-économique et culturel, ainsi que les expériences personnelles (victimisation, stress familial) modulent la propension des jeunes à s'engager dans des conduites à risque.

Dans le cadre de notre étude, nous focalisons notre attention sur l'impact de la perception du risque dans le processus d'adaptation scolaire chez les jeunes. En effet, la manière dont un adolescent évalue et ressent les menaces potentielles dans son environnement scolaire (échecs, sanctions, conflits, absentéisme) peut influencer ses stratégies d'adaptation, notamment sa tendance à adopter ou éviter certains comportements à risque. Comprendre ces liens est essentiel pour développer des interventions éducatives et psychosociales efficaces visant à améliorer la réussite scolaire et le bien-être des adolescents.

2.2.4.3. Caractéristiques propres des individus et attitudes face à la prise de risque

Hilson et Murray-Webster (2005) proposent une définition pertinente de l'attitude face au risque. Ils définissent le risque principalement comme « une incertitude pouvant avoir un impact négatif ou positif sur un ou plusieurs objectifs », tandis que l'attitude est vue comme « un état de conscience de l'esprit, une disposition mentale ou une orientation envers un fait ou une condition ». En combinant ces notions, l'attitude face au risque peut être comprise comme un état conscient d'incertitude susceptible d'affecter positivement ou négativement les objectifs personnels, ou encore comme une réponse consciente à la perception d'une incertitude significative.

De nombreuses études ont mis en évidence des différences importantes dans la perception et le comportement face au risque selon le sexe et l'âge. De manière générale, les femmes perçoivent le risque comme plus élevé que les hommes, ce qui les conduit à adopter des comportements plus prudents. Lundborg et Andersson (2008) confirment que les jeunes,

indépendamment de leur sexe, manifestent une propension plus forte à prendre des risques. Toutefois, cette différence entre hommes et femmes semble moins marquée dans le contexte politique des jeunes.

Cette distinction sexuée dans la perception du risque revêt une importance cruciale pour la conception des campagnes de prévention destinées aux enfants, notamment parce que les femmes jouent souvent un rôle clé dans l'éducation des enfants, en particulier dans le domaine de la nutrition. Par ailleurs, le niveau d'instruction et le statut socioprofessionnel influencent aussi la perception du risque. Viscusi (1992) souligne que le niveau d'éducation, la localisation géographique ainsi que la nature volontaire ou non du risque sont des facteurs déterminants. Par exemple, les fumeurs tendent souvent à sous-estimer les risques de décès liés à leur comportement.

Selon le Tableau de bord Santé et Environnement (2007), près de la moitié des individus interrogés estiment avoir un « risque assez élevé » de développer un cancer au cours de leur vie en raison de leur environnement, tandis qu'environ un tiers craignent fortement le risque de maladies cardiaques ou d'épidémies.

L'étude de Haile et al. (2017), intitulée *HIV Risk Perception Among College Students at a University in the Midwest*, illustre bien la complexité des attitudes individuelles face au risque. Cette recherche révèle que 81,5 % des étudiants ne se considèrent pas à risque d'infection par le VIH, malgré une connaissance élevée des mesures préventives et une conscience aiguë de la gravité de la maladie. Cette discordance suggère la présence d'un optimisme irréaliste ou d'un sentiment d'invulnérabilité personnelle. De plus, une perception plus élevée de la gravité et de la susceptibilité au VIH/SIDA était associée à une moindre tendance à se percevoir à risque modéré, soulignant un phénomène paradoxal dans l'évaluation personnelle du risque.

Il est important de noter que le risque de contracter le VIH, lié à la santé et aux comportements sexuels, diffère des risques scolaires qui concernent davantage les enjeux académiques et sociaux. Par exemple, la pression sociale exerce une influence déterminante dans le contexte scolaire, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans le contexte sanitaire.

Enfin, la notion de sentiment d'impuissance face aux menaces perçues peut parfois engendrer un pessimisme excessif. Heath et Tversky (1991) montrent que certaines personnes

peu informées sur un danger, mais se sentant compétentes dans ce domaine, peuvent paradoxalement percevoir la situation comme gérable. Cette analyse des caractéristiques individuelles nous permet de mieux comprendre, dans le cadre de notre étude, la capacité des jeunes à évaluer et influencer leur exposition aux risques, notamment dans leur environnement scolaire.

2.2.4.4. Les différentes prises de risque selon l'âge

Shannon et al. (1992) expliquent que le type de prise de risque varie en fonction de l'âge des enfants. Chez les jeunes enfants, les accidents surviennent principalement à la maison, tandis que chez les enfants d'âge scolaire, la majorité des accidents se produisent loin du domicile, lors d'activités à risque. Ainsi, chez les enfants de 6 à 11 ans, les blessures surviennent majoritairement sur les terrains de jeu. Cette tranche d'âge fait partie du groupe le plus exposé aux accidents domestiques, avec un taux annuel de 13 accidents pour 100 enfants âgés de 0 à 16 ans.

Cependant, comme le montrent Baker et al. (1992), tous les enfants ne sont pas égaux face au risque de blessure. Les garçons présentent des taux de blessures et de mortalité significativement plus élevés que les filles. Les accidents domestiques tels que chutes, brûlures, électrocutions, intoxications, noyades, pénétration de corps étrangers et morsures d'animaux touchent principalement les plus jeunes enfants, pour qui la maison et ses alentours immédiats constituent le lieu principal d'accident. L'âge critique où l'incidence des accidents est la plus élevée se situe entre 2 et 3 ans, avec une prédominance chez les garçons.

Félix et Tursz (1991) ont observé que chez les enfants de moins de 3 ans, notamment entre 1 et 2 ans, les brûlures, empoisonnements et pénétrations d'objets dans le corps sont particulièrement fréquents. À cet âge, l'enfant explore son environnement sans maîtrise complète de ses mouvements et n'est pas encore scolarisé, ce qui l'expose à des risques internes à son domicile.

Chez les enfants d'âge scolaire, les accidents, notamment les chutes et collisions, représentent environ un tiers des incidents survenant en dehors de l'école. Les accidents liés au sport apparaissent à partir de 6 ans, constituant 11 % des accidents, avec les aires de sport comme principaux lieux d'accident à partir de 12 ans. Ces accidents concernent majoritairement les garçons, particulièrement pour les sports pratiqués en dehors du cadre

scolaire. Par ailleurs, les enfants de 6 à 11 ans sont également exposés aux accidents de la route. Selon les données nationales d'accidentologie de 2007, cette tranche d'âge comptait 43 tués et 2389 blessés. Parmi eux, 66 % des enfants tués et 46 % des blessés l'étaient en tant que passagers de voiture, tandis que 26 % des tués et 44 % des blessés étaient des piétons.

À l'adolescence, de nouveaux comportements à risque émergent et tendent à se pérenniser. Muus et Porton (1998) identifient plusieurs types de risques associés à cette période : consommation de substances psychoactives (tabac, alcool, drogues telles que cannabis, amphétamines, ecstasy, crack, cocaïne), rapports sexuels non protégés (risques de maladies sexuellement transmissibles et de grossesses non désirées), fugues, infractions au code de la route (excès de vitesse, non-port du casque, non-respect des feux tricolores, conduite à contresens), tentatives de suicide, jeux dangereux et pratiques sportives extrêmes (surf, skateboard, parachutisme, escalade).

L'adolescence est ainsi une période de transition durant laquelle l'individu est particulièrement vulnérable à la prise de risque. Cette propension peut être interprétée comme liée à la restructuration psychobiologique propre à cette étape du développement. En effet, l'augmentation de la force physique et l'intensification des pulsions influencent le comportement face aux situations d'épreuve, souvent dangereuses, auxquelles l'adolescent est confronté. Par ailleurs, l'adolescent remet en question les valeurs héritées et cherche à rééquilibrer sa vie mentale à travers ces comportements à risque. En testant son courage face au danger, il franchit symboliquement les frontières de l'enfance pour s'intégrer pleinement à sa génération. Ce processus associe la prise de risque à une tradition ancestrale, comparable aux rites de passage tels que les rites de l'initiation.

L'analyse des différentes prises de risque selon l'âge apporte une compréhension fine des comportements à risque propres à chaque stade du développement, notamment chez les enfants et les adolescents. Elle souligne que les types de risques évoluent avec l'âge, passant des accidents domestiques chez les plus jeunes aux comportements à risque plus complexes et socialement influencés à l'adolescence, comme la consommation de substances psychoactives ou les conduites à risque. Ces informations sont essentielles pour notre étude, car elles permettent de situer la perception du risque dans un contexte développemental précis, et de mieux cerner les enjeux spécifiques de l'adaptation scolaire à l'adolescence, période où la prise de risque s'intensifie.

Cependant, cette perspective présente aussi des limites. D'une part, la majorité des données proviennent d'études portant sur des accidents physiques ou des comportements observables, et ne prennent pas toujours en compte la dimension subjective de la perception du risque, ni ses déterminants psychologiques et sociaux dans le contexte scolaire. D'autre part, les études citées se focalisent surtout sur des risques liés à la santé physique et à la sécurité, alors que notre travail s'intéresse également aux risques psychosociaux, tels que la délinquance, l'absentéisme ou la relation avec les enseignants, qui nécessitent une approche plus intégrée des facteurs de perception et d'adaptation. Enfin, les spécificités culturelles et contextuelles, notamment dans un pays comme le Cameroun, restent peu abordées dans ces travaux, ce qui limite leur applicabilité directe à notre terrain d'étude.

2.2.4.5. Développement cognitif et prise de risque

Traditionnellement, la recherche sur le développement cognitif souligne que les enfants et les adolescents ont des compétences cognitives moins avancées que les adultes. Mandler (1998) a montré que les capacités de représentation cognitive se complexifient avec l'âge, ce qui améliore les facultés de raisonnement. Ce développement permet l'émergence de stratégies plus efficaces, une vitesse de traitement de l'information accrue, des stratégies mnésiques plus sophistiquées, ainsi que des compétences métacognitives plus élaborées.

Selon les théories classiques du développement, ces progrès cognitifs devraient logiquement réduire la probabilité d'adopter des comportements à risque, car l'individu serait mieux armé pour anticiper les conséquences de ses actes. Cependant, les recherches de Laird, Pettit, Bates et Dodge (2003) montrent une tendance inverse : la fréquence des comportements à risque augmente en réalité au cours du développement, de l'enfance à l'adolescence. Ce paradoxe suggère que l'amélioration des compétences cognitives ne suffit pas à elle seule à expliquer la dynamique de la prise de risque, notamment à l'adolescence, où d'autres facteurs psychosociaux entrent en jeu.

Les travaux sur le développement cognitif apportent un cadre précieux pour comprendre comment les capacités de raisonnement et de représentation évoluent avec l'âge, influençant potentiellement la perception du risque chez les jeunes. La progression des compétences métacognitives permet d'envisager que les adolescents sont mieux équipés pour évaluer les conséquences de leurs comportements, ce qui est un aspect important pour analyser leur adaptation scolaire. Ces résultats confortent l'idée que la prise de risque ne dépend pas

uniquement des capacités intellectuelles, mais aussi de la manière dont l'adolescent interprète et réagit aux situations à risque.

Ainsi, si les travaux cognitifs apportent une base utile, il est nécessaire de compléter notre approche avec une prise en compte des facteurs sociaux, culturels et scolaires pour mieux comprendre la complexité de la perception du risque et de la prise de risque chez les adolescents dans leur environnement scolaire.

2.2.4.6. Changements physiologiques et prise de risque

En effet, les travaux de Blum et al. (2000) et Steinberg (2008) montrent que les transformations cérébrales, notamment au niveau du système dopaminergique mésolimbique et des hormones comme l'ocytocine, augmentent la réactivité des adolescents aux récompenses et aux stimuli sociaux. Ces données sont particulièrement utiles dans le contexte de notre étude, car elles expliquent pourquoi les adolescents peuvent être attirés par des comportements risqués, même s'ils en perçoivent les dangers. Elles soulignent également le rôle central de la recherche de sensations et de la sensibilité émotionnelle dans les décisions prises à cet âge, ce qui peut impacter directement l'engagement ou le désengagement scolaire.

Cependant, ces apports doivent être nuancés. Ces explications biologiques, bien qu'importantes, présentent une limite majeure : elles ne tiennent pas suffisamment compte des contextes sociaux, culturels et éducatifs dans lesquels évoluent les adolescents. Or, dans notre étude menée au Cameroun, les réalités sociales telles que les normes familiales, la pression scolaire ou les conditions socio-économiques jouent un rôle crucial dans les comportements d'adaptation scolaire et de prise de risque. De plus, ces approches biologiques tendent à homogénéiser l'adolescence, alors même que la variabilité interindividuelle est forte selon le sexe, le statut social ou l'environnement éducatif.

En somme, les explications physiologiques enrichissent la compréhension des déterminants internes de la prise de risque, mais leur intégration dans notre étude nécessite une articulation avec des dimensions psychologiques et socioculturelles pour rendre compte de la complexité des comportements adolescents, notamment en lien avec l'adaptation scolaire.

2.2.5. La recherche de sensations dans la consommation de substances psychoactives

Les premiers travaux sur la recherche de sensations ont été menés par des chercheurs intéressés par l'usage de substances psychoactives. En fait, la théorie de la recherche de

sensations de Zuckerman (1984) suggère que les chercheurs de sensations ont de faibles niveaux d'activité catécholaminergique dans un état non stimulé et recherchent des substances ou des comportements qui augmentent cette activité. De plus, cette dimension de la personnalité semble moduler les réponses subjectives et psychophysiologiques aux drogues. Par exemple, il a été démontré par Brocke (2000) qu'il affecte les effets stimulants de l'amphétamine. La recherche de sensations correspond à la grande sensibilité des acteurs aux effets des psychostimulants.

Les apports de la théorie de la recherche de sensations, notamment celle proposée par Zuckerman (1984), sont particulièrement pertinents pour comprendre la prise de risque chez les adolescents, notamment en lien avec la consommation de substances psychoactives. Cette approche met en évidence l'existence de traits de personnalité stables pouvant prédire certains comportements à risque, ce qui est essentiel dans notre étude. Elle permet d'expliquer pourquoi certains adolescents sont plus attirés par des conduites risquées que d'autres, indépendamment du contexte social : ils sont en quête d'expériences intenses ou nouvelles, y compris à travers des comportements comme la consommation d'alcool, de tabac, ou de drogues. Cette perspective enrichit notre compréhension des déterminants internes de la prise de risque et aide à envisager des profils psychologiques plus vulnérables, qui pourraient également rencontrer plus de difficultés d'adaptation scolaire.

Cependant, cette approche présente plusieurs limites dans le cadre de notre recherche. D'une part, elle tend à privilégier une explication de type intrapsychique (centrée sur la personnalité individuelle), au détriment des facteurs environnementaux et sociaux. Or, dans le contexte camerounais, des éléments tels que la pression scolaire, les normes familiales, les conditions de vie ou les modèles culturels jouent un rôle central dans l'engagement dans les comportements à risque ou l'adaptation scolaire. D'autre part, cette théorie ne permet pas de rendre compte des différences liées au genre, aux normes sociales ou aux dynamiques groupales, alors que ces facteurs peuvent moduler l'expression de la recherche de sensations.

Ainsi, bien que la notion de recherche de sensations constitue un cadre explicatif pertinent pour identifier certains adolescents à risque, elle ne saurait être suffisante à elle seule pour expliquer les comportements observés dans notre étude. Il est nécessaire de l'articuler avec d'autres approches intégrant les dimensions psychosociales, contextuelles et culturelles.

2.2.6. Jugement sociétal sur la prise de risque et subjectivité du risque perçu

En général, certaines formes de risque ou la volonté de prendre des risques peuvent être perçues positivement conformément aux normes sociales en vigueur. Selon Turner, McClure et Pirozzo (2004), la prise de risque peut être appréhendée de deux manières très différentes selon les valeurs de la société. Cette volonté de prendre des risques est notée négativement s'il s'agit d'un comportement volontaire et socialement inacceptable (conséquences négatives, tant pour ceux qui les pratiquent que pour les autres en termes de morbidité ou de mortalité ; ex : consommation de drogue au volant).

Pour ce qui est de la société, certaines prises de risque peuvent également être jugées comme acceptables ou compréhensibles, car relevant d'un processus naturel. C'est typiquement le cas de certaines prises de risque à l'adolescence. En effet, Lerner et Tubman (1991) ont montré que, d'un point de vue évolutif, la prise de risque est essentielle aux processus d'acquisition de compétences, d'autonomie et identification du sujet. En effet, les jeunes pendant l'adolescence sont plus enclins à adopter des comportements à risque. Puisqu'ils vont tester leur environnement et leur cercle familial.

Les perspectives sociétales sur la prise de risque et la notion de risque perçu apportent une contribution importante à notre étude en introduisant la dimension culturelle et symbolique du comportement à risque. Elles permettent de dépasser une lecture strictement biomédicale ou psychologique du risque pour considérer que les jugements sociaux et les normes collectives influencent fortement les comportements des adolescents. Ainsi, la valorisation ou la stigmatisation sociale de certains comportements à risque (ex. sports extrêmes vs. consommation de drogues) éclaire les motivations profondes qui poussent certains jeunes à transgresser les règles ou à rechercher des expériences perçues comme initiatiques ou valorisantes dans leur groupe de pairs. Cela rejoint les réalités culturelles au Cameroun où certaines prises de risque peuvent s'inscrire dans des dynamiques de reconnaissance sociale, d'appartenance ou de contestation.

Par ailleurs, la notion de risque perçu nous permet de comprendre pourquoi deux adolescents placés dans des contextes similaires n'adopteront pas les mêmes comportements : tout dépend de la manière dont ils évaluent subjectivement les conséquences possibles de leurs actes. Ce concept est particulièrement pertinent pour analyser la consommation de substances

psychoactives ou les comportements sexuels à risque, où les adolescents minimisent souvent les dangers en fonction de leurs représentations, croyances, émotions ou expériences antérieures.

En résumé, ces apports enrichissent notre compréhension de la prise de risque adolescente en intégrant les facteurs sociaux, symboliques et subjectifs, mais nécessitent d'être croisés avec des données psychologiques, éducatives et contextuelles pour une lecture plus complète des phénomènes étudiés.

2.2.7. Fondements neurocognitifs de la perception du risque

Les neurosciences cognitives contemporaines (Pine & Hardin, 2005) révèlent que la perception des risques et bénéfices comportementaux repose sur un réseau neural complexe impliquant le système de récompense (à l'origine des comportements appétitifs), le système d'aversion (liés aux comportements d'évitement), ainsi que les mécanismes de contrôle exécutif. Cette architecture cérébrale encore en développement chez les adolescents explique en partie leur propension accrue aux comportements à risque. En effet, cette période de la vie est marquée par une surestimation des bénéfices immédiats, une sous-estimation des conséquences négatives et une capacité encore limitée de régulation comportementale.

Les spécificités neurofonctionnelles des comportements appétitifs ont été documentées par plusieurs études en imagerie cérébrale (Giedd, 2008 ; Glover & Casey, 2006). Ces recherches montrent notamment une réactivité accrue au renforcement positif chez les adolescents, avec une activation marquée du noyau accumbens. Les adolescents présentent également une sensibilité particulière aux récompenses selon leur intensité, manifestant une réponse atténuée aux petites gratifications comparativement aux adultes.

Par ailleurs, le traitement des stimuli aversifs présente des particularités notables durant l'adolescence. Les recherches d'Ernst et al. (2005) et Calvan et al. (2006) indiquent une modulation amygdalienne plus faible face aux pertes, une réactivité émotionnelle réduite aux rétroactions négatives, et une difficulté à intégrer les expériences punitives. Ce traitement déficitaire des stimuli aversifs résulte d'une asymétrie développementale : les circuits de récompense arrivent à maturation plus précocement, tandis que les systèmes d'aversion et de contrôle cognitif mûrissent plus tardivement. Ce déséquilibre fonctionnel est typique de l'adolescence.

Les études longitudinales (Giedd, 2008 ; Huttenlocher & Dabholkar, 1998) permettent de mieux comprendre la maturation cérébrale différenciée. Le développement du cortex suit une trajectoire spécifique : un pic d'épaisseur corticale est atteint entre 7 et 10 ans, suivi d'un élagage synaptique progressif qui se poursuit jusqu'à l'âge adulte. Cette maturation ne se fait pas de manière homogène : les aires frontales, particulièrement impliquées dans le contrôle exécutif, se développent jusqu'à la fin de la puberté. Cette immaturité persistante des circuits de contrôle a des implications majeures pour la régulation comportementale des adolescents.

En synthèse, la convergence des données anatomiques et fonctionnelles soutient le modèle du déséquilibre neurodéveloppemental. Ce modèle postule une hyperactivité des systèmes de récompense, une hypoactivité des systèmes d'aversion, et une maturation incomplète du contrôle exécutif. Ce déséquilibre rend les adolescents particulièrement vulnérables aux comportements à risque, notamment par une recherche accrue de sensations, une prise de décision impulsive, et une faible capacité d'autorégulation.

Ainsi, les avancées des neurosciences développementales apportent un éclairage précieux sur les mécanismes cérébraux qui sous-tendent la perception du risque, l'évaluation biaisée des conséquences, et les spécificités décisionnelles observées à l'adolescence. Cette perspective neurocognitive complète les approches psychosociales traditionnelles en offrant une compréhension plus intégrative et multidimensionnelle des comportements à risque, et souligne l'importance de prendre en compte ces particularités développementales dans la conception des interventions éducatives et préventives.

2.2.8. Peut-on prévenir les comportements à risque chez l'adolescent ?

Au vu des données neurophysiologiques décrites ci-dessus, on peut se demander dans quelle mesure et surtout comment prévenir les comportements à risque chez les adolescents. Selon Steinberg (2007), les contraintes développementales (décrites dans la section précédente) rendent inefficaces les programmes de prévention en milieu scolaire visant à réduire les comportements à risque chez les adolescents qui sont en quelque sorte inévitables. Selon cet auteur, le seul moyen de réduire ces comportements serait d'agir en dehors de la loi, par exemple en augmentant le prix des cigarettes, en contrôlant mieux la vente d'alcool aux jeunes, en relevant l'âge d'obtention du permis de conduire et en facilitant l'accès aux services de santé et aux contraceptifs pour les jeunes.

Au contraire, d'autres auteurs comme Botvin et Griffin (2007) affirment que certains programmes de prévention peuvent avoir un impact sur les comportements des jeunes. Dans cette section, nous proposons une synthèse des données empiriques sur la prévention en milieu scolaire, son efficacité potentielle et les principaux éléments qui pourraient y contribuer ou simplifier le problème, en l'occurrence, nous avons limité cette description aux programmes de prévention de la toxicomanie. Cependant, les facteurs de risque de toxicomanie chez les adolescents sont également associés à d'autres problèmes tels que la délinquance, la violence, les comportements sexuels à risque, les problèmes de conduite scolaire et le décrochage scolaire. Par conséquent, les programmes de prévention visant à réduire ces comportements à risque différents partagent plusieurs points communs.

2.2.8.1. Facteurs de risque et de protection : base de la prévention efficace

Plusieurs travaux de recherche à l'ínstar de Hawkins, Catalano & Arthur (2002) convergent vers un modèle de santé préventive basé sur les facteurs de risque et les facteurs de protection. De nombreux facteurs de risque et de protection ont été identifiés dans de nombreuses études. Les éléments qui sont statistiquement associés à une probabilité plus élevée de consommation de substances sont appelés facteurs de risque. Le contenu des programmes modernes de prévention des dépendances est donc basé sur les facteurs de risque et les facteurs de protection.

En général, ils peuvent être regroupés en cinq domaines principaux : la communauté, la famille, l'école, les pairs et les individus. Voici des exemples de facteurs de risque en milieu scolaire : Mauvaises performances scolaires, peu d'intérêt pour les activités, sentiment d'inutilité par rapport à ce qui est appris, efforts limités et absences volontaires. Les facteurs de protection dans l'environnement scolaire sont liés à une capacité accrue d'avoir son mot à dire sur les activités et les politiques, et de parler en privé avec des enseignants, travaillant sur des projets spéciaux, des activités parascolaires, participant à des discussions en classe, reconnaissant le comportement approprié des enseignants, se sentant en sécurité à l'école.

2.2.9. Les comportements sexuels à risque chez les adolescents

Les comportements sexuels à l'adolescence constituent un système complexe intégrant trois dimensions fondamentales (Rwenge, 2013) : les pratiques sexuelles (ensemble des actes physiques à connotation sexuelle), les scénarios relationnels (modalités d'interaction entre

partenaires), et les significations attribuées (représentations et valeurs associées à l'activité sexuelle). Cette triade comportementale s'exprime à travers un continuum allant des fantasmes aux rapports sexuels complets, avec des variations significatives en termes de protection et de réciprocité. Les données épidémiologiques révèlent une précocité accrue des premiers rapports sexuels chez les adolescents actifs, s'accompagnant d'une moindre utilisation des moyens contraceptifs (Ministère de la Santé, 2010).

L'adolescence représente une période de vulnérabilité singulière, où se conjuguent transformations biologiques, bouleversements émotionnels et évolutions cognitives. Ce moment du développement est souvent marqué par un sentiment d'invulnérabilité (Abrams et al., 1990), un égocentrisme cognitif qui tend à limiter la pleine appréciation des conséquences de ses actes, ainsi qu'un biais d'optimisme traduisible par l'idée que « cela n'arrive qu'aux autres ». Les apports des neurosciences développementales permettent d'éclairer ces comportements en mettant en évidence une maturation asynchrone du cerveau : le système de récompense connaît une activation accrue tandis que les régions responsables des fonctions exécutives, notamment le cortex préfrontal, restent encore immatures. Cette configuration neurobiologique contribue à amplifier la propension des adolescents à s'engager dans des comportements sexuels à risque.

Dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, les données épidémiologiques (Wellings et al., 2006 ; Rwenge, 2013) révèlent une initiation sexuelle généralement précoce, notamment chez les filles (âge moyen de 15,9 ans contre 18,6 ans chez les garçons), ainsi qu'une fréquence élevée du multi-partenariat, qui peut atteindre 49 % chez les garçons. Ces comportements varient selon les contextes socioculturels et entraînent des conséquences sanitaires préoccupantes : une séroprévalence du VIH estimée à 1,2 % chez les jeunes de 15 à 19 ans, un taux de grossesses précoces atteignant 25 % dans cette tranche d'âge, et un recours encore fréquent à des avortements clandestins, souvent pratiqués dans des conditions à haut risque.

L'étude menée par Chingle et al. (2017) au Nigeria sur la perception du risque d'infection par le virus de l'hépatite B et l'adoption du vaccin correspondant chez des étudiants de l'enseignement supérieur met en lumière une dynamique comparable. Les auteurs révèlent une faible perception du risque malgré la forte contagiosité de la maladie. Le manque d'information sur les modes de transmission et les complications, conjugué à une perception

atténuée du danger, constitue un frein majeur à l'adoption du vaccin. Ces résultats soulignent l'importance de renforcer la sensibilisation au sein des établissements scolaires et universitaires, afin d'améliorer la prévention.

Les répercussions des comportements sexuels à risque sur la scolarité sont également notables. Le taux de décrochage scolaire chez les adolescentes enceintes, estimé à 17,78 % en troisième année, l'exclusion scolaire, la baisse de la concentration et des performances académiques, ainsi que la déscolarisation temporaire ou définitive constituent autant d'illustrations de l'impact négatif de ces comportements sur les trajectoires éducatives.

L'analyse des dispositifs actuels de prévention met en évidence des lacunes significatives. Sur le plan éducatif, les programmes d'éducation sexuelle sont souvent incomplets, peu adaptés aux besoins des adolescents, et dispensés par des enseignants peu ou pas formés à ces enjeux. Certaines filières, notamment les filières techniques, n'intègrent aucune sensibilisation à la santé sexuelle. Du côté sanitaire, l'offre de services reste rarement pensée pour les jeunes : les dispositifs sont peu accessibles, la couverture préventive demeure insuffisante, et la stigmatisation sociale freine encore l'accès aux soins.

Face à ces constats, une approche intégrée et multisectorielle s'impose. Elle doit combiner une éducation sexuelle complète et adaptée, des services de santé spécifiques aux adolescents, des politiques scolaires inclusives qui préviennent l'exclusion des élèves enceintes ou affectés par les risques sanitaires, ainsi qu'une mobilisation communautaire en faveur des droits sexuels et reproductifs. Une telle articulation permettrait non seulement de réduire les comportements à risque, mais aussi de renforcer la réussite éducative et l'insertion sociale des adolescents.

En somme, la complexité des comportements sexuels à risque chez les jeunes appelle une réponse holistique, qui articule les déterminants biologiques, psychosociaux et contextuels, tout en garantissant la protection des droits fondamentaux. Cette approche intégrée est essentielle pour relever les défis sanitaires et éducatifs auxquels est confrontée la jeunesse en Afrique subsaharienne.

2.2.10. Comportement antisocial à l'adolescence (délinquance, criminalité juvénile)

La criminalité adolescente constitue un objet d'étude complexe dans la littérature scientifique, nécessitant une clarification terminologique préalable. Kazdin (1995) propose une

conceptualisation multidimensionnelle du comportement antisocial, qui englobe les manifestations externalisées (agressions, vandalisme), les conduites transgressives (vols, mensonges pathologiques), et les comportements socialement déviants (absentéisme chronique, fugues). Cette taxinomie s'organise selon un continuum de gravité croissante, allant des écarts aux normes sociales aux infractions pénalement répréhensibles. Les travaux fondateurs de Moffitt (1993) ont précisé cette gradation en distinguant deux types fondamentaux de comportements antisociaux : les transgressions développementales normatives, liées à l'âge, et les troubles du comportement pathologiques, persistants et plus graves.

L'analyse factorielle de Loeber et Schmaling (1985) met en évidence une structuration bipolaire des manifestations antisociales. D'une part, les troubles manifestes regroupent l'agressivité ouverte, la provocation systématique, la recherche d'attention disruptive, et les difficultés relationnelles avec les pairs. D'autre part, les troubles latents concernent les conduites dissimulées comme le vol ou le mensonge, les comportements furtifs tels que le vandalisme nocturne, les déviances organisées (ex. : appartenance à un gang), ainsi que la consommation de substances psychoactives. Cette distinction opérationnelle permet d'ajuster les stratégies d'intervention selon la visibilité et la nature des comportements.

Les recherches longitudinales, notamment celles d'Odgers et al. (2008), ont validé le modèle dual proposé par Moffitt (1993). Ce modèle distingue deux trajectoires évolutives majeures. La trajectoire précoce persistante se caractérise par l'apparition des troubles avant l'âge de 10 ans, en lien avec des déficits neurocognitifs, une désorganisation familiale sévère, et des troubles comorbides multiples. Cette forme de délinquance, peu fréquente mais sévère, présente un pronostic défavorable, avec une forte probabilité de persistance à l'âge adulte. À l'inverse, la trajectoire limitée à l'adolescence émerge à la puberté, souvent influencée par la recherche de sensations, l'exposition à des pairs déviants, et les contextes socio-économiques précaires. Cette forme, bien plus répandue, tend à se résorber spontanément dans environ 80 % des cas.

La validité universelle des modèles développementaux traditionnels a été remise en question par les travaux de Silverthorn et Frick (1999). Ceux-ci mettent en évidence un masquage développemental chez les filles, où les vulnérabilités précoces s'expriment de manière différée et parfois moins visible. En outre, les outils d'évaluation souvent construits à

partir de populations masculines présentent des biais de genre, limitant leur sensibilité aux spécificités féminines. La socialisation différenciée selon le genre influence également l'expression et la reconnaissance des troubles. Cette critique appelle à une refonte des approches évaluatives et explicatives pour mieux intégrer la trajectoire féminine et intervenir de manière précoce, même en l'absence de symptômes extériorisés.

Appliquer ce cadre théorique au système scolaire camerounais permet une lecture différenciée des comportements antisociaux. Il devient crucial de distinguer les manifestations transitoires liées au développement de celles qui relèvent de troubles externalisés sévères. Cela implique la mise en place d'évaluations multifocales, intégrant des dimensions développementales, familiales, sociales et scolaires.

Les interventions ciblées devraient également être différenciées. Pour les déviances normatives, des approches comme la médiation scolaire, le renforcement des compétences psychosociales, ou encore un encadrement éducatif plus structuré peuvent être efficaces. En revanche, les troubles précoces persistants nécessitent une prise en charge spécialisée, une collaboration renforcée entre l'école, la famille et les services sociaux, ainsi qu'une approche thérapeutique multimodale.

Enfin, une prévention genrée est essentielle. Elle doit tenir compte des spécificités de socialisation des filles, de leurs modes d'expression des difficultés, et de leur rapport à l'aide. Les programmes préventifs devraient donc être conçus avec une sensibilité au genre afin de toucher tous les profils adolescents.

Cette revue théorique met en lumière la complexité des comportements antisociaux à l'adolescence et la nécessité de les contextualiser finement. Pour le système éducatif camerounais, elle suggère l'adoption d'un modèle développemental différencié, la mise en place de dispositifs d'évaluation précoce, le développement d'interventions adaptées aux trajectoires individuelles, et une prise en compte des biais genrés dans les approches éducatives. Une telle approche, à la fois fondée sur les données probantes internationales et adaptée aux réalités locales, pourrait significativement améliorer la prévention et la prise en charge des conduites déviantes en milieu scolaire.

2.3. PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS

Le système éducatif camerounais porte les marques de l'histoire coloniale du pays. Placé sous administration française et britannique, le Cameroun a vu naître deux sous-systèmes éducatifs : l'un francophone, l'autre anglophone. Ces deux entités coexistent en conservant leurs spécificités respectives, notamment dans les approches pédagogiques, les modalités d'évaluation et les systèmes de certification. Par ailleurs, aux côtés du secteur public, les établissements d'enseignement privés, qu'ils soient laïcs ou confessionnels jouent un rôle non négligeable dans le paysage éducatif national.

Concernant l'enseignement préscolaire, dans les deux sous-systèmes, l'âge d'entrée en maternelle est fixé à quatre ans pour une durée de deux années scolaires. Ce cycle vise à favoriser le développement global de l'enfant tant sur les plans physique, affectif, social qu'intellectuel, tout en le préparant à l'entrée au primaire. Bien qu'aucun diplôme officiel ne soit délivré à ce stade, un certificat de promotion est généralement remis, indiquant l'aptitude de l'enfant à intégrer la Section d'Initiation au Langage (SIL) ou le Cours Préparatoire Spécial (CPS), selon ses performances.

L'enseignement primaire, quant à lui, est structuré en trois niveaux, chacun comportant deux classes. Le premier niveau comprend la SIL (ou Class 1) et le CP (ou Class 2), le second englobe le CE1 (Class 3) et le CE2 (Class 4), tandis que le troisième est constitué du CM1 (Class 5) et du CM2 (Class 6). Ce cycle, jugé fondamental, est obligatoire conformément à la loi d'orientation de l'éducation de 1998. Il vise à doter l'apprenant des compétences de base, telles que la lecture, l'écriture, le calcul élémentaire, ainsi que la découverte de son environnement. À l'issue de six années dans le sous-système francophone (et sept dans l'anglophone), les élèves obtiennent respectivement le Certificat d'Études Primaires (CEP) ou le First School Leaving Certificate (FSLC), qui leur permettent soit de poursuivre des études secondaires, soit d'intégrer une formation professionnelle.

L'enseignement secondaire se décline en plusieurs filières : post-primaire, général, technique et professionnel. Dès la fin du primaire, les élèves peuvent choisir entre continuer leur scolarité ou apprendre un métier. Pour ceux souhaitant s'orienter directement vers une insertion professionnelle, des structures telles que les Sections Artisanales Rurales (SAR) ou

les Sections Ménagères (SM) sont accessibles dès l'âge de 14 ans pour une formation de deux ans.

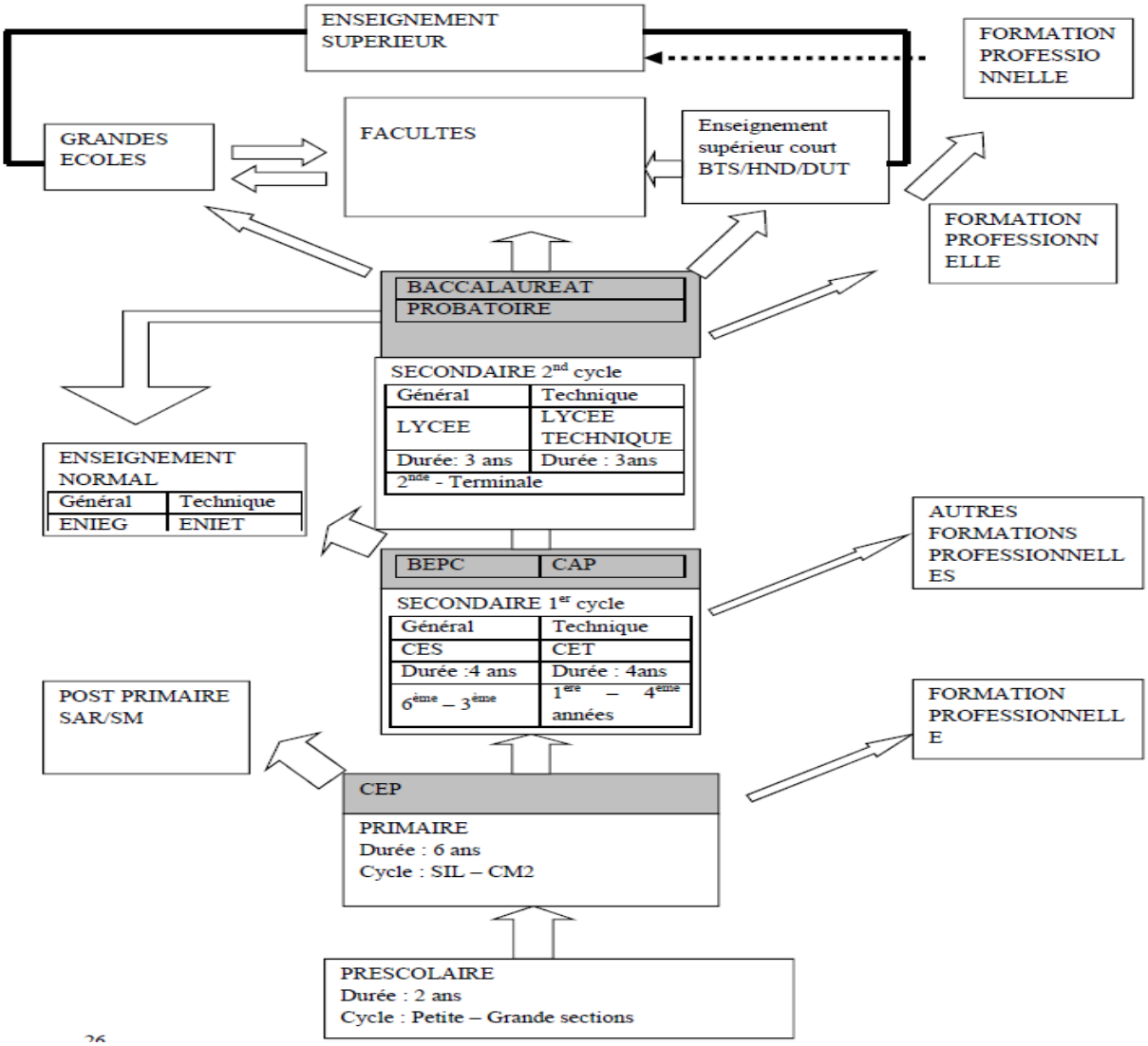
L'enseignement secondaire général recrute par concours, avec un âge d'entrée fixé à 13 ans dans le système anglophone et 14 ans dans le système francophone. Après quatre années de formation, les élèves francophones passent le BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle), tandis que les anglophones, après cinq ans, présentent le GCE Ordinary Level. Le second cycle accueille les élèves à partir de 16 ans (francophone) ou 17 ans (anglophone), pour une durée de trois ans dans le système francophone, avec le Baccalauréat à la clé, et de deux ans dans le système anglophone, pour le GCE Advanced Level. Le passage en classe de terminale dépend de l'obtention du Probatoire.

L'enseignement technique secondaire comprend deux cycles également. Le premier dure quatre ans et est sanctionné par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Le second cycle est ouvert aux titulaires du CAP ou du BEPC et s'étend sur trois ans, menant à l'obtention du Baccalauréat technique ou du GCE A Level, donnant accès à l'enseignement supérieur.

L'enseignement normal, dispensé dans des établissements comme l'ENIEG ou l'ENIET, est destiné aux titulaires du Baccalauréat (ou équivalent anglophone). La formation, d'une durée deux ans, est professionnalisante et permet l'obtention de diplômes tels que le CAPIEMP (Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire) ou le CAPIET (Certificat d'Aptitude Professionnelle des Instituteurs de l'Enseignement Technique). L'admission se fait par concours, organisé par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC).

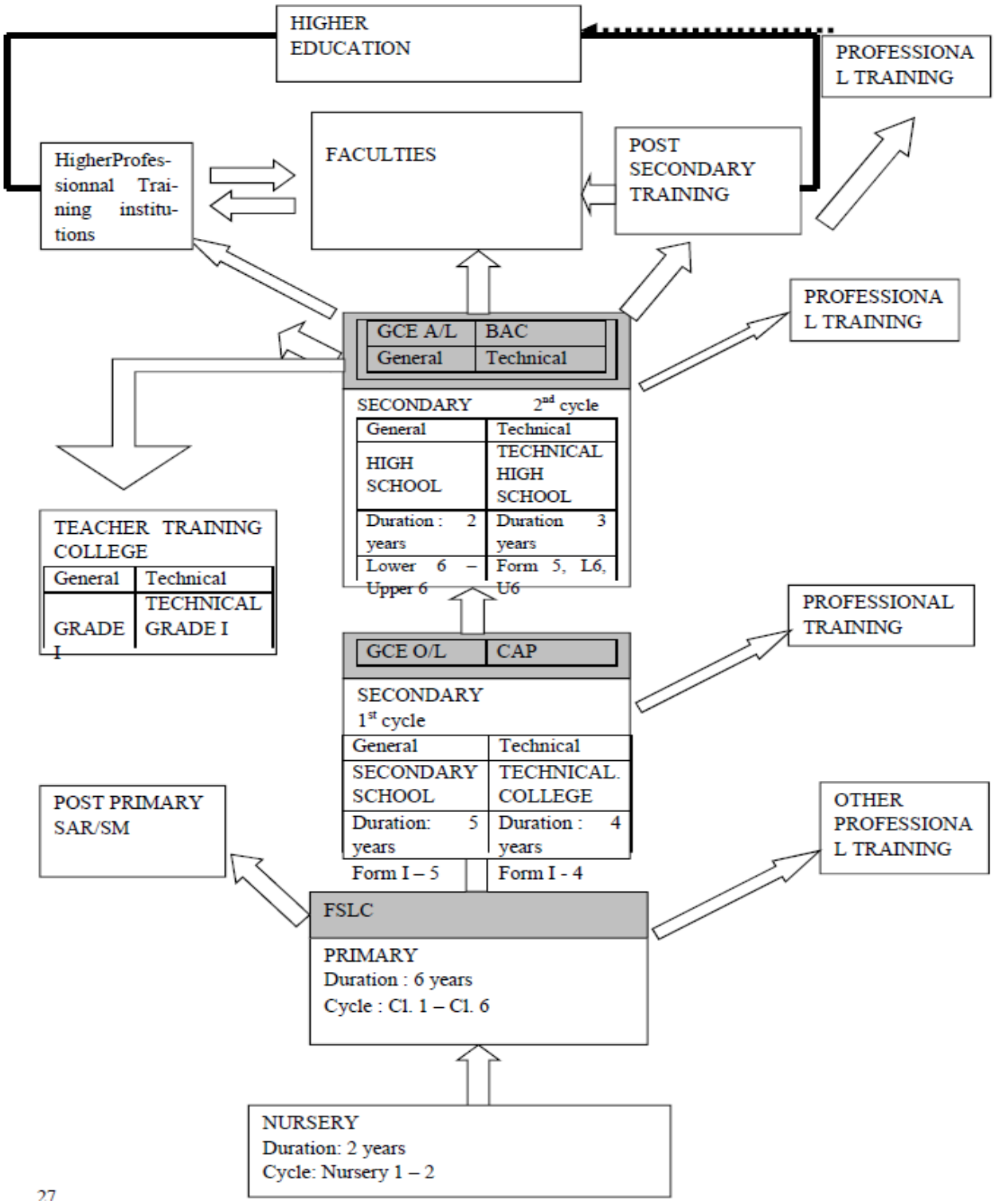
Les diplômés de ces filières peuvent être recrutés dans la fonction publique ou exercer dans le privé. Enfin, l'enseignement supérieur accueille les titulaires du Baccalauréat, qui peuvent choisir entre une insertion professionnelle ou la poursuite des études.

Figure 1 : Schéma relatif à la structure du système éducatif francophone



Source : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation pour la période 2013-2020

Figure 2: Schéma relatif à la structure du système éducatif anglophone



Source : Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation pour la période 2013-2020

2.3.1 Décrochage des études comme échec académique et professionnel

Bien que la notion d'échec soit aujourd'hui largement explorée dans les sciences de l'éducation, ses origines se situeraient dans le domaine médical (Hutmacher et Isambert-Jamati, 2017). Ces auteurs soulignent que ce concept aurait fait son entrée dans le champ éducatif, notamment scolaire, entre 1948 et 1950. À cette époque, les professionnels de la santé avaient pour mission de prendre en charge des élèves en difficulté d'apprentissage, considérés comme devant naturellement réussir. Best (1997) précise que les élèves issus des milieux populaires n'étaient pas perçus comme susceptibles d'échouer, car cela était considéré comme inhérent à leur condition. Le vocabulaire employé pour désigner ces apprenants n'incluait pas encore l'expression « échec scolaire » ; on utilisait plutôt des termes tels que « inadaptés », « cancres », « insuccès » ou encore « cas exceptionnels ». Coombs (1968) rappelle qu'à la fin du XIXe et au début du XXe siècle, on n'hésitait pas à qualifier ces élèves de « déchets ». Crahay (1997), de son côté, évoque des désignations telles que « réfractaires », « vicieux », « asociaux », « ascolaires », « paresseux », « débiles », « peu doués » ou encore « inintelligents ». Selon Coombs, ce n'est qu'en 1960 que le terme « échec scolaire » fit son apparition dans la langue française. Dès lors, le concept s'est diffusé dans divers milieux politique, économique, pédagogique et sociologique puis a cessé d'être perçu uniquement comme une défaillance individuelle. Il est alors devenu une problématique globale, engageant l'ensemble de la communauté éducative. Njiale (2007) soutient d'ailleurs que l'échec scolaire interpelle non seulement les parents, mais aussi les institutions et la société dans son ensemble.

Raynal et Rieunier (2010) distinguent deux principales formes d'échec scolaire. La première concerne les élèves encore présents dans le système scolaire, mais qui accumulent les redoublements et les contre-performances dans les matières fondamentales, ce qui les conduit à être orientés vers des filières jugées peu valorisées. La seconde forme d'échec se manifeste par un décrochage, lorsque l'adolescent quitte l'école sans diplôme ou avec une qualification peu reconnue sur le marché de l'emploi. Dans ce cas, le jeune ressent une exclusion de l'école et une mise à l'écart sociale. L'échec scolaire engendre deux conséquences majeures : il fragilise l'estime de soi de celui qui en est victime et engendre un coût social élevé, les jeunes non diplômés étant souvent en difficulté d'insertion et sujets à un manque d'autonomie durable.

2.3.2 Typologies du décrochage scolaire

Autrefois, le profil du décrocheur scolaire était perçu de manière assez uniforme et stéréotypée : il s'agissait souvent d'un garçon issu d'un milieu socio-économique défavorisé, présentant des comportements perturbateurs en classe ou des actes de délinquance en dehors de l'école. Ce type d'élève quittait généralement le système scolaire en raison de faibles performances académiques ou à la suite de sanctions disciplinaires (Dupont & Ossandon, 1987). Toutefois, les recherches récentes ont mis en évidence une diversité de profils, soulignant que le décrochage ne peut être réduit à une cause unique. Ainsi, le Maryland State of Education (cité par Robertson & Collerette, 2005) affirme qu'il n'existe pas un modèle unique du décrocheur, du fait de la pluralité des facteurs qui mènent à l'abandon scolaire.

C'est dans les années 1970 qu'est apparue la première tentative de classification des formes de décrochage, dans une volonté de mieux appréhender la complexité de ce phénomène. D'après Scellos (2014), l'élaboration de typologies répond à un double objectif. D'une part, elle permet de refléter la diversité des parcours de décrochage en identifiant différents profils. D'autre part, elle contribue à orienter plus efficacement les mesures de prévention, en tenant compte des facteurs de risque spécifiques à chaque catégorie d'élève en difficulté.

Les recherches actuelles se concentrent donc largement sur l'identification de ces typologies, en lien avec les profils d'élèves particulièrement exposés au risque de décrochage. Grâce aux données longitudinales, les chercheurs ont pu approfondir leur compréhension empirique du processus de désengagement scolaire. Notons toutefois que la majorité de ces études, menées en Amérique du Nord et en Europe, s'appuient sur des échantillons très hétérogènes. Certaines s'intéressent aux élèves à risque, tandis que d'autres analysent les trajectoires d'élèves ayant déjà décroché. Dans le cadre de ce travail, seules les typologies les plus reconnues et fréquemment citées seront abordées.

2.3.2.1 Typologie proposée par Elliott et Voss

Dans leur étude de 1974, Elliott et Voss distinguent trois grandes catégories de décrocheurs : les élèves présentant un retard intellectuel, ceux qui disposent de capacités suffisantes, et les décrocheurs dits involontaires.

- Les décrocheurs involontaires regroupent des élèves dont les capacités intellectuelles auraient pu leur permettre de terminer leur scolarité, mais qui l'ont interrompue prématurément à cause de circonstances indépendantes de leur volonté, comme des problèmes de santé ou un décès dans la famille.

- Les décrocheurs ayant des limitations intellectuelles sont des apprenants confrontés à des troubles cognitifs, tels qu'une déficience ou une lenteur intellectuelle, qui entravent leur progression dans le système scolaire.

- Les décrocheurs capables se divisent en deux sous-groupes : les volontaires, qui quittent l'école de leur propre chef, et les expulsés, dont l'exclusion résulte de sanctions répétées pour absentéisme ou indiscipline.

2.3.2.2. La typologie d'Erpicum et Murray

Erpicum et Murray (1975) proposent une classification en six profils pour mieux comprendre les formes diverses que peut prendre le décrochage scolaire :

- **Les décrocheurs accidentels** : élèves ayant les compétences requises pour réussir à l'école, mais qui choisissent de quitter prématurément le système éducatif pour intégrer le monde professionnel.

- **Les inadaptés** : jeunes rencontrant des difficultés d'adaptation au système scolaire du fait de troubles intellectuels, moteurs ou comportementaux.

- **Les élèves issus de milieux défavorisés** : ceux dont l'abandon scolaire est principalement dû à des contraintes économiques ou sociales.

- **Les délinquants** : un sous-groupe des défavorisés, présentant en plus des comportements antisociaux ou transgressifs.

- **Les décrocheuses (drop-outs féminins)** : jeunes filles interrompant leur scolarité en raison d'une grossesse non planifiée ou d'un mariage précoce.

- **Les marginaux** : apprenants ne manifestant aucune difficulté évidente d'ordre personnel ou socioéconomique, mais qui rejettent l'école perçue comme un lieu aliénant, incompatible avec leur épanouissement personnel.

2.3.2.3. Typologie de Kronick et Hargis

Selon Kronick et Hargis (1990), le décrochage scolaire peut s'analyser à travers deux grandes catégories basées sur le niveau de performance scolaire :

- Les décrocheurs à bon rendement : ces élèves obtiennent de bons résultats académiques, mais sont exclus du système scolaire en raison de comportements perturbateurs ou de manquements disciplinaires.
- Les décrocheurs en difficulté : cette catégorie se subdivise en trois profils :
    - Les discrets : jeunes dont le manque de réussite passe inaperçu, car ils ne présentent pas de comportements problématiques. Ils quittent l'école dès que l'obligation scolaire prend fin, souvent sans attirer l'attention.
    - Les décrocheurs persistants (in-school dropouts) : bien qu'ils restent inscrits, ces élèves accumulent des absences, échouent aux examens, et affichent une démotivation liée à des problèmes extérieurs à l'école (familiaux, personnels…).
    - Les exclus (pushouts) : ils manifestent leur mal-être par des attitudes agressives, de l'indiscipline ou un rejet ouvert de l'institution scolaire, ce qui mène à leur exclusion définitive.

2.3.2.4. Typologie de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay

À partir de deux études longitudinales, Janosz et ses collaborateurs ont identifié quatre profils distincts de décrocheurs, fondés sur trois dimensions essentielles de l'expérience scolaire : l'engagement dans les études, les résultats académiques, et l'adaptation comportementale.

- **Les sous-performants** : ces élèves manifestent un faible investissement scolaire, sans pour autant adopter des comportements perturbateurs. Leur principal problème réside dans leur rendement scolaire, particulièrement bas malgré une conduite relativement acceptable.
- **Les discrets** : il s'agit d'élèves qui, malgré une attitude positive envers l'école et un bon comportement, peinent à obtenir de bons résultats. Invisibles aux yeux des

enseignants en raison de leur comportement non problématique, leurs difficultés scolaires passent souvent inaperçues.

- **Les désengagés** : bien qu'ils possèdent des capacités académiques acceptables, ces élèves montrent un désintérêt prononcé pour les études. Leur participation est minimale, leur motivation est faible, et ils présentent parfois des signes de rébellion ou de désobéissance modérée.

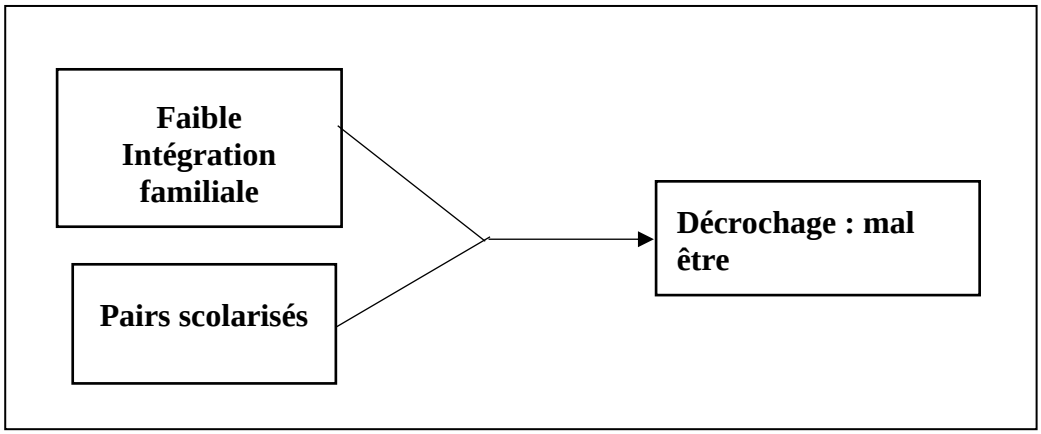
- **Les inadaptés** : ce groupe cumule les trois dimensions de vulnérabilité : un faible rendement scolaire, une implication quasi inexistante dans les apprentissages, et un comportement souvent perturbateur. Ils sont fréquemment sanctionnés et absents, ce qui contribue à leur marginalisation dans le système scolaire.

2.3.2.5. Typologie de l'Université Libre de Bruxelles

L'Université Libre de Bruxelles (2003), à travers une enquête sur le bien-être et la santé des jeunes en âge scolaire, a élaboré une typologie du décrochage basée sur le contexte psychosocial et familial de l'élève :

- Le décrochage solitaire : il reflète une forme de rupture avec le système scolaire marquée par des difficultés d'ordre personnel. Ces élèves rencontrent des problèmes relationnels dans leur entourage familial, amical ou scolaire, qui se traduisent parfois par des troubles psychologiques tels que l'anxiété, la dépression ou une faible estime de soi.

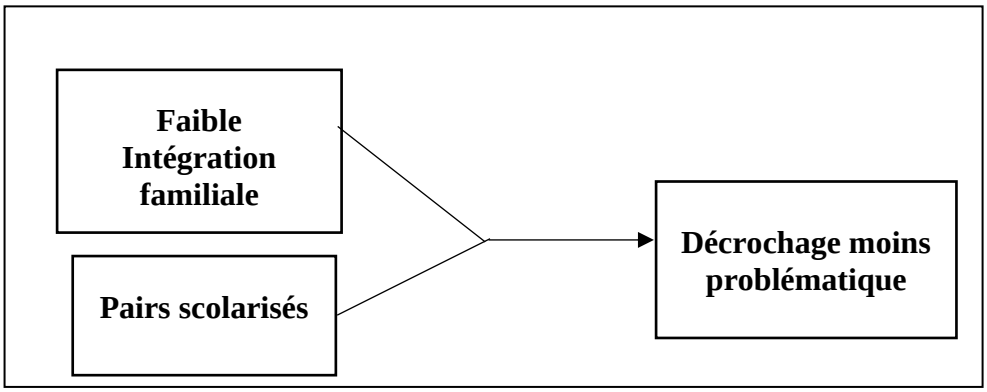
Figure 3: Schéma du décrochage solitaire



Source : Université Libre de Bruxelles (2003)

- Le décrochage familial : ici, l'abandon des études est souvent toléré, voire encouragé par l'environnement familial. Il est perçu comme une étape transitoire liée à un changement ou une réorientation scolaire, et ne suscite pas nécessairement une remise en question dans la sphère familiale.

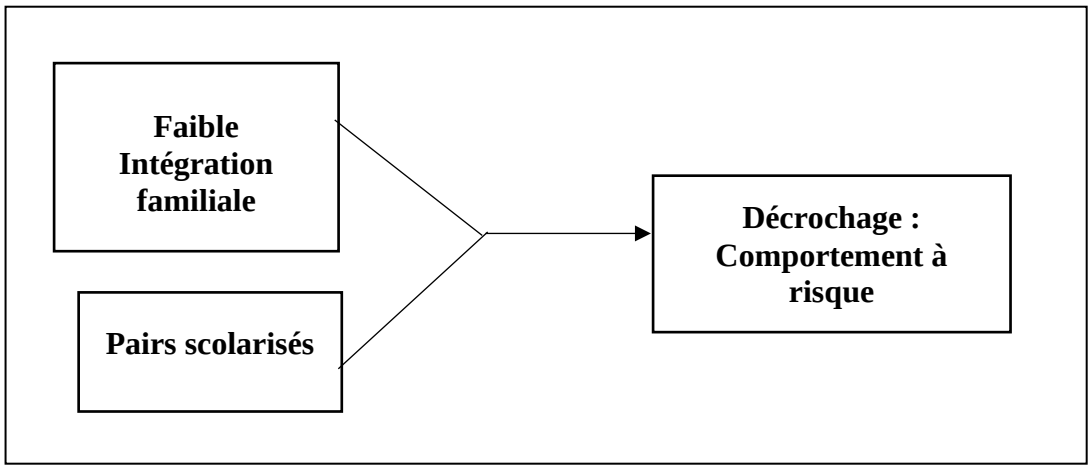
Figure 4: Schéma du décrochage familial



Source : Université Libre de Bruxelles (2003)

Le décrochage amical : cette forme de décrochage résulte d'une forte influence du groupe de pairs. L'élève concerné quitte l'école en suivant l'exemple d'amis déjà déscolarisés. La relation amicale prend alors le pas sur le lien familial, souvent conflictuel, distant, voire inexistant. Dans ce contexte, le groupe d'amis joue un double rôle : il procure un certain équilibre affectif, tout en exerçant une pression normative qui peut encourager des comportements déviants. Ce phénomène de mimétisme favorise parfois l'implication dans des activités marginales, voire illégales, augmentant ainsi les risques sur les plans sanitaire, psychologique et social.

Figure 5 : Schéma du processus de décrochage amical



Source : Université Libre de Bruxelles (2003)

2.3.2. Le processus du décrochage des études

Si les typologies précédemment évoquées permettent d'identifier des profils de décrocheurs en lien avec des ruptures ponctuelles dans les parcours scolaires, il convient de souligner que la plupart des situations de décrochage s'inscrivent dans un processus de longue durée. Plusieurs travaux montrent que cette dynamique peut s'amorcer très tôt, parfois dès l'école maternelle. Blaya (2010) avance que le décrochage scolaire s'apparente davantage à un continuum jalonné d'événements déclencheurs susceptibles de fragiliser progressivement l'élève jusqu'à la rupture avec le système éducatif.

Selon Morissette (1984), ce processus se développe à travers une chaîne de causalités. Il commence souvent dans un environnement familial peu propice à l'investissement scolaire, ce qui entrave dès le départ l'appropriation des apprentissages. Cette instabilité initiale conduit ensuite à une baisse de l'estime de soi et à un sentiment d'aliénation, deux éléments qui affectent significativement les performances académiques. En bout de chaîne, des événements personnels ou scolaires problématiques peuvent survenir, précipitant alors la décision d'abandonner les études, souvent perçue par l'élève comme une tentative de résolution d'une situation devenue insoutenable sur les plans personnel et scolaire.

Pour ces raisons, de nombreux auteurs s'accordent à considérer le décrochage comme un processus progressif, enraciné dans l'expérience scolaire de l'élève et influencé par une diversité de facteurs contextuels, personnels et institutionnels (Blaya, 2010 ; Bernard, 2011).

2.3.3. Processus motivationnel du décrochage scolaire

Ce processus trouve un éclairage particulier dans la dynamique motivationnelle développée par Vallerand et Sénécal (1992), qui s'appuient sur la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan (1985).

Figure 6 : Illustration du processus de décrochage scolaire à partir de la dynamique motivationnelle

- **Temps 1 : Déterminants (évènements contrôlant et échecs scolaires)**

→Temps 2 : Perception d'incompétence et peu d'auto détermination

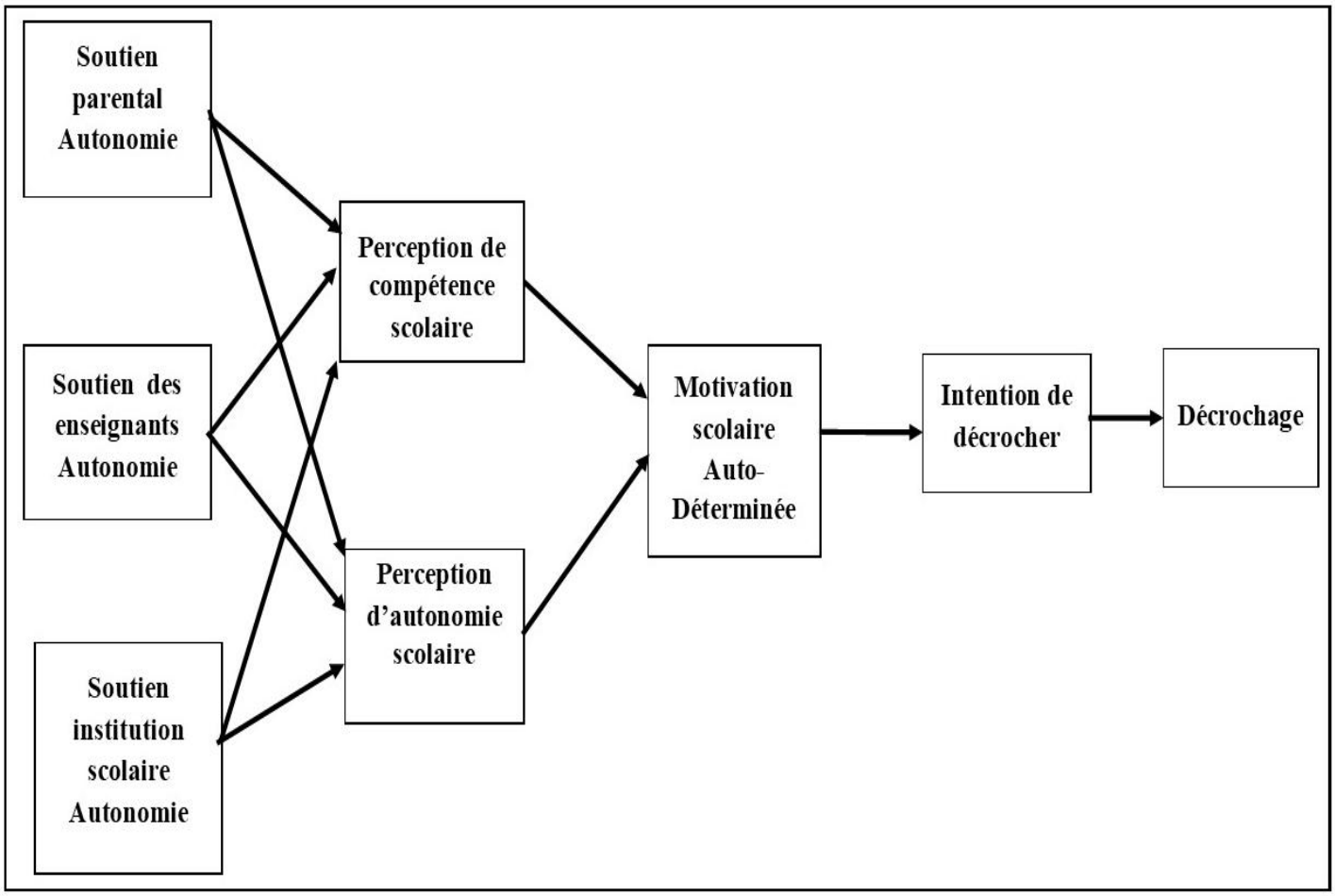
→Temps 3 : Perte de motivation

→Temps 4 : Abandon des études

Source : Vallerand et Sénécal (1992)

Leur modèle illustre un effritement progressif de la motivation scolaire, depuis la motivation intrinsèque jusqu'à l'amotivation, en passant par diverses formes de motivation extrinsèque. Ce modèle est présenté dans la figure suivante :

Figure 7 : Modèle motivationnel du décrochage des études



Source : Vallerand et al. (1997)

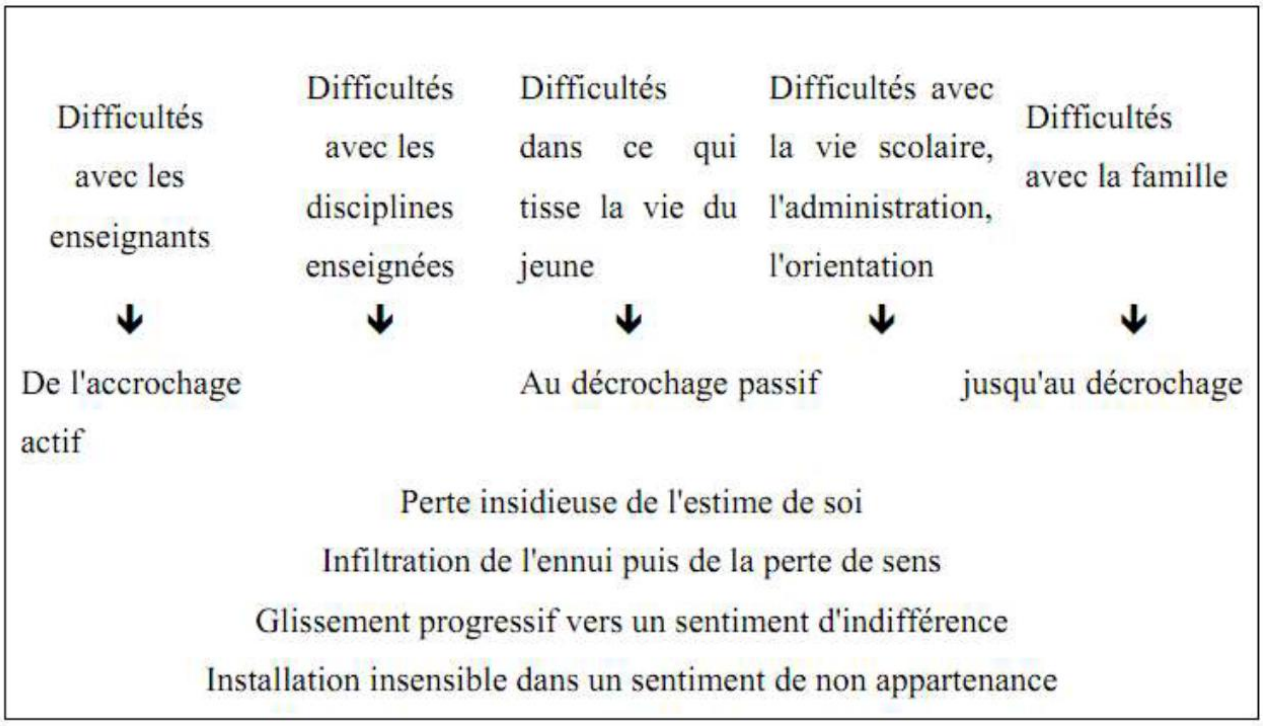
Ce déclin motivationnel contribue à fragiliser l'engagement scolaire et à accroître la probabilité d'un décrochage.

2.3.3.1 Processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire

Dans une perspective complémentaire, Bloch et Gerde (2009) se sont intéressés à la genèse de ce qu'ils appellent le processus d'inappétence scolaire. À partir d'entretiens menés auprès de jeunes décrocheurs, ils identifient des étapes successives d'éloignement vis-à-vis de l'école, caractérisées d'abord par un désintérêt cognitif ou passif. Ce désengagement initial se manifeste par un ennui croissant, une perte de sens des apprentissages et une démotivation alimentée par des difficultés personnelles, familiales ou scolaires. Ces étapes précoces, bien qu'invisibles dans un premier temps, constituent des signaux faibles d'un malaise qui s'aggrave

et qui mène, à terme, à la rupture définitive avec le système éducatif comme cela est décrit dans la figure 8.

Figure 8 : Schéma du processus d'inappétence conduisant au décrochage scolaire



Source : Bloch et Gerde (2009)

En réponse à cette compréhension du décrochage comme un processus lent et progressif, les politiques éducatives récentes cherchent à agir en amont. L'accent est mis sur la détection précoce des signaux de désengagement et sur la mise en place d'actions de soutien ciblées à l'intérieur même du cadre scolaire, afin de prévenir l'érosion silencieuse de la motivation et de l'appartenance scolaire.

2.4. L'ADAPTATION SCOLAIRE

L'adaptation en milieu scolaire, s'il faut rappeler la définition de Mama (2002) s'entend comme « le principe pédagogique qui consiste à ajuster une action, une intervention, une situation donnée aux capacités intellectuelles, aux possibilités et à l'âge de l'enfant en tenant compte des circonstances et des conditions sociales du milieu de vie ». Autrement dit, l'adaptation scolaire nécessite de mettre l'élève au centre du processus éducatif, en ajustant les

contenus des programmes au niveau réel de ses capacités. Cela implique une présentation et une organisation des enseignements accessibles à l'élève, à travers des stratégies et des techniques pédagogiques adaptées. L'enseignant, dans cette dynamique, doit aussi répondre aux besoins individuels de chaque élève tout en prenant en compte ceux des autres.

En situation pédagogique, on admet qu'un enseignement ou programme est adapté lorsqu'il est simple et accessible à tous les élèves. Il est mesuré ou gradué, c'est-à-dire ajusté aux capacités actuelles et réelles de l'élève en situation d'apprentissage. Enfin, on parle du programme adapté. C'est lorsqu'il présente des possibilités aux élèves, des applications et exercices nombreux qui leur permettent d'acquérir les compétences de base. Si l'adaptation scolaire est comprise comme un principe pédagogique, cette définition conduit à confirmer que l'adaptation scolaire se fonde sur les normes d'enseignement général de 1995 qui recommandent une réforme des programmes et des méthodes d'enseignement afin « d'augmenter la performance et l'efficacité interne ». En d'autres termes, le but de la réforme des programmes est d'adapter l'enseignement aux réalités d'un pays particulier et aux souhaits de l'enfant. Ainsi, dans le système scolaire primaire, nous avons par exemple la pédagogie basée sur les intérêts, le projet- pédagogie par compétences, la pédagogie par grands groupes, la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) et l'expérience de l'Approche par compétences (APC) depuis 2006.

L'approche par compétences, notamment à travers la pédagogie de l'intégration, postule que les contenus d'apprentissage ne constituent pas une finalité en soi, mais doivent être considérés comme des ressources mobilisables dans des situations de la vie quotidienne. Cette vision fonctionnaliste du savoir met l'accent sur le développement de capacités transversales, de compétences transférables et de stratégies d'auto-régulation chez l'élève. Dans ce cadre, l'élève n'est plus un simple récepteur d'informations, mais un acteur en interaction constante avec ses environnements scolaire, social et personnel. Ainsi, l'adaptation scolaire devient un processus dynamique, reposant sur l'intégration de connaissances, de savoir-faire, mais aussi de savoir-être (Meirieu, 1996).

Or, cette adaptation n'est pas uniforme et dépend largement de la manière dont le système éducatif encadre et accompagne l'élève. Pour un adolescent, réussir à l'école ne se résume pas à une performance académique, mais implique également une adaptation émotionnelle et sociale (Eccles & Roeser, 2009). La réussite scolaire est alors perçue comme

le produit d'un équilibre fragile entre contraintes institutionnelles et ressources personnelles, dans lequel l'adaptation précède souvent la performance. Dans cette perspective, s'adapter devient un prérequis incontournable à toute forme de réussite scolaire, particulièrement dans des environnements où les adolescents sont exposés à des risques multiples (pressions sociales, stigmatisation, insécurité, consommation de substances, etc.).

L'étude de Kabybekova et al. (2020), portant sur les facteurs psychologiques d'adaptation des enfants à l'école, met en lumière l'importance de variables telles que l'anxiété, la motivation, et le sentiment de sécurité dans l'environnement scolaire. Bien que cette recherche concerne des enfants en début de scolarisation, ses conclusions peuvent être étendues aux adolescents, en adaptant le cadre d'analyse à des problématiques plus complexes telles que la construction identitaire, la pression académique ou encore la gestion de la perception du risque. En effet, ces derniers développent une représentation plus fine mais aussi plus ambivalente des enjeux scolaires et sociaux auxquels ils sont confrontés (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011).

Sur le plan social, l'adaptation scolaire favorise l'inclusion de l'élève dans un réseau relationnel, le rendant apte à interagir avec ses pairs, à collaborer dans des activités de groupe et à se construire une image de soi valorisante. Poirier (2001) souligne ainsi que l'adaptation ne peut être réduite à une simple conformité aux attentes académiques : elle repose largement sur l'intégration socio-affective. Le soutien des pairs joue un rôle essentiel dans ce processus, renforçant la confiance en soi et la motivation, tandis que le rejet peut engendrer isolement, baisse de l'estime de soi et difficultés psychologiques accrues (Wentzel, 2005).

Du point de vue personnel, l'adaptation scolaire renvoie à la capacité de l'élève à s'affirmer, à exprimer ses besoins et à négocier sa place au sein du groupe classe, tout en respectant les normes collectives. L'élève apprend ainsi à articuler identité personnelle et appartenance sociale. Daniel (2009) avance que cette intégration se manifeste aussi dans l'appropriation des espaces scolaires, considérés comme lieux de socialisation, d'expression et de reconnaissance.

Dans l'enseignement supérieur, l'étude de Corti et al. (2023) sur l'adaptation initiale des étudiants en sciences sociales illustre les défis rencontrés par les jeunes lors de la transition vers un nouvel environnement académique. Motivation, autonomie, et rapports aux enseignants y apparaissent comme des facteurs structurants. Bien que l'univers universitaire diffère du

cadre secondaire, certains mécanismes d'ajustement sont similaires, notamment en termes de gestion du stress, de perception de soi et de mobilisation des ressources personnelles. En revanche, chez les adolescents, ces processus sont fortement influencés par les dynamiques familiales et le tissu communautaire, qui interviennent comme régulateurs ou amplificateurs de l'adaptation.

De même, l'étude de Kayahan Cokuk et Kozikoglu (2020), portant sur les élèves du primaire dans des classes à âges mixtes, montre que l'âge, l'éducation préscolaire, et les conditions d'enseignement influencent significativement l'adaptation scolaire. Bien que centrée sur une tranche d'âge plus jeune, cette recherche permet de souligner l'importance des antécédents éducatifs dans le développement de compétences d'adaptation à l'école, ce qui est transposable à l'étude des adolescents, notamment en ce qui concerne la continuité ou les ruptures dans les parcours scolaires.

Par ailleurs, Caroline (2001) défend l'idée que l'adaptation scolaire suppose également une adaptation de l'école à l'élève. Cela implique la mise en place de dispositifs d'aide, d'accompagnement personnalisé, et de pédagogies différenciées, permettant à chaque élève, et particulièrement à ceux en difficulté, de bénéficier d'un environnement propice à l'apprentissage, à la socialisation et à l'estime de soi. Cette perspective rejoint celle de l'école inclusive, qui vise à garantir une égalité des chances en tenant compte des diversités de parcours, de capacités et de vulnérabilités (UNESCO, 2017).

Toutefois, peu de recherches empiriques ont été menées au Cameroun sur la question spécifique de l'adaptation scolaire dans le contexte du décrochage ou de la perception du risque scolaire. Les rares études existantes restent centrées sur des variables traditionnelles (sexe, âge, religion), sans intégrer des dimensions essentielles telles que le bien-être psychologique, le stress académique, ou les dynamiques familiales. Cette lacune rend difficile l'élaboration de politiques éducatives adaptées et appelle à une exploration plus large et contextualisée des facteurs d'adaptation.

En définitive, l'adaptation scolaire doit être envisagée comme un phénomène complexe, à l'intersection du pédagogique, du psychologique et du social. Elle ne se limite pas à la conformité aux exigences scolaires, mais suppose une interaction active entre l'élève, ses pairs, sa famille et les acteurs éducatifs. Elle constitue un levier essentiel pour comprendre les trajectoires scolaires, prévenir le décrochage, et accompagner les élèves notamment les

adolescents dans leur développement personnel et intellectuel. Dans le cadre de notre étude, elle est aussi un indicateur-clé pour analyser les effets de la perception du risque sur le parcours scolaire des jeunes au Cameroun.

Ce deuxième chapitre, consacré au cadre conceptuel et à la revue de la littérature, a permis, dans un premier temps, de clarifier les principaux concepts mobilisés dans cette étude. Il a également exposé les grandes perspectives liées à la notion de risque ainsi que les déterminants psychosociologiques de la prise de risque à l'adolescence. Par la suite, une attention particulière a été portée au système éducatif camerounais, avec une mise en lumière de ses dysfonctionnements, notamment en matière de réussite et de maintien scolaire. Les phénomènes de décrochage, de redoublement et de retard scolaire y apparaissent clairement comme des manifestations de la déperdition scolaire.

Le chapitre suivant sera consacré à l'ancrage théorique de notre recherche. Il s'agira de situer le sujet dans une perspective explicative cohérente, à travers la mobilisation de modèles théoriques pertinents permettant de comprendre les liens entre perception du risque, comportements déviants et adaptation scolaire chez les adolescents.

CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

D’après Tsafack (2000) une théorie est : « l’ensemble de concepts, de prépositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d’expliquer un phénomène ». Ainsi, les théories sont l’ensemble des règles et des lois systématiquement organisées qui servent de base à une science en donnant une explication à un grand nombre de faits. Chaque sujet de recherche peut donc s’inscrire dans un contexte soutenu par une ou plusieurs théories existantes. On dit alors de cette ou de ces théories qu’elle(s) explique (nt) le sujet ou le problème en question.

Ainsi, pour davantage clarifier le sens de notre démarche, trois modèles théoriques sont convoqués dans ce travail. Il s'agit de la théorie sociocognitive qui est la théorie principale utilisée dans ce travail, la théorie de l’estime de soi et la théorie de la motivation. Toutes ces théories contribuent à expliquer les différentes variables de cette étude.

3.1- LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE (TSC)

La théorie sociale cognitive s'intéresse principalement aux dynamiques sociales et culturelles influençant le développement des apprenants au sein d'une société. Initialement, les recherches de Bandura ont joué un rôle central dans l'étude de l'apprentissage social (Bandura, 1980), avant d'être étendues au concept d'auto-efficacité (SEP) (Bandura, 1997). Ces deux notions, l'apprentissage social et l'auto-efficacité, occupent une place significative dans la littérature scientifique, car elles s'inscrivent dans des cadres théoriques bien établis.

Cette théorie influence un large éventail de disciplines, notamment la psychologie clinique, l'éducation, la santé, le monde professionnel et le sport. Elle souligne l'importance des interactions sociales dans la co-construction des savoirs, privilégiant une démarche collaborative. Par ailleurs, elle préconise une mise en situation concrète des apprentissages afin de faciliter leur transposition dans la vie quotidienne. Dans cette perspective, l’élève est considéré comme un acteur de son apprentissage, tandis que l’enseignant endosse le rôle de facilitateur, accompagnant et orientant l'apprenant tout au long de son parcours.

Cette théorie sociocognitive offre un cadre théorique pertinent pour analyser la perception du risque et l’adaptation scolaire chez les adolescents. Originaire de la psychologie, la théorie sociale cognitive puise ses fondements à la fois dans le behaviorisme et la psychologie sociale. Le behaviorisme a longtemps suscité des débats concernant l’existence de processus

médiateurs entre le stimulus et la réponse. En effet, les chercheurs divergent quant à l'origine du comportement : certains l'attribuent principalement aux mécanismes de renforcement et de punition, tandis que d'autres considèrent que celui-ci peut également être initié par des rétroactions (feedback). En 1930, Tolman expliquait que le médiateur entre le stimulus et la réponse était une autre variable ; Il a ensuite introduit le concept d'attente. Avec l'introduction de la cognition, trois variables comportementales ont été combinées pour développer la théorie de l'apprentissage social, qui a ensuite donné naissance à la théorie de la cognition sociale. La théorie sociale cognitive conçoit le comportement humain comme résultant d'une interaction dynamique et réciproque entre trois dimensions : les facteurs personnels (cognitifs, affectifs), les actions comportementales et les influences environnementales. Selon ce modèle, les processus cognitifs jouent un rôle central en tant que médiateurs essentiels dans la régulation des conduites.

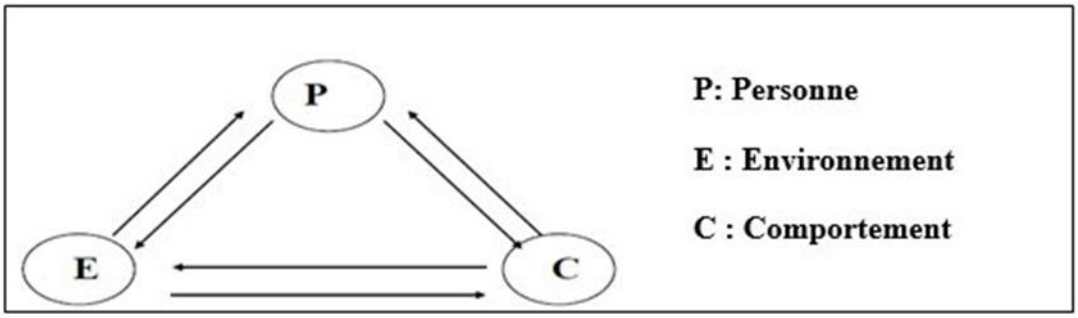
Un aspect fondamental de cette approche est que les conséquences anticipées d'une action influencent son traitement cognitif avant même son exécution, permettant ainsi une autorégulation des comportements futurs. Par ailleurs, la théorie postule qu'une grande partie des apprentissages comportementaux s'effectuent par observation et imitation (apprentissage vicariant), soulignant l'importance des modèles sociaux.

Enfin, cette perspective accorde une place prépondérante à l'activité cognitive qui, par sa nature active et constructive, participe à la construction de la réalité subjective de chaque individu. Cette construction s'opère notamment à travers des processus de sélection attentionnelle, d'interprétation et d'intégration des informations, guidés par les systèmes de croyances, d'attentes et de valeurs personnelles.

Grâce au feedback et à la réciprocité, la réalité d'un individu est façonnée par l'interaction entre l'environnement et la cognition. Cependant, le traitement de l'information (attention, mémoire, compétences symboliques et résolution de problèmes) se développe avec le temps, en fonction de l'expérience et de la maturité. La théorie sociale cognitive repose sur le concept d'interaction. Selon Bandura (1986), il ne suffit pas d'appréhender le comportement uniquement à travers les effets interactifs entre les dimensions personnelles et environnementales. Il convient plutôt de concevoir ces relations comme un processus de détermination réciproque, où les facteurs personnels, les influences de l'environnement et les

comportements s'influencent mutuellement de manière dynamique, conformément au modèle du déterminisme réciproque.

Figure 9 : Schéma des déterminismes réciproques dans la théorie sociale cognitive



Source : Bandura (1986)

Trois catégories de facteurs interagissent de manière bidirectionnelle. Les facteurs personnels (P) renvoient aux dimensions internes de l'individu, incluant les processus cognitifs, affectifs et biologiques, ainsi que la manière dont ceux-ci sont perçus. Cela englobe notamment les croyances en sa propre efficacité, les objectifs cognitifs poursuivis, les styles d'analyse ainsi que les réponses affectives envers soi-même. Les déterminants comportementaux (C) se rapportent aux actions observables de l'individu ainsi qu'aux schémas de comportement qui en résultent. Enfin, les facteurs environnementaux (E) concernent les caractéristiques du contexte social et organisationnel, incluant les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il propose et les réactions qu'il suscite en retour aux comportements adoptés.

Pour saisir pleinement la dynamique globale décrite par la théorie sociocognitive dans le cadre du modèle triadique, il est essentiel de considérer les trois ensembles de déterminants personnels, comportementaux et environnementaux comme étant en interaction constante, avec des influences mutuelles qui varient selon le contexte et les significations attribuées. Ce système repose sur une causalité réciproque, où les interactions ne suivent pas un schéma fixe, mais adoptent une configuration évolutive en fonction des actions entreprises, des conditions contextuelles immédiates et des contraintes socioculturelles. Ainsi, les influences exercées ne sont pas uniformes ni linéaires, mais résultent d'une combinaison complexe de variables personnelles, environnementales, comportementales et cognitives.

Bandura (1997) propose une conception nuancée de l'environnement, qu'il distingue selon trois modalités : l'environnement imposé, l'environnement choisi et celui construit par

l'individu lui-même. Dans cette perspective, l'environnement conserve un rôle déterminant dans la régulation des comportements, mais son impact est modulé par les facteurs cognitifs. Ces derniers influencent à la fois les actions de l'individu et sa manière d'appréhender son contexte. En effet, la perception subjective de l'environnement tend à exercer une influence plus marquée que les conditions objectives dans lesquelles l'individu évolue. Déjà en 1980, Bandura soulignait que les individus ne se contentent pas de réagir aux stimuli externes, mais qu'ils les interprètent activement. L'auteur illustre ce propos à travers divers exemples, montrant que l'effet d'une situation, notamment en termes de renforcement, ne devient véritablement opérant que si la personne en prend conscience.

Toutefois, le modèle triadique de causalité réciproque n'implique pas une influence équivalente de chacun des trois facteurs dans toutes les situations, ni une interaction simultanée entre eux. Wood et Bandura (1989), pensent que la bidirectionnalité de l'influence signifie également que les personnes sont à la fois des produits et des marchandises, mais essentiellement producteurs de leur environnement. Le comportement d'une personne peut influencer la façon dont elle perçoit l'environnement grâce à son attention. Ainsi, parmi un large éventail de possibilités, les individus sélectionneront leurs interactions et leurs actions en fonction de leurs préférences et de leurs capacités. Par exemple, l'agressivité d'un individu peut affecter son entourage, créant un environnement hostile. Une partie de cette influence bilatérale réside dans la capacité d'influencer son propre destin en reconnaissant que chaque individu est soumis à certaines règles. L'homme n'est ni l'esclave de ses pulsions ni le jouet de son environnement. De cette manière, les individus contribuent à leurs propres motivations, comportements et développement selon le réseau d'influences. Dans la théorie sociale cognitive, la gravité perçue des problèmes de santé et le statut de victime menacée représentent le côté négatif des attentes en matière de condition physique, tandis que les bénéfices perçus pour la santé représentent le côté positif. Selon la théorie de la cognition sociale, Bandura (1986) montre que les influences normatives régulent le comportement à travers deux fonctions : la sanction sociale et l'auto-sanction. Les normes sociales influencent le comportement de manière prévisible. Ils ont des conséquences sociales.

La transgression des normes sociales entraîne généralement des réprobations collectives et diverses conséquences négatives, alors que le respect des comportements socialement valorisés conduit à leur acceptation et à des rétributions positives. Cependant, les individus ne fondent pas leurs actions uniquement sur l'anticipation des sanctions externes. Ils internalisent

progressivement des standards comportementaux et modulent leurs conduites en fonction des répercussions sur leur concept de soi.

Les normes sociales constituent en effet des référentiels comportementaux. Lorsque ces normes sont intériorisées, elles engendrent un mécanisme d'autorégulation qui opère principalement à travers des processus d'auto-évaluation et d'auto-récompense. Ce système de régulation interne permet aux individus d'ajuster leurs comportements indépendamment des pressions sociales immédiates.

Les gens se comportent comme ils l'entendent et évitent les actions qui violent leurs normes, car un tel comportement conduirait à l'autocensure. Pour cette raison, toutes les initiatives visant à lutter contre le phénomène de l'échec scolaire échouent car les élèves confrontés pour la première fois à ce phénomène ne reçoivent pas de reconnaissance et se heurtent donc à des résistances. Selon Bandura (2001), les individus ne doivent pas être considérés comme de simples réceptacles passifs ou des observateurs des processus internes façonnés par les événements extérieurs. Ils agissent en tant qu'agents de leur propre développement, plutôt qu'en simples interprètes de leur vécu. Les systèmes sensoriels, moteurs et cognitifs constituent des instruments grâce auxquels les individus accomplissent des actions, poursuivent des objectifs et construisent une vie dotée de sens, d'orientation et de satisfaction.

L'approche sociocognitive, parfois rapprochée du constructivisme social, met l'accent sur les processus d'interaction, d'échange, de co-construction des savoirs, de verbalisation et de traitement partagé de l'information. Elle repose sur l'idée que l'apprentissage se développe au sein de dynamiques sociales, à travers la collaboration, la communication et le travail en groupe. Principalement développée par Vygotsky (1985), cette théorie considère que l'apprentissage découle des interactions sociales, en particulier des échanges pédagogiques entre enseignants et élèves, mais aussi entre pairs. Dans cette perspective, la construction sociale de l'intelligence s'inscrit dans une logique de co-élaboration des savoirs, complémentaire à leur construction individuelle. Ainsi, il est essentiel de créer des conditions pédagogiques favorisant l'engagement des apprenants dans des activités sociales constructivistes, où l'enjeu dépasse la simple acquisition ou réorganisation des connaissances, pour inclure une véritable participation à un processus de co-apprentissage.

Apprendre consiste également à développer des compétences métacognitives telles que la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et à améliorer les contenus pédagogiques. Il

est important de souligner que l'apprentissage ne se limite pas aux contenus transmis par l'enseignant ni aux activités réalisées par les élèves ; il implique également la mise en place de dispositifs interactifs favorisant une participation active et réflexive des apprenants. La connaissance se construit là-dessus. Dans ses recherches, Vygotsky (1985) met l'accent sur le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse principale est « le fonctionnement humain fondamentalement social ». Dans son approche historique et culturelle, il confirme l'existence de l'homme en tant qu'acteur culturel et social qui se développe à travers des processus sociaux et historiques. Selon Vygotsky (1985), « la véritable direction du développement ne va pas de l'individu vers la société, mais de la société vers l'individu ». Vygotsky affirme que « la recherche montre incontestablement que ce qu'un enfant peut faire aujourd'hui en coopérant, demain il fera de même ». Il parle ensuite de « zone proximale de développement » et décrit les fonctions de maturation chez l'enfant (Goupil et Lusignan, 1993). Vygotsky (1985) conceptualise la zone proximale de développement (ZPD) comme l'écart entre deux paliers de compétence : le niveau actuel de développement, évalué par la résolution autonome de problèmes par l'enfant, et le niveau potentiel, mesuré par sa capacité à résoudre des problèmes avec un guidage externe. Dans *Pensée et Langage*, le psychologue postule que l'apprentissage véritable durant l'enfance doit anticiper et stimuler le développement cognitif. Ce cadre théorique implique une responsabilité pédagogique : proposer systématiquement à l'enfant des défis légèrement au-delà de ses capacités immédiates. L'imitation, les interactions sociales et le soutien adulte permettent en effet des accomplissements inaccessibles en autonomie. Vygotsky insiste particulièrement sur le rôle structurant des échanges sociaux dans le développement des fonctions cognitives supérieures (attention volontaire, mémoire sémantique, capacités d'abstraction et de différenciation).

Son approche souligne que l'apprentissage, particulièrement dans les contextes encadrés comme l'école, active et nourrit des processus développementaux internes qui n'émergeraient qu'à travers les médiations sociales avec les adultes et les pairs.

En résumé, l'apprentissage n'accompagne pas le développement, mais active le développement intellectuel de l'enfant et, grâce à la médiation socioculturelle, stimule des processus évolutifs qui ne pourraient avoir lieu sans lui. La zone de développement voisine présente une particularité : elle est de nature sociale et culturelle. Par exemple, un enfant qui apprend à utiliser un ordinateur l'utilisera de la manière que le professeur d'informatique lui a montrée et de la même manière que les autres élèves.

Le comportement humain s'élabore fondamentalement au sein d'un contexte d'apprentissage spécifique, où l'individu ne se contente pas d'assimiler des connaissances mais s'approprie également les conduites observées dans son environnement. Ce processus d'imitation sociale constitue le fondement d'un apprentissage à la fois social et culturellement situé. La théorie vygotskienne de la zone proximale de développement (ZPD), par son approche résolument socioculturelle, exerce une influence déterminante sur les pratiques pédagogiques contemporaines. Elle met en lumière le rôle central des interactions sociales dans le développement cognitif. Parallèlement, la théorie sociale cognitive offre un cadre conceptuel particulièrement pertinent pour appréhender le concept d'auto-efficacité (Bandura, 1986), démontrant comment les croyances individuelles dans ses propres compétences modulent les processus d'apprentissage et de performance.

L'auto-efficacité est la croyance qu'une personne est capable d'accomplir ou de ne pas accomplir une tâche. Plus le sentiment d'efficacité personnelle est grand, plus une personne se fixe des objectifs élevés et s'engage à les atteindre (Bandura, 1993). L'auto-efficacité est notre conviction interne que nous sommes capables d'accomplir une tâche spécifique ou d'accomplir quelque chose avec précision. C'est donc une caractéristique importante de notre personnalité. Croire au succès d'une tâche augmente les chances de l'accomplir. Cela se produit également lorsque les croyances optimistes quant au succès ne correspondent pas pleinement aux capacités avérées.

Une attitude positive influence également la motivation à affronter des tâches nouvelles et difficiles et à faire preuve de persévérance et de volonté. D'un autre côté, une attitude négative rend la prise d'initiative difficile. L'auto-efficacité est la conviction d'une personne qu'elle est capable de se comporter de manière appropriée dans une situation donnée, et cela varie selon les personnes. Cette confiance en ses propres capacités détermine les sentiments, les pensées, la motivation et le comportement d'une personne. Cela affecte également la perception et l'exécution de diverses manières. L'auto-efficacité est donc associée à la croyance en sa capacité à apprendre ou à accomplir certaines tâches. La confiance en soi est associée à l'évaluation de sa propre valeur. Par exemple, la confiance en soi détermine si nous nous acceptons ou non. Contrairement à l'auto-efficacité, cela ne mène pas à des objectifs ou à des résultats personnels. Le terme « estime de soi » est également utilisé pour évaluer la valeur personnelle : il fait référence à la perception globale de soi, façonnée par les expériences sociales. L'estime de soi est fortement influencée par l'évaluation et le jugement des autres.

Selon Carré (2003) : « le système de croyances qui façonne le sentiment d'efficacité personnelle est la base de la motivation et de l'action et donc de la performance et du bien-être d'une personne ». Comme il le dit régulièrement avec une clarté rare et le déclare avec une clarté convaincante : « Si les gens ne croient pas que leurs actions peuvent produire les résultats qu'ils désirent, ils n'ont aucune raison d'agir et de persévérer face aux difficultés ». Selon Leroy (2009), les croyances d'auto-efficacité chez les apprenants présentent une corrélation positive avec plusieurs dimensions clés du processus éducatif. Premièrement, elles favorisent l'acquisition directe des connaissances et compétences scolaires. Deuxièmement, elles constituent un facteur prédictif significatif de la réussite académique. Troisièmement, ces perceptions influencent les choix motivationnels des élèves, les orientant préférentiellement vers des activités d'apprentissage dont le niveau de difficulté correspond à leur sentiment de compétence perçue. Cet effet de sélection repose sur un mécanisme d'auto-régulation où les apprenants tendent à s'engager dans des tâches qu'ils estiment à leur portée tout en représentant un défi optimal pour leur développement.

Cela donne aux élèves encore plus de confiance dans leur capacité à terminer leurs devoirs. Plus il se concentre sur les activités, plus il les considère comme un défi personnel. De là, nous voyons que les étudiants ayant un fort sentiment d'efficacité personnelle n'hésitent pas à exprimer des désirs au-delà de leur niveau de réussite actuel et sont prêts à faire des efforts pour dépasser leur niveau de réussite habituel (Bandura, 2007). Les compétences académiques apparaissent donc comme un prérequis nécessaire à l'utilisation de stratégies d'apprentissage considérées comme adaptatives en contexte scolaire.

L'auto-efficacité est une construction multifactorielle. Bandura fait la distinction entre les résultats tangibles et les attentes de performance, ce qui signifie que les gens peuvent croire que certaines actions mèneront à certains résultats (attentes de performance), mais sont incapables de terminer, de lancer ou de poursuivre le travail (attentes de performance). Il est tentant de dire que l'auto-efficacité (personnelle et collective) fait référence aux jugements que les gens expriment sur leur capacité personnelle et collective à organiser et à mener les actions nécessaires pour atteindre des résultats particuliers. Pour François & Botteman (2009), Ces croyances représentent le mécanisme d'action le plus central et le plus général. La liberté d'action a plusieurs significations, à savoir : la capacité d'intervenir chez les autres et dans le monde ; Le fait d'exercer une influence personnelle sur son fonctionnement et sur l'environnement. Le sentiment de contrôle que les gens développent. Les événements qui

façonneront leur vie sont grandement influencés par leur perception de l'efficacité. Bandura (1997) soutient que les croyances en matière d'efficacité sont construites à la suite de divers processus cognitifs individuels qui exercent une influence unique sur le sujet :

- Expériences de maîtrise : les expériences passées influencent les attentes actuelles, les succès et les échecs antérieurs ont un impact sur ce que le sujet essaie d'accomplir.
- Expériences indirectes : Grâce à la comparaison avec d'autres personnes ayant accompli avec succès la tâche, le sujet peut donc se sentir plus capable que sans ce modèle. L'apprentissage commence par l'imitation et dépend donc des expériences du sujet avec les autres.
- Foi sociale, c'est-à-dire encourager les autres. Il s'agit donc d'une influence externe moins permanente qu'une influence interne.
- États physiologiques et émotionnels. Ainsi, un élève généralement anxieux lors des examens de mathématiques se sentira moins à l'aise que dans une matière dans laquelle il se sent plus détendu. De plus, la maladie, la douleur, les mouvements et l'efficacité personnelle changent lors d'événements spéciaux qui perturbent les émotions et le corps. Toutes ces sources qui sous-tendent l'auto-efficacité dépendent aussi largement de leur perception par le sujet. Ainsi, par exemple, une entreprise qui aspire à être première dans un domaine mais qui n'atteint pas son objectif n'aura certainement pas le même sentiment d'efficacité personnelle qu'une entreprise aux ambitions moindres. Les expériences de championnat ne se vivent pas de la même manière. En utilisant les quatre critères de Bandura, nous constatons qu'ils incluent l'analyse des instructions, la prise en compte des expériences antérieures et l'évaluation des ressources et limites personnelles et environnementales. De ces éléments découlent l'organisation et l'évaluation de l'efficacité personnelle, et les conséquences de ce sentiment d'efficacité personnelle se traduisent en résultats concrets.

3.1.1 Trois domaines d'influence de l'efficacité personnelle

- **Famille** : La famille est la principale sphère d'influence sur les résultats personnels des enfants. Un environnement qui permet aux enfants de faire face aux problèmes les soutient positivement dans le développement de leur efficacité personnelle. Les parents devraient encourager leurs enfants à relever de nouveaux défis et leur proposer uniquement de l'aide, si le problème doit vraiment être résolu. Les éloges et la reconnaissance verbale des réalisations d'un enfant soutiennent également le développement de l'efficacité personnelle.

L'influence des parents sur les enfants est également réciproque : les enfants intéressés aident les parents à leur offrir de meilleures opportunités d'apprentissage, tandis que les enfants moins curieux ou plus renfermés ne stimulent pas leurs parents de la même manière. Selon Fontayne (2007), la meilleure façon pour les parents de motiver leurs enfants est de fixer des attentes et des exigences académiques élevées mais réalistes, puis de les adapter à leurs capacités ; ayez une grande confiance en votre réussite ; Créez une atmosphère de soutien et de chaleur humaine autour de vous ; Soyez un exemple d'apprentissage en créant des situations dans lesquelles votre enfant peut s'imaginer en train d'apprendre.

- **Pairs** : Les amis et les camarades de classe ont une grande influence sur le développement de l'auto-efficacité. L'apprentissage du modèle joue donc un rôle important. Les personnes du même âge sont souvent considérées comme semblables simplement parce qu'elles ont le même âge. (Contrairement à ses frères). Les collègues offrent souvent la possibilité d'essayer de nouvelles tâches. De plus, les relations sociales au sein d'un groupe représentent un apprentissage essentiel qui ne peut s'acquérir qu'au travers d'un groupe de pairs.
- **L'école** : À l'école, les enfants reçoivent de nombreux retours et observations sur leurs capacités et leurs performances (directement via les notes et les résultats). Il existe de nombreuses façons de concevoir la salle de classe et l'environnement d'apprentissage pour créer des « expériences de maîtrise ». Le contexte scolaire exige que les enseignants soient capables d'utiliser leur auto-efficacité. Décidez d'une chose, fixez-vous un objectif et planifiez-le. C'est seulement alors qu'ils font le premier pas et agissent. L'auto-efficacité détermine l'ensemble du processus qui se déroule dans l'esprit avant l'action. L'action peut donc être divisée en deux phases : La phase de motivation et la phase d'action elle-même.

- Phase de motivation : Pour fixer un objectif précis à une action, vous devez être convaincu qu'elle apportera le résultat attendu et que vous possédez les compétences nécessaires.
- Phase d'action efficace : L'idée d'une personne efficace est clairvoyante, réaliste et efficace. De plus, une personne peut trouver le bon moment pour agir, ce qui augmente ses chances de succès. Après tout, il est facile pour ces personnes de faire le premier pas. Ils ont confiance en leur objectif, sont engagés dans leurs efforts et font preuve de persévérance même face aux difficultés. Les personnes ayant une grande efficacité personnelle

se rétablissent rapidement, se remettent rapidement des échecs et rebondissent rapidement parce qu'elles ont confiance en leurs capacités.

3.1.2- La méthode Sentiment et Efficacité personnelle de BANDURA

Cela nous permet de comparer les intérêts et les compétences d'une personne pour identifier les domaines de réussite optimale. Cela comprend une évaluation des compétences, des exercices de motivation, de confiance en soi, etc. L'efficacité personnelle peut permettre aux étudiants issus de milieux défavorisés de réussir leurs études, d'influencer leurs choix de carrière et leur réussite, ou de les aider à surmonter des difficultés apparemment insurmontables. Selon la théorie de Bandura, la perception de l'efficacité personnelle dépend de quatre facteurs :

- Présence de succès similaires dans le passé. Lorsque nous nous habituons à bien faire quelque chose, nous sentons que nous pouvons le refaire ;
- Expériences indirectes, c'est-à-dire situations dans lesquelles une personne a observé d'autres personnes semblables à elle accomplissant avec succès la même activité ;
- Le renforcement verbal, les éloges, le soutien et les encouragements sont essentiels ;
- L'état émotionnel dans lequel se trouvent les gens lorsqu'ils présentent tel ou tel comportement.

3.1.3- Le sentiment d'efficacité personnelle et son impact sur la réussite scolaire

Dans le contexte éducatif, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle déterminant dans le développement des compétences cognitives des apprenants, et ce principalement à travers trois mécanismes clés :

- L'auto-efficacité perçue des élèves : La conviction des élèves en leurs capacités à maîtriser différentes disciplines scolaires constitue un prédicteur plus fiable de leur performance académique que leurs seules aptitudes cognitives. Les recherches démontrent qu'à niveau égal en mathématiques par exemple, les élèves dotés d'un fort sentiment d'efficacité personnelle présentent des comportements d'apprentissage plus efficaces : persévérance face aux difficultés, analyse constructive des erreurs, et abandon plus rapide des stratégies inefficaces (Bandura, 2003).

- L'efficacité professionnelle perçue par les enseignants : La perception qu'ont les enseignants de leur capacité à motiver leurs élèves et à faciliter leurs apprentissages influence

significativement leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, les résultats de leurs élèves. Un enseignant convaincu de son efficacité tend à adopter des méthodes plus engageantes et à maintenir des attentes élevées envers tous ses élèves (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

- L'efficacité collective du corps enseignant : Le sentiment partagé d'efficacité au sein d'une équipe pédagogique constitue un levier puissant pour la qualité de l'environnement éducatif. Lorsque les enseignants croient collectivement en leur capacité à faire progresser leur établissement, cela se traduit par des innovations pédagogiques et une amélioration globale des performances scolaires (Goddard et al., 2000).

Ces trois niveaux d'efficacité perçue individuelle chez l'élève, individuelle chez l'enseignant, et collective au niveau de l'équipe éducative interagissent pour créer un écosystème d'apprentissage optimal où chaque acteur contribue au succès éducatif.

3.1.4- Sentiments des élèves à l'égard de leur réussite cognitive personnelle

• Renforcer le sentiment d'auto-efficacité cognitive par la fixation d'objectifs : L'un des moyens les plus efficaces pour soutenir la motivation individuelle consiste à articuler un objectif à long terme, offrant une direction globale au projet, avec une série de sous-objectifs intermédiaires. Ces derniers permettent de maintenir l'engagement personnel en fournissant des repères concrets et gratifiants tout au long du processus, favorisant ainsi des formes de satisfaction immédiate.

• Il est particulièrement crucial de mettre l'accent sur les progrès réalisés plutôt que sur les résultats finaux, notamment chez les individus ayant une faible perception de leur efficacité personnelle. Ces personnes ont souvent besoin de preuves constantes de leurs capacités à réussir, et une focalisation sur l'évolution progressive peut les aider à renforcer leur confiance en elles.

- Cultiver un intérêt intérieur pour l'apprentissage ; Les gens manifestent un intérêt soutenu pour les activités qui leur procurent un sentiment de réussite et de satisfaction. Cependant, la plupart des activités scolaires impliquent des défis croissants : plus les élèves ont confiance dans leurs résultats, plus ils sont confrontés à des défis et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières est grand.
- Donner un feedback approprié : Dans les relations pédagogiques, les enseignants évaluent continuellement leurs élèves, tant de manière explicite (notes, classements,

commentaires) qu'implicite (différents objectifs, différents critères, méthodes de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Un enseignant qui met l'accent sur la qualité du travail d'un élève favorise le développement d'un sentiment d'accomplissement personnel, contrairement à un enseignant qui met l'accent sur la quantité de travail effectué sans référence à la qualité. Cela ne sert à rien de dire aux élèves en difficulté qu'ils sont doués. Fixez-vous des objectifs réalistes et concentrez-vous sur le développement de vos compétences personnelles.

- Donner un feedback approprié : Dans les relations éducatives, les enseignants évaluent continuellement leurs élèves, tant de manière explicite (notes, classements, commentaires) qu'implicite (différents axes, différents critères, méthodes de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Un enseignant qui met l'accent sur la qualité du travail des élèves facilite le développement du sentiment d'efficacité personnelle, contrairement à un enseignant qui met l'accent sur la quantité de travail effectué sans aborder la qualité. Cela ne sert à rien de dire aux élèves en difficulté qu'ils sont doués. Fixez-vous plutôt des objectifs réalistes et concentrez-vous sur le développement de vos compétences personnelles.

L'analyse des liens entre perception du risque, comportements déviants et adaptation scolaire chez les adolescents nécessite une approche théorique capable de rendre compte des interactions complexes entre facteurs individuels, comportementaux et contextuels. La théorie sociale cognitive développée par Albert Bandura (1986) offre un cadre explicatif particulièrement pertinent, dans la mesure où elle propose une conception intégrative du développement humain reposant sur des interactions réciproques entre la personne, son comportement et l'environnement social. Ce chapitre présente les principaux fondements de cette théorie ainsi que ses applications spécifiques à notre problématique.

- Le modèle triadique réciproque : interaction dynamique entre individu, comportement et environnement

La théorie sociale cognitive repose sur le principe d'un **modèle triadique réciproque** selon lequel les comportements humains résultent d'une interaction continue entre trois dimensions :

- **Les facteurs personnels**, tels que les croyances, les compétences cognitives ou encore les émotions ;
- **Les comportements**, c'est-à-dire les actions effectivement posées ;

- **L'environnement**, incluant le contexte familial, scolaire et socioculturel.

Dans le cadre de notre étude, cette perspective permet de comprendre comment la maturation cognitive à l'adolescence influence la perception du risque (ex. : banalisation des conduites à risque ou illusion d'invulnérabilité), comment les comportements à risque s'inscrivent dans des contextes sociaux spécifiques (pression des pairs, désorganisation familiale, faible encadrement scolaire), et comment ces comportements peuvent à leur tour façonner les perceptions individuelles (normalisation du décrochage, réinterprétation des normes scolaires, etc.).

- L'apprentissage vicariant : un mécanisme central de construction des perceptions

Un pilier fondamental de la théorie est le concept d'apprentissage vicariant, ou apprentissage par observation. Bandura postule que les individus n'apprennent pas uniquement par expérience directe, mais également par l'observation des actions des autres et de leurs conséquences. Chez les adolescents, particulièrement sensibles à l'influence des pairs, ce mécanisme joue un rôle central dans la construction des représentations du risque. Les modèles observés peuvent être : Les pairs, dont les conduites (positives ou déviantes) servent de références normatives ; Les enseignants, figures d'autorité pédagogiques ; Les médias et réseaux sociaux, puissants vecteurs de normalisation ou de transgression.

Ainsi, les perceptions du risque et les comportements scolaires des adolescents camerounais peuvent être influencés par des dynamiques sociales complexes où l'imitation, la comparaison et la valorisation sociale modèlent les choix individuels.

-L'auto-efficacité perçue : levier de réussite ou de vulnérabilité

Le concept d'auto-efficacité est central dans la théorie sociale cognitive. Il désigne la croyance qu'a un individu en sa capacité à accomplir une tâche avec succès. Cette croyance influence de manière déterminante : La persévérance face aux difficultés scolaires ; le choix des stratégies d'adaptation (proactives ou évitantes) et la résistance aux conduites à risque.

Bandura identifie quatre sources d'auto-efficacité :

1. **Les expériences de maîtrise personnelles** (succès ou échecs antérieurs) ;
2. **Les expériences vicariantes** (observation d'autrui réussissant ou échouant) ;

3. **La persuasion sociale** (encouragements ou jugements d'autrui) ;
4. **Les états physiologiques et émotionnels** (stress, anxiété, fatigue).

Dans notre contexte, un adolescent camerounais dont l'environnement éducatif est peu valorisant, ou qui cumulera des expériences scolaires négatives, développera plus difficilement un sentiment d'auto-efficacité, réduisant ainsi sa motivation à s'engager dans des comportements scolaires adaptés.

La théorie reconnaît que la régulation du comportement n'est pas automatique, même en présence d'une bonne compréhension des risques. L'adolescence est une période marquée par : Une capacité d'autorégulation encore immature, notamment en raison de l'immaturité des fonctions exécutives (prise de décision, inhibition, planification) ; Un écart fréquent entre savoir et faire, autrement dit, entre connaissance des risques et capacité à résister à la tentation ou à l'influence des pairs ; et l'importance des standards internes et de l'auto-évaluation, qui orientent les comportements dans un sens conforme ou non aux normes scolaires et sociales. Cette analyse permet de comprendre pourquoi certains adolescents conscients des risques liés à leurs comportements déviants continuent néanmoins de les adopter, en dépit des campagnes de sensibilisation ou des sanctions scolaires.

La théorie sociale cognitive constitue un cadre théorique intégré et explicatif qui permet d'articuler les dimensions individuelles, sociales et institutionnelles impliquées dans la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents. Elle éclaire la manière dont les adolescents camerounais :

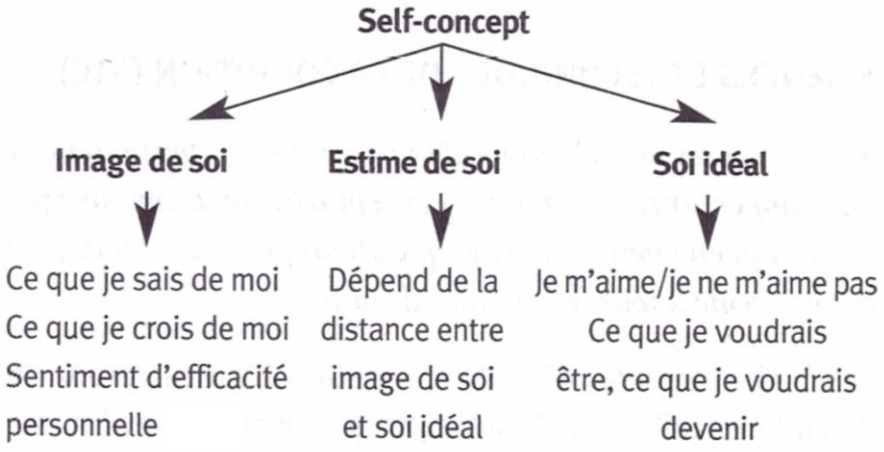
- Construisent leurs représentations des conduites à risque ;
- Développent ou non des stratégies d'adaptation scolaire efficaces ;
- Peuvent être accompagnés dans leurs parcours éducatifs par une action conjointe des familles, des écoles et de la société.

Ce cadre théorique justifie ainsi pleinement l'approche méthodologique de notre recherche, centrée à la fois sur l'analyse des représentations individuelles, l'observation des contextes sociaux, et l'étude des comportements effectifs des adolescents en milieu scolaire.

3.2- THÉORIE DE L'ESTIME DE SOI : FONDEMENTS THEORIQUES ET IMPLICATIONS EN CONTEXTE SCOLAIRE

L'estime de soi, concept central en psychologie sociale, se définit comme l'évaluation subjective que l'individu porte sur sa propre valeur (De Saint Paul, 2004). Cette construction psychologique intègre trois dimensions interdépendantes : une composante affective (le sentiment de dignité), une composante cognitive (l'image de soi) et une composante projective (le soi idéal). La théorie du self-concept (Eysenck, 2000) postule que l'estime de soi émerge de l'écart perçu entre ces différentes dimensions (Fink cité par Raynal & Rieunier, 2012). Cette évaluation, bien que subjective (André & Lelord, 1999), influence significativement les mécanismes d'adaptation et de résilience face aux défis développementaux.

Figure 10 : Self-concept



Source : Raynal et Rieunier (2012)

. L'estime de soi en milieu éducatif

Dans le champ scolaire, l'estime de soi académique renvoie à la perception qu'a l'apprenant de ses compétences, modulée par le regard d'autrui (Johnson et al., 1993). Les recherches établissent des corrélations significatives entre ce construit et plusieurs indicateurs éducatifs. Humbert et al. (1987) démontrent ainsi une association entre faible estime de soi et difficultés d'apprentissage, tandis que Caille et O'Prey (2005) identifient son rôle prédictif dans l'ambition des projets d'études. Bariaud et Bourcet (1998) soulignent quant à eux son influence sur les stratégies d'ajustement face à l'échec scolaire.

. Débats scientifiques sur le lien avec le décrochage

La littérature présente des résultats contrastés concernant le rôle de l'estime de soi dans les parcours scolaires. Plusieurs études (Beck & Muia, 1980 ; Fortin et al., 2004) établissent une corrélation entre basse estime de soi et risque accru de décrochage, médiée par des facteurs tels que l'isolement social ou les affects dépressifs. Cependant, d'autres travaux (McCaul et al., 1992 ; Bachman et al., 1971) relativisent ce lien, observant soit l'absence de différence significative entre décrocheurs et persévérants, soit une restauration de l'estime de soi post-décrochage. Ces divergences invitent à considérer l'estime de soi comme un facteur dynamique, dont l'impact varie selon les contextes individuels et institutionnels.

. Implications pour l'intervention éducative

Ces constats appellent à une approche nuancée des politiques éducatives. Si l'estime de soi constitue un levier potentiel pour prévenir le décrochage (Romainville, 2000), son influence semble tributaire d'autres variables psychosociales. L'école gagnerait ainsi à développer des dispositifs intégrant à la fois un renforcement des compétences académiques et un soutien au développement identitaire, tout en reconnaissant la complexité des mécanismes en jeu (Grisay, 1997). Cette perspective rejoint les modèles contemporains qui conceptualisent l'estime de soi comme un processus évolutif plutôt que comme un trait stable.

3.2.1- Estime de soi à l'adolescence

Les relations sociales évoluent avec l'âge. L'environnement change, particulièrement à l'adolescence, et l'importance du point de vue parental sur l'image de soi diminue au profit d'influences extérieures à la famille associées au groupe de pairs. Carton (1981), constate la différenciation progressive des images sociales et de l'image de soi. À l'adolescence, les composantes de l'estime de soi deviennent plus différenciées, notamment en lien avec les relations interpersonnelles. Harter et ses collègues (1998) ont introduit le concept d'« estime de soi relationnelle » pour désigner la manière dont les adolescents adaptent la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en fonction du contexte relationnel, qu'il s'agisse des interactions avec les parents, les enseignants ou les pairs. Tous ces domaines contribuent à l'estime de soi globale, même si pour certains adolescents, plusieurs domaines sont plus importants. Grâce au soutien et à l'admiration des professeurs, un adolescent peut se contenter d'une haute estime de soi car il se considère particulièrement intelligent, même si ses camarades de classe le considèrent

comme sans valeur. De même, une autre personne peut se contenter d'une haute estime de soi parce qu'elle pense que son entourage ressent la même chose.

3.2.1.1 -Estime de soi et volonté de prendre des risques

Plusieurs études ont été réalisées sur ce sujet, dont le but était de démontrer l'existence d'une relation entre estime de soi et propension au risque. Plusieurs auteurs, notamment Bandura (1997) ainsi que Taylor et Brown (1994), soutiennent qu'un niveau élevé d'estime de soi favorise une meilleure santé mentale et exerce une influence positive sur l'adaptation des adolescents sur les plans comportemental, émotionnel et social. Par ailleurs, l'estime de soi élevée apparaît comme un facteur de protection essentiel face aux difficultés d'adaptation psychosociale durant cette période de développement. En ce qui concerne l'estime de soi sociale, certains adolescents surestiment en réalité leurs compétences sociales lorsqu'ils sont présentés au groupe de pairs (c'est-à-dire qu'ils surestiment à la fois la capacité de se faire des amis et la capacité d'être accepté par les amis du groupe de pairs).

Selon Covington, cité par Bouchard (2000), la théorie de l'estime de soi est l'objectif de réussite d'un élève : « un reflet de la lutte pour construire et maintenir l'estime de soi et un sentiment de valeur ». Le sentiment d'appartenance à un environnement tel qu'un établissement scolaire qui valorise la compétence et la réussite peut renforcer la motivation des élèves. La manière dont ces derniers définissent la réussite constitue un facteur déterminant, par lequel les processus d'autoévaluation influencent leur niveau de performance. Pour certaines personnes, le succès est « une approche permettant d'obtenir le meilleur sans se soucier des résultats des autres ». Ces étudiants valorisent l'acquisition de compétences, mais comme un moyen d'atteindre des objectifs personnels importants. Les personnes impliquées dans le processus d'apprentissage ont le devoir d'éviter l'échec et ses conséquences. Ils valorisent les compétences comme un statut. En résumé, on voit que les deux modèles théoriques mettent en avant deux aspects importants liés au développement de l'estime de soi, ce qui leur confère un statut différent. Nous sommes donc désormais d'accord sur le fait que l'estime de soi est le résultat d'une construction à la fois cognitive et sociale.

Compte tenu de cela, nous émettons l'hypothèse que la prise de risque et l'apprentissage scolaire s'accompagnent d'une perte d'estime de soi. Lorsqu'un adolescent a une plus grande estime de soi, il est moins susceptible de réagir négativement au stress des événements quotidiens. Cependant, si au contraire il a une faible estime de soi, il prendra plus de risques.

Les personnes ayant une haute estime d'elles-mêmes sont beaucoup plus heureuses que les autres. Ils sont également moins sujets à la dépression. Lorsque nous avons une haute estime de soi, nous sommes plus satisfaits de nous-mêmes, nous nous sentons maîtres de notre vie, nous sommes plus flexibles et plus ingénieux. Nous nous sentons forts, créatifs, confiants et pouvons tout réaliser dans la vie.

La théorie de l'estime de soi, élaborée par Rosenberg (1965) et enrichie par Harter (1999), constitue un cadre théorique essentiel pour comprendre les mécanismes psychologiques sous-jacents aux comportements scolaires des adolescents. Cette approche postule que l'évaluation subjective que l'individu fait de sa propre valeur influence profondément ses choix comportementaux, ses stratégies d'adaptation et son engagement dans les activités académiques. Dans le contexte de notre recherche sur la perception du risque et l'adaptation scolaire, cette perspective révèle des processus explicatifs particulièrement pertinents pour le public adolescent.

Les adolescents présentant une faible estime de soi manifestent une propension accrue aux comportements à risque, phénomène qui s'explique par plusieurs mécanismes interdépendants. Premièrement, ces élèves tendent à surestimer les bénéfices immédiats des conduites déviantes (telles que la reconnaissance par les pairs ou les sensations fortes), tout en sous-estimant systématiquement leurs conséquences négatives potentielles. Deuxièmement, ils développent fréquemment des stratégies de compensation narcissique, cherchant à combler leur sentiment d'insuffisance par des comportements de transgression ou d'affirmation sociale excessive. Ces dynamiques, décrites par Kaplan (1975), reflètent des tentatives de restauration d'une image de soi fragilisée, particulièrement prégnantes durant la période adolescente marquée par une quête identitaire intense.

Le niveau d'estime de soi scolaire influence significativement la capacité d'adaptation aux exigences académiques. Les élèves dotés d'une faible estime de soi dans le domaine scolaire adoptent plus fréquemment des stratégies d'évitement face aux tâches perçues comme menaçantes pour leur image. Ils présentent également une persévérance réduite face aux difficultés d'apprentissage et développent des distorsions cognitives négatives (telles que l'auto-dépréciation ou le recours à des stratégies d'auto-handicap). Ces phénomènes engendrent un cercle vicieux où l'échec scolaire entraîne une détérioration de l'image de soi, qui à son tour compromet l'engagement académique et favorise de nouveaux échecs. Ce cycle pernicieux

souligne l'importance cruciale de l'estime de soi comme variable médiatrice dans la réussite éducative.

La période adolescente constitue une phase charnière dans la construction identitaire, caractérisée par une vulnérabilité accrue aux évaluations sociales et par une différenciation progressive des domaines d'estime de soi. Les recherches distinguent notamment l'estime de soi globale (sentiment général de valeur personnelle) des estimes de soi spécifiques (scolaire, sociale, physique, etc.). Cette distinction est particulièrement pertinente dans notre contexte d'étude, où des dissonances peuvent apparaître entre différents domaines d'évaluation. Un adolescent pouvant par exemple se sentir valorisé socialement tout en éprouvant un sentiment d'incompétence scolaire. Dans le contexte camerounais spécifiquement, ces processus sont modulés par des facteurs culturels tels que la valorisation différentielle de certains domaines de compétence, les attentes familiales souvent élevées en matière de réussite scolaire, ou encore les pratiques éducatives mettant parfois l'accent sur la compétition plutôt que sur la progression individuelle.

Les apports de cette théorie suggèrent plusieurs pistes d'intervention prometteuses pour les établissements scolaires camerounais. Le développement des compétences psychosociales devrait constituer une priorité, à travers des programmes visant spécifiquement à renforcer le sentiment de compétence scolaire et à restructurer cognitivement les expériences d'échec. Une approche éducative holistique, reconnaissant et valorisant les compétences non académiques tout en diversifiant les sources d'estime de soi, permettrait de rompre le cercle vicieux de l'échec. Enfin, une collaboration renforcée entre familles et institutions scolaires, visant à harmoniser les discours et pratiques éducatives, apparaît essentielle pour créer un environnement cohérent et favorable au développement d'une estime de soi équilibrée. Ces interventions, ancrées dans la théorie de l'estime de soi, offrent des perspectives concrètes pour améliorer l'adaptation scolaire et prévenir les conduites à risque chez les adolescents camerounais.

3.3- THEORIE DE LA MOTIVATION

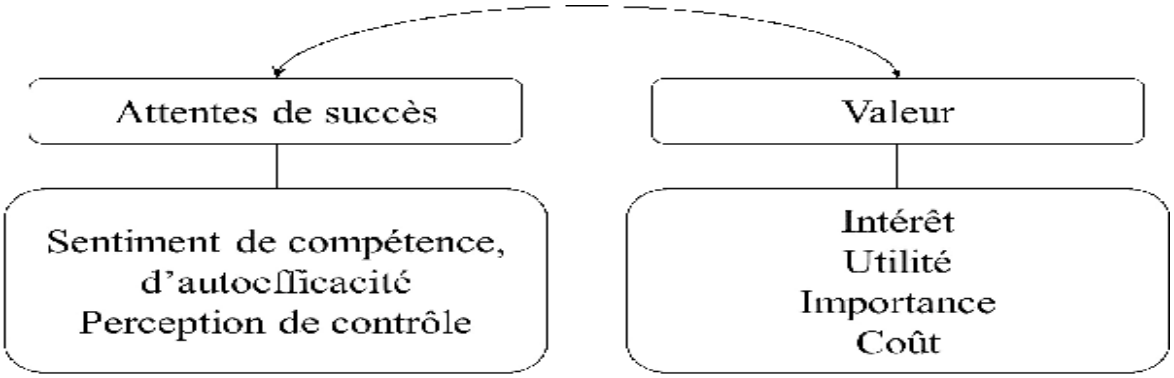
De nombreux chercheurs en psychologie éducative comme Galand (2006) ; Jean-Pierre (2005) ; Claire (2001) utilisent différents modèles théoriques pour montrer que la motivation est l'un des facteurs influençant les activités éducatives en milieu scolaire. Pour analyser la problématique de l'adaptation scolaire dans notre étude, nous nous appuyons sur la théorie

motivationnelle de Galand, qui identifie les difficultés motivationnelles comme l'un des principaux défis éducatifs contemporains. Selon cette perspective, les enseignants doivent simultanément stimuler l'intérêt pour les disciplines scolaires, réguler l'investissement des élèves dans les activités d'apprentissage et maintenir un climat de classe propice aux apprentissages. La motivation, définie comme un état interne non directement observable, est généralement évaluée à travers divers indicateurs comportementaux et affectifs reflétant l'engagement émotionnel (manifestations d'intérêt, d'anxiété ou de satisfaction) et cognitif (gestion du travail personnel, persévérance). Cette section a pour objectif d'intégrer ces différents apports théoriques afin d'offrir une compréhension globale du concept de motivation scolaire et de ses traductions concrètes dans les situations éducatives, permettant ainsi d'éclairer les mécanismes sous-jacents aux processus d'adaptation ou de difficultés scolaires.

3.3.1. La théorie attentes/valeur

La théorie attentes-valeur, considérée comme le cadre conceptuel motivationnel le plus abouti dans la littérature en sciences de l'éducation (Eccles & Wigfield, 2002), postule que la motivation scolaire repose sur deux dimensions fondamentales : (1) les attentes de succès, correspondant aux croyances de l'élève en sa capacité à réussir, et (2) la valeur subjective attribuée aux apprentissages, renvoyant aux caractéristiques motivationnelles de la tâche. Comme l'ont démontré Fréchette et al. (2019), cette approche intégrative permet de prédire les comportements académiques (engagement, effort investi, persistance) à travers l'interaction dynamique de ces deux composantes perceptuelles. Plus précisément, les attentes de performance concernent l'auto-évaluation par l'étudiant de ses compétences, tandis que la valeur englobe quatre sous-dimensions utilité, importance, coût psychologique et intérêt intrinsèque qui déterminent conjointement l'investissement dans les activités scolaires. Ce modèle bifactoriel, illustré dans la figure jointe, offre un cadre prédictif puissant pour comprendre les variations de rendement académique, en articulant les perceptions individuelles aux manifestations comportementales observables dans les situations d'apprentissage.

Figure 11 : construction de la motivation selon la théorie des attentes valeurs



Source : Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne (2019).

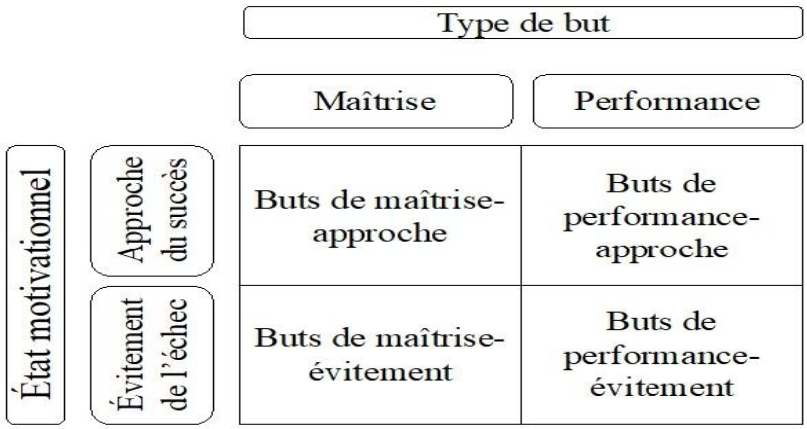
La motivation estudiantine, selon les modèles attentes-valeur, s'articule autour de deux composantes fondamentales : d'une part, les attentes de succès qui reflètent le sentiment d'auto-efficacité et de compétence perçue de l'apprenant ; d'autre part, la valeur subjective accordée à la tâche académique, multidimensionnelle puisqu'elle englobe l'intérêt intrinsèque, l'utilité perçue, l'importance subjective et le coût anticipé (Wigfield & Eccles, 2000). La recherche empirique atteste de la pertinence heuristique de cette distinction conceptuelle, révélant que ces deux dimensions prédictives influencent différemment les trajectoires académiques : les attentes de succès montrent une corrélation significative avec les performances immédiates (résultats scolaires, notes), tandis que la valeur perçue s'avère déterminante dans les processus à plus long terme comme la persistance académique et l'orientation professionnelle (Lazowski & Hulleman, 2016). Cette complémentarité explique pourquoi une approche intégrative, considérant simultanément ces deux versants motivationnels, offre la prédictivité la plus robuste des réussites éducatives.

3.3.2. La théorie des buts d'accomplissements

La théorie des buts d'accomplissement constitue l'un des cadres théoriques majeurs ayant suscité un intérêt croissant au cours des dernières décennies dans le champ de la motivation. Elle s'appuie sur l'idée que les élèves adoptent des objectifs qui influencent leur manière d'aborder une tâche, les raisons qui les incitent à s'y engager, ainsi que les réactions affectives, cognitives et comportementales qui en découlent. Cette théorie distingue principalement deux grandes catégories de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance. Les buts de maîtrise mettent l'accent sur l'acquisition de nouvelles connaissances et

l'amélioration des compétences, tandis que les buts de performance visent la démonstration de la compétence, souvent en comparaison avec autrui. De manière générale, les recherches montrent que les buts orientés vers la maîtrise sont associés à des effets plus positifs pour les apprenants que les buts centrés sur la performance. Par ailleurs, l'évolution de cette théorie a conduit à une classification plus fine, proposant une typologie en quatre formes de buts : les buts de maîtrise-approche, les buts de maîtrise-évitement, les buts de performance-approche, et les buts de performance-évitement. Cette typologie est illustrée dans la figure suivante :

Figure 12 : Construction de la motivation scolaire selon le modèle 2 X 2 de la théorie des buts d'accomplissement



Source : Fréchette Simard, Plante, Dubeau, Duchesne (2019).

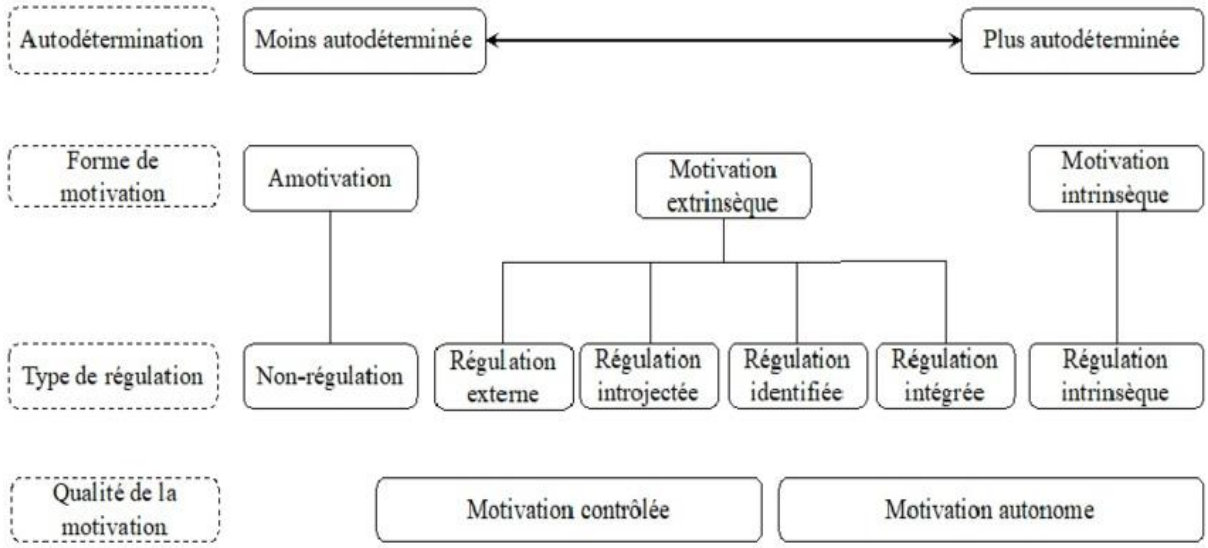
3.3.3. La théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation est un phénomène complexe qui ne se résume pas à une dimension unique, mais se répartit sur un continuum de motivations différentes. Deci et Ryan (1985) expliquent que c'est le type de motivation, et non la quantité de motivation, qui est déterminant dans la réalisation d'une tâche. Cette théorie s'appuie sur l'idée que tout comportement humain vise à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux, nécessaires au développement personnel, à l'épanouissement et au bien-être. Le premier besoin est l'autonomie, qui réfère à la capacité d'un individu à prendre ses propres décisions selon ses propres critères. Le second besoin est la compétence, c'est-à-dire la capacité à utiliser ses connaissances et compétences pour s'adapter à son environnement. Le troisième besoin est celui d'appartenance sociale, qui correspond au sentiment d'être intégré et accepté au sein d'un groupe. Selon Deci et Ryan (2012), une personne est motivée et orientée vers la

recherche du succès dans la mesure où elle cherche constamment à satisfaire ces trois besoins psychologiques, ce qui fait d'elle une personne fondamentalement autodéterminée.

Deci et Ryan (1985) définissent cinq formes de motivation : la motivation intrinsèque, qui incite l'individu à entreprendre une activité pour le simple plaisir qu'il en retire ; et la motivation extrinsèque, qui renvoie à l'engagement dans une tâche pour des raisons externes. Cette dernière est subdivisée en trois types : la régulation externe, où la source de contrôle est extérieure à l'individu ; la régulation introjectée, qui implique une intériorisation partielle des pressions externes ; et la régulation identifiée, où l'individu s'engage dans une tâche qu'il juge importante et choisit de manière autonome. Enfin, l'amotivation correspond à une absence de motivation.

Figure 13 : Continuum de la motivation selon la théorie de l'autodétermination



Source : Fréchette, Plante, Dubeau, Duchesne (2019).

Selon cette théorie, les formes de motivation varient en fonction du degré d'autodétermination et peuvent être hiérarchisées du plus autodéterminé au moins autodéterminé : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque par régulation identifiée, motivation extrinsèque par régulation introjectée, motivation extrinsèque par régulation externe et enfin amotivation.

La théorie de l'autodétermination offre une perspective intéressante pour comprendre les phénomènes de décrochage scolaire. En effet, selon Scellos (2014), la motivation constitue un facteur prédictif majeur du décrochage, et les relations entre motivation et échec scolaire sont complexes, influencées par de nombreux autres facteurs de risque. Galand, Macquet et

Philippot (2000) ont montré que la démobilisation progressive des élèves, qui conduit souvent au décrochage, est étroitement liée à une baisse significative de la motivation. Les étudiants en décrochage indiquent fréquemment que leurs difficultés sont liées à l'enseignement, à l'école et à la non-satisfaction de leurs attentes. D'autres recherches, comme celles de Dupont et Ossandon (1987), ont démontré que cette baisse de motivation touche de manière similaire les élèves des filières générales et professionnelles.

La théorie motivationnelle, particulièrement dans ses développements contemporains (Deci & Ryan, 2000 ; Vallerand, 1997), fournit un cadre conceptuel opérant pour comprendre les mécanismes sous-jacents à la perception du risque et à l'adaptation scolaire chez les adolescents. Plusieurs éléments théoriques méritent d'être soulignés.

Les recherches établissent une distinction fondamentale entre motivation intrinsèque et extrinsèque dans leur relation avec les comportements à risque. Les élèves intrinsèquement motivés démontrent une capacité accrue à évaluer les conséquences à long terme de leurs actions, développant des stratégies d'apprentissage profondes et une autorégulation efficace. À l'inverse, les sujets à motivation extrinsèque manifestent une tendance marquée à sous-estimer les risques scolaires, privilégiant des stratégies superficielles et recherchant des gratifications immédiates. Cette dichotomie motivationnelle explique en partie les variations interindividuelles observées dans les capacités d'adaptation au milieu scolaire.

La théorie de l'autodétermination éclaire particulièrement notre problématique par sa conceptualisation des trois besoins psychologiques fondamentaux. Le sentiment de compétence module directement la perception des capacités à gérer les défis scolaires. Le besoin d'autonomie influence le degré d'appropriation des choix éducatifs. Enfin, le besoin d'affiliation sociale conditionne l'impact des pairs sur les conduites à risque. Ces mécanismes expliquent pourquoi une motivation autonome favorise la persévérance scolaire, alors qu'une motivation contrôlée accroît la vulnérabilité aux distractions et aux comportements problématiques.

La période adolescente se caractérise par un paradoxe motivationnel particulièrement marqué. On observe une tension constante entre la recherche émergente d'autonomie et une sensibilité accrue aux influences sociales, entre le désir d'affirmation de soi et la crainte de l'échec. Ces dynamiques contradictoires expliquent l'attraction fréquente des adolescents pour les récompenses immédiates, malgré leur capacité cognitive à anticiper les conséquences

négatives. Ce profil motivationnel spécifique constitue un facteur clé dans la compréhension des prises de risque en milieu scolaire.

Dans le contexte spécifique du Cameroun, les facteurs motivationnels présentent des particularités notables. La motivation scolaire y est souvent de nature extrinsèque, alimentée par les pressions familiales et les enjeux économiques de la réussite. On observe fréquemment des conflits entre les aspirations individuelles des élèves et les attentes collectives de leur environnement. Ces tensions, combinées aux conditions matérielles parfois difficiles d'étude, créent un terrain propice aux comportements d'évitement et aux conduites à risque. L'analyse de ces spécificités contextuelles permet de mieux comprendre les défis d'adaptation scolaire dans notre échantillon d'étude.

Cette perspective théorique suggère plusieurs axes d'intervention prometteurs. Le développement d'une motivation autonome passe par des approches pédagogiques favorisant le sentiment de choix et la responsabilisation. Le renforcement des besoins psychologiques fondamentaux nécessite la mise en place d'enseignements différenciés, d'espaces d'expression et de modalités de travail collaboratif. Enfin, la prévention des conduites à risque gagne à s'ancrer dans des projets personnels motivants et dans le développement d'une vision à long terme chez les élèves. Ces pistes d'action méritent d'être explorées dans le cadre des politiques éducatives camerounaises.

3.4. ARTICULATION DES THEORIES SOCIOCOGNITIVE, DE L'ESTIME DE SOI ET DE LA MOTIVATION AVEC L'OBJET D'ETUDE

L'objet de cette étude porte sur l'analyse des perceptions qu'ont les adolescents en milieu scolaire des risques associés à certains comportements problématiques notamment la consommation de substances psychoactives (alcool, tabac, drogues), les comportements sexuels à risque, et les actes de délinquance ainsi que sur les liens entre ces perceptions et leur adaptation scolaire. Il s'agit d'examiner comment ces adolescents évaluent les dangers liés à ces pratiques, quelles représentations ils en construisent, et en quoi ces représentations influencent leur trajectoire scolaire, leur motivation, leur comportement en classe, leur rapport aux figures éducatives, et leur engagement dans les apprentissages. Un objet d'analyse qui trouve un éclairage pertinent dans trois cadres théoriques complémentaires : la théorie sociocognitive d'Albert Bandura, la théorie de l'estime de soi développée par Morris Rosenberg, et la théorie de la motivation, notamment à travers le modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan. Chacune de ces théories permet de saisir une facette particulière des

dynamiques psychologiques et sociales à l'œuvre chez les adolescents, tout en contribuant à une compréhension globale et intégrée de leurs expériences scolaires.

Approche théorique du lien entre perception de risque et adaptation scolaire chez les adolescents

L'étude du lien entre perception du risque et adaptation scolaire chez les adolescents trouve un appui théorique solide dans les travaux de Ajzen (1991) et Bandura (1986, 1991, 1997). Trois formes principales de risque sont ici considérées : la consommation de substances psychoactives (boissons alcoolisées, drogues, produits à fumer), les comportements sexuels à risque, et la délinquance. Ces comportements, bien que distincts, partagent une base commune dans les processus décisionnels des adolescents, influencés par leurs perceptions subjectives du risque et leur capacité à adopter des conduites autorégulées dans des environnements sociaux variés.

1. Le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991)

Selon la théorie du comportement planifié, les comportements intentionnels, qu'il s'agisse de consommer de l'alcool, de s'engager dans des pratiques sexuelles non protégées ou de commettre des actes délinquants, résultent d'une interaction entre trois facteurs : les attitudes envers le comportement, les normes subjectives et la perception du contrôle comportemental. La perception du risque intervient ici comme un facteur modulant l'attitude. Un adolescent qui perçoit la consommation de substances, les relations sexuelles non protégées ou les actes délictueux comme dangereux pour sa santé, son bien-être ou sa réussite scolaire, développera une attitude négative envers ces comportements, réduisant ainsi leur probabilité d'occurrence. Inversement, une perception faible ou erronée des risques peut entraîner une banalisation de ces pratiques, compromettant l'engagement scolaire.

2. L'apport de la théorie socio-cognitive de Bandura (1986, 1991, 1997)

La théorie socio-cognitive fournit un cadre plus large pour comprendre les mécanismes par lesquels les adolescents développent leurs comportements à risque ou leurs stratégies d'adaptation. Cette approche met en lumière quatre dimensions clés :

a) L'apprentissage par observation (modélisation)

Les adolescents construisent leurs normes comportementales en observant les conduites de leur entourage : figures parentales, pairs, enseignants, médias. Ce mécanisme est commun aux trois types de comportements à risque.

- **Modèles à valence positive** : Lorsque les figures de référence (grands frères, camarades populaires, célébrités) adoptent des comportements à risque tout en maintenant une image de réussite sociale ou scolaire, cela diminue la perception du risque associé. Par exemple, voir un pair admiré entretenir des relations sexuelles multiples ou exhiber des comportements délinquants sans conséquence apparente peut encourager l'imitation.
- **Modèles à valence négative** : À l'inverse, l'exposition à des modèles subissant les conséquences de leurs actes (exclusion scolaire pour violence, grossesse non désirée, dépendance aux drogues) renforce la perception du risque et peut décourager l'adoption de tels comportements.
- **Modèles protecteurs** : Les figures d'autorité (enseignants, professionnels de santé, éducateurs) peuvent jouer un rôle préventif crucial en fournissant une information claire, explicite et contextualisée sur les dangers liés à ces comportements, ce qui favorise une évaluation réaliste et protectrice du risque.

b) Le sentiment d'auto-efficacité

Le **sentiment d'auto-efficacité**, c'est-à-dire la croyance en sa capacité à exercer un contrôle sur sa conduite, constitue un pivot décisionnel dans les trois domaines de risque.

- **Forte auto-efficacité** : Les adolescents qui croient en leur capacité à dire non à une invitation à fumer, à refuser un rapport sexuel non protégé ou à résister à la pression d'un groupe délinquant, sont généralement mieux armés pour affronter les situations à risque. Ce sentiment soutient également leur adaptation scolaire en renforçant la persévérance, la motivation et le sentiment de contrôle sur leur trajectoire éducative.
- **Faible auto-efficacité** : À l'opposé, les jeunes qui doutent de leur capacité à résister aux pressions sociales ont tendance à céder plus facilement aux comportements à risque. Cette fragilité peut s'accompagner d'un désengagement scolaire progressif, d'une

diminution de l'estime de soi et d'une tendance à adopter des stratégies d'évitement (absentéisme, perturbations, décrochage).

c) L'autorégulation : un facteur de protection

L'**autorégulation** (gestion des impulsions, planification, capacité à différer les gratifications) joue un rôle clé dans la prévention des comportements à risque et le maintien d'une trajectoire scolaire stable.

- **Autorégulation forte** : Ces adolescents sont capables de faire des choix réfléchis, d'évaluer les conséquences à long terme de leurs actes, et de résister aux tentations immédiates, qu'il s'agisse d'une prise de substance, d'un rapport sexuel à risque ou d'un acte transgressif. Ce profil favorise la réussite scolaire.
- **Autorégulation faible** : Un déficit de ces compétences conduit à des comportements impulsifs, exacerbés dans des environnements permissifs. Par exemple, un adolescent qui minimise les risques liés aux pratiques sexuelles ou à la violence peut prendre des décisions impulsives mettant en péril sa sécurité et son parcours scolaire.

d) Le déterminisme réciproque : interactions entre environnement, cognitions et comportements

La théorie du déterminisme réciproque de Bandura met en évidence l'interaction dynamique entre l'environnement, les cognitions individuelles et les comportements. Le climat scolaire, les normes de groupe et le niveau de surveillance institutionnelle modulent la perception du risque et les conduites associées.

- **Environnements normatifs** : Dans des contextes structurés et valorisant la réussite scolaire, où les comportements à risque sont sanctionnés ou fortement déconseillés, les adolescents sont plus susceptibles d'intégrer des normes de prudence et de développer une perception réaliste du danger.
- **Environnements permissifs** : Dans des milieux où la transgression est banalisée, voire valorisée (ex : établissement scolaire tolérant l'absentéisme, quartiers où la délinquance est omniprésente), la perception du risque diminue. Cela crée un terrain favorable à l'ancrage des conduites déviantes et nuit à l'engagement scolaire.

Ainsi, l'analyse intégrée des apports d'Ajzen et Bandura montre que la perception du risque, modulée par les facteurs individuels, sociaux et environnementaux, constitue un levier central dans la prévention des comportements à risque et la promotion de l'adaptation scolaire. Ces théories mettent en évidence la nécessité d'interventions holistiques visant à renforcer l'auto-efficacité, les compétences d'autorégulation, la clarté des normes sociales et la cohérence éducative au sein des établissements scolaires.

La seconde approche mobilisée est celle de l'estime de soi, telle que conceptualisée par Rosenberg. Elle se définit comme l'évaluation subjective que l'individu porte sur sa propre valeur, influençant profondément sa confiance en soi, ses émotions et ses comportements. Dans le cadre de cette étude, l'estime de soi joue un rôle essentiel dans la manière dont les élèves investissent ou non leur scolarité. Un élève doté d'une estime de soi positive sera plus enclin à participer activement à la vie scolaire, à prendre des initiatives et à surmonter les échecs. À l'inverse, une estime de soi fragilisée peut se traduire par une réticence à s'exprimer, une peur du jugement ou un désintérêt pour les activités académiques. Ce facteur psychologique pourrait également expliquer, en partie, certaines réticences observées lors de l'enquête. La garantie de l'anonymat et l'absence d'éléments nominaux dans le questionnaire visaient justement à réduire les appréhensions liées à l'auto-évaluation, permettant ainsi aux élèves de s'exprimer plus librement.

Enfin, la théorie de la motivation, notamment à travers le prisme de l'autodétermination proposé par Deci et Ryan, offre une grille de lecture précieuse pour comprendre les ressorts internes qui sous-tendent les comportements des élèves. Cette théorie distingue deux grandes formes de motivation : la motivation intrinsèque, fondée sur l'intérêt personnel, la curiosité ou le plaisir d'apprendre ; et la motivation extrinsèque, qui repose sur des facteurs externes tels que la recherche de récompenses ou l'évitement des sanctions. Dans le contexte de cette enquête, il est apparu que les élèves motivés de manière intrinsèque ont, de façon générale, participé avec plus d'enthousiasme et de sérieux à la passation du questionnaire. En revanche, les élèves motivés principalement par des facteurs extrinsèques ont pu manifester davantage de réticence, en particulier lorsque l'exercice ne leur semblait pas directement utile pour leur réussite scolaire. De plus, certains refus de participation peuvent être interprétés comme un déficit de sentiment d'autonomie, les élèves pouvant percevoir la tâche comme imposée ou d'un manque de reconnaissance perçue, l'enquête ne leur offrant, en apparence, aucun bénéfice immédiat.

Ces trois théories se complètent pour offrir une lecture multidimensionnelle des comportements observés chez les élèves. La théorie sociocognitive aide à comprendre comment les modèles sociaux et l'environnement influencent leurs attitudes et leurs choix ; la théorie de l'estime de soi éclaire leur degré de confiance en eux et leur disposition à participer à un processus d'évaluation ; enfin, la théorie de la motivation révèle les mécanismes sous-jacents de leur engagement ou de leur désengagement. Dès lors, les réactions des élèves face à l'enquête qu'il s'agisse d'une participation active, d'un désintérêt manifeste ou d'un refus ne relèvent pas de la contingence, mais traduisent des mécanismes psychosociaux complexes enracinés dans ces dynamiques théoriques.

En définitive, l'articulation de ces trois cadres conceptuels permet de dépasser une approche purement descriptive des comportements scolaires des adolescents, pour proposer une analyse explicative ancrée dans des processus cognitifs et affectifs universels, mais contextualisés dans le milieu scolaire camerounais. Ce cadre théorique intégré constitue ainsi un appui solide pour interpréter les résultats empiriques de cette étude et formuler des recommandations pertinentes en matière d'intervention éducative, telles que le renforcement de l'auto-efficacité des élèves, la mise en place d'ateliers sur l'estime de soi ou encore l'adoption de pratiques pédagogiques plus motivantes.

3.5. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET FORMULATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL

Dans cette partie, il sera question de rappeler la question de recherche de cette étude.

3.5.1. Question de recherche de l'étude

À partir de notre problème, nous avons tiré une question de recherche qui est la suivante : **Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance, éprouvent-ils des difficultés d'adaptation scolaire ?**

À cette question de recherche, nous apportons une réponse provisoire qui tient lieu d'hypothèse de travail.

3.5.2. Formulation et opérationnalisation de l'hypothèse de travail

L'hypothèse de travail est la réponse anticipée à la question de recherche principale énoncée plus haut. Celle retenue dans le cadre de cette étude est la suivante : « **Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire** ». Cette hypothèse comporte deux faits : la perception du risque (variable indépendante) et l'adaptation scolaire des adolescents (variable dépendante). Il convient de définir ces concepts de façon opératoire en modalités et indicateurs.

Tableau 1A : Description de l'hypothèse de travail

Variable indépendante : Perception du risque			
	Modalité 1 : Consommation des substances psychoactives		
		Indicateurs :	Drogue
			Alcool
			Tabac
	Modalité 2 : Comportements sexuels à risque		
		Indicateurs :	Age sexuel précoce
			Multiplication des partenaires sexuels
			Non port du préservatif
	Modalité 3 : Délinquance		
		Indicateurs :	Agression
			Vandalisme
			Vol
Variable dépendante : Adaptation scolaire			
	Modalité 1 : Aptitude envers l'école et les apprentissages		
		Indicateurs :	Performance scolaire
			Assiduité et intérêt pour l'école
			Participation à la vie de la classe et de l'école
	Modalité 2 : Aptitude à nouer des rapports en milieu scolaire		
		Indicateurs :	Lien d'amitié avec les camarades
			Rapport avec les enseignants
			Respect des consignes à l'école

3.4.3. Hypothèses de recherche (HR)

Elles sont au nombre de trois et constituent des tentatives de réponse provisoire aux préoccupations de la recherche.

- **HR1** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire.
- **HR2** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire.
- **HR3** : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Tableau 1B : Résumé de différents facteurs de l'étude

Sujet	Question de recherche	Hypothèse générale	Variables	Modalités	Indicateurs
Perception du risque et adaptation scolaire des adolescents	La perception du risque influence-t-elle l'adaptation scolaire des adolescents ?	La perception du risque influence l'adaptation scolaire des adolescents	**Variable indépendante :** Perception du risque	Consommation des substances psychoactives	Drogue
					Alcool
					Produits à fumer
				Comportements sexuels à risque	Age sexuel précoce
					Multiplication des partenaires sexuels
					Non port du préservatif
				Délinquance	Agression
					Vandalisme
					Vol
			Variable dépendante : Adaptation scolaire	Aptitude envers l'école et les apprentissages	Performance scolaire
					Assiduité et intérêt pour l'école
					Participation à la vie de la classe et de l'école
				Aptitude à nouer des rapports en milieux scolaire	Lien d'amitié avec les camarades
					Rapport avec les enseignants
					Respect des consignes à l'école

Ce chapitre troisième a été l'occasion de recenser puis d'établir les différentes théories susceptibles d'apporter un éclairage réel sur le processus enseignement-apprentissage, en tenant

compte de l'individu et de son environnement. Les théories répertoriées sont : la théorie socio cognitive, la théorie de l'estime de soi et la théorie de la motivation. Chacune de ces théories permettra le moment venu d'élucider un pan du problème de la présente étude. Ensuite nous avons formulé et opérationnalisé l'hypothèse de travail et présenté le tableau synoptique des hypothèses et des variables, toute chose qui permet la compréhension et la démarche suivie dans le présent travail de recherche. La deuxième partie est intitulée, cadre méthodologique et opératoire.

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre constitue la méthodologie de l'étude. Elle est, comme le dit Anger (1992), « l'ensemble des méthodes, des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique ». A travers cette définition, nous nous rendons compte que l'importance de celle-ci n'est plus à démontrer, car elle constitue l'élément essentiel de la recherche. C'est grâce à elle que l'on reconnaît la scientificité d'une recherche. Dans ce chapitre, il sera question pour nous de commencer par présenter le type de recherche; puis le site de l'étude, ensuite l'identification des populations de l'étude, leurs échantillons et les méthodes d'échantillonnage ; les instruments de collecte et les techniques d'analyse des données.

4.1. LE TYPE D'ÉTUDE

Les sciences de l'éducation englobent diverses approches méthodologiques, depuis la recherche historique fondée sur l'analyse documentaire jusqu'à la recherche expérimentale nomothétique, réputée pour sa rigueur scientifique grâce à l'utilisation systématique de techniques d'enquête, d'observation et d'entretien (Mialaret, 1993). Notre étude adopte une approche expérimentale et descriptive, vise à caractériser de manière systématique et objective le phénomène en recueillant des données exhaustives et en les analysant statistiquement (pourcentages) pour en offrir une représentation fidèle, tout en respectant les critères fondamentaux de validité, d'exactitude et d'opérationnalité méthodologique. Ces deux démarches complémentaires permettent ainsi d'établir une compréhension à la fois large et précise du sujet d'étude. Après cet aperçu succinct sur le type de recherche, nous présentons ci-dessous notre site d'étude.

4.2 LE SITE DE L'ÉTUDE

L'étude se déroule au Cameroun, un pays d'Afrique centrale, situé dans le Golfe de Guinée. Il s'étend entre le 2e et le 13e degré de latitude Nord et le 9e et le 16e degré de longitude Est. Le pays couvre une superficie de 475 650 km² et présente une forme triangulaire, s'étendant du sud vers le lac Tchad sur environ 1200 km, et sur 800 km d'Ouest en Est à sa base. Il possède également une frontière maritime de 420 km le long de l'Océan Atlantique au Sud-Ouest. Le Cameroun est délimité à l'Ouest par le Nigéria, au Sud par le Congo, le Gabon et la Guinée Équatoriale, à l'Est par la République Centrafricaine, et au Nord par le lac Tchad. Le pays offre une diversité de milieux naturels, incluant des zones forestières maritimes au Sud, des hauts plateaux à l'Ouest, et des régions Soudano-Sahéliennes au Nord. C'est un pays bilingue, avec l'anglais et le français comme langues officielles. Yaoundé est la capitale politique, tandis que Douala est le centre économique du pays.

Cette étude a été conduite dans la région du Centre du Cameroun, plus précisément dans l'arrondissement cosmopolite de Yaoundé VI (département du Mfoundi) et la ville de Mbalmayo (département du Nyong et So'o), où cinq établissements secondaires ont été sélectionnés selon des critères précis, à savoir : le Lycée de Biyem-Assi, le Lycée bilingue d'Etoug-ébé, le Collège ITIE, le Collège des Sciences et Techniques Industrielles et le Lycée de Mbalmayo. Ces sites d'étude offrent une diversité ethnoculturelle représentative du tissu social camerounais, leur accessibilité pratique pour la recherche, et la variété de leur offre pédagogique combinant enseignement général et technique. Cette sélection permettra de faire une analyse approfondie des dynamiques scolaires locales dans des contextes urbain et semi-urbain.

4.3. POPULATION DE L'ETUDE : DEFINITION ET CARACTERISTIQUES

La population d'étude, selon Grawitz (1988), représente un ensemble délimité fini ou infini d'éléments prédéfinis faisant l'objet d'observations scientifiques. Cette conception rejoint celle d'Amin (2005) qui la définit comme la totalité des individus ou objets partageant des caractéristiques communes pertinentes pour la recherche et sur lesquels porteront les inférences statistiques. Dans le cadre de notre recherche, la population d'étude cible spécifiquement : Les élèves inscrits dans les classes de seconde, première et terminale, issus des établissements secondaires généraux et techniques localisées dans les arrondissements de Yaoundé VI et Mbalmayo et âgés de 12 à 20 ans révolus. Le choix de cette tranche d'âge se justifie par : les

capacités cognitives développées : maturation du raisonnement logique, une période charnière : phase cruciale du parcours scolaire et une autonomie décisionnelle : capacité à répondre de manière éclairée.

Cette population présente l'avantage d'offrir : Une homogénéité relative (même cycle d'études), Une diversité représentative (deux zones géographiques distinctes) et Un potentiel d'analyse développementale (tranche d'âge étendue).

4.3.1. Population cible

La population cible désigne l'ensemble des individus présentant les caractéristiques spécifiques répondant aux objectifs de la recherche, c'est-à-dire les personnes directement concernées par la problématique étudiée. Dans le cadre de cette étude, la population cible est constituée de l'ensemble des élèves de seconde, première et terminale de l'enseignement secondaire général et technique des arrondissements de Yaoundé VI et de Mbalmayo, âgés entre 12 et 20 ans. Compte tenu de l'étendue de cette population, un échantillonnage a été nécessaire pour permettre une collecte et une analyse des données réalisables, tout en conservant une représentativité statistique adéquate.

4.3.2. Population accessible

La population accessible représente le sous-ensemble de la population cible effectivement disponible pour la recherche, c'est-à-dire les individus auxquels le chercheur peut concrètement accéder pour constituer son échantillon. Dans notre étude, cette population comprend les élèves effectivement scolarisés dans les lycées et collèges des arrondissements de Yaoundé VI et Mbalmayo, répondant aux critères d'inclusion suivants : Être inscrit dans l'une des classes de seconde, première ou terminale de l'enseignement secondaire général ou technique et appartenir à la tranche d'âge de 12 à 20 ans révolus.

4.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE

Comme le souligne Amin (2005), l'échantillonnage consiste à sélectionner un sous-ensemble représentatif d'une population cible, afin que les données recueillies reflètent fidèlement les caractéristiques de l'ensemble étudié. Ce processus permet aux chercheurs de travailler sur un groupe restreint mais significatif, tout en garantissant la validité des

conclusions tirées. Il constitue une étape essentielle dans tout protocole de recherche, particulièrement dans les études impliquant des populations larges et diversifiées. Les méthodes d'échantillonnage se divisent généralement en deux grandes catégories : les méthodes probabilistes et les méthodes non probabilistes, chacune présentant des avantages et des limites selon les objectifs poursuivis.

Les méthodes non probabilistes reposent sur des critères arbitraires ou pratiques, tels que l'accessibilité, la disponibilité, l'expertise ou la pertinence des participants par rapport à la question de recherche. Bien qu'elles soient économiques, rapides à mettre en œuvre et utiles pour les études exploratoires ou qualitatives, ces méthodes ne permettent pas de calculer la probabilité d'inclusion des individus dans l'échantillon. Cette absence de probabilisation limite donc la généralisation des résultats à l'ensemble de la population (Amin, 2005). Néanmoins, les méthodes non probabilistes demeurent pertinentes dans certaines circonstances, notamment lorsqu'il s'agit de cibler des informateurs clés dans des contextes spécifiques ou lorsque les ressources logistiques sont limitées. Comme méthode non probabiliste, nous avons adopté la suivante :

Méthode de sélection raisonnée des participants

La sélection raisonnée, aussi appelée échantillonnage raisonné ou échantillonnage par choix raisonné, est une méthode non probabiliste très couramment utilisée dans les sciences sociales, notamment dans les recherches qualitatives. Elle consiste à choisir délibérément des unités (personnes, groupes, événements, lieux, etc.) qui sont jugées pertinentes pour l'objet de recherche. Elle ne vise pas la représentativité statistique de la population globale, mais plutôt la pertinence informationnelle des cas retenus.

Le principe fondamental de cette méthode repose sur l'idée que certains participants, en raison de leurs caractéristiques, de leur position sociale ou de leur expérience personnelle, sont plus à même de fournir des données riches, nuancées et éclairantes sur le phénomène à l'étude. Ce type d'échantillonnage se révèle particulièrement adapté aux recherches qualitatives qui privilégient la profondeur de l'analyse à la généralisation des résultats.

Ainsi, les critères de sélection sont définis en amont de l'enquête, en cohérence avec les objectifs de la recherche. Par exemple, dans le cas présent, la question de recherche nous impose de travailler avec les adolescents solarisés. Le recours à cette méthode a permis de

constituer un corpus de données qualitatives particulièrement riche, en tenant compte de la diversité des points de vue et des contextes d'expérience.

En définitive, la sélection raisonnée s'est imposée comme un dispositif méthodologique cohérent avec la nature exploratoire de la présente étude, favorisant une compréhension fine et contextualisée des comportements étudiés, sans prétention à l'extrapolation statistique.

À l'inverse, les méthodes probabilistes se fondent sur des règles rigoureuses permettant d'assurer une représentativité statistique. Selon Gumuchian et Marois (2000), deux conditions sont essentielles à la validité de cette approche : une couverture exhaustive, c'est-à-dire que la base de sondage doit inclure toutes les unités éligibles de la population, et un tirage aléatoire, où chaque individu a une probabilité connue et non nulle d'être sélectionné. Comme le souligne Amin (2005), cette équité dans la sélection renforce la fiabilité des inférences statistiques et favorise la généralisation des résultats à l'ensemble de la population cible. Les méthodes probabilistes sont donc particulièrement adaptées aux études quantitatives à visée explicative ou prédictive.

Dans le cadre de cette recherche portant sur la perception des risques et l'adaptation scolaire des adolescents camerounais, nous avons retenu une méthode d'échantillonnage mixte combinant une approche probabiliste stratifiée et une sélection raisonnée de convenance au sein des unités primaires**.** Ce dispositif hybride a été conçu afin d'assurer un équilibre optimal entre rigueur scientifique et faisabilité sur le terrain.

-Application dans notre étude : Échantillonnage stratifié

Dans le cadre de cette recherche portant sur la perception des risques et l'adaptation scolaire des adolescents camerounais, nous avons retenu une méthode d'échantillonnage probabiliste stratifié. C'est une méthode rigoureuse qui permet d'obtenir un échantillon représentatif de la population étudiée en divisant celle-ci en sous-groupes homogènes (strates), puis en sélectionnant aléatoirement des participants dans chaque strate.

Cette stratégie présente plusieurs avantages significatifs. D'abord, elle permet une représentation fidèle de la diversité du terrain d'étude, en tenant compte des disparités géographiques, socio-économiques (établissements publics et privés) et démographiques (sexe, niveau scolaire). Ensuite, elle contribue à accroître la précision des estimations en réduisant les biais d'échantillonnage, ce qui renforce la validité interne des résultats. Enfin, elle facilite les

analyses comparatives entre sous-groupes, comme les différences observables entre filles et garçons ou entre milieux de vie.

Première strate : les départements de la région du Centre

La région du Centre étant composée de dix départements, deux ont été sélectionnés au hasard : le Mfoundi (qui compte sept arrondissements) et le Nyong-et-So'o (qui en compte trois). Ensuite, dans chaque département retenu, un arrondissement a été tiré au sort : Yaoundé VI pour le Mfoundi, et Mbalmayo pour le Nyong-et-So'o.

Deuxième strate : les établissements scolaires

Ainsi, seuls les établissements disposant d'un second cycle ont été considérés.

À Yaoundé VI, on recense :

- 33 établissements privés laïcs, dont 9 bilingues ;
- 2 établissements publics : le Lycée bilingue d'Etoug-Ebé et le Lycée bilingue de Mendong.

À Mbalmayo, on compte :

- 2 collèges privés laïcs : le Collège Jean Paul II et le Saint Cœur de Marie ;
- 2 lycées publics : le Lycée bilingue de Mbalmayo et le Lycée technique de Mbalmayo.

Ce qui donne un total de 39 établissements éligibles. Un tirage aléatoire de 10 % de ces établissements a été effectué, soit quatre établissements retenus :

- Le Lycée bilingue d'Etoug-Ebé,
- Le Collège ITIE (Institut des Techniques Industrielles d'Étoug-Ebé),
- Le Collège des Sciences et Techniques Industrielles d'Étoug-Ebé,
- Le Lycée bilingue de Mbalmayo.

Ces établissements ont également été validés en raison de la diversité ethnique et sociale de leur population, critère essentiel pour notre étude. Cette approche rigoureuse d'échantillonnage a permis de garantir la représentativité et la fiabilité des résultats obtenus.

Le choix de ces établissements a été guidé par la volonté d'assurer une diversité à la fois ethnique, sociale et institutionnelle, considérée comme un critère essentiel pour garantir la représentativité de l'échantillon et la richesse des données collectées.

En somme, la méthodologie d'échantillonnage adoptée dans cette étude combine rigueur scientifique et adaptation au contexte local. Le recours à une stratification pertinente couplée à un tirage aléatoire assure la robustesse des données recueillies, tout en tenant compte des réalités éducatives et sociales du Cameroun. Ce dispositif méthodologique permet de produire des analyses fiables, nuancées et comparatives, susceptibles d'éclairer efficacement les dynamiques à l'œuvre entre perception du risque et adaptation scolaire chez les adolescents camerounais.

4.4.1. Sélection de l'échantillon et considérations éthiques

La présente étude, centrée sur l'analyse de la perception du risque et de l'adaptation scolaire chez les adolescents, a nécessité une délimitation précise de la population d'étude. Le cadrage théorique du sujet a imposé le recrutement d'une population cible répondant à des caractéristiques spécifiques. Une fois les établissements sélectionnés, la méthode a intégré une **approche raisonnée de convenance** pour le recrutement effectif des participants. Tous les élèves présents dans les classes concernées au moment de la collecte, et répondant aux critères d'inclusion (tranche d'âge, niveau scolaire, consentement éclairé), ont été sollicités. Cette stratégie raisonnée, bien que non aléatoire à ce stade, a été encadrée par des critères stricts et visait à maximiser la représentativité tout en s'adaptant aux contraintes pratiques (accès aux établissements, disponibilité des élèves, calendrier scolaire), tout en obéissant à nos objectifs de recherches qui portent sur les adolescents scolarisés.

1. Critères de sélection de la population d'étude

La population investiguée devait satisfaire aux critères suivants, pour garantir la pertinence de l'échantillon par rapport aux objectifs de recherche :

Critères d'inclusion :

- Être scolarisé dans l'enseignement secondaire général ou technique (classes de seconde ou première ou terminale) ;
- Appartenir à la tranche d'âge de 12 à 20 ans révolus ;
- Donner son consentement éclairé

Critères d'exclusion :

- Refus de participation manifesté par l'élève
- Absence de consentement éclairé
- Difficultés cognitives ou linguistiques majeures (sur indication des équipes pédagogiques)

L'échantillon a été constitué selon une méthode d'échantillonnage de convenance raisonné : si les participants ont été sélectionnés en fonction de leur accessibilité (élèves présents dans les établissements lors de la collecte), des critères stricts (tranche d'âge, niveau scolaire, consentement éclairé) et une diversification volontaire des profils (recrutement dans différents types d'établissements) ont été appliqués pour limiter les biais et assurer la pertinence des données.

De ce fait, tous les élèves présents dans les établissements visités et répondant aux critères d'inclusion ont été sollicités pour participer à l'étude. L'échantillonnage de convenance retenu a permis de composer un échantillon représentatif tout en tenant compte des contraintes pratiques liées au terrain : accès limité à certains établissements, disponibilité restreinte des élèves due aux impératifs scolaires, et nécessité d'équilibrer la diversité socio-économique avec les ressources disponibles pour la collecte (temps limité pour la passation des questionnaires afin d'éviter de perturber le calendrier scolaire, déplacement entre plusieurs établissements, etc…).

2. Protocole éthique

La recherche s'est conformée aux principes éthiques internationaux régissant les études en sciences humaines (Déclaration d'Helsinki, Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD)). Les mesures suivantes ont été implémentées :

- *Consentement éclairé* :
    - Information préalable complète fournie aux participants et aux responsables d'établissements scolaires ;
    - Libre consentement au regard des objectifs de l'étude, en vue d'exprimer la nature volontaire de la participation et la possibilité de retrait à tout moment ;
    - Autorisation obtenue auprès des directions d'établissement ;
- *Protection des données* :
    - Anonymisation systématique des réponses par codage alphanumérique ;
    - Stockage sécurisé des données conformément aux exigences du RGPD ;
    - Accès restreint aux données brutes réservé aux seuls chercheurs principaux ;
- *Validation institutionnelle* :
    - Approbation préalable du protocole par les responsables de l'institution d'affiliation ;
    - Validation par les instances pédagogiques des établissements partenaires ;

Ainsi, la combinaison d'un tirage probabiliste en amont (par strates et grappes) et d'un échantillonnage raisonné en aval (dans les établissements sélectionnés) permet de qualifier cette méthode comme un échantillonnage stratifié à deux degrés, avec sélection raisonnée intra-grappe. Cette démarche garantit à la fois la robustesse statistique et la pertinence contextuelle des données recueillies, tout en respectant les standards éthiques applicables à la recherche en milieu scolaire. Cette approche rigoureuse a permis de garantir à la fois la validité scientifique des données recueillies et le strict respect des principes éthiques fondamentaux, particulièrement crucial lorsqu'il s'agit d'une population adolescente. L'ensemble du processus a fait l'objet d'une traçabilité documentée permettant d'assurer la transparence méthodologique.

4.4.2. Echantillon

L'échantillon, défini par Amin (2005) comme une portion représentative d'une population sélectionnée pour observation et analyse, permet d'établir des inférences sur les caractéristiques de cette dernière. Notre étude a été conduite dans plusieurs établissements scolaires de l'arrondissement de Yaoundé VI et de Mbalmayo, notamment le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé, le Collège ITIE (Institut des Techniques Industrielles d'Etoug-Ebé), le Collège des Sciences et Techniques Industrielles et le Lycée de Mbalmayo. Sur les 764 questionnaires administrés et récupérés, nous avons écarté ceux remplis avec peu de sérieux ou contenant des

réponses incohérentes, aboutissant à un échantillon final de 734 questionnaires valides pour l'analyse. L'échantillon de notre étude est donc constitué de 734 élèves âgés de 12 à 20 ans révolus, répartis selon le tableau suivant :

Tableau 2A : Présentation de la population d'étude et échantillon par établissement

Etablissements	**Filles**	**Garçons**	**Total**
Lycée Bilingue d'Etoug-Ebe	**191**	**206**	397
Collège des Sciences et Techniques Industrielles	**25**	46	71
Collège ITIE (Institut des Techniques Industrielles d'Etoug-ébé)	**71**	90	161
Lycée de Mbalmayo	**49**	56	105
Total	**336**	**398**	**734**

Source : Données collectées sur le terrain

4.4.3. Calcul de la taille de l'échantillon

Selon Cochran (1977), la taille minimale de l'échantillon (n) pour estimer une proportion dans une population peut être déterminée par la formule :

$$n = \frac{Z^2 \times p \times (1-p)}{e^2}$$

Où :

- n = taille minimale de l'échantillon requis
- Z = valeur critique de la distribution normale standard (1,96 pour un niveau de confiance de 95%)
- p = proportion estimée dans la population (0,5 est utilisé par défaut pour obtenir la taille maximale)
- e = marge d'erreur acceptable (par exemple 0,05 pour ±5%)

Cette formule, extraite de l'ouvrage fondamental "Sampling Techniques" (3e édition), s'applique particulièrement lorsque la taille de la population mère est inconnue ou très grande. Cochran précise que cette approche garantit une précision suffisante pour la plupart des études quantitatives en sciences sociales. Plus la précision recherchée est importante, plus on a besoin

d'un échantillon de plus grande taille. Cependant, lorsqu'il s'agit de très grandes populations, la taille de la population n'a pas d'influence sur la taille de l'échantillon.

Application de la formule :

Pour un niveau de confiance de 95 % et une marge d'erreur de 5 %, avec p = 0,5, la formule devient :

$$n = \frac{Z^2 \times p \times (1-p)}{e^2}$$

Application numérique

$$n = \frac{(1,96)^2 \times 0,5 \times (1-0,5)}{(0,05)^2} = \frac{3,8416 \times 0,25}{0,025} = \frac{0,9604}{0,025} = 384,16$$

Donc, la taille minimale d'un échantillon pour une grande population est **environ 385 personnes**.

Correction pour une population finie :

Lorsque la taille de la population cible (**pop**) est connue, on applique une correction de la taille de l'échantillon :

$$n_{corrigé} = \frac{n}{1+(\frac{n-1}{pop})}$$

Tableau 2B: Nombre d'établissements secondaire ouvert et fonctionnels dans le Mfoundi et le Nyong et so'o

Ordre d'Enseignement	Type d'Enseignement	Mfoundi	Nyong et so'o	TOTAL
Public	ESG (Lycée)	29	8	37
	EST (Lycée technique)	10	4	14
Privé	ESG	353	10	363
	EST	104	4	108
TOTAL		496	26	522

Tableau 2C : Effectifs des élèves du second cycle de l'enseignement secondaire (2021/2022)

Type d'enseignement	Genre	Mfoundi	Nyong et So'o	Total
Second cycle de l'Enseignement Secondaire Général	Filles	24 987	2 295	27 282
	Garçons	20 261	2 350	22 611
	Total	45 248	4 645	49 893
Second cycle de l'Enseignement Secondaire Technique	Filles	2 376	766	3 142
	Garçons	3 763	1 032	4 795
	Total	6 139	1 798	7 937
Total Ensemble		51 387	6 443	57 830

Source : Annuaire Statistique de la région du Centre (l'Institut National de la Statistique, 2024)

Dans notre cas, la population est de 57 830 :

$$n_{corrigé} = \frac{385}{1+(\frac{385}{57830})} = \frac{385}{1+0,00549} = \frac{385}{1,00549} \approx 382,454$$

Notre échantillon effectivement interrogé est composé de 734 élèves, soit près du double de la taille minimale requise (383 élèves). Cela nous permet d'assurer une excellente représentativité des résultats, avec une marge d'erreur inférieure à 5 % dans un niveau de confiance de 95 %.

4.4.4. L'instrument de collecte des données

Dans les recherches qualitatives, les chercheurs utilisent principalement trois techniques : les entretiens (directifs, semi-directifs ou libres), l'observation participante ou non participante, et les groupes de discussion (focus groups). Ces méthodes permettent d'obtenir des données riches et approfondies sur les phénomènes étudiés.

Pour les études quantitatives, deux approches principales sont employées : le questionnaire et le sondage. Le questionnaire, outil standardisé, permet de recueillir des données quantifiables sur une problématique spécifique, tandis que le sondage vise à mesurer

des opinions ou comportements concernant une question plus générale. Ces deux méthodes facilitent le traitement statistique des données collectées.

Notre recherche a adopté la méthode d'enquête par questionnaire. Comme l'explique Tsala Tsala (1992), "l'enquête est une investigation en milieu naturel visant à comprendre un phénomène non provoqué". Cette approche implique l'administration des mêmes questions à un échantillon représentatif, selon deux modalités principales : l'entretien en face-à-face (interview) et le questionnaire écrit. La première méthode permet une observation directe des réactions des participants, tandis que la seconde offre l'avantage de réponses standardisées.

4.4.5. Justification du choix de l'instrument de collecte de données

Notre recherche s'est appuyée sur une enquête par questionnaire, méthode consistant à administrer un ensemble de questions structurées à un échantillon représentatif de la population étudiée. Cette approche nous a permis d'explorer systématiquement les caractéristiques sociodémographiques, les opinions, les attitudes et les connaissances des répondants concernant les phénomènes sociaux examinés dans le cadre de cette étude.

Le choix du questionnaire comme outil principal de collecte s'est révélé particulièrement adapté à plusieurs égards. La population cible, composée d'adolescents âgés de 12 à 20 ans scolarisés dans l'une des classes de seconde, première ou terminale, présente des capacités cognitives et linguistiques suffisantes pour répondre efficacement à ce type d'instrument. Ces adolescents possèdent en effet les compétences nécessaires pour lire et comprendre les questions de manière autonome, formuler des réponses écrites claires, et prendre le temps nécessaire pour réfléchir avant de répondre.

La taille importante de notre échantillon d'étude constituait un autre argument décisif en faveur du questionnaire. Cet outil présente l'avantage indéniable de permettre une collecte de données standardisée auprès d'un grand nombre de répondants, tout en optimisant les ressources temporelles et logistiques. La passation simultanée à plusieurs participants et l'uniformité dans la formulation des questions garantissent par ailleurs une homogénéité précieuse pour l'analyse ultérieure des résultats.

D'un point de vue méthodologique, le questionnaire offre plusieurs garanties scientifiques importantes. Il réduit considérablement les risques de biais d'interprétation grâce

à sa formulation standardisée. La nature écrite des réponses facilite leur objectivation et leur traitement statistique. Enfin, cette méthode permet d'obtenir des données directement comparables entre les différents répondants, constituant ainsi une base solide pour notre analyse quantitative. Ces caractéristiques font du questionnaire l'outil le plus approprié pour notre étude, tant par rapport au profil de notre population cible qu'aux objectifs scientifiques que nous nous étions fixés.

4.4.6. Le questionnaire

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour le questionnaire comme principal outil de collecte de données. Angers (1992) définit cette technique comme une méthode d'investigation scientifique directe permettant d'interroger des individus de manière standardisée. Selon cet auteur, le questionnaire facilite la collecte quantitative de données en vue d'établir des relations mathématiques et d'effectuer des comparaisons chiffrées. Cette conception rejoint celle de Fonkeng et Chaffi (2012) qui considèrent le questionnaire comme une série de questions préparées par le chercheur pour recueillir des informations spécifiques sur un sujet d'étude. Ces auteurs soulignent particulièrement son utilité dans les recherches utilisant des analyses statistiques.

Le questionnaire présente plusieurs caractéristiques fondamentales qui en font un instrument privilégié de la recherche scientifique. D'abord, il s'agit d'un outil programmé et standardisé, ce qui garantit une certaine rigueur méthodologique. Il permet de recueillir des informations à la fois sur les individus et sur des collectivités, puis, facilite grandement l'analyse comparative des résultats grâce à la standardisation des questions et des modalités de réponse. Ces caractéristiques combinées font du questionnaire un instrument idéal pour les études quantitatives comme la nôtre, nécessitant des données standardisées et comparables statistiquement. Enfin, il est particulièrement adapté pour cibler des répondants détenant des informations spécifiques relatives à notre problématique de recherche.

Dans le cadre de cette recherche sur la perception du risque et l’adaptation scolaire des adolescents, nous avons opté pour un questionnaire mixte, combinant à la fois des questions fermées à visée quantitative et des questions ouvertes à visée qualitative. Cette double approche permet de répondre à la fois à des objectifs de mesure et de compréhension. En effet, si les questions fermées facilitent le traitement statistique des données (fréquences, croisements,

corrélations), les questions ouvertes offrent la possibilité d'explorer plus en profondeur les motivations, les représentations et les vécus des adolescents.

4.4.7. Structuration du questionnaire

Cette partie est constituée des questions qui vont permettre d'obtenir les valeurs mesurant nos différentes variables. Le questionnaire administré est constitué de 5 grandes parties. Chaque partie visant l'atteinte d'un objectif particulier. II s'agit :

- premièrement de l'identification du répondant. Les questions contenues dans cette partie donnent les informations permettant d'identifier le répondant. Ces questions portent essentiellement sur le sexe, la tranche d'âge, la classe fréquentée, le statut de redoublant ou pas, le quartier habité, la profession des parents et l'appartenance religieuse. Cette partie est concernée par les huit premiers items ;

- deuxièmement, les questions posées ici visent à recueillir un ensemble d'informations concernant la perception du risque sur la consommation des substances psychoactives. Elle est constituée des items allant de 9 à 13 ;

- troisièmement, les items posés ici visent à recueillir les informations relatives aux comportements sexuels à risque. Les items allant de 14 à 22 sont ceux qui vont nous permettre de mesurer cette modalité ;

- quatrièmement, nous avons des items qui ont renseignent sur la délinquance. Les items allant de 23 à 31 sont ceux qui permettront de mesurer cette modalité ;

- cinquièmement, les questions contenues dans cette partie donnent la possibilité de recueillir les informations sur l'adaptation scolaire. Elle est constituée des items allant de 32 à 54.

L'instrument de collecte de données est constitué de 54 questions, soit 23 questions fermées et 31 questions ouvertes. Grace à la combinaison de ces deux types de questions, nous avons des réponses riches en informations. L'intérêt principal de ce questionnaire réside dans sa capacité à articuler des données objectives et subjectives, quantitatives et qualitatives, pour une analyse plus fine et nuancée. Il permet notamment une triangulation des résultats, renforçant ainsi la validité des interprétations. Par ailleurs, il offre une souplesse d'analyse : les données qualitatives peuvent être codées et catégorisées pour compléter les analyses

statistiques, tout en conservant une richesse narrative. Enfin, ce type de questionnaire est particulièrement adapté à la population adolescente, car il respecte leur besoin de confidentialité tout en leur offrant la possibilité d'exprimer leurs vécus dans leurs propres mots.

4.5. ENQUETE PROPREMENT DITE

L'enquête s'est déroulée en deux phases distinctes, s'échelonnant sur une période de près de trois semaines. La première phase s'est tenue du 26 au 28 avril 2021 dans deux établissements d'enseignement secondaire, à savoir le Collège ITIE et le Collège des Sciences et Techniques Industrielles. La seconde phase a eu lieu du 10 au 14 mai 2021 et a concerné le Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé ainsi que le Lycée de Mbalmayo. Ce découpage temporel visait à tenir compte des contraintes logistiques, administratives et pédagogiques propres à chaque établissement scolaire.

À notre arrivée dans chaque établissement, nous avons débuté par une phase de présentation formelle auprès des responsables administratifs et pédagogiques (proviseurs, censeurs et surveillants généraux, selon la structure). Cette étape était essentielle pour obtenir l'autorisation officielle de mener notre enquête et pour assurer une collaboration harmonieuse avec le personnel éducatif.

Après nous être présentés et avoir exposé les objectifs de notre étude, nous avons sollicité un entretien avec les responsables compétents. Lors de ces échanges, nous avons fourni des explications détaillées sur la nature de la recherche, la méthodologie employée, ainsi que les garanties éthiques (anonymat des participants, absence d'impact sur le déroulement des cours). Ces précisions visaient à rassurer les autorités scolaires sur le sérieux de notre démarche et à obtenir leur accord formel.

Dans tous les cas, les responsables ont marqué leur accord favorable après vérification de la légitimité de notre mission. Certains ont insisté pour que la passation des questionnaires se fasse en dehors des heures de cours principales afin de ne pas perturber les enseignements, ce que nous avons bien entendu respecté. D'autres ont facilité notre travail en autorisant un passage dans les classes selon un planning préétabli.

Cette étape administrative était cruciale, car elle conditionnait la suite de notre

intervention. Une fois les autorisations obtenues, nous pouvions procéder à la phase pratique de distribution des questionnaires, en coordination avec les enseignants et le personnel encadrant pour assurer une organisation fluide.

Afin de maximiser la participation des élèves et d'assurer une passation fluide du questionnaire, une organisation logistique rigoureuse a été mise en place. L'intervention de l'équipe de recherche a été planifiée en concertation avec les administrations scolaires, en fonction des emplois du temps des différentes classes. Cette démarche a nécessité une certaine flexibilité, dans la mesure où certaines journées ont été spécifiquement réservées aux élèves de seconde, tandis que d'autres ont été allouées aux élèves de première et de terminale. En raison de cette contrainte organisationnelle, plusieurs visites ont dû être effectuées dans chaque établissement afin de couvrir l'ensemble des niveaux d'enseignement ciblés par l'étude.

L'administration du questionnaire s'est déroulée selon un protocole standardisé, visant à garantir la fiabilité et l'objectivité des données recueillies. À chaque séance, une brève introduction était faite par l'équipe de recherche afin de se présenter et d'expliquer les objectifs de l'étude aux participants. Un accent particulier était mis sur le caractère volontaire et confidentiel de la participation. Il leur était précisé que le questionnaire était strictement anonyme, ne comportant aucun élément nominatif permettant d'identifier les répondants. Le mode d'administration était celui de l'auto-administration : chaque élève recevait un exemplaire du questionnaire qu'il remplissait de manière autonome, après avoir reçu des consignes claires. Aucun encadrement individuel n'était assuré pendant la passation, en dehors de l'assistance logistique et de clarification fournie en début de séance.

4.6. VALIDATION DES OUTILS DE MESURE

La validité scientifique de notre étude repose sur l'utilisation d'échelles psychométriques rigoureusement validées. Pour évaluer la perception du risque chez les adolescents, nous avons retenu l'Adolescent Risk Perception Questionnaire (ARPQ) développé par Goldberg et Halpern-Felsher (2002). Ce choix s'explique par plusieurs raisons : d'abord, cet outil a été spécifiquement conçu pour la population adolescente ; ensuite, il couvre les dimensions clés de la perception du risque (gravité perçue, contrôle perçu et probabilité estimée) ; enfin, il a fait ses preuves dans divers contextes internationaux. Pour l'adapter au contexte camerounais, nous avons procédé à des modifications importantes incluant l'ajout d'items spécifiques aux réalités

locales (comme la consommation de substances couramment utilisées au Cameroun) et l'intégration de risques particuliers à ce milieu. Un pré-test réalisé auprès de 60 adolescents a confirmé la bonne compréhension des items et leur pertinence culturelle, avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,81 attestant d'une cohérence interne satisfaisante.

Pour mesurer l'adaptation scolaire, nous nous sommes appuyés sur l'outil de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) développé par Potvin et al. (2004), qui présente l'avantage d'avoir été validé dans plusieurs études antérieures. Cet instrument a été adapté au contexte camerounais par l'Association Camerounaise de Coaching Scolaire et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle (ACCSOSUP) en 2013, avec des ajustements portant notamment sur la traduction des items et le système de notation. La version adaptée montre des qualités psychométriques solides, avec un alpha de Cronbach de 0,86 pour l'échelle globale et des corrélations significatives avec d'autres mesures du décrochage. Bien que certaines sous-échelles présentent une fiabilité légèrement moindre, l'outil dans son ensemble permet une évaluation fiable des facteurs de risque dans le contexte spécifique du système éducatif camerounais, tout en offrant une approche multidimensionnelle couvrant les aspects scolaires, familiaux et sociaux de l'adaptation.

4.6.1 Justification des adaptations des différentes échelles

Le choix d'adapter l'Adolescent Risk Perception Questionnaire (ARPQ) de Goldberg et Halpern-Felsher (2002) et l'outil DEMS (Dépistage des Élèves à Risque de Décrochage Scolaire) de Potvin et al. (2004) pour étudier la perception des risques et l'adaptation scolaire des adolescents au Cameroun se justifie par plusieurs raisons théoriques, méthodologiques et contextuelles.

a. Justification du choix de l'ARPQ

L'ARPQ est un instrument validé qui évalue spécifiquement la perception des risques chez les adolescents dans divers domaines (consommation de substances, comportements sexuels, délinquance, etc.). Son adaptation au contexte camerounais est pertinente pour les raisons suivantes :

- Validité et fiabilité éprouvées : L'ARPQ a été largement utilisé dans des études internationales, démontrant une bonne cohérence interne et une capacité à discriminer les différentes perceptions du risque selon les comportements.

- Approche multidimensionnelle : Il permet d'évaluer à la fois les risques perçus (gravité, probabilité) et les bénéfices perçus, ce qui est essentiel pour comprendre les motivations des adolescents.
- Adaptabilité culturelle : Bien que développé initialement aux États-Unis, le questionnaire peut être contextualisé pour refléter les normes sociales, les croyances et les réalités camerounaises
- Comparaison internationale : Son utilisation permet des comparaisons avec d'autres pays, tout en intégrant des spécificités locales.

b. Justification du choix du DEMS

Le DEMS est un outil conçu pour identifier précocement les élèves en difficulté scolaire et à risque de décrochage. Son adaptation est justifiée par :

- Focus sur l'adaptation scolaire : Au Cameroun, où les taux de décrochage et d'échec scolaire sont préoccupants, cet outil permet d'évaluer des facteurs clés comme la motivation, l'engagement, les difficultés d'apprentissage et le soutien familial.
- Approche préventive : Contrairement à des outils purement académiques, le DEMS inclut des dimensions psychosociales (estime de soi, relations enseignants-élèves), cruciales dans un contexte où les pressions sociales et économiques influencent la scolarité.
- Validation en contexte francophone : Développé au Québec, le DEMS a déjà été adapté dans des milieux éducatifs francophones, facilitant son transfert dans le système camerounais.
- Utilité pour les interventions : En identifiant les élèves à risque, il permet de cibler des programmes d'accompagnement adaptés (soutien scolaire, mentorat).

c. Complémentarité des deux outils

L'association de l'ARPQ et du DEMS offre une analyse holistique des facteurs influençant les comportements à risque et la réussite scolaire :

- Lien entre perception du risque et adaptation scolaire : Les adolescents qui sous-estiment les risques (drogues, sexualité) peuvent aussi présenter des difficultés scolaires

(absentéisme, manque de motivation).

- Approche intégrée : Combiner ces outils permet d'élaborer des interventions éducatives ciblées, à la fois sur la prévention des risques et le soutien scolaire.

L'adaptation de l'ARPQ et du DEMS au Cameroun est justifiée par leur robustesse scientifique, leur pertinence culturelle potentielle et leur utilité pour des politiques publiques intégrant santé et éducation. Une validation préalable sera nécessaire pour garantir leur applicabilité dans ce contexte spécifique.

4.6.2. Pré-enquête et validation des instruments de recherche

La pré-enquête constitue une étape méthodologique essentielle visant à tester à petite échelle les hypothèses et les instruments de collecte avant le déploiement de l'enquête principale (Graw, 1981). Comme le soulignent Ghiglione et Matalon (1978), cette phase préliminaire permet de vérifier : la formulation adéquate des hypothèses, la clarté des items du questionnaire, ainsi que l'adéquation de l'outil avec la problématique de recherche. Il s'agit d'une validation empirique cruciale qui garantit l'absence d'ambiguïté dans les questions et leur compréhension uniforme par les répondants (Mvessomba, 2013). Dans le cadre de notre étude, une descente sur terrain a été réalisée suivant une approche de validation en deux étapes : La **validation interne** : vérification de la cohérence et de la pertinence des items par rapport aux construits théoriques **et la validation externe** : évaluation de la représentativité et de l'applicabilité des instruments dans le contexte réel d'enquête.

Cette procédure rigoureuse a précédé le test de fiabilité proprement dit, permettant ainsi d'optimiser les instruments de collecte avant leur administration à grande échelle. La pré-enquête s'avère donc un passage obligé dans le processus de validation scientifique, assurant à la fois la qualité méthodologique et la validité des données recueillies.

a. De la pré-enquête et de la validité externe de l'instrument

Avant la finalisation de notre instrument de collecte de données, une pré-enquête a été menée auprès d'un échantillon réduit de 60 élèves des classes de seconde, première et terminale du lycée de Biyem-Assi le 12 avril 2021. Cette étape préliminaire, essentielle dans le processus

de validation, nous a permis d'évaluer la pertinence et l'applicabilité du questionnaire. Les retours des participants et les conseils de notre directeur de thèse ont conduit à des ajustements significatifs : suppression d'une question jugée non pertinente sur la prédiction de la réussite scolaire (en raison de réponses trop divergentes et de justifications mettant en doute son utilité), et ajout de quatre nouvelles questions (37, 39, 42 et 50) pour mieux cerner des aspects cruciaux de notre problématique.

Les modifications apportées ont considérablement enrichi l'outil de collecte. La question 37 permet désormais d'évaluer l'engagement parental dans le parcours scolaire, tandis que la question 39 mesure le niveau de supervision des parents sur les activités extrascolaires de leurs enfants. La question 42, quant à elle, explore l'attitude des élèves face à l'école (motivation, assiduité, importance accordée à la réussite), et la question 50 évalue leurs aspirations scolaires après le baccalauréat. Ces ajouts visent à obtenir une vision plus complète des facteurs influençant l'adaptation scolaire.

Après cette phase de test, une vérification minutieuse a été effectuée pour s'assurer de la capacité de l'instrument à recueillir les informations nécessaires et de sa compatibilité avec le logiciel SPSS (Statistical Product for Service Solutions) pour l'analyse des données. Cette double validation à la fois sur le terrain et sur le plan technique garantit la fiabilité de notre outil et sa capacité à répondre aux objectifs de la recherche. La pré-enquête s'est ainsi révélée une étape indispensable, permettant d'optimiser le questionnaire avant son administration à plus grande échelle, tout en renforçant sa validité externe.

b. Evaluation de la validité interne de l'instrument

La validation interne de notre instrument de recherche a fait l'objet d'une procédure rigoureuse. Après sa construction initiale, le questionnaire a été soumis à une évaluation approfondie par notre directeur de thèse, expert dans le domaine. Cette étape cruciale visait à vérifier la capacité de l'outil à mesurer effectivement les deux dimensions centrales de notre étude : la perception du risque et l'adaptation scolaire chez les adolescents.

L'analyse critique menée par notre encadreur a permis d'identifier et de corriger plusieurs faiblesses dans la version initiale du questionnaire. Plus précisément, nous avons procédé à : Une réorganisation structurelle de certaines parties du questionnaire, un

réajustement des questions présentant des problèmes de cohérence interne et une reformulation des items ambigus ou peu clairs.

À l'issue de ce processus interactif d'amélioration, l'instrument a obtenu une validation complète tant sur le plan formel que conceptuel. Cette validation par un expert confère à notre outil une robustesse méthodologique essentielle, garantissant que les items mesurent bien les construits théoriques visés et que l'ensemble forme un tout cohérent. La version finale du questionnaire présente ainsi une homogénéité interne satisfaisante, condition préalable indispensable pour la collecte de données fiables et valides.

Dans le cadre de cette recherche portant sur la perception du risque (comportements à risque : usage de substances, sexualité à risque, délinquance) et sur l'adaptation scolaire (comportement académique, relations éducatives, engagement), l'alpha de Cronbach a été mobilisé afin de vérifier la fiabilité interne du questionnaire global ainsi que de ses différentes sous-échelles thématiques.

4.7. FIABILITE DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE

4.7.1. l'Alpha de Cronbach pour la validation de la consistance interne du questionnaire

L'évaluation de la fiabilité de notre questionnaire s'est appuyée sur une analyse rigoureuse de sa consistance interne. En tant qu'instrument de mesure, il se devait de présenter des qualités psychométriques optimales : homogénéité, cohérence et fidélité. Parmi les différents estimateurs disponibles (lambda de Guttman, alpha de Cronbach**,** oméga, etc.), nous avons opté pour le **coefficient alpha de Cronbach (α)**, choix méthodologique justifié par sa large utilisation dans la littérature scientifique et sa pertinence pour évaluer la cohérence interne des items.

Notre analyse révèle que :

- L'échelle globale du questionnaire atteint un α dépassant le seuil minimal de 0,7 recommandé par Hayes et Coutts (2020)

- Certaines sous-échelles spécifiques présentent des coefficients légèrement inférieurs (α compris entre 0,65 et 0,70), valeurs néanmoins acceptables dans le champ des sciences humaines et sociales

- Les dimensions avec α proche de 0,6 ont fait l'objet d'une interprétation prudente, conformément aux pratiques courantes en recherche qualitative

Cette évaluation confirme que notre instrument mesure de manière fiable et cohérente les construits théoriques visés. Les légères variations observées entre les sous-échelles s'expliquent par la nature complexe et multidimensionnelle des concepts étudiés (perception du risque et adaptation scolaire). Ces résultats, combinés à la validation préalable par des experts, attestent de la robustesse méthodologique de notre outil de collecte et de sa capacité à générer des données valides pour notre étude.

Sa formule générale est la suivante :

Le coefficient $\alpha = \frac{k}{k+1}(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} \sigma_{Y_i}^2}{\sigma_X^2})$ où

- k est le nombre d'items,
- σ_X^2 est la variance du score total et
- $\sigma_{Y_i}^2$ est la variance de l'item i.

Tableau 3 : Critère d'interprétation des valeurs de α

Valeur de α	**Interprétation**
$\alpha \geq 0{,}90$	Excellent (peut indiquer des redondances)
$0{,}80 \leq \alpha < 0{,}90$	Très bon
$0{,}70 \leq \alpha < 0{,}80$	Acceptable
$0{,}60 \leq \alpha < 0{,}70$	Moyen (peut être amélioré)
$\alpha < 0{,}60$	Faible (à revoir)

4.7.2. l'Analyse Factorielle pour la validation de la structure du questionnaire

La validation psychométrique du questionnaire portant sur la perception des comportements à risque et l'adaptation scolaire chez les adolescents a reposé sur deux analyses complémentaires : l'alpha de Cronbach et l'analyse factorielle exploratoire (AFE), incluant l'analyse factorielle des correspondances (AFC). Le calcul de l'alpha de Cronbach, réalisé à la fois sur l'échelle globale et sur les sous-échelles spécifiques, a permis de vérifier l'homogénéité interne, de repérer les items problématiques et de proposer une version plus fiable du questionnaire. L'AFE, précédée des tests KMO et de Bartlett pour en valider la pertinence, a permis d'identifier les structures latentes du questionnaire à partir des co-occurrences entre modalités, en mettant en évidence des regroupements cohérents d'items liés aux comportements à risque (usage de substances, sexualité, violence) et aux indicateurs d'adaptation scolaire (absentéisme, redoublement, motivation, etc.). Grâce à la matrice des saturations factorielles après rotation, les items fortement saturés sur un facteur ont été retenus comme représentatifs, tandis que les items ambigus ou peu contributifs ont été exclus. Ainsi, cette démarche a permis d'assurer à la fois la fiabilité interne et la validité structurelle du questionnaire, garantissant qu'il mesure efficacement les dimensions ciblées.

Avant de procéder à l'analyse factorielle dans SPSS, les données ont été préparées (encodage, traitement des valeurs manquantes, vérification du type numérique des variables, et adéquation de la taille de l'échantillon). L'analyse factorielle exploratoire (AFE) a été réalisée via le menu Analyse > Réduction de dimensions > Facteurs, en sélectionnant les items liés à la perception du risque et à l'adaptation scolaire. L'extraction s'est faite par la méthode des composantes principales ou du maximum de vraisemblance, avec une rotation Varimax ou Promax. Les options incluaient l'affichage de la matrice de corrélations, le test KMO (> 0.60) et le test de sphéricité de Bartlett ($p < .05$), ainsi que le diagramme des valeurs propres. L'interprétation des résultats a porté sur la qualité des communautés (> 0.40), la variance expliquée par les facteurs, et la clarté des saturations factorielles (≥ 0.40 sur un facteur, < 0.30 sur les autres). Cette procédure a permis de vérifier empiriquement la cohérence structurelle du questionnaire et de confirmer la validité de ses dimensions théoriques par l'identification de regroupements significatifs entre items.

4.7.3. Mise en œuvre pratique de l'alpha de Cronbach pour la mesure de la cohérence interne du questionnaire spécifique de perception du risque

Interprétation du résultat de l'Alpha de Cronbach pour l'outil de mesure du risque.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	734	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	734	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,818	,820	21

Dans notre échantillon, nous voyons que 100% des 734 observations ont été retenues. Cela implique qu'il n'y avait aucune valeur manquante dans la base de données.

La Valeur de l'Alpha de Cronbach global ($\alpha = 0.818$). Ce qui veut dire que la cohérence interne de l'échelle de mesure du risque est bonne ($\alpha > 0.8$), puisqu'il dépasse le seuil minimum requis de 0,70 (Nunnaly, 1978). Cette balise est arbitraire, mais largement acceptée par la communauté scientifique. Par conséquent, nous pouvons dire que nous obtenons, pour cette échelle dichotomique relative à la mesure de la fréquence d'occurrence du risque (donc de perception du risque, à partir du moment où les deux variables sont fortement liées), une cohérence interne satisfaisante. Ceci dit, certains auteurs avancent 0,75 ou 0,80 comme seuil minimal d'acceptabilité, tandis que d'autres se contentent de 0,60. Toutefois, lorsque la valeur alpha est de 0,70, l'erreur-type de mesure est égale à plus de la moitié (0,55) de l'écart-type de la distribution du score total. Ce qui signifie que les 21 items qui évaluent le risque, mesurent bien un construit commun, probablement lié aux comportements à risque (consommation de substances psychoactives, sexualité à risque, violence, délinquance). Il mesure à quel point les items d'une échelle (ou sous-échelle) sont cohérents entre eux, c'est-à-dire s'ils mesurent bien le même construit latent. L'alpha standardisé (0.820) confirme cette robustesse. En conclusion, le questionnaire de mesure de la perception du risque est fiable dans son ensemble.

Tableau 4 : Statistiques d'éléments de perception de risque

Items considérés	Moyenne	Ecart type	N
Quel est votre sexe ?	**0,54**	**0,499**	**734**
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	**0,55**	**0,498**	**734**
Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	**0,24**	**0,426**	**734**
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	**0,08**	**0,270**	**734**
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	**0,50**	**0,500**	**734**
La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	**0,03**	**0,171**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	**0,32**	**0,468**	**734**
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	**0,16**	**0,370**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	**0,18**	**0,387**	**734**
Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?	**0,07**	**0,252**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	**0,05**	**0,227**	**734**
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	**0,38**	**0,487**	**734**
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	**0,20**	**0,399**	**734**
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	**0,54**	**0,499**	**734**
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	**0,40**	**0,489**	**734**
Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, chanvre, autre..) ?	**0,11**	**0,314**	**734**
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	**0,11**	**0,317**	**734**
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	**0,21**	**0,410**	**734**
Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?	**0,18**	**0,382**	**734**
Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?	**0,32**	**0,467**	**734**
Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	**0,13**	**0,340**	**734**

Source : Logiciel SPSS

L'examen des statistiques descriptives des 21 items révèle que les 734 participants présentent globalement une forte aversion au risque, avec un score moyen de 0,253 indiquant que seulement 25,3% des adolescents déclarent adopter des comportements risqués. Cependant, deux exceptions notables émergent : la consommation d'alcool et les comportements violents (notamment le fait d'avoir déjà frappé un camarade) qui enregistrent des proportions significativement plus élevées d'adeptes du risque. Ces résultats suggèrent que si la majorité des adolescents évitent les situations dangereuses, certains comportements à risque persistent particulièrement dans les domaines de la consommation de substances et de la violence

interpersonnelle. Cette configuration invite à concevoir des interventions de prévention ciblant spécifiquement ces deux problématiques, tout en renforçant les facteurs de protection qui sous-tendent l'aversion générale au risque observée chez la majorité des participants. La dissonance entre le faible niveau global de prise de risque et la prévalence relative de certains comportements problématiques souligne la nécessité d'approches différenciées dans les programmes de prévention en milieu scolaire.

Tableau 5 : Statistiques descriptives larges sur les éléments de perception du risque

ITEM DE RISQUE CONSIDÉRË	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Quel est votre sexe ?	4,77	14,081	0,271		0,818
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	4,77	13,798	0,350		0,813
Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	5,07	13,786	0,434		0,808
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	5,23	14,712	0,269		0,816
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	4,82	13,361	0,473		0,806
La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	5,28	15,098	0,162		0,819
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	4,99	13,337	0,522		0,803
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	5,15	13,852	0,491		0,806
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	5,13	13,792	0,488		0,806
Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?	5,25	14,712	0,293		0,815
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	5,26	14,610	0,392		0,813
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	4,93	13,689	0,393		0,811

Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	5,11	14,134	0,349		0,812
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	4,78	13,522	0,428		0,809
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	4,92	13,978	0,307		0,816
Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, chanvre, autre..) ?	5,20	14,339	0,381		0,811
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	5,20	14,551	0,286		0,815
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	5,10	13,841	0,436		0,808
Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?	5,14	13,861	0,469		0,807
Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?	4,99	13,509	0,470		0,806
Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	5,18	14,325	0,350		0,812

Source : Logiciel SPSS

L'analyse approfondie des résultats sous SPSS fournit des indications précieuses sur la structure de notre échelle de mesure. Le tableau d'analyse des items révèle que la majorité des composantes présentent des caractéristiques psychométriques satisfaisantes : des corrélations item-total généralement supérieures à 0,27 (seuil communément admis), des moyennes et écarts-types cohérents, ainsi qu'un alpha de Cronbach global robuste. On observe toutefois un cas particulier avec l'item concernant le caractère volontaire ou forcé du premier rapport sexuel, qui affiche une corrélation plus faible (0,162). Bien que cette valeur soit inférieure au seuil conventionnel, nous avons choisi de conserver cet item pour deux raisons principales : premièrement, sa pertinence théorique évidente dans l'étude des conduites déviantes et

transgressives ; deuxièmement, le fait que son exclusion n'améliorerait pas significativement la cohérence interne globale de l'échelle (alpha de Cronbach). Cette décision méthodologique s'inscrit dans une approche équilibrée entre rigueur statistique et validité conceptuelle, reconnaissant que certains items peuvent avoir une importance théorique justifiant leur maintien malgré des performances psychométriques légèrement inférieures aux standards. L'ensemble de l'échelle démontre ainsi une solidité satisfaisante pour mesurer les construits visés, tout en conservant les nuances conceptuelles essentielles à notre problématique de recherche.

De manière générale, les résultats sont satisfaisants, la majorité des items dépassant le seuil minimal requis. La dernière colonne du tableau attire particulièrement notre attention, car elle montre que la valeur de l'alpha de Cronbach pour l'échelle complète (comportant 21 items) est de 0,81. Ce coefficient reste stable, voire diminue légèrement, si l'un des items est retiré. Cela signifie qu'aucun item ne nuit de façon significative à la cohérence interne de l'échelle, et que la consistance interne est globalement optimisée par le maintien de l'ensemble des items.

En conclusion, l'analyse des données révèle que la majorité des participants de notre étude adoptent une attitude globalement averse au risque. L'échelle utilisée présente une bonne cohérence interne, avec un alpha de Cronbach de 0,81. Par ailleurs, la consistance interne de l'échelle est optimisée par le maintien de l'ensemble des items : la suppression d'un item n'améliore pas l'alpha, et tend même à le diminuer ou à ne pas l'affecter de manière significative. Ces résultats soutiennent la validité et la fiabilité de l'outil dans l'évaluation de la perception du risque chez les adolescents.

4.7.4. Mise en œuvre pratique de l'alpha de Cronbach pour la mesure de la cohérence interne du questionnaire combiné de perception du risque et d'adaptation scolaire

Dans cette étude, la perception du risque constitue la variable centrale d'analyse. L'adaptation scolaire est abordée dans la mesure où elle est influencée par la perception qu'ont les adolescents des risques liés à trois domaines spécifiques : la consommation de substances psychoactives (alcool, tabac, drogues), les comportements sexuels à risque, et la délinquance. Pour mesurer cette dynamique, un questionnaire global a été conçu et administré à la population cible afin d'évaluer à la fois la perception des risques dans ces trois domaines et leur impact perçu sur l'adaptation scolaire. Nous procédons ici à l'analyse de la cohérence interne de l'échelle globale issue de ce questionnaire, laquelle regroupe l'ensemble des items relatifs aux sous-dimensions mentionnées. L'objectif est de vérifier si, pris dans leur globalité, ces items mesurent bien un construit unique et cohérent : la perception du risque et de ses effets potentiels sur l'adaptation scolaire des adolescents.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	734	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	734	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
,704	,723	41

Nous constatons que l'alpha global est acceptable (0,70). Cela indique que notre questionnaire global mesure un construit relativement cohérent, bien qu'il soit multidimensionnel (alcool, tabac, sexualité, violence, adaptation scolaire). La cohérence interne est donc acceptable (≥ 0,70), mais proche du seuil critique. Cela suggère que les items mesurent globalement le même construit, mais avec une hétérogénéité partielle due à la multidimensionnalité (perception du risque + adaptation scolaire).

Tableau 6 : Statistique descriptive des éléments de perception de risque et d'adaptation scolaire

	Moyenne	Ecart type	N
Quel est votre sexe ?	**0,54**	**0,499**	**734**
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	**0,55**	**0,498**	**734**
Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	**0,24**	**0,426**	**734**
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	**0,08**	**0,270**	**734**
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	**0,50**	**0,500**	**734**
La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	**0,03**	**0,171**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	**0,32**	**0,468**	**734**
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	**0,16**	**0,370**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	**0,18**	**0,387**	**734**
Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?	**0,07**	**0,252**	**734**
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	**0,05**	**0,227**	**734**
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	**0,38**	**0,487**	**734**
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	**0,20**	**0,399**	**734**
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	**0,54**	**0,499**	**734**
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	**0,40**	**0,489**	**734**
Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants ((Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, chanvre, autre..) ?	**0,11**	**0,314**	**734**
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	**0,11**	**0,317**	**734**
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	**0,21**	**0,410**	**734**
Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?	**0,18**	**0,382**	**734**
Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?	**0,32**	**0,467**	**734**
Êtes vous redoublant?	**0,19**	**0,393**	**734**
Si vous êtes en première ou en terminale (resp. seconde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. troisième) ?	**0,36**	**0,479**	**734**
Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	**0,64**	**0,479**	**734**
Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	**0,13**	**0,340**	**734**
Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	**0,35**	**0,477**	**734**
En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	**0,82**	**0,384**	**734**
Vos parents discutent-ils souvent avec vos enseignants ?	**0,15**	**0,357**	**734**
Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?	**0,56**	**0,496**	**734**
Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	**0,18**	**0,381**	**734**
Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	**0,33**	**0,469**	**734**
Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?	**0,79**	**0,405**	**734**
Pour moi, réussir à l'école c'est : (Très important, Important, Peu important, Très peu important)	**3,83**	**0,464**	**734**

Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	**0,61**	**0,489**	**734**
Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?	**0,95**	**0,227**	**734**
Avez-vous un ou des répétiteur(s) ?	**0,43**	**0,495**	**734**
En général, aimes-tu aller à l'école ?	**0,84**	**0,364**	**734**
Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ?	**0,55**	**0,498**	**734**
Si oui, vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?	**0,36**	**0,480**	**734**
Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?	**0,71**	**0,454**	**734**
Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	**0,46**	**0,499**	**734**
Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ? (Très utile, Assez utile, Un peu utile, Pas du tout utile)	**3,74**	**0,553**	**734**

Source : Logiciel SPSS

Tableau 7 : statistiques descriptives larges des éléments de perception de risque et d'adaptation scolaire

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Quel est votre sexe ?	21,61	22,334	0,228		0,697
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	21,60	21,956	0,311		0,692
Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	21,91	22,062	0,352		0,690
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	22,07	22,936	0,250		0,698
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	21,66	21,519	0,406		0,685
La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	22,12	23,382	0,148		0,702
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	21,83	21,619	0,417		0,685
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	21,99	22,177	0,385		0,690
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	21,97	22,037	0,404		0,688
Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?	22,08	23,002	0,243		0,699
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	22,10	22,847	0,348		0,696
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	21,77	21,739	0,370		0,688
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	21,95	22,279	0,323		0,692
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	21,61	21,683	0,371		0,688
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	21,76	22,209	0,261		0,695

Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants ((Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, chanvre, autre..) ?	22,04	22,543	0,341		0,694
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	22,04	22,908	0,213		0,699
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	21,94	22,019	0,381		0,689
Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?	21,98	22,092	0,394		0,689
Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?	21,83	21,628	0,416		0,685
Êtes vous redoublant?	21,96	22,918	0,155		0,701
Si vous êtes en première ou en terminale (resp. seconde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. troisième) ?	21,80	22,825	0,131		0,704
Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	21,51	22,466	0,211		0,698
Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	22,02	22,581	0,296		0,695
Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	21,80	22,303	0,249		0,696
En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	21,33	23,445	0,017		0,708
Vos parents discutent-ils souvent avec vos enseignants ?	22,00	23,012	0,150		0,702
Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?	21,59	22,676	0,155		0,702
Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	21,98	22,476	0,286		0,695
Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	21,83	23,899	-0,101		0,718
Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?	21,36	23,524	-0,008		0,710
Pour moi, réussir à l'école c'est : (Très important, Important, Peu important, Très peu important)	18,32	24,022	-0,128		0,719
Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	21,55	24,183	-0,160		0,722
Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?	21,21	23,534	0,031		0,705
Avez-vous un ou des répétiteur(s) ?	21,73	23,200	0,044		0,709
En général, aimes-tu aller à l'école ?	21,31	23,671	-0,042		0,711
Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ?	21,60	22,452	0,202		0,699
Si oui, vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?	21,79	22,464	0,211		0,698
Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?	21,44	22,921	0,121		0,704
Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	21,69	22,398	0,214		0,698
Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ? (Très utile, Assez utile, Un peu utile, Pas du tout utile)	18,41	23,991	-0,119		0,722

Source : Logiciel SPSS

4.7.4.1. Analyse fine de la cohérence interne globale : identification des items problématiques

L'analyse de la cohérence interne de l'échelle globale repose sur deux indicateurs clés : la Corrélation corrigée élément-total : une valeur inférieure à 0,20 indique un faible lien avec le reste de l'échelle et Alpha de Cronbach si l'item est supprimé : si l'alpha augmente de manière significative (au-delà de l'alpha global de 0,704), cela suggère que l'item affaiblit la cohérence interne de l'échelle.

- **Items présentant une corrélation très faible ou négative**

Tableau 8 : Liste des items présentant une corrélation très faible ou négative

Item	Corrélation corrigée	Alpha si supprimé	Commentaire
En général, vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	0,017	0,708	Faible lien avec la perception du risque
Vous êtes satisfaits de vos résultats scolaires ?	-0,101	0,718	Corrélation négative
Pensez-vous réussir à l'examen ?	-0,008	0,710	Ne contribue pas positivement
Réussir à l'école est important ?	-0,128	0,719	Peu aligné avec la perception du risque
Faites-vous régulièrement vos devoirs ?	-0,160	0,722	Corrélation négative
Crois-tu que tes études te seront utiles ?	-0,119	0,722	Corrélation négative

Source : Logiciel SPSS

Ces items, bien qu'ils relèvent de l'adaptation scolaire, semblent davantage interroger la motivation ou la valorisation scolaire plutôt que la perception du risque. Cette divergence conceptuelle peut expliquer leur faible intégration dans l'échelle globale.

- **Items bien intégrés dans l'échelle**

En revanche, plusieurs items liés à la consommation de substances, aux rapports sexuels non protégés, ou encore aux actes de violence présentent des corrélations élément-total supérieures à 0,30, indiquant une bonne cohérence avec le construit principal de perception du

risque. Un écart-type élevé a toutefois été observé pour certains items (par exemple : « Crois-tu que tes études te seront utiles ? », σ = 0,553), suggérant une grande variabilité des réponses. Ce phénomène pourrait s'expliquer par un contexte économique difficile, marqué notamment par un fort taux de chômage, susceptible de réduire l'optimisme scolaire chez certains adolescents.

En conclusion, l'analyse de la cohérence interne des différentes sous-échelles de notre questionnaire révèle une fiabilité satisfaisante dans l'ensemble, avec des coefficients alpha de Cronbach supérieurs au seuil de 0,60 recommandé pour les recherches en sciences sociales (Nunnally, 1978). Bien que certains items présentent une faible cohérence, leur pertinence conceptuelle peut justifier leur maintien, notamment s'ils apportent un éclairage qualitatif complémentaire.

4.7.5. Mise en œuvre pratique de la validation de la structure du questionnaire à travers l'Analyse Factorielle Exploratoire

Cette Analyse Factorielle Exploratoire (AFE) vise à examiner la structure factorielle sous-jacente des items d'un questionnaire mesurant la perception du risque (consommation de substances psychoactives, comportements sexuels à risque, délinquance) et l'adaptation scolaire (performance académique, relations sociales, engagement) chez les adolescents. L'objectif était de **valider la structure factorielle** du questionnaire utilisé et la validité de sa construction. Pour ce faire, une analyse factorielle exploratoire (AFE) avec rotation oblique (Promax) a été conduite pour identifier les dimensions latentes. Les résultats permettent d'évaluer la validité de construction du questionnaire et de déterminer les dimensions clés des construits étudiés. Notre analyse porte sur 41 items, évalués auprès d'un échantillon de 734 adolescents. Les critères retenus pour l'interprétation incluent :

- Les valeurs propres (> 1) pour déterminer le nombre de facteurs
- Les saturations factorielles (> 0.40) pour associer les items aux facteurs
- La variance expliquée pour évaluer la pertinence de la solution factorielle

Analyse de l'adéquation de l'échantillon et de la matrice de corrélations

Indice KMO et test de Bartlett

Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage.		,815
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-carré approx.	5062,878
	ddl	820
	Signification	,000

Les résultats indiquent une excellente adéquation des données pour l'analyse factorielle: **Indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) = 0.815.** Cette valeur, nettement supérieure au seuil critique de 0.70 (Kaiser, 1974), confirme que l'échantillon est parfaitement adapté à l'analyse factorielle.

Pour rappel, Selon l'échelle de Kaiser :

- 0.90 : qualité excellente
- 0.80-0.89 : bonne
- 0.70-0.79 : Moyenne

Notre résultat (0.815) se situe dans la plage "bonne", indiquant que les corrélations partielles entre les variables sont suffisamment faibles pour justifier une analyse factorielle.

2. **Test de sphéricité de Bartlett (χ^2 = 5062.878; ddl = 820; p < 0.001)** La significativité extrême (p = 0.000) rejette l'hypothèse nulle d'une matrice identité. Cela démontre que :
   - Les variables présentent des corrélations suffisantes
   - La structure factorielle est pertinente pour ces données
   - L'analyse ne se réduit pas à des facteurs aléatoires (Hair et al., 2019)

Ces deux indicateurs combinés valident sans réserve la procédure factorielle :

- Le KMO élevé garantit que les items partagent des variances communes
- Le Bartlett significatif confirme la non-redondance des variables

La qualité métrologique des données permet d'interpréter la solution factorielle avec confiance. Ce qui satisfait pleinement aux conditions d'application recommandées par Tabachnick et Fidell (2018) pour les analyses factorielles. L'adéquation des données à l'analyse factorielle a été vérifiée, validant ainsi la pertinence de la modélisation factorielle (Field, 2017). Ces excellents résultats psychométriques renforcent la légitimité des interprétations factorielles présentées précédemment, bien qu'ils n'éliminent pas la nécessité d'examiner les autres critères (valeurs propres, scree plot, etc.).

4.7.5.1. Analyse de confirmation de la structure factorielle

Tableau 9 : Les valeurs propres de l'analyse factorielle

Variance totale expliquée

	Valeurs propres initiales			Sommes extraites du carré des chargements			Sommes de rotation du carré des chargements[a]
Composante	Total	% de la variance	% cumulé	Total	% de la variance	% cumulé	Total
1	5,634	13,741	13,741	5,634	13,741	13,741	3,932
2	2,096	5,113	18,854	2,096	5,113	18,854	4,151
3	1,949	4,755	23,608	1,949	4,755	23,608	2,438
4	1,545	3,767	27,376	1,545	3,767	27,376	2,024
5	1,459	3,559	30,935	1,459	3,559	30,935	1,921
6	1,428	3,482	34,417	1,428	3,482	34,417	2,148
7	1,305	3,183	37,600	1,305	3,183	37,600	2,157
8	1,260	3,074	40,674	1,260	3,074	40,674	1,370
9	1,233	3,007	43,681	1,233	3,007	43,681	1,568
10	1,095	2,672	46,353	1,095	2,672	46,353	1,465
11	1,074	2,620	48,973	1,074	2,620	48,973	1,441
12	1,055	2,574	51,547	1,055	2,574	51,547	1,156
13	1,010	2,462	54,009	1,010	2,462	54,009	1,455
14	0,982	2,396	56,405				
15	0,953	2,324	58,730				
16	0,921	2,246	60,975				
17	0,892	2,176	63,152				
18	0,886	2,160	65,312				
19	0,870	2,123	67,435				
20	0,855	2,086	69,521				
21	0,806	1,965	71,486				
22	0,797	1,943	73,429				

23	0,782	1,908	75,338				
24	0,770	1,878	77,215				
25	0,731	1,783	78,999				
26	0,709	1,730	80,729				
27	0,681	1,661	82,390				
28	0,661	1,612	84,002				
29	0,634	1,547	85,549				
30	0,608	1,483	87,032				
31	0,600	1,464	88,496				
32	0,579	1,412	89,908				
33	0,549	1,340	91,248				
34	0,548	1,337	92,585				
35	0,528	1,289	93,874				
36	0,511	1,246	95,120				
37	0,466	1,136	96,256				
38	0,451	1,100	97,355				
39	0,421	1,027	98,382				
40	0,404	0,984	99,367				
41	0,260	0,633	100,000				

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. Lorsque les composantes sont corrélées, impossible d'ajouter la somme du carré de chargement pour obtenir une variance totale.

Source : Logiciel SPSS

Tableau 10 : La matrice de forme de l'analyse factorielle.

Matrice de forme[a]

	Composante												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Quel est votre sexe ?	0,056	0,139	-0,104	0,089	0,180	0,036	0,058	0,726	0,008	-0,061	0,047	-0,143	-0,075
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	0,147	0,008	0,005	0,641	0,080	0,018	0,068	0,163	-0,039	-0,149	0,094	0,089	-0,010
Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	0,192	0,138	-0,079	0,402	-0,032	-0,050	0,176	0,038	-0,044	-0,019	-0,010	0,109	0,039
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	-0,077	-0,057	-0,105	0,678	-0,139	-0,093	0,266	-0,085	0,157	0,140	-0,035	-0,091	0,121
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	0,767	-0,203	0,069	0,217	0,068	-0,039	-0,020	0,244	0,111	0,014	-0,070	0,077	0,131
La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	-0,070	-0,131	0,250	0,078	0,163	-0,006	0,211	0,042	0,117	0,039	-0,128	-0,127	0,956

Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	0,864	-0,088	0,006	0,116	-0,008	-0,024	-0,056	0,055	0,049	0,007	-0,090	0,147	-0,031
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	0,735	0,023	-0,012	-0,066	-0,027	0,017	0,107	-0,124	-0,047	0,080	-0,089	0,025	0,003
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	0,745	0,130	0,019	0,000	-0,072	-0,073	-0,018	0,081	-0,022	0,163	-0,076	-0,131	-0,148
Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?	0,500	0,091	0,001	-0,123	-0,015	0,093	-0,002	-0,257	0,161	-0,210	0,108	0,223	-0,236
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?	0,409	0,137	-0,019	-0,183	0,014	0,024	0,277	-0,092	-0,118	0,278	0,130	-0,041	0,187
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	-0,044	0,647	-0,006	-0,020	-0,032	-0,029	0,107	0,028	-0,069	0,041	0,104	0,039	-0,028
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	-0,015	0,677	0,008	-0,112	-0,095	-0,123	0,023	0,087	0,059	0,086	0,065	-0,188	-0,012
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	0,053	0,581	0,064	0,091	-0,042	0,146	-0,142	0,302	0,016	0,000	0,114	-0,206	0,038
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	-0,058	0,598	-0,051	0,113	0,054	-0,070	-0,023	-0,049	-0,307	-0,103	0,086	0,190	-0,058
Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants ((Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, chanvre, autre..) ?	0,044	0,057	0,098	0,208	-0,026	-0,066	0,695	0,068	-0,052	0,017	0,040	0,081	0,160
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	0,036	0,250	0,095	-0,054	-0,041	-0,062	0,419	-0,103	0,090	-0,230	0,095	-0,270	0,180
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	0,083	0,604	0,019	-0,163	0,057	-0,029	0,001	0,230	0,058	-0,008	-0,235	-0,096	-0,166
Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?	-0,011	0,453	0,052	-0,018	0,076	-0,015	0,188	-0,051	0,148	-0,072	-0,294	-0,009	0,137
Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?	-0,005	0,637	0,060	0,166	-0,039	0,037	0,077	0,079	-0,062	-0,100	-0,011	0,002	-0,174
Êtes vous redoublant?	0,014	-0,122	-0,267	0,024	-0,052	-0,045	0,065	0,178	0,768	-0,094	0,099	0,050	-0,012
Si vous êtes en première ou en terminale (resp. seconde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. troisième) ?	0,085	0,024	-0,039	0,036	-0,084	0,082	-0,276	-0,090	0,703	0,016	0,195	-0,091	0,241
Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	-0,015	0,169	0,002	-0,017	-0,032	0,147	0,028	0,518	0,164	0,002	0,246	0,194	0,185
Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..)?	-0,072	0,027	-0,070	0,492	-0,113	0,071	0,608	0,055	-0,154	0,172	0,080	-0,060	-0,035
Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	-0,080	0,332	-0,269	-0,017	0,097	-0,014	-0,101	-0,113	0,013	0,307	0,094	0,248	0,155
En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	-0,157	0,147	0,057	0,006	-0,043	-0,025	0,032	0,256	0,142	0,001	0,780	0,320	-0,047
Vos parents discutent-ils souvent avec vos enseignants ?	0,130	-0,040	-0,106	0,018	-0,029	0,004	0,028	-0,048	-0,072	0,804	0,052	-0,081	0,033
Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?	-0,081	-0,019	0,224	0,076	0,003	0,670	0,096	0,012	0,040	0,170	-0,064	0,158	-0,129

Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	0,051	0,164	-0,051	-0,011	0,121	0,133	-0,014	-0,053	0,045	0,396	-0,318	0,062	0,050
Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	0,044	0,022	-0,037	0,057	0,062	-0,842	0,150	-0,107	-0,079	0,029	-0,009	0,166	-0,062
Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?	-0,071	0,148	0,228	0,120	-0,001	-0,594	-0,079	-0,077	0,222	0,053	-0,040	0,178	0,010
Pour moi, réussir à l'école c'est : (Très important, Important, Peu important, Très peu important)	0,052	0,047	0,831	0,022	-0,159	0,070	-0,104	-0,184	-0,142	-0,066	-0,055	0,242	0,138
Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	-0,106	-0,057	0,215	-0,130	-0,107	-0,151	0,062	0,096	0,119	0,248	0,084	0,161	-0,168
Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?	0,110	-0,078	0,178	0,023	0,105	-0,115	0,020	-0,037	-0,006	-0,061	0,267	0,739	-0,117
Avez-vous un ou des répétiteur(s) ?	-0,025	0,128	0,203	0,237	0,209	-0,023	-0,285	-0,235	0,024	0,153	0,048	-0,312	-0,140
En général, aimes-tu aller à l'école ?	0,002	-0,074	0,515	-0,223	0,139	0,016	0,250	0,159	-0,001	0,035	0,104	0,013	-0,023
Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ?	-0,052	-0,028	0,013	-0,023	0,871	-0,029	-0,024	0,152	-0,100	-0,062	0,036	0,077	0,153
Si oui, vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?	0,004	-0,055	-0,119	-0,080	0,868	-0,038	-0,087	0,054	-0,035	0,041	0,004	0,095	0,100
Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?	-0,008	-0,062	0,011	0,095	0,237	0,075	0,180	-0,198	0,174	0,076	0,565	0,064	-0,199
Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	-0,075	0,137	-0,146	0,136	0,078	0,080	0,233	-0,141	0,178	-0,286	-0,181	0,031	0,008
Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ? (Très utile, Assez utile, Un peu utile, Pas du tout utile)	0,007	0,043	0,867	-0,050	-0,014	0,008	0,083	-0,052	-0,190	-0,121	0,067	0,039	0,226

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Promax avec normalisation Kaiser.

a. Convergence de la rotation dans 20 itérations.

Source : Logiciel SPSS

La Matrice de forme, ou Matrice des composantes après rotation (Rotated Component Matrix) est équivalente à la matrice des saturations factorielles. Elle montre comment les items se regroupent après application d'une rotation (souvent Varimax ou Promax), pour faciliter l'interprétation.

4.7.5.2. Analyse globale de la structure factorielle

L'Instrument de mesure retenu dans le cadre de notre étude explique 54.01% de la variance totale. Ce qui indique que l'ensemble des facteurs identifiés dans notre analyse factorielle permet de rendre compte de **54.01% de la variabilité totale** observée dans les réponses à notre questionnaire. En d'autres termes, notre modèle capture un peu plus de la moitié de l'information contenue dans nos données. Ce pourcentage est obtenu en divisant la

somme des variances expliquées par chacun des 13 facteurs retenus, par la somme des variances de tous les items du questionnaire. Cette information (les 54,01% de variance) se subdivise en 13 facteurs retenus (pour lesquels la valeur propre est supérieure à 1).

En sciences sociales, un modèle avec une variance expliquée > 50% est généralement considérée comme acceptable (Hair et al., 2019)

4.7.5.3. Présentation des Résultats de l'Analyse Factorielle Exploratoire

L'analyse factorielle exploratoire (AFE), conduite avec une rotation oblique (Promax), a permis d'examiner la structure sous-jacente du questionnaire évaluant la perception du risque et l'adaptation scolaire chez les adolescents. En se basant sur le critère de Kaiser (valeurs propres > 1), la cohérence théorique des regroupements et une saturation minimale de 0,40, l'analyse a révélé une structure composée de 13 facteurs corrélés entre eux. Cette structuration confirme la validité de construction de l'outil et permet d'identifier les principales dimensions évaluées, en lien avec les comportements à risque et leur impact sur l'adaptation scolaire.

Tableau 11 : Synthétique des Facteurs et Items

Facteur	% de variance	Items (Saturations ≥ 0.40)	Interprétation
F1 (Comportements sexuels à risque)	13,741	- Avoir eu un rapport sexuel (0.77) - Rapports sans préservatif (0.86) - Multi-partenariat (partouze) (0.74) - Avoir un rapport avec un partenaire ayant refusé le condom (0.74) - Grossesse non désirée (0.50) - Rapport sexuel contre argent/cadeau (0.41)	Reflète des **pratiques sexuelles risquées** : multi-partenariat, non-utilisation de protection, et transactions sexuelles (prostitution).
F2 (Délinquance et violence)	5,113	- Vol dans un magasin/boutique/marché (0.65) - Menacer de bastonner autrui pour lui arracher son bien (0.68) - Donner des Coups de poings (0.58) - Utilisation d'armes blanches (0.45) - Vandalisme (0.60) - Fréquentation des salles de jeux (0.60) - Intrusion dans les lieux interdits (0.64)	Capture des **comportements agressifs ou illégaux**, souvent liés à un environnement social défavorisé.
F3 (Valeur des études)	4,755	- Importance de la réussite scolaire (0.83) - Utilité des études (0.87) - Aimer l'école (0.52)	Mesure la **valeur subjective accordée à l'école** et la motivation intrinsèque.
F4 (Substances psychoactives)	3,767	- Consommation alcool (0.64) - Problèmes santé dues à la consommation (0.68) - Consommation de drogues et produits à Fumer (0.40) - Perturbations scolaires dues à la consommation (0.49)	Associe **consommation d'alcool/drogues** à des problèmes de santé et scolaires.

Facteur	% de variance	Items (Saturations ≥ 0.40)	Interprétation
F5 (Influence des pairs)	3,559	- Prises de décisions basées sur les pairs (0.87) - Appartenance à un groupe d'amis influents (0.87)	Montre l'impact du **groupe de pairs** sur les choix comportementaux et scolaires.
F6 (Pression parentale)	3,482	- Blâme par les parents à cause des résultats (0.67) - Satisfaction personnelle au regard des résultats scolaires (-0.84) - Confiance en la réussite aux examens de fin d'année (-0.59)	Traduit un **mal-être lié à la performance scolaire** et aux pressions parentales
F7 (Activités illicites)	3,183	- Traffic/Vente illicite de drogues, tabacs, alcools (0.70) - Entrer par effraction pour voler (0.42) - Perturbations scolaires dues à la consommation de substances psychoactives (0.61)	Comportements marginaux liés à la **délinquance économique** (vol par effraction, revente des produits psychoactifs).
F8 (Démographie scolaire)	3,074	- Sexe (0.73) - Changement établissement scolaire (0.52)	Indique une **transhumance scolaire** (changements d'école) ou des biais liés au genre.
F9 (Histoire scolaire)	3,007	- Redoublant (0.77) - Antécédent de redoublement (sur le second cycle) (0.70)	**Difficultés académiques chroniques** (échec scolaire).
F10 (Implication parentale)	2,672	- Dialogue parents-enseignants (0.80) - Sanctions à cause du comportement à l'école (0.40)	Implication des parents dans le **suivi éducatif** (positif ou punitif).
F11 (Climat scolaire)	2,620	- Qualité des relations avec les enseignants (0.78) - Discussions avec les amis sur l'orientation après bac (0.57)	Qualité du **soutien perçu** du corps enseignant
F12 (Soutien pédagogique)	2,574	- les Conseils venant des enseignants (0.74)	Accès à des **ressources pédagogiques**
F13 (Violence sexuelle)	2,462	- viol/ Rapport sexuel forcé (0.96)	**Expériences sexuelles non consenties** (agression ou pression).

Source : Logiciel SPSS

Conclusion sur la structure du questionnaire (Analyse factorielle)

L'analyse factorielle exploratoire conduite dans le cadre de cette étude a permis d'extraire une structure à treize facteurs empiriquement fondés, expliquant 54,01 % de la variance totale. Cette structuration met en évidence la complexité multidimensionnelle de la perception du risque et de l'adaptation scolaire chez les adolescents, tout en validant la pertinence psychométrique du questionnaire développé. Les facteurs identifiés sont cohérents tant sur le plan conceptuel que statistique, distinguant clairement les dimensions

comportementales à risque (comportements sexuels, consommation de substances, violence, délinquance) des facteurs contextuels et protecteurs liés à l'adaptation scolaire (valeur des études, soutien parental et scolaire, climat éducatif). Cette différenciation témoigne d'un bon ancrage théorique, notamment en lien avec le modèle bioécologique du développement (Bronfenbrenner, 1979), qui postule l'interdépendance entre facteurs individuels, familiaux, sociaux et scolaires.

La fiabilité globale des dimensions extraites, combinée à des indices statistiques solides (KMO = 0,815 ; test de Bartlett significatif), confirme que le questionnaire repose sur une structure robuste et interprétable, apte à soutenir des investigations scientifiques ou des interventions éducatives fondées sur des données empiriques. Ainsi, l'outil peut être considéré comme psychométriquement valide pour l'étude conjointe des vulnérabilités comportementales et des dynamiques d'adaptation scolaire des adolescents.

4.7.5.4. Analyse des Corrélations inter-facteurs (rotation Promax)

La corrélation inter-facteurs lorsque nous choisissons la méthode de la rotation Promax mesure le degré de liaison linéaire entre les facteurs extraits lors d'une analyse factorielle exploratoire (AFE).

Tableau 12 : Matrice des Corrélations Inter-Facteurs (Rotation Promax)

Matrice de corrélation des composantes

Composante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1,000	0,368	-0,226	0,140	0,098	0,268	0,261	-0,006	0,134	-0,115	-0,046	-0,043	0,183
2	0,368	1,000	-0,298	0,289	0,218	0,283	0,261	-0,103	0,164	0,027	-0,107	0,081	0,240
3	-0,226	-0,298	1,000	-0,084	0,069	-0,196	-0,139	0,066	0,142	0,238	0,091	-0,117	-0,391
4	0,140	0,289	-0,084	1,000	0,155	0,163	-0,144	-0,033	0,042	0,059	-0,035	0,060	0,053
5	0,098	0,218	0,069	0,155	1,000	0,098	0,133	-0,056	0,168	0,163	0,000	-0,092	-0,179
6	0,268	0,283	-0,196	0,163	0,098	1,000	0,143	-0,110	0,049	-0,038	-0,119	0,114	0,115
7	0,261	0,261	-0,139	-0,144	0,133	0,143	1,000	0,012	0,209	0,018	-0,200	0,005	-0,078
8	-0,006	-0,103	0,066	-0,033	-0,056	-0,110	0,012	1,000	-0,021	0,053	-0,221	0,074	-0,040
9	0,134	0,164	0,142	0,042	0,168	0,049	0,209	-0,021	1,000	0,182	-0,195	0,056	-0,199
10	-0,115	0,027	0,238	0,059	0,163	-0,038	0,018	0,053	0,182	1,000	-0,021	0,085	-0,122
11	-0,046	-0,107	0,091	-0,035	0,000	-0,119	-0,200	-0,221	-0,195	-0,021	1,000	-0,289	0,072
12	-0,043	0,081	-0,117	0,060	-0,092	0,114	0,005	0,074	0,056	0,085	-0,289	1,000	0,135
13	0,183	0,240	-0,391	0,053	-0,179	0,115	-0,078	-0,040	-0,199	-0,122	0,072	0,135	1,000

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.
Méthode de rotation : Promax avec normalisation Kaiser.

Source : Logiciel SPSS

➢ **Description des Corrélations notables**:

Les corrélations entre facteurs sont globalement faibles à modérées, sauf :

- **Corrélation notable entre C1 et C2 (0.37)** : Les comportements sexuels à risque et la violence sont liés. Les corrélations inter-facteurs observées, corroborent les modèles théoriques postulant des liens entre différents types de conduites à risque.
- **Corrélation négative entre C3 et C13 (-0.39)** : Une perception positive de l'école est associée à une moindre probabilité de rapport forcé.
- **C2 et C4 (0.29)** : La violence et la consommation de substances sont corrélées.
- **C3 ↔ C5** : r = -0.20 ($p < 0.01$) → Engagement scolaire réduit par l'influence des pairs.
- **C6 ↔ C4 (Délinquance)** : **r = 0.32** Les sanctions scolaires (F6) sont liées aux comportements délinquants (F4), suggérant un cercle vicieux entre punitions et antisocialité.
- Une corrélation positive entre **facteur 1 (risques sexuels) et facteur 5 (influence des pairs)**, ce qui peut indiquer une pression sociale dans la prise de décision concernant les relations sexuelles.
- Une liaison entre **facteur 4 (consommation de substances) et facteur 7 (perturbations académiques)**, suggérant un impact négatif de ces habitudes sur l'éducation.

Validation de la structure

- **Cohérence interne** : Les facteurs regroupent des items thématiquement cohérents (ex : C1 pour les risques sexuels, C2 pour la violence).
- **Distinction entre facteurs** : Les corrélations inter-facteurs restent modérées, sauf exceptions attendues (ex : violence et consommation de substances).
- **Variables problématiques** :
    - "Sexe" (variable démographique) a une saturation mixte (C8), suggérant un rôle contextuel plutôt qu'une intégration dans un facteur.
    - Certaines variables (ex : "discuter des études après le bac") se chargent sur plusieurs facteurs, reflétant une complexité thématique.

4.7.5.5. Implications pour la validation du modèle

- **Perception de risque** : Les facteurs C1 (sexe), C2 (violence), et C4 (substances) valident des dimensions clés du risque chez les adolescents.
- **Adaptation scolaire** : Les facteurs C3 (utilité perçue), C6 (insatisfaction), et C11 (relations enseignants) capturent des aspects psychosociaux de l'adaptation.
- **Limites** :
    - Certaines composantes (ex : C13) sont dominées par une seule variable, limitant leur robustesse.
    - La rotation oblique suppose des facteurs corrélés, ce qui est réaliste pour des construits psychosociaux.

Conclusion sur la validité de structure du questionnaire

Les analyses psychométriques menées ont permis d'établir la validité et la fiabilité du questionnaire élaboré pour évaluer la perception du risque et l'adaptation scolaire chez les adolescents. La structure factorielle exploratoire a révélé treize dimensions empiriquement cohérentes, expliquant 54,01 % de la variance totale, avec des indices d'adéquation excellents (KMO = 0,815 ; test de Bartlett significatif à $p < 0,001$). Ces résultats confirment la pertinence d'une approche multidimensionnelle pour appréhender la complexité des comportements à risque et des dynamiques scolaires chez les jeunes.

Sur le plan de la fiabilité, les coefficients alpha de Cronbach obtenus indiquent une consistance interne globalement satisfaisante : Le questionnaire global présente un alpha supérieur ou égal à 0,70, témoignant d'une homogénéité satisfaisante des items au sein des échelles. Les domaines les plus sensibles, tels que les comportements sexuels à risque, la violence, ou l'influence des pairs, affichent une stabilité interne acceptable.

Dans l'ensemble, ces résultats attestent de la **solidité psychométrique** du questionnaire, lequel constitue un outil pertinent et rigoureux pour explorer les vulnérabilités comportementales, les pressions contextuelles et les mécanismes d'adaptation scolaire des adolescents. Il offre ainsi une base fiable pour des analyses ultérieures, qu'elles soient descriptives, prédictives ou interventionnelles, dans une perspective éducative, psychosociale ou de santé publique.

4.8. DIFFICULTES RENCONTREES

La collecte des données a été marquée par plusieurs contraintes pratiques qui ont complexifié son déroulement. Premièrement, certains élèves, peu familiarisés avec les enquêtes scientifiques, ont manifesté des réticences ou un manque d'engagement initial. Pour les encourager à participer, nous avons dû fournir des explications détaillées sur les objectifs de l'étude, en insistant sur l'importance de leur contribution à la recherche sur les réalités adolescentes au Cameroun. Malgré ces efforts, un certain nombre d'élèves ont persisté dans le refus de répondre au questionnaire.

Par ailleurs, la principale difficulté rencontrée a été la gestion du temps, particulièrement limité dans le cadre scolaire. Les élèves n'étant pas habitués à ce type d'exercice, une part significative de la séance était consacrée à leur expliquer la démarche, réduisant d'autant le temps disponible pour la passation effective des questionnaires. Cette situation nous a obligés à négocier avec les enseignants, dont certains ont accepté de libérer du temps de cours, tandis que d'autres, notamment ceux en charge des classes d'examen, ont refusé catégoriquement, invoquant l'impératif de respecter le programme scolaire dans les délais impartis.

Malgré ces obstacles, l'enquête a pu être menée à bien grâce à la coopération d'une majorité d'enseignants et à l'engagement des élèves ayant accepté de participer.

4.9. METHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES

Selon Larousse (1999), la méthode désigne un ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles et d'étapes permettant d'obtenir un résultat. Spécifiquement à cette recherche, la méthode désigne une procédure qui consiste à tirer des hypothèses et à en vérifier les conséquences à l'aide des analyses du discours et des données exégétiques. Traiter, c'est donc analyser avec méthode de façon à parvenir à un résultat fiable. La méthode utilisée pour analyser la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents, comprend deux parties : une partie descriptive et l'analyse déductive

4.9.1 Analyse descriptive

L'analyse descriptive nous permet de décrire le profil des adolescents dans leur perception du risque lors de cette étude, tout en mettant en exergue leurs observations et

opinions respectives. Elle nous permet également de nous faire une idée de l'influence de la perception des risques par ces derniers et les problèmes d'adaptation scolaire qui pourraient en découler. Autrement dit, cette partie descriptive nous fournit les premiers éléments de réponses quant à la performance des adolescents exposés aux risques, et nous projette quant à l'effet de l'exposition au risque, et leur perception par les adolescents sur les résultats scolaire, et bien plus sur l'environnement scolaire.

L'analyse descriptive a été réalisée sous les logiciels EXCEL 2016 et Statistical Package for the Social Science (SPSS) version 26. Le stockage et le traitement des données s'est fait sur le logiciel Epi INFO version 7. La première des choses a consisté à donner un code à chaque modalité de réponse ou à chaque réponse proposée. Pour le codage des données, chaque réponse ouverte a été systématiquement codifiée selon un système alphanumérique (A1, A2... ; B1, B2...). Concernant les questions fermées (numérotées de 1 à 54), chaque item de réponse était identifié par une lettre majuscule (A, B, C...), tandis que les options de réponse spécifiques étaient précisées par un chiffre en indice (A_1, A_2, B_1, B_2...). Cette méthodologie de codage rigoureuse a permis une classification précise et une analyse systématique de l'ensemble des données recueillies.

Après cette codification, les données ont été enregistrées dans un masque de saisie EPI INFO 7. Les données ont ensuite été extraites sous tableur SPSS. Les colonnes représentaient les questions dans l'ordre croissant (de 1 à 54) et les lignes les modalités de réponses données par les enquêtés (Al, A2, ...). Dans chaque cellule, était indiquée la modalité de réponse donnée (A1, A2, An…B1, B2, Bn, etc. ...).

Après la collecte des données, une équipe de six personnes a procédé à leur saisie entre juin et août 2022, tandis qu'un responsable unique a assuré le traitement et l'analyse de septembre à décembre 2022. Chaque question a fait l'objet d'un tableau croisé dynamique permettant de calculer les fréquences absolues et relatives des réponses, ainsi que de générer les graphiques appropriés. Ce processus rigoureux, incluant des vérifications aléatoires pour contrôler la qualité des saisies et des validations systématiques des calculs, a permis d'obtenir des résultats fiables tout en optimisant le temps de traitement des questionnaires recueillis. Les données ainsi préparées ont servi de base aux analyses ultérieures et à l'identification des tendances significatives dans les réponses des élèves.

Les données collectées ont été systématiquement dépouillées et présentées sous forme

de tableaux de fréquences et pourcentages, chacun accompagné d'une analyse interprétative permettant d'en dégager les enseignements clés. La validation scientifique de nos résultats repose sur trois piliers méthodologiques : l'approbation des participants confirmant la pertinence de notre approche, l'ancrage théorique dans la littérature existante, et la vérification statistique de nos hypothèses via le test du Khi-deux (χ^2) évaluant les associations entre variables. Cette triple validation empirique, théorique et statistique nous permet de formuler des recommandations fondées, en parfaite adéquation avec les caractéristiques de notre population d'étude tout en respectant les conditions d'application des tests utilisés (notamment les effectifs théoriques requis pour le χ^2), garantissant ainsi la robustesse et la validité scientifique de nos conclusions.

Le processus de vérification des hypothèses de recherche suit un cheminement précis dont les étapes sont les suivantes :

4.9.2. Formulation des hypothèses statistiques

Cette formulation concerne deux hypothèses ; l'hypothèse nulle, notée Ho, et l'hypothèse alternative notée Ha

Ho stipule qu'il n'y a pas de variation des modalités de la variable dépendante lorsqu'on manipule les indicateurs de la variable indépendante.

Ha stipule que, plus le chercheur manipule les indicateurs de la variable indépendante, plus les modalités de la variable dépendante varient.

- Choix de α

α est le seuil de signification ou la marge d'erreur que le chercheur peut faire en prenant une décision en sciences sociales et humaines. Dans la présente étude, **$\alpha = 0{,}05$**. Autrement dit, il y a 5% de chance de se tromper de décision et 95% de chance de prendre la bonne décision.

- CALCUL DU Khi 2 (χ^2)

<u>Les tableaux de contingence</u>

Les tableaux de contingence associent deux caractères ou deux variables. Des tableaux plus complexes sont envisageables dont le traitement statistique est plus compliqué et sort du cadre de cet ouvrage. Les deux tableaux ci-dessous présentent le croisement de variables

discrètes et de caractères. Des tableaux croisant tous les types caractères et de variables sont possibles sans modifier les calculs.

Tableau 13 : Croisement des effectifs observés des variables indépendantes et dépendantes

Caractère B / Caractère A	Modalité 1	Modalité j	Modalité p	Effectif marginal du caractère A
Modalité 1	n_{11}	n_{1j}	n_{1p}	$n_{1.} = \sum_{k=1}^{p} n_{1k}$
Modalité i	n_{i1}	n_{ij}	n_{ip}	$n_{i.} = \sum_{k=1}^{p} n_{ik}$
Modalité m	n_{m1}	n_{mj}	n_{mp}	$n_{m.} = \sum_{k=1}^{p} n_{mk}$
Effectif marginal du caractère B	$n_{.1} = \sum_{k=1}^{m} n_{k1}$	$n_{.j} = \sum_{k=1}^{m} n_{kj}$	$n_{.p} = \sum_{k=1}^{m} n_{kp}$	$n = \sum_{k=1}^{p} n_{.k} = \sum_{k=1}^{m} n_{k.}$

L'effectif n_{ij} de la case (i, j) est le sous-ensemble de la population P des individus qui présentent simultanément la modalité A_i et la modalité B_j. La distribution s'écrit $\{(A_i, B_j, n_{ij})\}$. Tous les individus présentant ces deux modalités sont considérés comme équivalents. Le total des lignes et le total des colonnes définissent des distributions marginales. Une ligne ou une colonne constitue une distribution conditionnelle.

Le total des effectifs de la ligne i s'écrit $n_{i.}$:

$n_{i.} = n_{i1} + n_{i2} + n_{i3} + \cdots + n_{ip}$ ou encore $n_{i.} = \sum_{j=1}^{n} n_{ij}$

Le total des effectifs de la colonne j s'écrit $n_{.j}$:

$n_{.j} = n_{1j} + n_{2j} + n_{3j} + \cdots + n_{pj}$ ou encore $n_{.j} = \sum_{i=1}^{n} n_{ij}$

Le total n peut se calculer de plusieurs façons :

$$n = \sum_{j=1}^{p} n_{.j} = \sum_{i=1}^{m} n_{i.} = \sum_{i=1}^{m}\sum_{j=1}^{p} n_{ij} = \sum_{j=1}^{p}\sum_{i=1}^{m} n_{ij}$$

On appelle f_{ij} la fréquence de la modalité (x_i, y_j) ou de l'evenement A_i, B_j, la proportion d'individus qui présentent simultanément $A_i$et B_j soit :

$f_{ij}=\frac{n_{ij}}{n}$

La fréquence f_{ij} est alors dite conjointe.

Indépendance dans un tableau de contingence

Deux variables peuvent être considérées comme indépendantes lorsque leurs distributions conditionnelles respectives sont équivalentes à leur distribution marginale, et donc identiques entre elles. Dans une telle situation, les moyennes conditionnelles coïncident non seulement entre elles, mais également avec la moyenne marginale. On dira qu'une variable est indépendante d'une autre lorsque sa distribution conditionnelle, quel que soit le niveau de l'autre variable, reste conforme à sa distribution marginale. En termes de fréquence, cela signifie que $f_{i/j} = f_{i.}$ ou, symétriquement, que $f_{j/i} = f_{.j}$ Autrement dit que, quelle que soit la valeur prise par j la fréquence de i est toujours la même.

$f_{j/i} = \frac{f_{ij}}{f_{.j}} = f_{i.}$ Donc, $f_{ij} = f_{i.} \times f_{.j}$

On dit que les variables X et Y sont totalement indépendantes si les variations de l'une n'entraînent pas de variations de l'autre. Une conséquence immédiate est que les fréquences conditionnelles sont égales aux fréquences marginales en cas d'indépendance totale.

$f_{j/i} = f_{.j}$

Cela se traduit, dans un tableau de contingence, par des lignes proportionnelles entre elles, donc également proportionnelles à la distribution marginale des salaires. La relation $f_{ij} = f_{i.} \times f_{j/i} = f_{.j} \times f_{j/i}$; indique que si Y est indépendante de X on a : $f_{i.} \times f_{.j} = f_{.j} \times f_{j/i} \Rightarrow f_{i/j} = f_{i.}$ et donc que X est indépendante de Y, autrement dit, l'indépendance est réciproque.

On en déduit alors : $f_{ij} = f_{i.} \times f_{.j}$ ou encore : $\frac{n_{ij}}{n} = \frac{n_{i.}}{n} \times \frac{n_{.j}}{n}$.

En résumé, le tableau de contingence associé aux deux caractères X et Y indique que X et Y sont indépendants si on a la relation suivante entre les effectifs :

$n \times n_{ij} = n_{i.} \times n_{.j}$ d'où $n_{ij} = \frac{n_{i.} \times n_{.j}}{n}$

4.9.3. Analyse déductive

L'analyse déductive est une méthode de raisonnement logique qui permet de tirer une conclusion nécessaire à partir de prémisses supposées vraies, selon le principe que si les prémisses sont exactes, la conclusion l'est également. Elle se décline en deux formes principales : la déduction immédiate (inférence), où la conclusion découle d'une seule prémisse (ex. : "Tous les oiseaux ont des plumes → donc un moineau a des plumes"), et la déduction médiate (syllogisme), qui s'appuie sur plusieurs prémisses pour aboutir à une conclusion logique (ex. : "Tous les humains sont mortels ; Socrate est un humain → donc Socrate est mortel"). Représentée en logique mathématique par l'implication (si P alors Q), cette méthode constitue un pilier des sciences formelles, du droit et de la philosophie, bien que sa validité dépende entièrement de la véracité des prémisses initiales et qu'elle ne permette pas de découvrir de nouveaux faits, mais seulement d'en expliciter les conséquences logiques.

4.9.4. Le test du khi deux

Le test du khi-deux (χ^2) est utilisé pour vérifier l'hypothèse nulle d'absence de relation entre deux variables qualitatives (ou catégorielles). En d'autres termes, il permet de tester l'indépendance entre ces deux variables.

Lorsque deux variables sont dépendantes, cela signifie qu'elles partagent une certaine information : la variation de l'une influence celle de l'autre. À l'inverse, si elles sont indépendantes, connaître la valeur de l'une ne fournit aucune information sur la valeur de l'autre.

L'hypothèse nulle (H_0)

Comme dans d'autres tests statistiques, l'hypothèse nulle postule l'absence de relation ici, entre deux variables catégorielles. Cela revient à dire que les deux variables sont statistiquement indépendantes. Attention à ne pas confondre cette indépendance statistique avec le concept de « variable indépendante » dans un modèle causal.

L'hypothèse alternative (H_1), quant à elle, affirme qu'il existe une relation significative entre les deux variables, autrement dit, qu'elles sont dépendantes.

Principe du test

Le test du khi-deux repose sur la comparaison entre les distributions conditionnelles et la distribution marginale des modalités des deux variables, à l'aide d'un tableau de contingence (ou tableau croisé).

Deux variables sont considérées comme indépendantes si, pour chaque modalité de l'une, la répartition des modalités de l'autre reste constante. Cela implique que les distributions conditionnelles sont identiques aux distributions marginales et donc entre elles. En termes de fréquence, cela signifie que $f_{ij} = f_{i.}$ ou symétriquement que $f_{ij} = f_{.j}$; Autrement dit, qu'elle que soit la valeur prise par j la fréquence de i est toujours la même ; donc que $f_{j/i} = f_{i.} \times f_{.j}$ ou que $n \times n_{j/i} = n_{i.} \times n_{.j}$

Tableau 14 : Série théorique

Variable 1 / Variable 2	Modalité 1	Modalité j	Modalité p	Effectifs marginaux de la variable 1
Modalité 1	$n^*_{11} = \frac{n_{1.} \times n_{.1}}{n}$	$n^*_{1j} = \frac{n_{1.} \times n_{.j}}{n}$	$n^*_{1p} = \frac{n_{1.} \times n_{.p}}{n}$	$n_{1.}$
Modalité i	$n^*_{i1} = \frac{n_{i.} \times n_{.1}}{n}$	$n^*_{ij} = \frac{n_{i.} \times n_{.j}}{n}$	$n^*_{ip} = \frac{n_{i.} \times n_{.p}}{n}$	$n_{i.}$
Modalité m	$n^*_{m1} = \frac{n_{m.} \times n_{.1}}{n}$	$n^*_{mj} = \frac{n_{m.} \times n_{.j}}{n}$	$n^*_{mp} = \frac{n_{m.} \times n_{.p}}{n}$	$n_{m.}$
Effectifs marginaux de la variable 2	$n_{.1}$	$n_{.j}$	$n_{.p}$	n

Le test du khi2 qui s'écrit χ^2 est utilisé pour estimer l'indépendance au sens défini ci-dessus. C'est un indicateur d'écart entre la série empirique, celle dont nous disposons, et une série théorique construite sur des effectifs conjoints égaux au produit des produits des fréquences marginales par l'effectif total. Les effectifs théoriques correspondent à l'hypothèse d'une totale indépendance des variables ou caractères.

La formule générale du χ^2 est la suivante :

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(n_i - n_i^*)^2}{n_i^*}$$

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(n_i - n_i^*)^2}{n_i^*} = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2 - 2n_i n_i^* - n_i^{*2}}{n_i^*} = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2}{n_i^*} - 2\sum_{i=1}^{n} n_i + \sum_{i=1}^{n} n_i^*$$

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2}{n_i^*} - 2n + n = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2}{n_i^*} - n$$

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} \frac{(n_{ij} - n_{ij}^*)^2}{n_{ij}^*}; \chi^2 = \sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} \frac{(f_{ij} - f_{ij}^*)^2}{f_{ij}^*}$$

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2}{n_i^*} - 2n + n = \sum_{i=1}^{n} \frac{n_i^2}{n_i^*} - n$$

Avec n_i , l'effectif observé et n_i^* l'effectif théorique

Nous pouvons écrire le calcul du χ^2 en utilisant une autre formalisation pour un tableau de contingence:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} \frac{(n_{ij} - n_{ij}^*)^2}{n_{ij}^*} \; ; \; \chi^2 = \sum_{i=1}^{n}\sum_{j=1}^{n} \frac{(f_{ij} - f_{ij}^*)^2}{f_{ij}^*}$$

Avec n_{ij} l'effectif observé et n_{ij}^{*} l'effectif théorique, f_{ij} la fréquence observée, $f_{ij}^{*}= f_{i.} \times f_{.j}$ la fréquence théorique.

Il est possible aussi d'apprécier le niveau de signification de la liaison en utilisant une « Table du χ^2 » ; c'est-à-dire, une table donnant les valeurs critiques permettant d'accepter la dépendance entre les variables.

Si le χ^2 a une valeur élevée, c'est l'indice que le hasard seul est insuffisant pour expliquer la valeur trouvée, donc une liaison est vraisemblable. Inversement, si le χ^2 est faible alors, le hasard suffit à expliquer les différences entre le tableau observé et le tableau théorique d'indépendance.

Plus la fréquence observée se rapproche de la fréquence attendue, plus la contribution de chaque cellule au calcul de la statistique du khi-deux (χ^2) est faible, ce qui indique un écart réduit par rapport à l'hypothèse nulle (H_0). Même si H_0 est vraie, des écarts entre les valeurs observées et attendues peuvent apparaître en raison de la variabilité échantillonnale. Il convient donc d'évaluer la probabilité d'obtenir une valeur de χ^2 au moins aussi élevée que celle observée, sous l'hypothèse que les variables sont indépendantes.

La distribution du khi-deux, à l'instar de l'analyse de variance, dépend du nombre de degrés de liberté, qui détermine sa forme. Ce nombre ne repose pas sur la taille de l'échantillon, mais sur la structure du tableau croisé, selon la formule suivante :

Degrés de liberté = (nombre de lignes – 1) × (nombre de colonnes – 1)

Dans l'exemple traité ici, le degré de liberté est de 1. Il suffit alors de comparer la valeur observée de la statistique χ^2 à celle de la table de référence du khi-deux, en fonction du degré de liberté et du seuil de signification choisi (généralement $p < 0,05$). Cette comparaison permet de décider s'il faut rejeter ou non l'hypothèse nulle d'absence de relation entre les variables.

La taille de l'effet : mesurer la force de l'association

Outre le test d'indépendance, il est possible d'évaluer la **force de l'association** entre deux variables qualitatives à l'aide de mesures complémentaires accessibles dans les options statistiques des tableaux croisés. Ces mesures, fondées sur la statistique χ^2 ajustée en fonction de la taille de l'échantillon et des degrés de liberté, produisent des coefficients variants entre 0 et 1.

Les plus couramment utilisés sont :

- **Le coefficient Phi (φ)** : adapté aux tableaux 2×2 uniquement, ce coefficient s'interprète selon les seuils classiques de la corrélation de Pearson. Plus la valeur est proche de 1, plus l'association est forte.
- **Le V de Cramér** : conçu pour des tableaux de dimensions supérieures à 2×2, ce coefficient nécessite une correction pour neutraliser l'inflation de la statistique χ^2 due à la taille du tableau. Pour cela, **Cohen (1988)** propose de calculer une valeur normalisée, appelée **omega (w)**, en utilisant le plus petit nombre de catégories entre les deux variables croisées (k). La valeur obtenue peut ensuite être interprétée selon les seuils proposés par Cohen pour la taille d'effet en corrélation de Pearson.

$$\omega = \varphi_c\sqrt{k-1}$$

La valeur omega résultante s'interprète ensuite selon les balises de Cohen (1988) pour la corrélation de Pearson

Autour de **0,10**	effet de petite taille	corrélation faible
Autour de **0,30**	effet de taille moyenne	corrélation moyenne
Plus de **0,50**	effet de grande taille	corrélation forte

4.9.5. Détermination du khi-carré lu

Cette détermination s'effectue par la lecture de la valeur de χ^2 sur une table numérique. Cette valeur lue se trouve à l'intersection de la ligne déterminée par le degré de liberté (ddl), et la colonne qui représente le seuil de signification α. Il est matérialisé par χ^2_{lu}.

COMPARAISON :

La comparaison se fait entre χ^2_{cal}, et χ^2_{lu}. Deux cas de figure sont possibles :

Ou bien, $\chi^2_{cal} > \chi^2_{lu}$; ou bien $\chi^2_{cal} < \chi^2_{lu}$.

- RÈGLE DE DÉCISION :

La règle de décision consiste à statuer sur les hypothèses statistiques en se référant au

rapport entre χ^2_{cal}, et χ^2_{lu} . En effet, lorsque χ^2_{cal}, > χ^2_{lu} alors le chercheur rejette Ho en affirmant que : « il y a bien une variation des modalités de la variable dépendante lorsqu'on manipule les indicateurs de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche. Par contre, si χ^2_{cal}, < χ^2_{lu} , l'hypothèse nulle H_0 est retenue, ainsi, la manipulation des indicateurs de la variable dépendante n'entraine pas de modifications des modalités de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche.

Conclusion

C'est le terme du processus. Elle consiste à statuer sur l'hypothèse de recherche, si Ho est rejetée, alors l'hypothèse de recherche est confirmée ; mais si Ho est acceptée, alors l'hypothèse de recherche est rejetée, ce qui pourrait avoir des conséquences sur la validité de l'hypothèse générale.

Nous avons présenté dans ce chapitre qui s'achève la typologie de notre recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage utilisée, la justification de la taille de l'échantillon, la présentation du questionnaire, les techniques d'analyse des données et enfin le tableau récapitulatif des variables.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans cette section, nous présentons les données recueillies auprès des participants sur le terrain sous forme de tableaux, accompagnés de commentaires explicatifs. Il s'agit, plus précisément, de résumer les résultats issus du dépouillement des données à l'aide de statistiques descriptives, en mettant en évidence les fréquences absolues et relatives. Chaque tableau sera suivi d'un commentaire concis visant à éclairer le lecteur sur les tendances ou faits saillants observés, afin de faciliter la compréhension et l'interprétation des résultats.

5.1 PRESENTATIONS DES RESULTATS DE L'IDENTIFICATION

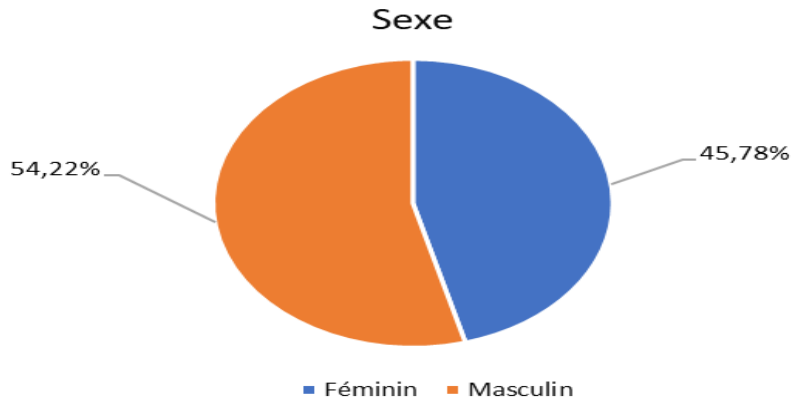
Les informations générales comprennent : le sexe du répondant, la tranche d'âge des élèves, la classe fréquentée, le redoublement, le statut socioéconomique des familles, le type de famille, la profession du père, celle de la mère, la religion d'appartenance et le nombre de redoublement. La présentation des résultats se fera à l'aide des tableaux et des figures. Ce qui veut dire que chaque tableau sera suivi dans certains cas, d'une figure illustrative. A la fin de chaque présentation, suivra l'interprétation.

Tableau 15: Répartition de la population d'étude en fonction du genre

Sexe	Effectif	Pourcentage
Féminin	336	45,78%
Masculin	398	54,22%
Total général	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

Figure 14 : Représentation de la population d'étude en fonction du genre



Cet échantillon est composé de 865 élèves, parmi lesquels, seuls 734 ont correctement répondu aux questionnaires. Il présente une répartition peu déséquilibrée en ce qui concerne le genre. Il est constitué de 45,78% d'adolescents féminins, tandis que les adolescents masculins sont les plus nombreux, soit 54,22%. Cette répartition peut être importante dans la suite de l'étude, pour examiner les différences de perception du risque en fonction du genre dans un contexte de jeunes scolarisés.

Tableau 16: Répartition de la population d'étude par tranche d'âge

Tranche d'âge	Effectif	Pourcentage
[12-14]	8	1,09%
[15-17]	235	32,02%
[18-21[	491	66,89%
Total général	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

Parmi les 734 adolescents interrogés, les élèves âgés de 18 ans à 20 ans révolus sont les plus nombreux, soit 66,89% des effectifs. Suivis des 15-17 ans, qui sont à 32,02%. Les moins nombreux sont les 12-14 ans, qui sont présents à 1,09%. Cela explique la totalité de la population d'étude. Les 18 ans et plus sont beaucoup plus nombreux dans les collèges privés d'enseignement technique.

Tableau 17 : Répartition de la population d'étude suivant la classe fréquentée

Classe fréquentée	Effectif	Pourcentage
Seconde	143	19,48%
Première	227	30,93%
Terminale	364	49,59%
Total général	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

Cet échantillon de 734 adolescents donne un aperçu de la distribution des niveaux scolaires de la population d'étude. La majorité (49,59%) est en terminale, tandis que la proportion de 30,93 % est en première. Les moins nombreux sont ceux de la seconde, qui sont représentés à 19,48%.

Tableau 18 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut de redoublant

Statut de redoublant	Effectif	Pourcentage
Non Redoublant	594	80,93%
Redoublant	140	19,07%
Total général	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

La population d'étude présente une répartition différente quand il s'agit du redoublement au cours de l'année d'étude. Il en ressort que 80,93% des adolescents interrogés sont redoublants aux cours de l'année d'étude, tandis que 19,07% ne le sont pas.

Tableau 19 : Répartition de la classe fréquentée et de la tranche d'âge correspondante, en fonction du sexe et du statut scolaire (redoublant ou pas)

Sexe et Statut scolaire / **Classe fréquentée Par tranche d'âge**		Sexe Féminin		**Total Féminin**	**Sexe Masculin**		**Total Masculin**	**Total général**
		NON Redoublant	Redoublant		NON Redoublant	Redoublant		
Classe de Seconde		**38**	**2**	**40**	**97**	**6**	**103**	**143**
Tranche d'âge	[12-14]	1		1	6		6	7
	[15-17]	29		29	54	3	57	86
	[18-21[	8	2	10	37	3	40	50
Classe de Première		**48**	**19**	**67**	**85**	**75**	**160**	**227**
Tranche d'âge	[12-14]		1	1				1
	[15-17]	22	3	25	28	6	34	59
	[18-21[	26	15	41	57	69	126	167
Classe de Terminale		**203**	**26**	**229**	**123**	**12**	**135**	**364**
Tranche d'âge	[15-17]	64	4	68	20	2	22	90
	[18-21[	139	22	161	103	10	113	274
	Total général	**289**	**47**	**336**	**305**	**93**	**398**	**734**

Source : Données collectées sur le terrain

L'échantillon est composé de 865 élèves, parmi lesquels, seuls 734 ont correctement répondu aux questionnaires. Cet échantillon est constitué des jeunes de 12 à 20 ans révolus. Sur les 734 élèves ayant effectivement répondu, 143 élèves (19,5%) sont en seconde, 227 (30,1 %) en première, et 364 (49,6%) sont en Tle. De même, cet échantillon est constitué de 336 (45,8%)

de femmes et 398 (54,2%) d'hommes. Parmi lesquels, 140 (19,1%) redoublants et 594 (80,9%) non redoublants. En ce qui concerne l'âge, 08 élèves (1,09 % de l'échantillon) sont dans la tranche [12,14 ans], 235 (soit 32,02%), dans la tranche [15,17 ans], 415 (soit 66,89%) dans la tranche [18, 21 ans[.

Tableau 20 : Répartition de la population d'étude par classe fréquentée et en fonction de la tranche d'âge

Classe Fréquentée	Seconde		Première		Terminale		Total des effectifs	Total des pourcentages
Tranche d'âge	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
[12-14]	7	0,95%	1	0,14%		0,00%	8	1,09%
[15-17]	86	11,72%	59	8,04%	90	12,26%	235	32,02%
[18-21[	50	6,81%	167	22,75%	274	37,33%	491	66,89%
Total général	**143**	**19,48%**	**227**	**30,93%**	**364**	**49,59%**	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

Pour ce qui est de la classe fréquentée, l'étude de cette population nous indique que, près de la moitié, soit 46,59% des élèves interrogés sont en classe de terminale. 30,93% sont en première, tandis que 19,48% des élèves interrogés sont en seconde.

En ce qui concerne la tranche d'âge, plus de 66,89 % des élèves interrogés sont dans la tranche de 18 à 20 ans révolus. Suivie de ceux de la tranche de 15-17 ans, avec 32,02% des personnes interrogées. Ces deux catégories constituent près de 98,91% de la population étudiée. Les moins nombreux au second cycle sont les élèves situés dans la tranche 12-14 ans qui ne représentent que de 1,09%. Ce qui veut dire que dans la population d'étude, les problèmes d'adaptation scolaire sont réels, à partir du moment où des élèves de 18 ans et plus, se retrouvent encore au lycée, à plus de 66,89% des effectifs.

Par ailleurs, 6,81% (resp. 22,75%) des 18 ans et plus, sont en seconde (resp. première). Ce qui représente un pourcentage d'environ 29,56 % des effectifs qui sont susceptibles d'avoir un problème d'adaptation scolaire, car totalisant un retard d'au moins 2 ans par rapport à l'âge scolaire correspondant à ces classes pour ceux n'ayant pas redoublé.

Tableau 21 : Distribution de la tranche d'âge de la population d'étude en fonction du statut de redoublant.

Statut scolaire	NON REDOUBLANT		REDOUBLANT		Total des Effectifs	Total des pourcentages
Tranche d'âge	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage		
[12-14]	7	0,95%	1	0,14%	8	1,09%
[15-17]	217	29,56%	18	2,45%	235	32,02%
[18-21[	370	50,41%	121	16,49%	491	66,89%
Total général	**594**	**80,93%**	**140**	**19,07%**	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

À peu près 19,07% des élèves interrogés sont des redoublants. La tranche des 18 ans à 20 ans révolus qui sont redoublants correspondent à 16, 46%, ce qui représente 86,31% de la population des redoublants .

Tableau 22 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut scolaire des apprenants et de la profession du père

Statut scolaire	NON Redoublant		Redoublant			
Profession du Père	Effectif lié à la profession du Père des non redoublants	Pourcentage lié à la profession du Père des non redoublants	Effectif lié à la profession du Père des redoublants	Pourcentage lié à la profession du Père des redoublants	Effectif total relatif à la profession du Père	Pourcentage total relatif à la profession du Père
COMMERCANT	91	15,32%	28	20,00%	119	16,21%
PROFESSION LIBERALE /MECANICIEN /CULTIVATEUR	138	23,23%	27	19,29%	165	22,48%
SANS PROFESSION	75	12,63%	19	13,57%	94	12,81%
INGENIEUR/ CADRE DU PRIVE	69	11,62%	17	12,14%	86	11,72%
TAXIMAN/CHAUFFEUR /CONDUCTEUR DE MOTO TAXI	55	9,26%	16	11,43%	71	9,67%
HOMME EN TENUE (MILITAIRE, GENDARME, POLICIER)	51	8,59%	10	7,14%	61	8,31%
ENSEIGNANT	43	7,24%	9	6,43%	52	7,08%
FONCTIONNAIRE /AGENT DE LETAT	32	5,39%	9	6,43%	41	5,59%
PERSONNEL MEDICAL	17	2,86%	2	1,43%	19	2,59%
MENUSIER/ARTISANT	8	1,35%	1	0,71%	9	1,23%
RETRAITE	5	0,84%	1	0,71%	6	0,82%
AVOCAT	3	0,51%	1	0,71%	4	0,54%
TAILLEUR/ STYLISTE / COUTURIER	7	1,18%		0,00%	7	0,95%
Total général	**594**	**100,00%**	**140**	**100,00%**	**734**	**100,00%**

***Source* : Données collectées sur le terrain**

Sur l'ensemble des élèves redoublants de l'école, 20% ont un père commerçant, 19,29% ont un père qui exerce une profession libérale (mécanicien, électricien, cultivateur), 13,57% ont un père sans profession, 12,14% sont des enfants de pères qui sont des cadres du secteur privé ou ingénieur. Viennent ensuite les conducteurs qui sont représentés à 11,43%. Ces quatre groupes expliquent la population des pères d'enfants scolarisés en état de redoublement à

hauteur de près de 76,43%. Et 0,71% des adolescents redoublants ont un père avocat, et le même nombre pour les retraités.

Tableau 23 : Répartition de la population d'étude en fonction du statut scolaire de redoublant des apprenants et de la profession de la mère

Statut Scolaire	NON REDOUBLANTS		REDOUBLANTS		Total Profession de la mère	
Profession de la Mère	Effectif lié à la profession de la Mère des non redoublants	Pourcentage lié à la profession de la Mère des non redoublants	Effectif lié à la profession du Père des redoublants	Pourcentage lié à la profession de la Mère des redoublants	Effectif total relatif à la profession de la Mère	Pourcentage total relatif à la profession de la Mère
COMMERCANT	165	27,78%	38	27,14%	203	27,66%
MENAGERE	140	23,57%	38	27,14%	178	24,25%
SANS PROFESSION	57	9,6%	16	11,43%	73	9,95%
ENSEIGNANT	55	9,26%	13	9,29%	68	9,26%
PROFESSION LIBERALE	43	7,24%	11	7,86%	54	7,36%
COUTURIERE/SYLISTE/	57	9,60%	10	7,14%	67	9,13%
FONCTIONNAIRE	25	4,21%	5	3,57%	30	4,09%
PERSONNEL MEDICAL	23	3,87%	4	2,86%	27	3,68%
FEMMES D'AFFAIRE/INGENIEUR	17	2,86%	3	2,14%	20	2,72%
AVOCAT	3	0,51%	2	1,43%	5	0,68%
FEMME EN TENU(MILITAIRE , GENDARME ,POLICIERE)	8	1,35%		0,00%	8	1,09%
ARTISANTE	1	0,17%		0,00%	1	0,14%
Total général	**594**	**100,00%**	**140**	**100,00%**	**734**	**100,00%**

Source : Données collectées sur le terrain

Sur l'ensemble des élèves redoublants interrogés, 27,14% ont une mère commerçante, le même nombre ont une mère qui est ménagère, 11,43% ont une mère sans profession, 9,29% sont des enfants de mères enseignantes, 7,86% ont une mère qui exerce une profession libérale, 7,14% des mères concernées sont couturières ou stylistes; et Ces six groupes expliquent la population des mères d'enfants scolarisés qui sont redoublants, à hauteur de près de 90,00 %.

Tableau 24 : Répartition des élèves enquêtés selon la cellule familiale

Cellule familiale	Effectifs	Pourcentage (%)
Mère seule	116	15,80
Monogamie	527	71,80
Père seul	16	2,18
Polygamie	75	10,22
Total	734	100

Source : Données collectées sur le terrain

71,80% des élèves enquêtés sont issus de foyers monogamiques, 15,80% vivent uniquement avec leur mère, 2,18% ne vivent qu'avec leur père et 10,22% sont issus d'un foyer polygamique.

Tableau 25 : Répartition des élèves enquêtés selon la religion de leur(s) parent(s)

Religion	Effectifs	Pourcentage (%)
Catholique	481	65,53
Musulmane	13	1,77
Pentecôtiste	49	6,68
Protestante	163	22,21
Sans religion	27	3,68
Témoin de Jéhovah	1	0,14
Total général	734	100

Source : Données collectées sur le terrain

Sur l'ensemble des élèves enquêtés, 65,53% ont des parents catholiques, 22,21% des protestants, 3,68% des parents sans religion et 1,77% des parents musulmans.

Tableau 26 : Répartition par classe fréquentée et en fonction du quartier habité

Classe fréquentée	Seconde		Première		Terminale	
QUARTIER	Effectifs	Pourcentage (%)	Effectifs	Pourcentage (%)	Effectifs	Pourcentage (%)
MBALMAYO	11	7,69	21	9,25	73	20,05
BIYEM ASSI	14	9,79	19	8,37	33	9,07
OYOMABANG	2	1,40	2	0,88	9	2,47
MEWOULOU	1	0,70	2	0,88	9	2,47
CARREFOUR MEEC					1	0,27
ETOUG EBE	26	18,18	41	18,06	97	26,65
MVOG BETSI	9	6,29	17	7,49	50	13,74
CITE VERTE	4	2,80	7	3,08	5	1,37
BASTOS	2	1,40	1	0,44	7	1,92
MENDONG	53	37,06	75	33,04	36	9,89
EKOUNOU			2	0,88	1	0,27
DAMAS/ BARRIERE	10	6,99	25	11,01	14	3,85
CHATEAU	2	1,40	6	2,64	1	0,27
EMOMBO					1	0,27
MVAN	1	0,70		0,00	1	0,27
NKOLBISSON	5	3,50	4	1,76	15	4,12
MELEN	3	2,10	5	2,20	11	3,02
Total	143	100	227	100	364	100

***Source* : Données collectées sur le terrain**

Sur un effectif de 143 élèves interviewés en classe de Seconde, 37,06% vivent à MENDONG, 18,18% vivent à ETOUG EBE et 7,69% vivent à MBALMAYO.

Sur un effectif de 227 élèves interviewés en classe de Première, 33,04% vivent à MENDONG, 18,06% vivent à ETOUG EBE et 9,25% vivent à MBALMAYO.

Sur un effectif de 364 élèves interviewés en classe de Terminale, 9,89% vivent à MENDONG, 26,65% vivent à ETOUG EBE et 20,05% vivent à MBALMAYO.

5.2. PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX COMPORTEMENTS À RISQUES

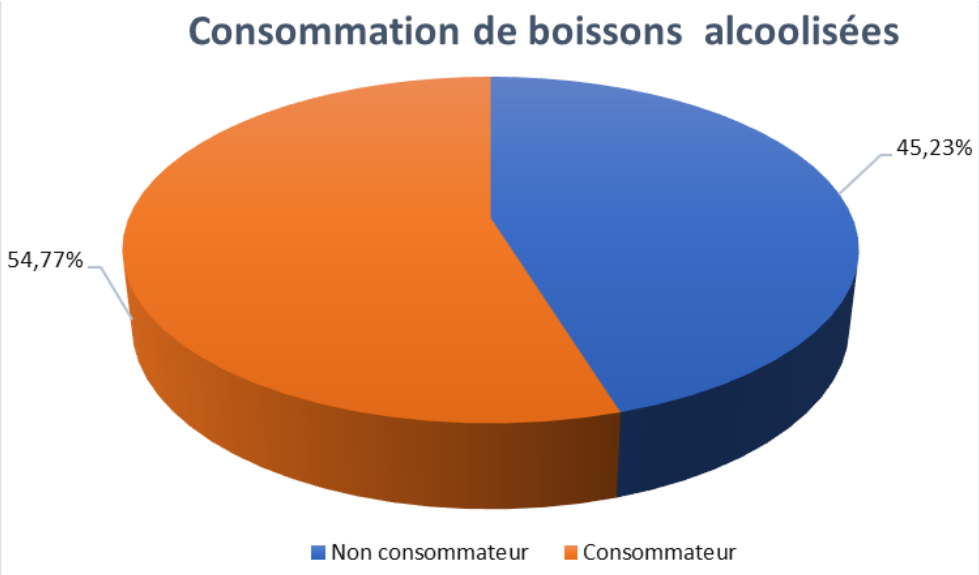
5.2.1. Consommation des boissons alcoolisées

Tableau 17: Répartition de la population d'étude en fonction du statut de consommateur d'alcool

Consommation de boissons alcoolisées	Nombre	Pourcentage
NON	332	45,23%
OUI	402	54,77%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Figure 15: Consommation des boissons alcooliques



54,77% des élèves interrogés sont des consommateurs d'alcool. Contre 45,23% de non consommateurs. Sur les 402 consommateurs d'alcool, 30,05 % (soit 157) sont des filles, contre 60,95% (245) de garçons. De même, sur cet effectif de consommateurs d'alcools 78,36% (315) sont des non redoublants, tandis que 21,64% (87) sont des redoublants.

A-DIFFERENTS TYPES DE BOISSONS ALCOOLISEES CONSOMMEES

Tableau 28: Répartition de la population d'étude en fonction du type de boissons alcoolisées consommées

Types de boissons alcoolisées consommées	Effectifs	Pourcentage
NON CONSOMMATEUR	332	45,23%
OUI/ BIERE	173	23,57%
OUI/ BIERE ET VIN ROUGE	43	5,86%
OUI/ WHISKY	25	3,41%
OUI/ WHISKY ET BIERE	58	7,90%
OUI/ WHISKY ET VIN ROUGE	25	3,41%
OUI/ WHISKY, BIERE ET VIN ROUGE	20	2,72%
OUI/TOUT	26	3,54%
OUI/BILI BILI/ARKI/ODONTOL	6	0,82%
OUI/VIN ROUGE/BLANC	26	3,54%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les consommateurs de bière représentent 23,57% de la population interrogée. Les consommateurs de Whisky en principal, représentent 20,98 % de la population totale, tandis que les buveurs de vin rouge en principal, représentent 9,4 % de la population. Les consommateurs de boissons locales (bili bili, arki, odontol), sont de l'ordre de 3,54%. Ce qui explique la population de 54,77 % de consommateurs recensés.

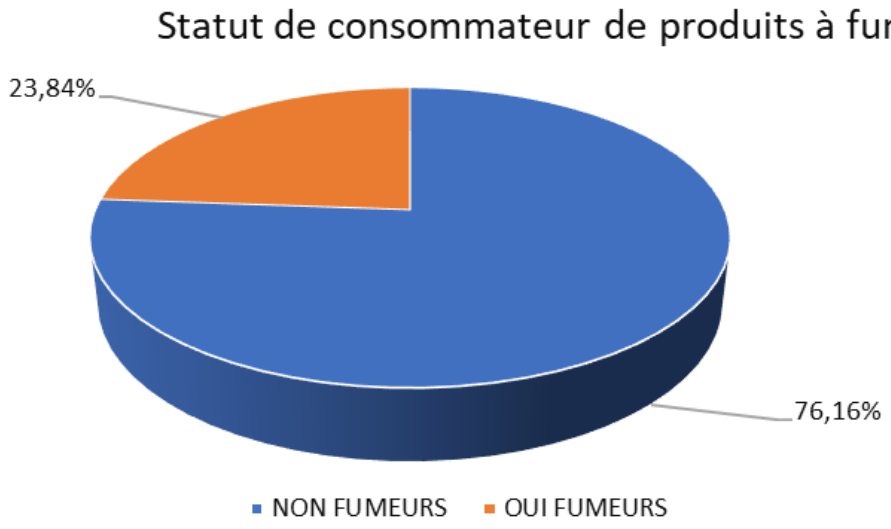
5.2.2. Consommation des produits à fumer

Tableau 29: Répartition de la population d'étude en fonction du statut de consommateur de produits à fumer

statut de consommateur de produits à fumer	Nombre d'élèves concernés	Pourcentage
NON FUMEURS	559	76,16%
OUI FUMEURS	175	23,84%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Figure 16 : Représentation du statut de consommateur de produits à fumer



23,84% des élèves interrogés sont des fumeurs. Contre 76,16% de non-fumeurs. Sur les 175 fumeurs, 33,71 % (soit 59) sont des filles, contre 66,29% (116) de garçons. De même, sur cet effectif de fumeurs, 74,29% (130) sont des non redoublants, tandis que 25,71% (45) sont des redoublants. Par ailleurs, 142 élèves sur les 734 interrogés sont à la fois fumeurs et consommateurs d'alcool.

C-TYPES DE PRODUITS CONSOMMES PAR LES FUMEURS.

1) Identification des produits à fumer, consommés par les élèves.

Librement, les élèves interrogés ont été invités à dire s'ils étaient fumeurs, et si c'est le cas, quel produit ils aiment bien fumer en priorité. Les résultats sont donnés ci-dessous.

Tableau 30: Répartition de la population d'étude en fonction du type de substances psycho actives consommées

Types de produits consommés	Nombre	Pourcentage
NON	559	76,16%
OUI/ CHICHA	87	11,85%
OUI/ CHICHA ET CIGARETTES	23	3,13%
OUI/ CIGARETTES	26	3,54%
OUI/ LA CRAIE/COLLE	5	0,68%
OUI/ LE CHANVRE / CANNABIS	12	1,63%
OUI/ TOUS CES PRODUITS (OU PLUS DE 3 PRODUITS COCHES)	8	1,09%
OUI/PAPIER	13	1,77%
OUI/PAPIER ET TIGE D'HARICOT	1	0,14%
	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les fumeurs représentent 23,84% de la population interrogée. 14,98% des personnes interrogées ont estimé que la Chicha peut se classer parmi les produits à fumer. Les fumeurs de Chicha sont les plus nombreux, soit en principal, représentent 14,98 % de la population totale, tandis que les fumeurs de cigarettes en principal, représentent 3,54 % de la population. Les fumeurs de drogues dures (Chanvre, cannabis, papier, colle), sont de l'ordre de 5,31%. Ce qui explique la population de 23,84 % de fumeurs recensés.

2) Identification des stupéfiants et autres drogues consommés par les élèves.

Cette fois, les élèves interrogés ont été questionnés sur d'autres types de produits (autres que les produits à fumer) qu'ils aiment bien consommer comme stupéfiants, en général.

Tableau 31 : Répartition de la population d'étude en fonction des autres types de drogues consommés

autres types de drogues consommés	Nombre de consommateurs de drogues dures	Pourcentage
Non Consommateurs	566	77,11%
Chicha	112	15,26%
LE PAPIER	17	2,32%
Cannabis/Marijuana	10	1,36%
La craie /La colle	9	1,23%
Trama dol /Tramolé	8	1,09%
Cocaïne	5	0,68%
LE GUE	4	0,54%
Cailloux/Pailles	3	0,41%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

En plus des produits à fumer cités ci haut, les jeunes fumeurs s'adonnent aussi aux drogues dures. 15,26 % de la population totale interrogée, a estimé que la Chicha est plutôt classée dans le rang des drogues dures, et en conséquent, a avoué être consommateur de Chicha. 2,32% sont consommateurs de Papier. 1,36% prennent du Cannabis ; 1,09 % sont des consommateurs de Tramadol/Tramol, et 0,68% sont des consommateurs de cocaïne. 0,95% sont des consommateurs de Gue, Cailloux, pailles. 77,11% de la population interrogée, ne consomme pas de drogue dure.

5.2.3. Perception du risque en matière de consommation de boissons alcooliques

1- Question 12 : Parmi tous les produits cités, quelles sont les raisons qui vous ont amené à consommer les boissons alcoolisées ?

Tableau 32: Répartition de la population d'étude en fonction des déterminants de la perception du risque en matière de consommation de boissons alcoolisées, ou de la raison pour laquelle les adolescents interrogés les consomment

Les raisons qui poussent à consommer les boissons alcoolisées	Nombre	Pourcentage
OUI/ AMBIANCE/FETE/ DETENTE/DIVERTISSEMENT	147	36,57%
OUI/ CURIOSITE /PLAISIR/ SENSATION FORTE	62	15,42%
OUI/ PLAISIR/ENVIE	54	13,43%
OUI/ IMITATION/ EFFET DE MODE/LA MASSE	38	9,45%
OUI/ LES SOUCIS/DEPRESSION/TRISTESSE	30	7,46%
OUI/ MAUVAISE COMPAGNIE	30	7,46%
OUI/ STRESS/PEUR/LES PROBLEMES/PRESSION	20	4,98%
OUI/ COLERE	15	3,73%
OUI/SE DONNER DU COURAGE OU LA FORCE	4	1,00%
DISTRACTION ET PROBLEMES SENTIMENTAUX	2	0,50%
TOTAL	402	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés, sur la perception qu'ils ont du risque à consommer des boissons alcooliques, 54,77% des effectifs de la population d'étude, qui sont des consommateurs d'alcools, ont donné les raisons qui les poussent à consommer ces boissons alcooliques. 36,57% des consommateurs prennent des boissons alcooliques pour se fondre dans l'ambiance, la fête, les moments de détente, le divertissement. 15,42% des buveurs d'alcools en consomment par curiosité, pour la recherche des sensations fortes. 13,43%, pour assouvir une envie, ou y retirer un certain plaisir. 9,45 % le font par imitation, effet de mode, effet de masse. Les victimes de la dépression, de la tristesse, des soucis et de l'ennui, sont pour 7,46%. Les influences des mauvaises compagnies sont du même ordre, soit 7,46%. Ensuite, les problèmes, le stress, la colère, les problèmes sentimentaux et le besoin de se donner du courage, expliquent le reste dans les prises de risques de la population étudiée, en matière de consommation d'alcools.

5.2.4. Perception du risque en matière de consommation de drogues et produits à fumer

Question 12 : Parmi tous les produits cités, quelles sont les raisons qui vous ont amené à consommer les drogues et autres produits à fumer ?

Tableau 33 : Répartition de la population d'étude en fonction des déterminants de la perception du risque en matière de consommation des substances psychoactives (drogues et produits à fumer) ou de la raison pour laquelle les adolescents interrogés les consomment

Les raisons qui poussent à consommer de la drogue, des produits à fumer	Nombre	Pourcentage
OUI/ AMBIANCE/FETE/ DETENTE/DIVERTISSEMENT	46	26,29%
OUI/ PLAISIR/ENVIE	29	16,57%
OUI/ CURIOSITE /PLAISIR/ SENSATION FORTE	26	14,86%
OUI/ IMITATION/ EFFET DE MODE/LA MASSE	26	14,86%
OUI/ MAUVAISE COMPAGNIE	17	9,71%
OUI/ LES SOUCIS/DEPRESSION/TRISTESSE	10	5,71%
OUI/ COLERE	7	4,00%
OUI/ STRESS/PEUR/LES PROBLEMES/PRESSION	5	2,86%
OUI/SE DONNER DU COURAGE OU LA FORCE	4	2,29%
DISTRACTION ET PROBLEMES SENTIMENTAUX	3	1,71%
OUI/ MALADIE /RAISON DE SANTE	2	1,14%
TOTAL	175	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés sur la perception qu'ils ont du risque de consommer des drogues, des produits à fumer, 23,84% des effectifs de la population d'étude, qui sont des consommateurs de stupéfiants, ont donné les raisons qui les poussent à consommer de la drogue, des produits à fumer. 26,29% des consommateurs prennent des stupéfiants pour se fondre dans l'ambiance, la fête, les moments de détente, le divertissement. 16,57%, pour assouvir une envie, ou y retirer un certain plaisir. 14,86 % en consomment par curiosité, pour la recherche des sensations fortes. Le même nombre, soit 14,86 % le font par imitation, effet de mode, effet de masse. Les influences des mauvaises compagnies sont de l'ordre de 9,71%. Les victimes de la dépression, de la tristesse, des soucis et de l'ennui, sont pour 5,71%. Ensuite, les problèmes, le stress, la colère, les problèmes de santé, les problèmes sentimentaux et le besoin de se donner du courage, expliquent le reste dans les prises de risques de la population étudiée, en matière de consommation de drogues et produits à fumer.

3-Question 13 : Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (*Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaïne, chicha, autre...*) ?

Tableau 34: Effectif de la population d'étude qui a expérimenté ou non, des difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)

Présence de difficultés de santé en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)	Nombre	Pourcentage
NON	676	92,10%
OUI	58	7,90%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

7,90% des personnes interrogées, puisées parmi les consommateurs, ont déjà expérimenté des problèmes de santé en consommant ces stupéfiants. 37,93% (soit 22) sont des filles, et 62,07% (soit 36) sont des garçons. Parmi ceux qui ont déjà expérimenté ces problèmes de santé, 32,76% (soit 19) sont des redoublants, tandis que 67,24% (soit 39) sont des non redoublants.

3.1--Question 13 : Si oui, précisément quels produits ?

Tableau 35: Liste des produits pour lesquels les consommateurs ont expérimenté des difficultés de santé, et les effectifs correspondants d'adolescents concernés.

Les produits pour lesquels des difficultés de santé ont été observées lors de la consommation	Nombre	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	676	92,10%
OUI/ BOISSONS ALCOOLIQUES	31	4,22%
OUI/CHICHA	7	0,95%
OUI/ MAL AUX ARTICULATIONS SUITE à la Cocaïne	6	0,82%
OUI/ CANNABIS/CHANVRE	5	0,68%
OUI/ TRAMADOL	3	0,41%
OUI/CIGARETTE	3	0,41%
OUI/PAPIER CRAIE	2	0,27%
OUI/TOUS LES PRODUITS	1	0,14%
TOTAL	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Parmi les 7,90% de la population totale qui ont expérimenté des problèmes de santé, pour 4,22 %, c'était suite à la consommation d'alcool. 0,95% suite à la consommation de la Chicha, et 0,82% ont expérimenté des douleurs aux articulations suite à la consommation de la cocaïne. 0,68, c'est suite à la consommation de Cannabis/Chanvre. Le reste, ce sont les consommateurs de tramadol, cigarettes, papier, craie, ou toutes les combinaisons.

3.2--Question 13 : Ces problèmes de santé vous ont-ils amenés à consulter un médecin ?

Tableau 36 : Effectifs des élèves interrogés qui ont été amenés ou non à consulter un médecin suite aux problèmes de santé liés à la consommation des différents produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)

Les élèves interrogés qui ont été amenés à consulter un médecin suite aux problèmes de santé liés à la consommation de stupéfiants	Nombre	Pourcentage
NON (non consommateur ou pas besoin de médecin)	714	97,28%
OUI (Consultation de médecin)	20	2,72%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Au terme de l'étude, 2,72% des personnes interrogées, puisées parmi les consommateurs, ont déjà été amenés à consulter un médecin suite aux problèmes de santé liés à la consommation de stupéfiants. 30,00% (soit 6) sont des filles, et 70,00% (soit 14) sont des garçons. Parmi ceux qui ont déjà expérimenté ces problèmes de santé, 35,00% (soit 7) sont des redoublants, tandis que 65,00% (soit 13) sont des non redoublants. Une fois guéris, ces personnes interrogées ont toutes pris la résolution de ne plus en consommer. Toutefois, 6 autres personnes interrogées ont trouvé la guérison sans passer par un médecin.

5.2.5. Les comportements sexuels à risque

1-Question 14 : Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?

Tableau 37 : Effectif de la population d'étude sexuellement active ou non

Personnes interrogées ayant déjà eu une expérience sexuelle	Nombre	Pourcentage
NON	370	50,41%
OUI	364	49,59%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Nous constatons que 49,59% des personnes interrogées ont déjà eu une expérience sexuelle. 33,79% (soit 123) sont des filles, et 66,21% (soit 241) sont des garçons. Parmi ceux qui ont déjà eu une expérience sexuelle, 26,10% (soit 95) sont des redoublants, tandis que 73,90% (soit 269) sont des non redoublants.

Le groupe des personnes interrogées, qui ont déjà eu leur expérience sexuelle, est composé de 34,07% (124) fumeurs et 65,93% (240) de non-fumeurs. De même, il est constitué de 68,98% (251) de consommateurs de boissons alcooliques, contre 31,04% (113) non consommateurs de boissons alcooliques.

2-Question 15 : Si oui, quel âge aviez-vous lors de votre premier rapport sexuel ?

Tableau 38 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de l'âge du premier rapport sexuel.

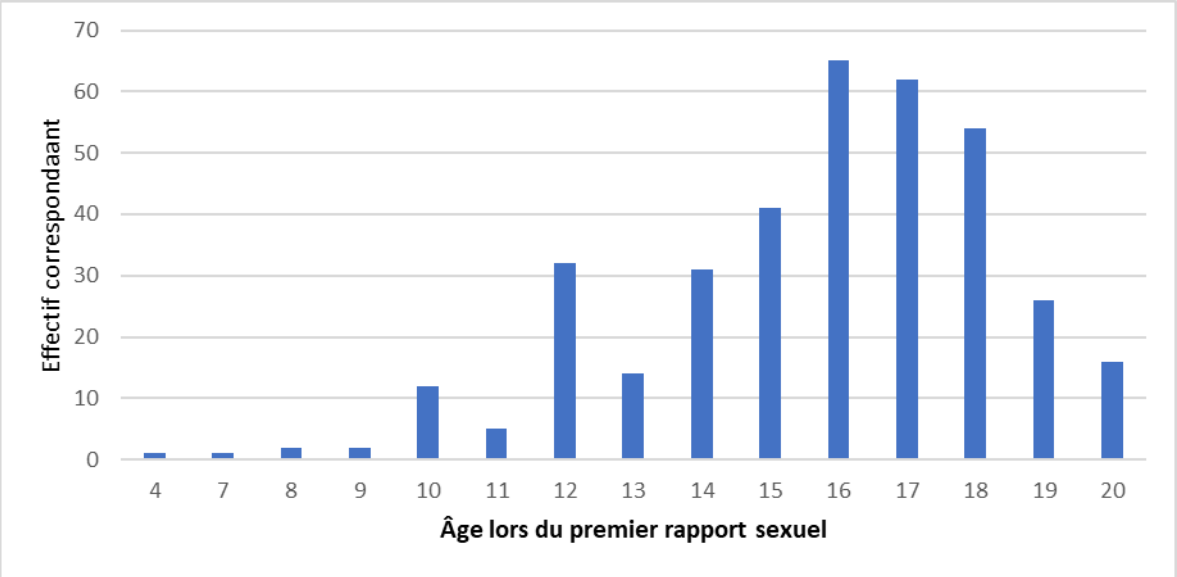
Age lors du premier rapport sexuel	Nombre	Pourcentage
0 (Non concerné)	370	50,41%
16	65	8,86%
17	62	8,45%
18	54	7,36%
15	41	5,59%
12	32	4,36%
14	31	4,22%
19	26	3,54%
20	16	2,18%
13	14	1,91%
10	12	1,63%
11	5	0,68%
8	2	0,27%
9	2	0,27%

4	1	0,14%
7	1	0,14%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les 16-18 ans sont les plus nombreux, en ce qui concerne le premier rapport sexuel. L'âge culminant étant celui de 16 ans. Toutefois, l'analyse du graphique correspondant ci-bas, indique que l'éveil de l'activité sexuelle chez les adolescents de la population étudiée se fait de façon significative à partir de 12 ans. Même si le nombre de treize ans qui ont leur premier rapport intime semble baisser, il remonte rapidement, entre 14 et 16 ans, où ils culminent, pour descendre à nouveau à partir de 17 ans. En sorte qu'au-delà de 18 ans, très peu de jeunes sont vierges ou puceaux, pour expérimenter leur premier rapport sexuel.

Figure 17 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de l'âge du premier rapport sexuel.



3-Question 16 : La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?

Tableau 39 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction de de la nature du premier rapport sexuel (viol ou libre consentement).

Rapports Sexuels volontaires ou forcés (en ce qui concerne le premier rapport)	Effectif	Pourcentage
Forcé	22	3,00%
Sexuellement non actif	370	50,41%
Volontaire	342	46,59%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Sur l'ensemble des élèves sexuellement actifs enquêtés, 93,96% ont été volontaires pour leur premier rapport et 6,04% ont été forcés.

4-Question 17 : Pouvez-vous indiquer le nombre de vos partenaires sexuels durant ces douze derniers mois ?

Tableau 40 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en fonction du nombre de partenaires sexuels durant les douze derniers mois ayant précédé l'étude

Le nombre de vos partenaires sexuels durant ces douze derniers mois	Effectif	Pourcentage
0 (Personnes sexuellement non actives)	370	50,41%
0 (Personnes sexuellement actives n'ayant pas eu de partenaires sur les douze mois)	31	4,22
1	123	16,76%
2	59	8,04%
3	39	5,31%
4	44	5,99%
5	20	2,72%
6	13	1,77%
7	7	0,95%
8	17	2,32%
9	2	0,27%
10	5	0,68%
11	4	0,54%
Total général	734	100,00%

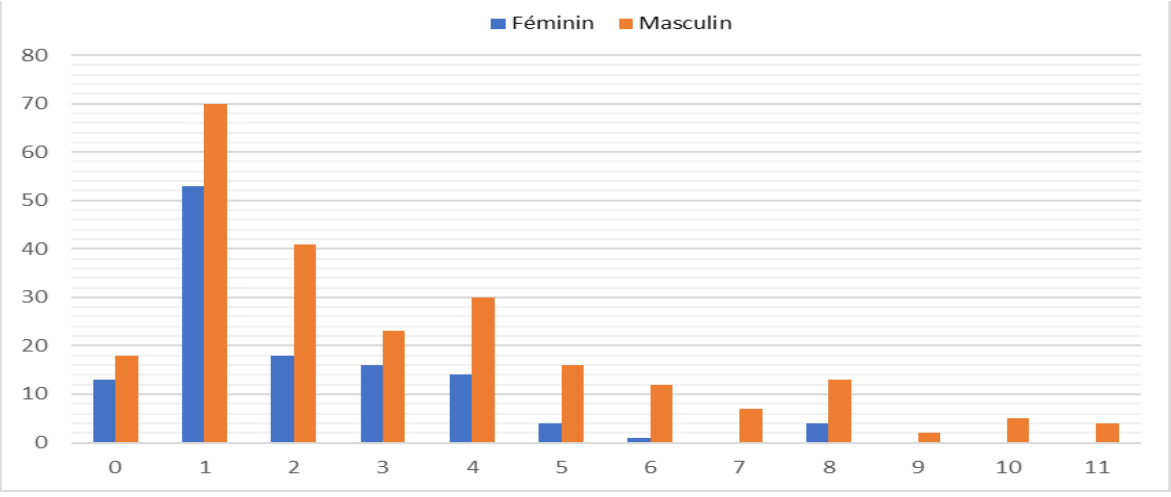
Source : Données collectées sur le terrain

Tableau 41 : Répartition du nombre de partenaires sexuels durant ces douze derniers mois en fonction du sexe

Genre	Féminin		Masculin			
Le nombre de vos partenaires sexuels durant ces douze derniers mois	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Total Nombre	Total Pourcentage
Sexuellement non actives	213	29,02%	157	21,39%	370	50,41%
Personnes sexuellement actives n'ayant pas eu de partenaires sur les douze mois	13	1,77%	18	2,45%	31	4,22%
1	53	7,22%	70	9,54%	123	16,76%
2	18	2,45%	41	5,59%	59	8,04%
3	16	2,18%	23	3,13%	39	5,31%
4	14	1,91%	30	4,09%	44	5,99%
5	4	0,54%	16	2,18%	20	2,72%
6	1	0,14%	12	1,63%	13	1,77%
7		0,00%	7	0,95%	7	0,95%
8	4	0,54%	13	1,77%	17	2,32%
9	0	0,00%	2	0,27%	2	0,27%
10	0	0,00%	5	0,68%	5	0,68%
11	0	0,00%	4	0,54%	4	0,54%
Total général	336	45,78%	398	54,22%	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Figure 18 : Nombre de partenaires sexuels durant ces douze derniers mois (pour les sexuellement actifs) en fonction du genre



Question 17 : Les adolescents interrogés dans le cadre de cette étude ont été invités à donner le nombre de partenaires sexuels avec lesquels ils ont interagi pendant les 12 derniers mois. À ce titre, 16,76 % ont eu un partenaire durant les 12 mois, 8,04% ont eu deux partenaires au cours des 12 mois, 5,39 ont connu trois partenaires, tandis que 5,99% ont eu des rapports avec quatre partenaires. Ceci dit, la tranche de ceux qui ont entre un et quatre partenaires et de 36,1%. Le reste, soit ceux qui ont connu au-delà de 4 partenaires au cours des douze derniers mois de l'étude, est évalué à moins de 3 % chacun. Par contre, 4,22% des adolescents interrogés, et qui avaient déjà connu leur premier rapport sexuel, n'ont pas eu de partenaires sur les douze derniers mois.

De façon spécifique, le nombre de garçons exposés à la sexualité adolescente sur les douze derniers mois qui ont précédé l'étude (soit 54,22-21,39=32,83%), est nettement supérieur à celui des filles (45,78-29,02=16,76%) dans les mêmes conditions, frôlant même le double. Ce qui veut dire que les garçons sont plus exposés à la sexualité à l'adolescence, en rapport aux filles.

5.2.6. Perception du risque en matière de comportements sexuels à risque

5-Question 18 : Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?

Tableau 42 : Répartition de la population d'étude sexuellement active en de l'utilisation ou non, des préservatifs

Implication dans des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs	Effectif	Pourcentage
NON	126	17,17%
OUI	238	32,43%
SEXUELLEMENT INACTIFS	370	50,41%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les adolescents interrogés dans le cadre de cette étude ont été invités à dire s'ils ont déjà eu des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs. À ce titre, 32,43%, ont avoué avoir déjà eu des rapports sexuels non protégés, soit sans préservatifs. Ce qui est pratiquement le double de la population sexuellement active, qui ne se livrent pas aux risques de rapports non protégés. Ces 32,43% d'adolescents qui n'ont pas peur des rapports non protégés, sont constitués de 20,57% de garçons contre 11,85% de filles.

5.1-Question 18 : Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?

Tableau 43 : les déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque d'exposition aux activités sexuelles sans préservatifs (les raisons qui poussent les adolescents à adopter ou abandonner l'utilisation du préservatif), et les effectifs correspondants.

Statut Sexuel	les raisons qui poussent les adolescents à adopter ou abandonner l'utilisation du préservatif	Effectif	Pourcentage
SEXUELLEMENT ACTIFS AVEC PRESERVATIFS	NON/ PROTECTION CONTRE LES MALADIES ET GROSSESSES	107	14,58%
	NON/ POUR DES RAISONS RELIGIEUSES/PEUR DES PARENTS	10	1,36%
	NON/ ABSENCE DE PARTENAIRE DISPOSE A L'ACTE SANS PRESERVATIF	9	1,23%
SEXUELLEMENT NON ACTIFS	ADOLESCENTS SEXUELLEMENT NON ACTIFS	370	50,41%
SEXUELLEMENT ACTIFS SANS PRESERVATIFS	OUI/ PLUS EXCITANT/ MEILLEUR/ PLUS DE PLAISIR/ ON NE MANGE PAS LA BANANE AVEC LÀ PEAU /CHAIR CONTRE CHAIR / RECHERCHE DU CONTACT NATUREL	84	11,44%
	OUI/ PREFERENCE/ VOLONTE/JE NE VEUX PAS/ELE N'AIME PAS	45	6,13%
	OUI/ DECOUVERTE/ CURIOSITE/ POUR DES RAISONS ABSURDES	24	3,27%
	OUI/ IL N'Y A PAS DE TEMPS / PRESSEE/ LA PRESSION	23	3,13%
	OUI/ CONFIANCE A SON PARTENAIRE/ FIANCE/ APRES LES EXAMENS MEDICAUX	18	2,45%
	OUI/ ABSENCE DE PRESERVATIF/C ETAIT FINI	14	1,91%
	OUI/IGNORANCE/INCONSCIENCE/HONTE D'ACHETER/PAS NECESSAIRE	9	1,23%
	OUI/ L'OUBLIE	7	0,95%
	OUI/ MANQUE D'ARGENT	6	0,82%
	OUI/ PARCE QUE LE PRESERVATIF ME BLESSE/ME GENE	4	0,54%
	OUI/ ELLE VOULAIT L'ENFANT	2	0,27%
	OUI/PAS EN PERIODE	2	0,27%
Total général		734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés au sujet de la perception qu'ils ont du risque lié aux comportements sexuels à risques, 14,58% des adolescents sexuellement actifs qui se protègent toujours avec le préservatif, ont évoqué l'argument de la protection contre les maladies et les grossesses précoces. 1,36% ont peur de l'autorité parentale ou religieuse. 1,23% arguent qu'ils sont astreints au sexe avec préservatif, uniquement parce qu'en face, ils ne trouvent pas de partenaire disposé à accepter un rapport sexuel sans préservatif. Ce qui veut dire qu'en fait, ces 1,23% viennent gonfler l'effectif des adolescents exposés aux comportements sexuels à risques, qui dès lors passe à (32,43+1,23=33,66%), de ceux là qui n'ont pas peur des inter actions sexuelles sans préservatifs.

Ceux qui acceptent les comportements sexuels à risques, soit les rapports sexuels sans préservatifs, ont été interrogés au sujet de leur perception face à de tels risques.

Le premier groupe, soit 11,44% des adolescents interrogés qui sont sexuellement actifs sans préservatifs, ont évoqué l'argument de la recherche du plaisir intense à travers le contact naturel, et toute l'excitation que cela peut avoir. Ainsi, chez ce premier groupe d'adolescents, on entend des arguments comme « on ne mange pas la banane avec la peau, chair contre chair y'a pas meilleur ». C'est beaucoup plus, les idées selon lesquelles l'absence de préservatif procure plus d'intensité dans le plaisir, qui anime la perception de ce groupe.

Ce groupe est immédiatement suivi de 6,13 % d'adolescents qui constituent le deuxième groupe de ceux-là qui expriment leur préférence dans les rapports sexuels sans préservatifs. Ils estiment que c'est un problème de volonté, de choix, étant donné qu'ils n'aiment pas le préservatif, et n'en veulent pas. Le troisième groupe est constitué de 3,27 % des adolescents interrogés, qui ont avoué que c'est pour la découverte, la curiosité qu'ils sont dans les rapports sexuels sans préservatifs ; certains même reconnaissent que ce sont des raisons absurdes, au regard de la réalité des risques, mais n'empêche qu'ils sont sexuellement actifs sans préservatifs. Le quatrième groupe de ceux qui sont sexuellement actifs sans préservatifs est constitué de 3,13% des adolescents qui ont estimé que c'était souvent parce qu'il n'y avait pas de temps de régler ces détails dans le feu de l'action. Face à la pression et à la tension sexuelle, il n'était pas possible pour eux de s'encombrer des détails liés au port du préservatif. Le cinquième groupe, constitué de 2,45% des adolescents, a estimé qu'ils ont suffisamment confiance en leur partenaire, soit par échange de vœu de fidélité, soit après des examens médicaux de base. Le sixième groupe des sexuellement actifs sans préservatifs, estime, à 1,91 % que l'activité

sexuelle sans préservatif s'est imposée à eux, parce qu'il n'y avait plus de préservatif, en conséquence il y avait défaut d'approvisionnement. Le septième groupe estimé à 1,23% pense que le préservatif n'était pas nécessaire, par ignorance ou inconscience, voire même la honte d'aller en acheter, et qui les avait limités. Les restes ont estimé que, soit ils étaient dans une situation d'oubli, de manque d'argent ou bien parce qu'ils sont gênés par le préservatif, ou bien à une étape de la vie, ils ont voulu être parents et avoir un enfant. Pour un groupe résiduel. Par contre, il est intéressant de constater que seuls 2 adolescents interrogés (soit 0,27% de la population d'étude), sont sexuellement actifs sans préservatifs lorsqu'ils ne sont pas dans la zone de la période d'ovulation. Ce qui peut être un signe de l'abandon de l'éducation sexuelle des adolescents, tant par les parents, que par l'école.

6-Question 19 : Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?

Tableau 44 : Effectif de la population sexuellement active ayant déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom

Avoir un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom	NOMBRE	POURCENTAGE
SEXUELLEMENT INACTIFS	370	50,41%
NON	244	33,24%
OUI	120	16,35%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

6.1-Question 19 : Si oui pourquoi ?

Tableau 45 : Répartition des déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque de rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés.

Statut sexuel	Les raisons qui ont motivé les adolescents à avoir un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom	Nombre	Pourcentage
INACTIFS	SEXUELLEMENT INACTIFS	370	50,41%
AUCUN PARTENAIRE AYANT REFUSE LE PRESERVATIF	SEXUELLEMENT ACTIFS N'AYANT PAS DE PARTENAIRE QUI REFUSE LE PRESERVATIF	244	33,24%
ADOLESCENTS AVEC UN PARTENAIRE AYANT REFUSE LE PRESERVATIF	OUI/ PLUS DE PLAISIR/ CA N'A PAS LE MEME GOUT/ ON NE MANGE PAS LA BANANE AVEC LA PEAU / IL VOULAIT LE CONTACT NATUREL/ CHAIR CONTRE CHAIR	49	6,68%
	OUI/ IL OU ELLE NE VOULAIT PAS/ ELLE N'AIME PAS	17	2,32%
	OUI/ BESOIN D'ENFANT	11	1,50%
	OUI/ CA BLESSE /CA CHAUFFE/ CA DERANGE	10	1,36%
	OUI/ PARCE QUE JE NE PROPOSE PAS	7	0,95%
	OUI/ IL ME FAISAIT CONFIANCE	6	0,82%
	OUI/PAS ENCORE PRET/VIOL	6	0,82%
	OUI/ ELLE N'ETAIT PAS EN PERIODE	4	0,54%
	OUI/ MELANCOLIE / TRISTESSE	3	0,41%
	OUI/ PREUVE D'AMOUR	3	0,41%
	OUI/IGNORANCE(INCONSCIENCE)	3	0,41%
	OUI/MANQUE DE TEMPS	1	0,14%
	TOTAL	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Au terme de notre étude, 16,35% des adolescents interrogés ont avoué avoir déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser un condom. Il s'agit d'adolescents qui ont proposé le préservatif, mais le partenaire d'en face a décliné l'offre. C'est un autre

comportement sexuel à risque, cette fois ci, induit par le comportement du partenaire d'en face. Une espèce de translation du comportement sexuel à risque du partenaire sur la victime, qui est l'adolescent ayant proposé ledit condom. En revanche, 33,24% de la population d'étude n'ont jamais fait face aux partenaires ayant refusé d'utiliser le condom. Le reste de la population, soit 50,41% constitue la population d'adolescents sexuellement inactifs. Ce qui nous amène à nous intéresser à la perception des 16,35% de jeunes face au comportement sexuel à risque, qui consiste à céder à un partenaire qui a refusé le condom, matérialisée par la question « pourquoi » posée aux jeunes adolescents en question.

Le premier groupe est constitué de 6,68% d'adolescents qui ont fait face à un partenaire ayant refusé le préservatif, et qui ont entendu leur partenaire évoquer l'argument de la recherche du plaisir intense à travers le contact naturel, et toute l'excitation que cela peut avoir. Ainsi, chez ce premier groupe d'adolescents, leur partenaire évoque des arguments comme :« on ne mange pas la banane avec la peau, chair contre chair, il n'y a pas meilleur ». C'est beaucoup plus les idées selon lesquelles l'absence de préservatif procure plus d'intensité dans le plaisir, qui anime la perception des partenaires de ce groupe, faisant donc des adolescents de la population les victimes de la recherche de plus de plaisir par autrui. Le deuxième groupe est constitué de 2,32% d'adolescents dont les partenaires ont exprimé leur préférence dans les rapports sexuels sans préservatifs. Ces partenaires estiment que c'est un problème de volonté, de choix, étant donné qu'ils n'aiment pas le préservatif, et n'en veulent pas. Le troisième groupe, constitué de 1,50% des adolescents qui ont fait face à un partenaire qui voulait un enfant. Le quatrième groupe est constitué de 1,36% des partenaires qui estiment que le préservatif chauffe, blesse, ou dérange. Il s'agit d'un groupe d'adolescents avec des partenaires qui ont un certain inconfort physique face à l'usage du préservatif. Le cinquième groupe a estimé que le partenaire a refusé d'utiliser le préservatif parce qu'il n'a ni proposé, ni insisté sur cet aspect. C`est une espèce de culpabilisation de l'adolescent face au comportement à risque de son partenaire, pour n'avoir pas su dire non ! Il estime que c'est sa faute parce qu'il aurait dû brandir le préservatif comme condition pour passer à l`acte. Le septième groupe est constitué à 0,82% des adolescents qui ont la confiance de leur partenaire. Les huitième groupe est constitué de 0,82% jeunes qui ont été littéralement victimes de viols de la part de leur partenaire. Ils ont été poussés dans les relations intimes par leur partenaire alors qu'ils n'étaient pas encore prêts pour cette pratique à risque. Le neuvième groupe est constitué de jeunes adolescents qui ont eu des rapports non protégés avec des partenaires qui en l'occurrence, n'étaient pas dans leur période féconde. Le

reste, est constitué des jeunes qui ont accepté des rapports sexuels avec les partenaires dans une période de mélancolie, ou comme preuve d'amour sollicitée par le partenaire, soit encore par inconscience, ou ignorance ou par manque de temps de s'en procurer.

7-Question 20 : Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?

Tableau 46 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel

La population sexuellement active ayant eu à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel	EFFECTIF	POURCENTAGE
SEXUELLEMENT ACTIFS N'AYANT JAMAIS REALISE DE PARTOUZES	230	31,34%
SEXUELLEMENT INACTIFS	370	50,41%
SEXUELLEMENT ACTIFS AVEC PLUSIEURS PARTENAIRES EN MEME TEMPS	134	18,26%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La population d'étude est constituée de 18,26 % d'adolescents qui ont déjà été impliqués dans des relations avec plusieurs partenaires en même temps, ou des partenaires multiples. C'est une espèce de polyamour, qui consiste pour quelqu'un à avoir une relation intime avec différentes personnes en même temps. Le reste de la population sexuellement active est constituée de 31,34% de jeunes qui n'ont pas encore eu de rapports sexuels avec les partenaires multiples.

8-Question 21 : Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?

Tableau 47 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à gérer un cas de grossesse non désirée.

Population sexuellement active ayant eu à gérer un cas de grossesse non désirée	Nombre	POURCENTAGE
NON	684	93,19%
OUI	50	6,81%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

En conséquence de tout ceci, l'exposition des adolescents aux comportements sexuels à risques, a amené 6,81% d'entre eux à gérer des cas de grossesses non désirées. Ainsi donc, sur les 238 jeunes de l'étude qui ont déjà eu des rapports sans préservatifs, 50 ont eu à gérer des

cas de grossesses non désirées. Ce qui correspond à un taux de 21% de grossesses non désirées parmi la population de ceux qui se livrent souvent au risque de rapports non protégés.

8.1-Question 21 : Si oui, combien de cas ?

Tableau 48 : Effectif de la population sexuellement active ayant eu à gérer un cas de grossesse non désirée, en fonction du nombre de cas concerné

Effectif des cas de grossesses non désirées	Nombre de cas	Pourcentage
0	684	93,19%
1	28	3,81%
2	14	1,91%
3	4	0,54%
4	4	0,54%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Ceux des 6,81% d'adolescents qui ont eu à gérer des cas de grossesses non désirées sont repartis de la manière suivante : Ceux qui ont déjà géré une seule grossesse non désirée, sont de 3,81%. Les autres, soit les récidivistes, sont constitués de 3% de ceux qui ont déjà géré au moins deux grossesses non désirées. Ce groupe particulier est constitué de ceux dont la perception du risque en matière de comportement sexuel à risque, n'a pas changé après la première grossesse non désirée. Ce qui veut dire que la conséquence des comportements sexuels à risque qu'est la grossesse non désirée, n'ont pas influencé leur comportement sexuel face au risque.

9-Question 22 : Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?

Tableau 49 : Effectif de la population sexuellement active impliquée dans la prostitution (ayant déjà eu un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau)

Avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	Nombre de cas	Pourcentage
NON	694	94,55%
OUI	40	5,45%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

9.1-Question 22 : Si oui pourquoi ?

Tableau 50 : Répartition des déterminants de la perception par la population sexuellement active, du risque de prostitution ou d'avoir déjà eu un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les motivations de ceux qui ont eu un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau	Nombre	POURCENTAGE
NON/ SANS JUSTIFICATION	694	94,55%
OUI/ DIFFICULTE FINANCIERE/ PENSION/ JE N'AVAIS PAS DE CHOIX	13	1,77%
OUI/POUR CONVAINCRE/OBTENIR LES FAVEURS	6	0,82%
OUI/ CEST MON TRAVAIL /GIGOLO	5	0,68%
OUI/ POUR LE PLAISIR/POUR BIEN FAIRE	5	0,68%
OUI/AFFECTION/TROP D'ATTENTION	4	0,54%
OUI/ PLAISIR DE SE SENTIR RESPONSABLE	3	0,41%
OUI/ DESIR ET ADMIRATION	2	0,27%
OUI/ LE TELEPHONE/ LE MATERIEL	1	0,14%
OUI/ VOLONTE PERSONNELLE	1	0,14%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Un effectif de 40 adolescents, soit 5,45 % des adolescents interrogés ont avoué avoir eu des rapports sexuels motivés par l'appât du gain, soit en échange d'argent ou de cadeau.

Nous avons interrogé la perception de ces 5,45 % des jeunes exposés à cette sexualité à risque pour des motifs pécuniers ou par intérêt matériel. Ces 5,45% d'adolescents sont répartis de la manière suivante : Le premier groupe, soit 1,77 %, ont avoué qu'ils se sont fait corrompre en échange de leurs faveurs sexuelles, parce qu'ils avaient des difficultés financières, par exemple une pension à payer. Ce groupe s'est exposé aux comportements sexuels à risques pour avoir en échange de l'argent pour payer sa pension, ou pour faire face aux difficultés financières. Ils se définissent eux-mêmes comme le groupe de ceux qui n'avaient pas le choix, face aux vicissitudes de la vie. Le deuxième groupe est constitué de 0,82% d'adolescents, qui ont eu des rapports sexuels pour avoir des faveurs. Il s'agissait pour ces adolescents de trouver un moyen de convaincre ou d'obtenir les faveurs de leur partenaire. Pour le troisième groupe constitué de 0,68% d'adolescents, ils se définissent eux-mêmes comme des gigolos, et estiment que l'argent ou le cadeau qu'ils reçoivent en échange de leurs corps, est la rémunération d'un travail sexuel.

Le même pourcentage d'adolescents, soit 0,68%, constitue le quatrième groupe, qui estime que le cadeau ou la somme d'argent échangé est un facteur de motivation pour le partenaire pour le plaisir, l'amener à bien faire, bien s'investir dans l'exercice sexuel. Aussi, l'échange de cadeaux ou d'argent est un catalyseur, pour amener le partenaire à s'investir davantage dans la tâche sexuelle. Pour le cinquième groupe, c'est une marque d'affectation ou d'attention que cet échange de cadeaux. L'affection ou l'attention du partenaire se prouve par des actes concrets, soit de l'argent ou des cadeaux. Pour le sixième groupe un cadeau ou une somme d'argent en introduction du rapport sexuel est une preuve de responsabilité. Il faut rassurer son partenaire qu'il est entre de bonnes mains, en lui donnant quelque chose, mais aussi, comme une façon d'acquérir une certaine domination sur son partenaire. L'adolescent sent qu'il fait face à un responsable, quand, comme le parent, ces partenaires sont capables d'offrir, de donner, étant donné que la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit.

Le reste est constitué de ceux qui ont échangé de l'argent ou un cadeau contre le plaisir sexuel par désir d'admiration pour le partenaire en face, pour lui témoigner le sentiment d'admiration qu'il suscite chez l'adolescent (0,27%), pour avoir un téléphone, ou un objet matériel, pour manifester la volonté personnelle de donner, la volonté d'offrir. L'idée étant ici de satisfaire volontairement un besoin exprimé ou non par le partenaire, en guise de témoignage de son sentiment d'admiration.

5.2.7. EXPOSITION À LA DELINQUANCE

1-Question 23 : Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?

Tableau 51 : Effectif de la population d'étude ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général

Prendre quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général	Nombre	POURCENTAGE
NON	452	61,58%
OUI	282	38,42%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Une sous population de 282 adolescents interrogés, soit un pourcentage de 38,42 %, de jeunes adolescents ont avoué avoir pris quelque chose sans payer dans un magasin ou une boutique ou un marché en général, contre 61,58 % qui ne l'ont jamais fait. Ce qui veut dire ce pourcentage d'adolescents se sont déjà livrés au vol, l'art de dérober, soit s'emparer de ce qui n'a pas été acquis de droit dans une grande surface (boutique, magasin, marché en général).

1.1-Question 23 : Si oui à quel âge ?

Tableau 52 : Distribution de l'âge de la population d'étude ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général, en fonction des effectifs correspondants.

Âge auquel l'adolescent a déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général	Nombre de cas	Pourcentage
[3-5]	18	2,45%
[6-11]	81	11,04%
[12-16]	129	17,57%
[17-21[	54	7,36%
NON	452	61,58%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans but de déterminer l'âge des jeunes au moment où ils ont pris quelque chose sans payer dans un magasin ou une boutique ou un marché en général, il ressort que l'âge culminant pour ce genre d'activité illicite est situé entre 12 et 16 ans, car ils sont majoritaires (soit 17,57 % des adolescents interrogés) dans le groupe de ceux-là qui prennent sans payer dans les magasins, les boutiques, les marchés en général. Ce groupe est secondé par les 6- 11 ans qui représentent 11,04 % et les 17 à 20 ans révolus qui représentent 7,36 %.

2-Question 24 : Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?

Tableau 53 : Effectif de la population d'étude ayant déjà menacé de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.)

Menacer de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.)	Nombre de sujets	POURCENTAGE
NON	588	80,11%
OUI	146	19,89%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Une sous population de 146 adolescents, pour un pourcentage de 19,89 % des adolescents ont avoué avoir déjà menacé de taper leur camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de leur donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.). Il s'agit là des adolescents qui manifestent l'art de menacer, de prendre par la force, d'arracher, de déposséder l'autre de son bien, menacer d'user de force pour pouvoir dépouiller l'autre, une forme de convoitise débridée, la soif d'avoir ce que l'autre possède. Il s'agit d'un sentiment de pouvoir sur autrui que veulent ressentir ces 19,89 % des jeunes interrogés.

2.2-Question 24 : Si oui pourquoi ?

Tableau 54 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié au fait d'avoir déjà menacé de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les raisons ou les motivations de ceux qui ont déjà menacé de taper un camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de céder sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.)	Nombre de pourquoi	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	588	80,11%
OUI/ DOMINATION/ INFLUENCE /ON M'APPELLE MAUVAIS ESPRIT / IMPOSER LE RESPECT	42	5,72%
OUI/ COLERE	27	3,68%
OUI/ POUR L'ARGENT / MANQUE/ PAUVRETE/	20	2,72%
OUI/ CONVOITISE/BESOIN MATERIEL (JOUET, ETC…)	17	2,32%
OUI/ N'AIME PAS LA MALHONETETE / NE SUPPORTE PAS L'INJUSTICE	13	1,77%
OUI/ INCONSCIEMENT/BLAGUE	11	1,50%
OUI/ RECOUVREMENT DE DETTES/RECUPERER CE QUI VOUS APPARTIENT	10	1,36%
OUI/ VENGEANCE	6	0,82%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Nous avons interrogé la perception de ces 19,89% des jeunes exposés au risque de menace de violence verbale. Ce groupe de 19,89 % des adolescents qui ont menacé de taper leur camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de leur donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.,), ont été interrogé sur la perception qu'ils avaient de cet acte de menace de violence à main nue ou de violence verbale qui consiste à menacer de s'emparer de la chose d'autrui ou de chercher à s'emparer de la chose d'autrui même sans son consentement. Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 5,72% de ceux-là qui estiment que c'est un acte qui prouve la domination, l'influence, le respect imposé, la gloire d'être appelé le « mauvais esprit », « la terreur », celui-là qui fait peur. Le deuxième groupe est constitué de 3,68% de ceux-là qui tombent dans une colère, qui sont irrités lorsqu'on leur refuse quelque chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.), lorsqu'ils sont contrariés, lorsqu'on leur dit non ! lorsqu'on manifeste le refus de céder à leurs caprices.

Le troisième groupe est constitué de 2,72% de ceux-là qui se livrent aux menaces, à la violence verbale, pour essayer d'obtenir ce qui appartient à autrui, parce qu'ils sont dans la pauvreté, le manque, le besoin d'argent. Il s'agit de ceux-là, qui face à la pression de la vie, lorsqu'ils sont dans le manque, cèdent à la tentation d'utiliser la force verbale de la menace, pour obtenir ce que la vie ne leur a pas donné par des moyens légaux. Le quatrième groupe est constitué de 2,32% de ceux-là qui agissent par convoitise, lorsqu'ils sont dans le besoin matériel. Ceux-là qui convoitent ce que l'autre a comme objet (jouets, argent, nourriture, bière etc.). Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 2,32 % de ceux-là qui profèrent des menaces de bastonnades par souci de justice, pour rendre à autrui ce qui lui appartient et qui lui a été dérobé par des voies tortueuses, eux qui n'aiment pas la malhonnêteté, qui ne supportent pas l'injustice. Ceux-là qui ont été victimes d'une injustice et qui se font vengeance verbalement, ou qui sont témoins d'une injustice et qui agissent à travers des menaces verbales envers les injustes et les malhonnêtes, par des motifs de conscience. Le reste est constitué de ceux-là qui agissent, soit inconsciemment, soit qui agissent pour recouvrer une dette, soit pour récupérer ce qui leur appartient ou simplement par vengeance.

3-Question 25 : Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?

Tableau 55 : Effectif de la population d'étude ayant déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami

Avoir déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami	Nombre de sujets	POURCENTAGE
NON	339	46,19%
OUI	395	53,81%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La sous population de 395 adolescents interrogés, soit 53,41%, ont avoué avoir déjà donné des coups de poing à un camarade ou ami.

3.2-Question 25 : Si oui à quel âge ?

Tableau 56 : Distribution en fonction de l'âge, des effectifs de la population d'étude ayant déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami

Tranche d'âge à partir duquel l'adolescent a déjà donné des coups de poing à un camarade ou un ami	Nombre de sujets	Pourcentage
[3-5]	12	1,63%
[6-11]	85	11,58%
[12-16]	198	26,98%
[17-21[	100	13,63%
NON	339	46,19%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La sous population de 395 adolescents interrogés, soit 53,41%, ont avoué avoir déjà donné des coups de poing à un camarade ou ami.

Nous avons interrogé les adolescents dans le but de déterminer l'âge au moment où ils ont donné des coups de poing à un camarade ou ami. L'âge culminant pour ce genre de violence à main nue est la tranche de 12 à 16 ans, avec 26,98 % des adolescents interrogés. Suivi des 17 - 20 ans révolus avec 13,63%, et la tranche des 6-11 ans, avec 11,58 % de la classe des bagarreurs, de ceux-là qui acceptent la violence dans leur système de rapports humains ; eux qui estiment que la violence peut-être un moyen de résoudre les problèmes, ceux qui laissent libre cours à leurs égos, au moment de l'adolescence où les barrières de la conscience ne sont pas encore solides, manifesté par la violence physique, les coups de poing et les bagarres.

Destruction de biens

4-Question 26 : Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne vous appartenaient pas ?

Tableau 57 : Effectif de la population d'étude ayant déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas

Avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas	Nombre de sujets	pourcentage
NON	443	60,35%
OUI	291	39,65%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La sous population de 291 adolescents, pour un pourcentage de 39,65 %, ont avoué avoir détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas.

4.2-Question 26 : Si oui pourquoi ?

Tableau 58 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié au fait d'avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les raisons ou les motivations qui expliquent le fait d'avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas	Nombre	POURCENTAGE
NON/ SANS JUSTIFICATION	443	60,35%
OUI/ COLERE	167	22,75%
OUI/ J'ETAIS INCONSCIENT, IGNORANT DES CONSEQUENCES, DU MAL CAUSÉ À AUTRUI À CE MOMENT	52	7,08%
OUI/ VENGEANCE	35	4,77%
OUI/ JALOUSIE	19	2,59%
OUI/ PAR MECHANCETE/MAUVAISE HUMEUR	16	2,18%
OUI/ PAR ORGEUIL	2	0,27%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

4.3-Question 26 : Si oui pourquoi ?

Interrogés sur la perception qu'ils ont de l'exposition au risque de violence par destruction de biens, amenés à s'expliquer sur les motifs pour lesquels ils ont eu à détruire, gâter ou casser volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas, le premier groupe majoritaire, constitué de 22,75 % des adolescents interrogés ont avoué le faire pour laisser libre

cours à la colère, cet état affectif violent et passager, qui peut être accompagné de réactions brutales. La colère est donc le principal élément qui peut pousser les jeunes à s'exposer au risque de délinquance par destruction volontaire des biens d'autrui dans ce genre de situation. Le deuxième groupe, de 7,08% d'adolescents est constitué de ceux qui le font parce qu'ils sont inconscients, ignorants des conséquences, du mal causé à autrui à ce moment. Le troisième groupe est constitué de 4,77% qui le font par vengeance. Le quatrième groupe de 2,59% d'adolescents est celui de ceux qui le font par jalousie ; et le cinquième groupe est constitué de 2,18% de ceux qui le font par méchanceté, notamment lorsqu'ils sont de mauvaise humeur.

5.1-Question 27 : Vente des produits illicites ou délinquance engagée et lucrative

5-Question 27 : Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants (alcools, stupéfiants, drogue, tabac et autres) ?

Tableau 59 : Effectif de la population d'étude ayant déjà tenté de vendre les produits psychoactifs (alcools, stupéfiants, drogue, tabac et autres)

Avoir déjà tenté de vendre les produits psychoactifs (alcools, stupéfiants, drogue, tabac et autres)	Nombre de sujets	Pourcentage
NON	653	88,96%
OUI	81	11,04%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans la population d'étude, 11,04 % des adolescents interrogés ont avoué avoir vendu des produits illicites. Ils se sont livrés au commerce des alcools, des stupéfiants et de toutes sortes de produits dopants.

5.2-Question 27 : Si oui, quels produits ?

Tableau 60: Répartition des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre, en fonction des effectifs concernés,

Liste des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre	Nombre de sujets	Pourcentage
Alcool	37	5,04%
Alcool/tabac	7	0,95%
Cannabis	5	0,68%
Chanvre/Mbanga	9	1,23%
Chicha	9	1,23%
Cigarette	9	1,23%
Cocaïne	3	0,41%
Missing	653	88,96%
Tramol	2	0,27%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans la population d'étude, 11,04 % des adolescents interrogés ont avoué avoir vendu des produits illicites. Ils se sont livrés au commerce des alcools, des stupéfiants et de toutes sortes de produits dopants.

Interrogés sur la typologie des produits qu'ils ont eu à commercialiser, les adolescents ont positionné en premier l'alcool, avec 5,04 % des adolescents interrogés qui ont avoué les avoir vendus, en deuxième position vient le tabac avec 0,95 %, le cannabis 0,68 %, le chanvre 1,23 %, la chicha 1,23 %, la cigarette 1,23 %, la cocaïne 0,41 % le tramol 0,27 %.

5.3-Question 27 : Comment avez-vous obtenu ces produits ?

Tableau 61 : Répartition des modes d'acquisitions des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre, en fonction des effectifs concernés,

Modes d'acquisitions des substances psycho actives que les adolescents interrogés ont déjà tenté de vendre	Nombre de sujets	pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	653	88,96%
OUI/ IL YA UN DEALER AU QUARTIER/ TRAFIQUANT/ A UN GANG	25	3,41%
OUI/ ON M'A DONNE/PAR LE VILLAGE /PAR UN AMI	9	1,23%
OUI/ POINT DE VENTE/ BOUTIQUE/ BAR	44	5,99%
OUI/ STAGE DE PROMOTION	2	0,27%
OUI/ACHAT ET VENTE EN LIGNE	1	0,14%
TOTAL	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés sur l'origine des produits qu'ils ont eu à commercialiser, le premier groupe constitué de 5,99% des adolescents interrogés, a indiqué avoir obtenu ces produits à travers des points de vente, les boutiques, les bars, notamment en ce qui concerne les alcools et la cigarette. Le deuxième groupe, de 3,41% de la population d'étude constituée d'adolescents a avoué s'être procuré ces produits auprès des dealers au quartier, au travers des trafiquants, ou à travers un gang auquel ils appartiennent. Le troisième groupe, constitué de 1,23% des adolescents interrogés, a indiqué que, ces produits qu'ils ont commercialisés leur ont été donnés, ils l'ont obtenu au village ou par un ami qui le leur a donné. Le reste est constitué de ceux qui les ont commercialisés lors des stages de promotion, ou par des achats en ligne.

6-Question 28 : Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?

Tableau 62 : Effectif de la population d'étude ayant déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose

Vol par effraction	Nombre	Pourcentage
NON	651	88,69%
OUI	83	11,31%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

6.1-Question 28 : Entrer par effraction

Dans la population des adolescents interrogés, 11,31 %, ont avoué avoir déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose. Ce qui est un autre niveau de vol, celui par effraction, soit entrer comme à travers le braquage dans un domicile, dans une boutique, dans un endroit sécurisé, pour s'emparer des choses qu'il n'était pas permis de toucher autrement que par l'autorisation expresse de son propriétaire. Ce qui démontre que cette tranche de la population est constituée des adolescentes impliquées dans les braquages, et sont susceptibles donc d'être ceux-là même pour qui la notion de risque a perdu tout son sens ; ceci à partir du moment où ils ne font pas cas de leur propre vie, ils ne sont pas inquiétés de savoir qu'ils peuvent être arrêtés, exposés et jetés en prison. Ces risques, ils l'ignorent au profit d'un apparent gain.

7.1-Question 29 : Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?

Tableau 63 : Effectif de la population d'étude fréquentant les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo)

Fréquenter les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo)	Nombre de sujets	Pourcentage
NON	577	78,61%
OUI	157	21,39%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans la population adolescente interrogée, un pourcentage de 21,39 % jeunes interrogés ont avoué avoir fréquenté des salles de jeux (jeux de cartes, jeu vidéo, jeux de hasard). Il s'agit ici des jeunes qui sont exposés aux risques du hasard, aux gains et pertes dues au hasard, ceux-là qui sont sujets à la distraction, mais en même temps également qui ne perçoive pas le risque qu'il y a en termes de perte de temps dans ce genre d'activités, qui n'ont pas le souci de l'horloge, n'ont pas le souci de la productivité en termes de temps. Ce groupe est constitué de ceux-là pour qui le loisir a pris le pas sur l'utile, et l'agréable des jeux a pris le pas sur l'utile.

8.1-Question 30 : Usage des armes blanches (Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?)

Tableau 64 : Effectif de la population d'étude ayant déjà utilisé les objets dangereux (bâton, couteau, machette, cailloux), éventuellement, au cours d'une bagarre.

Avoir, au cours d'une bagarre, éventuellement déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux	Nombre de sujets	Pourcentage
NON	604	82,29%
OUI	130	17,71%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Au sein de la population adolescente interrogée, 130 jeunes adolescents, soit un pourcentage de 17,71%, ont avoué qu'au cours d'une bagarre, ils ont utilisé les armes blanches suivantes : bâton, couteau, machette, cailloux etc. Ce qui veut dire que ces jeunes n'ont pas peur de blesser leur adversaire, ou du moins ils espèrent utiliser la crainte que suscite chez l'adversaire les armes blanches, pour essayer d'imposer à autrui leur point de vue. Mais c'est également ceux-là qui passent outre le risque qu'il y a à pouvoir causer des blessures, voire des blessures graves à leur adversaire, pour le plaisir d'imposer par la terreur un quelconque point de vue, même si cela peut avoir des dérapages.

9-Question 31 : Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison oú il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.) ?

Tableau 65 : Effectif de la population d'étude s'étant déjà introduit dans des endroits interdits (Maison où il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.).

S'être déjà introduit dans des endroits interdits (Maison oú il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)	Nombre de sujets	Pourcentage
NON	498	67,85%
OUI	236	32,15%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

9.1-Question 31 : s'introduire par effraction dans les endroits interdits

Au sein de la population d'étude, 236 adolescents, soit un pourcentage de 32,15 % des jeunes interrogés ont admis s'être déjà introduits dans des endroits interdits, notamment dans une maison où il n'y a personne, une maison en construction, des hangars de stockage de matériel ou de marchandise). Le désir de l'inconnu qu'est l'interdit, l'appât du gain, où le mince espoir de trouver une mine d'or dans cet endroit qui est interdit, a toujours été le fil conducteur des actions de la jeunesse, pleine d'aventure. La curiosité d'être dans ce qui ne doit pas être accessible, aller là où ce n'est pas permis, entrer là où ce n'est pas autorisé, par simple curiosité ou bien par des idées de défi de l'autorité qui a fixé l'interdit. Telles sont les actions menées par les 32,15 % des jeunes interrogés.

9.2-Question 31 : Si oui à quel âge ?

Tableau 66 : Distribution en fonction de l'âge, des effectifs de la population d'étude s'étant déjà introduit dans des endroits interdits (Maison où il n'y a personne, maison en construction, hangars, etc.).

Tranche d'âge à partir duquel l'adolescent interrogé s'est déjà introduit dans des endroits interdits (Maison où il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)	Nombre de sujets	Pourcentage
[3-5]	8	1,09%
[6-11]	74	10,08%
[12-16]	115	15,67%
[17-21[	39	5,31%
Non	498	67,85%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

9.3-Question 31 : Si oui, à quel âge ?

Nous avons interrogé les adolescents dans le but de déterminer l'âge au moment où ils ont décidé de s'introduire dans un endroit qu'ils savaient pourtant, interdit. L'âge culminant pour ce genre d'acte d'effraction est la tranche de 12 à 16 ans, avec 15,67 % des adolescents interrogés. Suivi de la tranche des 6-11 ans, avec 10,08%, ensuite, les 17 à 20 ans révolus, avec 5,31%, de l'effectif de ceux qui bravent les interdits, de ceux-là qui acceptent le risque de violer des territoires interdits dans leur système de perception du risque.

5.3. PRESENTATION DES DONNEES D'ADAPTATION SCOLAIRE

5.3.1. Redoublement

1 .2-Question 32 : Récapitulatif du niveau de redoublement scolaire à partir de la troisième

Nous avons interrogé les adolescents sur le redoublement scolaire au second cycle à partir de la troisième (pour ceux en seconde) et à partir de la seconde (pour ceux de première et terminale)

Tableau 67 : répartition des effectifs des adolescents ayant redoublé au second cycle du secondaire, (ou de la 3eme pour ceux qui sont en seconde), en fonction de la classe fréquentée.

Statut de redoublement au second cycle pour ceux de Première et de Terminale (à partir de seconde) ; et pour ceux de 2nd (à partir de la 3e)	NON REDOUBLANT		REDOUBLANT		TOTAL	
Classe fréquentée	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Première	155	21,12%	72	9,81%	227	30,93%
Terminale	211	28,75%	153	20,84%	364	49,59%
Seconde	107	14,58%	36	4,90%	143	19,48%
Total	473	64,44%	261	35,56%	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Il ressort que, 35,56% des adolescents interrogés ont repris au moins une classe au second cycle. Bien évidemment, la classe de Terminale présente le plus grand nombre d'adolescents ayant redoublé au second cycle, soit 20,84% des adolescents interrogés, suivie de la classe de première avec 9,81%, et la Seconde avec 4,90%. Ce pourcentage suit l'ordre hiérarchique scolaire naturel, en sorte que plus on avance en grade, plus on est exposé au risque de redoublement.

5.3.2. TRANSHUMANCE SCOLAIRE

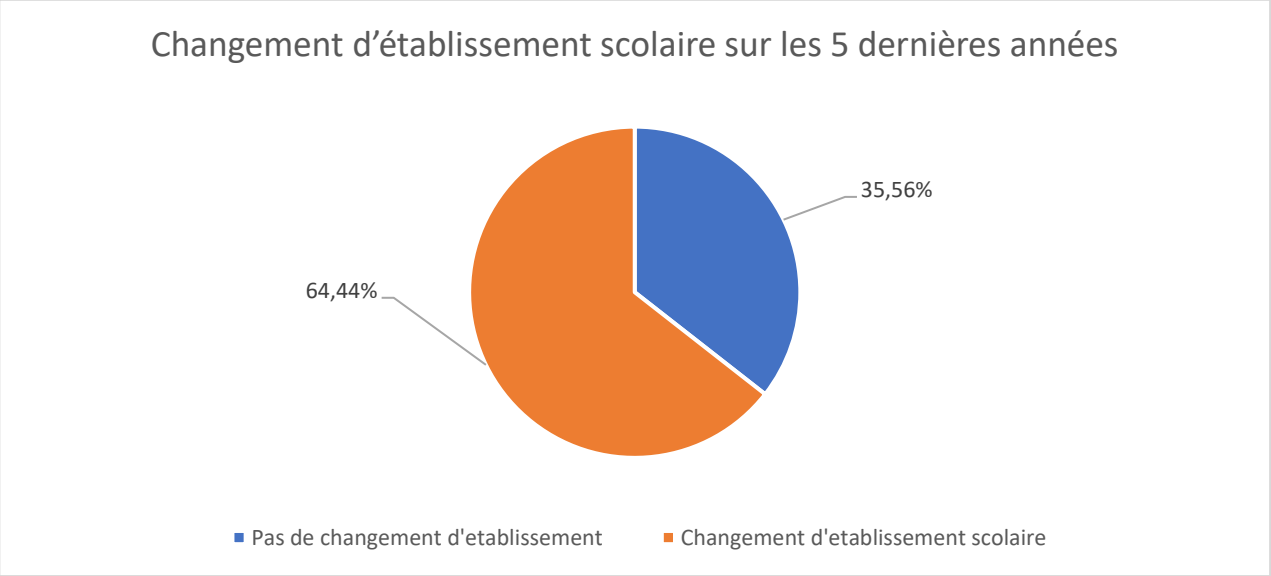
1-Question 33 : Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?

Tableau 68 : Effectif de la population d'étude ayant changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années.

Transhumance scolaire	Nombre de ceux ayant changé d'établissement scolaire sur les 5 dernières années	Pourcentage
NON	261	35,56%
OUI	473	64,44%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Figure 19 : Changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années



1.1-Question 33 : Transhumance scolaire

Les adolescents ont été interrogés sur leur niveau de transhumance scolaire, soit ceux d'entre eux qui ont changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années. Il ressort que 64,44% des adolescents interrogés ont changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années, contre seulement 35,56% de sédentaires.

1.2-Question 33 : Pourquoi ?

Tableau 69 : Répartition des déterminants de la perception du risque lié à l'instabilité due au changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années (les raisons qui expliquent leurs motivations), en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les raisons ou les motivations qui expliquent l'instabilité due au changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années	Nombre	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	261	35,56%
OUI/ DEMENAGEMENT /POUR SE RAPPROCHER DES COURS DE REPETITION	108	14,71%
OUI/ CHANGEMENT DE SERIE / RAISON D'EVOLUTION /ABSENCE DE SECOND CYCLE	80	10,90%
OUI/ SECURITE ET CONCENTATION SCOLAIRE/J'AIME MON ECOLE /INSECURITE DANS LES LYCEES	78	10,63%
OUI/ RENVOIE/ EXCLUSION/ INDISCIPLINE/ ABSENTEISME / DESORDRE/ECHEC/ MAUVAIS RESULTATS SCOLAIRES/MAUVAISE COMPAGNIE ET ECHEC SCOLAIRE/POUR FUIR LA HONTE	69	9,40%
OUI/ DECISION PERSONNELLE/	31	4,22%
OUI/ DECISION PARENTALE	27	3,68%
OUI/ PROBLEME DE FAMILLE/ PERTE D'UN PARENT/ MANQUE D'AFFECTION	26	3,54%
OUI/ CONDITION DE VIE/MANQUE D'ARGENT	20	2,72%
OUI/ MAUVAISE QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT	16	2,18%
OUI/ RECHERCHE DE LA NOUVEAUTE	12	1,63%
OUI/ POUR FUIR LA GUERRE /LA GUERRE AU SUD OUEST	3	0,41%
OUI/RAISON DE SANTE	3	0,41%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

1.3-Question 33 : Les raisons de cette transhumance scolaire

Nous avons interrogé la perception de ces 64,44% des jeunes exposés au risque de transhumance scolaire, soit un changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années. Ce groupe de 64,44% des adolescents qui ont changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années, ont été questionnés sur la perception qu'ils avaient de ce risque de changement d'établissement scolaire sur les cinq dernières années. Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 14,71% de ceux-là qui ont déménagé entre temps,

par changement du lieu de résidence, ou pour mieux se rapprocher du lieu des cours de répétitions. Le deuxième groupe est constitué de 10,90% de ceux-là qui ont dû s'adapter au fait que, soit l'établissement fréquenté n'avait pas de second cycle, soit n'avait pas la série choisie pour continuer ses études, soit tout simplement pour aller dans un établissement plus prestigieux en termes de réputation. Le troisième groupe est constitué de 10,63% de ceux-là qui recherchaient un établissement plus sécurisé, ou un établissement qu'ils aiment bien, un lieu où ils pourraient trouver sécurité et concentration pour mener à bien leurs études. Le quatrième groupe est constitué de 9,40% de ceux-là qui ont été victimes de renvoie, d'exclusion, soit pour indiscipline, désordre ou pour absentéisme, soit encore pour leurs mauvais résultats scolaires dus aux mauvaises compagnies, et d'autres pour fuir la honte du mauvais résultat scolaire, pour ceux qui triplent ou plus. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 4,22 % de ceux-là qui ont changé d'établissement scolaire par décision personnelle, une volonté de changement, ou pour fuir un passé qu'on ne veut plus regarder en face. A ce groupe, il faut ajouter 3,68% de ceux-là dont la décision de changement d'établissement émane des parents. Le sixième groupe est constitué de 3,54% de ceux-là, qui ont dû changer d'établissement à cause des problèmes affectifs en famille ou des conflits familiaux, pour ceux des jeunes qui estimaient que là où ils étaient, on ne les aimait pas assez, ou soit ceux qui ont expérimenté la perte d'un parent ou tuteur. Le septième groupe est constitué de 2,72% de ceux-là qui ont dû connaître la transhumance scolaire à cause de mauvaises conditions de vie, du manque d'argent, pour la recherche de conditions de vies meilleures ; le huitième groupe est celui des 2,18% qui ont dû quitter leur établissement scolaire à cause de la mauvaise qualité des enseignements. Le reste est constitué de ceux-là qui ont opté pour la transhumance scolaire, soit pour la recherche de la nouveauté, explorer de nouveaux horizons, pour fuir la guerre (au Nord-Ouest et Sud-Ouest), ou pour des raisons de santé.

5.3.3. PERTURBATIONS SCOLAIRES (stupéfiants)

1-Question 34 : Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) ?

Tableau 70 : Effectif de la population d'étude ayant déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant les produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)

Avoir déjà eu des perturbations scolaires en consommant les produits psycho actifs	Nombre	POURCENTAGE
NON	636	86,65%
OUI	98	13,35%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Une sous population constituée de 13,35% des adolescents, a expérimenté des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaïne, chicha, autres).

1.2-Question 34 : Si oui, précisément quels produits ?

Tableau 71 : Répartition des différents produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...) ayant causé des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) chez les adolescents consommateurs interrogés, en fonction des effectifs concernés,

Liste des produits psycho actifs ayant causé des perturbations scolaires chez les adolescents consommateurs interrogés,	Nombre	POURCENTAGE
NON/ SANS JUSTIFICATION	636	86,65%
OUI/ ALCOOL	67	9,13%
OUI/ CHICHA	6	0,82%
OUI/ NESCAFE	3	0,41%
OUI/COCAINE	3	0,41%
OUI CANNABIS	4	0,54%
OUI/LE PAPIER/CAILLOUX	9	1,23%
OUI/CIGARETTES	3	0,41%
OUI/TRAMADOL	3	0,41%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

1.3-Question 34 : Les stupéfiants qui ont causé des problèmes de santé, d'agitation, violence, somnolence.

Après avoir interrogé ceux des adolescents qui ont expérimenté des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaïne, chicha, autre...), il ressort que, 9,13% des jeunes qui ont eu ces problèmes ont consommé de l'alcool. Les consommateurs de « pierre », ou de « Caillou » ont été de 1,23% d'adolescents affectés. Suivi de 0,82% à cause de la Chicha. La consommation de Cannabis a affecté 0,54% des effectifs interrogés ; la consommation du nescafé, de la cocaïne, de la cigarette a affecté 0,41% des adolescents.

1.4-Question 34 : Ces perturbations vous ont-elles amené à consulter un médecin ou un psychologue ?

Tableau 72 : Effectif de la population d'étude ayant été amenée à consulter un médecin à cause de perturbations scolaires dues à la consommation des produits psycho actifs (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...)

Adolescents ayant été amenés à consulter un médecin à cause de perturbations scolaires dues à la consommation des produits psycho actifs	Nombre	POURCENTAGE
NON	719	97,96%
OUI	15	2,04%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

1.5-QUESTION 35 : Ces perturbations vous ont-elles amené à consulter un médecin ou un psychologue ?

Un effectif de 98 (13,35%) adolescents a connu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…), suite à la consommation des produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, autre...). Mais seuls, 15 (2,04%) des adolescents ont consulté un médecin ou un psychologue pour leur prise en charge. Il est manifeste que la culture de la prise en charge sanitaire ou psychologique des cas de perturbations scolaires reste très embryonnaire dans notre société, voire méconnue. Beaucoup ne savent d'ailleurs pas à quoi servent les psychologues, où on les trouve, et le type d'aide que ces derniers peuvent apporter aux adolescents en difficulté face aux perturbations

scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…). Details des produits concernés

Tableau 73 : Répartition des produits psychoactifs ayant engendré des perturbations scolaires, qui ont amené à consulter un médecin, en fonction des effectifs d'adolescents concernés.

Produits pour lesquels une consultation (médecin ou psychologue) a été nécessaire	Nombre de cas
OUI/ ALCOOL	12
OUI/COCAINE	1
OUI/LE PAPIER	1
OUI/TRAMADOL	1
Total	15

Source : Données collectées sur le terrain

1.6-Question 34 : Une fois guéri, avez-vous pris la résolution de ne plus en consommer ?

Tableau 74 : Effectif de la population d'étude ayant été amenée à consulter un médecin à cause de perturbations scolaires dues à la consommation des produits psycho actifs, et qui une fois guéris, ont pris la résolution de ne plus en consommer.

Une fois guéri, avez-vous pris la résolution de ne plus en consommer ?	Nbre d'élèves
NON	9
OUI	6
Total général	15

Source : Données collectées sur le terrain

Seules les 6 personnes ayant consulté un médecin ou un psychologue ont pris la résolution d'arrêter avec les consommations dangereuses.

5.3.4. Réprimandes des apprenants

1-Question 35 : Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?

Tableau 75 : Effectif de la population d'étude ayant été réprimandé par un de leurs enseignants, depuis le début de l'année.

Avoir été réprimandé par un de ses enseignants,	Nombre de cas	Pourcentage
NON	477	64,99%
OUI	257	35,01%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La sous population de 35,01% des adolescents interrogés a été réprimandées par leurs enseignants.

1.3 Question 35 : Si oui pourquoi ?

Tableau 76 : Répartition des différentes raisons qui expliquent l'exposition à la réprimande par un des enseignants au cours de l'année, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons qui expliquent l'exposition à la réprimande par un des enseignants au moins, au cours de l'année	Nombre	POURCENTAGE
NON/ JE NE DERANGE PAS	477	64,99%
OUI/ DELINQUANCE/ MAUVAIS COMPORTEMENT/ DESORDRE/ TETUTESSE/ TURBULENCE ET DESORDRE	101	13,76%
OUI/ MAUVAIS RESULTATS SCOLAIRE	43	5,86%
OUI/ MANQUE DE CONCENTRATION/	31	4,22%
OUI/ PARESSE / MANQUE DE SERIEUX ET D'AMBITION	25	3,41%
OUI/ ABSENCE/ ABSENTEISME	14	1,91%
OUI/ MAL ENTENDU/ MAUVAISE COMPREHENSION/FAUSSE ACCUSATION	12	1,63%
OUI/ RETARD ET TETUTESSE	12	1,63%
OUI/ PLAINTE SUR LA QUALITE DES COURS/SUR LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	8	1,09%
OUI/ VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE/ INSULTE/ GIFLER SON CAMARADE	6	0,82%
OUI/MAUVAISE COMPAGNIE	3	0,41%
OUI/ TRICHERIE	2	0,27%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Nous avons interrogé la perception de ces 35,01% des jeunes exposés au risque de réprimande par les enseignants. Sachant que les enseignants sont les premiers à détecter les adolescents à risque d'inadaptation scolaire, alors, leur opinion négative sur les apprenants (réprimandes) sont également des signaux d'alertes pour que les apprenants les aperçoivent comme tels. Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 13,76% de ceux-là qui ont été réprimandés par leurs enseignants, pour délinquance, mauvais comportement, désordre, têtutesse, turbulence et désordre. Le deuxième groupe est constitué de 5,86% de ceux-là qui ont été réprimandés pour mauvais résultat scolaire. Le troisième groupe est constitué de 4,22% de ceux-là qui manquaient de concentration dans leurs études. Le quatrième groupe est constitué de 3,41% de ceux-là qui ont sont dans la paresse, le manque de sérieux et d'ambition pour l'école. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 1,91 % des absentéistes. Le Sixième groupe est constitué de 1,63% de ceux-là qui pensent avoir été victimes de mal entendu, de mauvaise compréhension, de fausse accusation. Le septième groupe est constitué de 1,63% des retardataires récidivistes. Le huitième groupe, soit 1,09%, regroupe ceux-là qui ont émis des plaintes sur la qualité des cours ou sur le comportement des enseignants. Le reste est constitué de ceux-là qui ont été réprimandés pour insulte, violence en milieu scolaire, mauvaise compagnie, ou tricherie.

2-Question 36 : En général, diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes?

Tableau 77 : Effectif des élèves de la population d'étude qui estiment qu'en général, les relations avec les enseignants sont bonnes

Qualité des relations avec les enseignants	Nombre	Pourcentage
Non, les relations avec les enseignants ne sont pas bonnes	132	17,98%
Oui, les relations avec les enseignants sont bonnes	602	82,02%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

L'étude du cadre d'échange Enseignant-Elève, et du climat social qui y prévaut, en tant que dispositif de prise en charge pour soulager l'apprenant de ses difficultés, passe nécessairement par l'évaluation de la qualité des relations élèves enseignants. La sous population de 82,02% des adolescents interrogés ont estimé que les relations avec leurs

enseignants sont bonnes. Et 17,98% ont estimé qu'ils n'ont pas de bonnes relations avec leurs enseignants.

2.1-Question 36 : Pourquoi ?

Tableau 78 : Répartition des différentes raisons qui expliquent pourquoi certains élèves de la population d'étude estiment qu'en général, les relations avec les enseignants sont bonnes (ou pas bonnes), en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Perception par les adolescents, de la qualité des relations avec les enseignants, ou les différentes raisons qui expliquent pourquoi certains élèves de la population d'étude estiment qu'en général, les relations avec les enseignants sont bonnes (ou pas bonnes)	Nombre	Pourcentage
NON/ ILS NE SONT PAS COMPREHENSIFS/ MANQUE DE RESPECT	38	5,18%
NON/ ILS FONT LA DISCRIMINATION	23	3,13%
NON/ ABSENTEISME	21	2,86%
NON/ ON NE SE GERE PAS	21	2,86%
NON/MAUVAIS RESULTATS SCOLAIRE/MANQUE DE CONCENTRATION	16	2,18%
NON/ MALTRAITANCE PAR LES ENSEIGNANTS (CHICOTTE)	13	1,77%
OUI/ RESPECT DE LA RELATION ELEVE ENSEIGNANT	69	9,40%
OUI/ ILS FONT LEUR TRAVAIL/SONT COMPREHENSIF/PAS DE DISCRIMINATION	202	27,52%
OUI/ JE SUIS BON ELEVE/JE TRAVAILLE BIEN	114	15,53%
OUI/ ILS DONNENT DE BONS CONSEILS	79	10,76%
OUI/ JE SUIS POLIE ET RESPECTUEUSE/ JE SUIS POSE À L'ECOLE	138	18,80%
TOTAL	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

2.2-QUESTION 36 : Pourquoi les adolescents estiment que les relations avec leurs enseignants sont bonnes ?

Nous avons interrogé la perception de ces 82,02% des jeunes qui ont estimé que les relations avec leurs enseignants sont bonnes. Il s'agit de la perception de la qualité des relations avec les enseignants. Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 27,52% de ceux-là qui ont estimé que les relations avec leurs enseignants sont bonnes parce qu'ils sont professionnels, ils font bien leur travail, ils sont compréhensifs, et ne font pas de discrimination. Le deuxième groupe est constitué de 18,80% de ceux-là qui ont estimé que les relations avec

leurs enseignants sont bonnes parce que ces adolescents en question sont polis et respectueux, mieux sont posés à l'école. Le troisième groupe est constitué de 15,53% des adolescents qui sont bons élèves, qui travaillent bien à l'école. Le quatrième groupe est constitué de 10,76% de ceux-là qui estiment que les enseignants donnent de bons conseils. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 9,40 % de ceux des adolescents qui estiment que les enseignants mettent du respect dans la relation élève enseignant.

2.3-QUESTION 36 : Pourquoi les adolescents estiment que les relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes ?

Nous avons interrogé la perception de ces 17,98% des jeunes qui ont estimé que les relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes. Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 5,18% de ceux-là qui ont estimé que les relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes parce qu'ils ne sont pas compréhensifs, et font de discrimination. Le deuxième groupe est constitué de 3,13% de ceux-là qui ont estimé que les relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes parce que ces adolescents en question sont absentéistes. Le troisième groupe est constitué de 2,86% des adolescents qui n'ont, et ne recherchent aucun contact avec les enseignants. Pour ces jeunes, avec les enseignants, « on ne se gère pas ». Le quatrième groupe est constitué de 2,18% de ceux-là qui estiment que les relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes parce qu'ils ont de mauvais résultats scolaires, font preuve de manque de concentration à l'école. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 1,77 % de ceux des adolescents qui estiment qu'à cause de la maltraitance par les enseignants (chicotte), et des sévices corporels infligés par ceux-ci aux apprenants, alors, leurs relations avec leurs enseignants ne sont pas bonnes.

3-Question 37 : Vos parents discutent-ils souvent avec vos enseignants

Tableau 79 : Effectif des élèves de la population d'étude qui pensent que leurs parents discutent souvent avec les enseignants.

Discutions entre parents et enseignants	Nombre	Pourcentage
Non, les parents ne discutent pas avec nos enseignants	624	85,01%
Oui, les parents discutent souvent avec nos enseignants	110	14,99%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La sous population de 14,99% des adolescents interrogés ont estimé que les parents discutent souvent avec les enseignants. Et 85,01% des adolescents ont des parents qui ne discutent pas souvent avec les enseignants.

3.1-Question 37 : Si oui sur quel sujet ?

Tableau 80 : Répartition des différents sujets qui animent les discussions entre enseignants et parents, en fonction des effectifs d'adolescents concernés.

Les différents sujets qui animent les discussions entre enseignants et parents	Nombre de Pourquoi	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	624	85,01%
OUI/ POUR DES RAISONS DE PENSIONS	6	0,82%
OUI/ QUAND JE MANQUE LES COURS/ ABSENTEISME	4	0,54%
OUI/ REUNION DE L'APE	65	8,86%
OUI/ SUR LES NOTES /SUR LES MATIERES POUR LESQUELLES J'AI DES DIFFICULTES /SUJET SCOLAIRE/ LACUNES ET RESULTATS SCOLAIRES	21	2,86%
OUI/ TETUTESSE / DELINQUANCE / SUR LE COMPORTEMENT	3	0,41%
OUI/JE N APPRENDS PAS	8	1,09%
OUI/MON AVENIR/FUTUR	3	0,41%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés à propos des sujets qui meublent les discussions entre parents et enseignants, les 14,99% d'adolescents concernés ont donné les réponses suivantes :

Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 8,86% de ceux-là qui ont estimé que les parents discutent souvent avec les enseignants dans le cadre des réunions de l'APE. Le deuxième groupe est constitué de 2,86% de ceux-là qui ont estimé que les parents discutent souvent avec les enseignants au sujet des notes obtenues en classe, à propos des matières pour lesquelles les apprenants ont des difficultés, au sujet des lacunes et résultats scolaires, bref sur divers sujets scolaires. Le troisième groupe est constitué de 1,09% des adolescents qui pensent que l'objet des échanges entre parents et enseignants porte sur la paresse des adolescents, le fait que ces derniers n'étudient pas leurs leçons. Le quatrième groupe est constitué de 0,82% de ceux-là qui estiment que les parents discutent souvent avec les enseignants lorsqu'il y a des difficultés liées au paiement de la pension. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 0,54 % de ceux des adolescents qui estiment qu'à cause

de leur absentéisme, du fait qu'ils soient absents aux cours, il y a souvent dialogue entre parents et enseignants. Le sixième groupe, davantage réduit, est constitué de 0,41 % de ceux des adolescents qui estiment qu'à cause de leurs leur têtutesse, de leur délinquance, de leurs comportements déviants, il y a souvent échange entre parents et enseignants. Le dernier groupe, constitué de 0,41%, ont argué que les échanges portent sur l'avenir, le futur des jeunes apprenants.

4-Question 38 : Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?

Tableau 81 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont été blâmé par leurs parents à cause de leurs résultats scolaires

Avoir été blâmé par leurs parents à cause de ses résultats scolaires	Nombre	Pourcentage
NON	321	43,73%
OUI	413	56,27%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La question de la performance scolaire est essentielle pour les parents, en sorte que depuis le début de l'année, 56,27% des adolescents ont été blâmés par les parents à cause de leurs résultats scolaires. Ce groupe se réfère à ceux des adolescents qui ont des problèmes d'adaptation scolaire au niveau du savoir-faire. En revanche, soit 43,73% n'ont pas ce problème.

5-Question 39 : Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?

Tableau 82 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont été blâmé par leurs parents à cause de leur comportement à l'école

Avoir été blâmé par ses parents à cause de son comportement à l'école	Nombre	Pourcentage
NON	605	82,43%
OUI	129	17,57%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La problématique de la discipline en milieu scolaire, en tant que composante du savoir être, revêt toute son importance en matière d'adaptation scolaire des adolescents. À ce sujet,

17,57% des adolescents interrogés ont été réprimandés par les parents à cause de leur comportement à l'école. Ce groupe se réfère à ceux des adolescents qui ont des problèmes d'adaptation scolaire, au niveau du savoir être. En revanche, 82,43% n'ont pas ce problème.

5.1-Question 39 : Si oui, pour quelle raison ?

Tableau 83 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude soient blâmés par leurs parents à cause de leur comportement à l'école, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude soient blâmés par leurs parents à cause de leur comportement à l'école	Nombre	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	605	82,43%
OUI/ DESORDRE/ DELINQUANCE/ TETUTESSE/BAGARRE OU VIOLENCE	36	4,90%
OUI/ JE FUIS LES COURS/ ABSENTEISME	24	3,27%
OUI/ MAUVAISE COMPAGNIE (LES SORTIES)	20	2,72%
OUI/ MAUVAIS RESULTATS SCOLAIRES (BAISSE DE PERFORMANCES)	17	2,32%
OUI/ PARESSE / REFUS D'ETUDIER/MANQUE DE CONCENTRATION	17	2,32%
OUI/RETARD	9	1,23%
OUI/ ALCOOLISME/ PARCEQUE JE BUVAIS TROP	5	0,68%
OUI/MAL ATTENDU	1	0,14%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Interrogés à propos du savoir être, des comportements que les adolescents affichent à l'école, et qui leurs valent les réprimandes de leurs parents, les 17,57% d'adolescents concernés ont donné leur perception du problème ou risque lié à la dégradation du climat des relations avec les parents qui sont amenés à blâmer leurs enfants à cause de leur mauvais comportement à l'école.

Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 4,90% de ceux-là qui, à l'école, sont dans le désordre, la délinquance, la têtutesse, la bagarre ou violence, ce qui leur vaut les réprimandes de leurs parents. Le deuxième groupe est constitué de 3,27% de ceux-là qui font dans l'absentéisme, et qui fuient les cours, ce qui leur attire les réprimandes de leurs parents. Le troisième groupe est constitué de 2,72% des adolescents qui ont des mauvaises

compagnies, avec pour conséquences des sorties non autorisées, ce qui leur vaut la désapprobation des parents. Le quatrième groupe est constitué de 2,32% de ceux-là qui connaissent une baisse de performance scolaire, voire des mauvais résultats scolaires, qui leurs valent les réprimandes de leurs parents. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 2,72% de ceux qui reçoivent les réprimandes de leurs parents à cause de la paresse, du manque de concentration, du refus d'étudier des adolescents. Le sixième groupe, davantage réduit, est constitué de 1,23 % de ceux des adolescents qui estiment qu'à cause de leur retard chronique, ils reçoivent les réprimandes de leurs parents. Le dernier groupe est constitué de 0,68% de ceux qui sont en conflits avec leurs parents à cause de l'alcoolisme, de l'excès de consommation d'alcool.

6-Question 40 : Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?

Tableau 84 : Effectif des élèves de la population interrogée, qui sont satisfaits de leurs résultats scolaires des deux premiers trimestres de l'année en cours de l'étude.

Satisfaction des résultats scolaires	Nombre	Pourcentage
Non, pas satisfait	494	67,30%
OUI, satisfait	240	32,70%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La qualité de l'estime de soi est susceptible d'influencer la motivation de l'apprenant par l'auto évaluation de ses propres performances. De ce fait, la question du savoir-faire dans l'adaptation scolaire est essentielle pour les adolescents eux-mêmes, en sorte que, sur les deux trimestres de l'année en cours, et qui ont précédé l'étude, 67,30% des adolescents ne sont pas satisfaits de leurs résultats scolaires des deux trimestres passés. Ce groupe se réfère à ceux des adolescents qui ont des problèmes d'adaptation scolaire au niveau du savoir-faire, selon leur propre évaluation sur les deux premiers trimestres ayant précédé l'étude. La réciproque, soit 32,70% n'ont pas ce problème, et en somme, sont satisfaits de leurs résultats scolaires des deux trimestres passés.

7-Question 41 : Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?

Tableau 85 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont estimé qu'avec les résultats des deux premiers trimestres, ils sont en mesure d'avoir leur examen de fin d'année

Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?	Nombre	Pourcentage
NON,	151	20,57%
OUI	583	79,43%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Malgré tout, les adolescents sont majoritairement confiants et optimistes. En effet, 79,43% d'entre eux pensent qu'avec les résultats scolaires obtenus lors des deux premiers trimestres, ils sont en mesure d'avoir leur examen de fin d'année. En revanche, 20,57% sont pessimistes, et pensent qu'ils n'y arriveront pas. Cet effectif représente également ceux des adolescents qui ont besoin d'un accompagnement dans leur cheminement vers la réussite

5.3.5. MOTIVATION À REUSSIR

1-Question 42 : Pour moi, réussir à l'école c'est :

Tableau 86 : Répartition du degré d'importance que les élèves de la population d'étude accordent à la réussite scolaire, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents

Importance du succès à l'école	Nombre	Pourcentage
Important	83	11,31%
Peu important	15	2,04%
Très important	632	86,10%
Très peu important	4	0,54%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La question de la performance scolaire est essentielle, pour autant que nous croyons que le diplôme est le sésame pour avoir un emploi, ou un certain bien-être social. En sorte que, pour, 86,10% des adolescents interrogés, il est très important de réussir à l'école. Tandis que 11,31% pensent que c'est important de réussir à l'école. Ce groupe se réfère à ceux des adolescents qui ont une certaine motivation à réussir dans le système scolaire. En revanche, le

groupe des pessimistes, qui sont peu motivés dans le système scolaire, est constitué de 2,04% de ceux qui pensent que c'est peu important de réussir à l'école, ajouté à cela, 0,54% de ceux qui pensent que c'est très peu important de réussir à l'école. Ces deux derniers groupes ne comprennent pas bien pourquoi ils sont à l'école, le bien fondé de se soumettre aux contraintes du milieu scolaire, ce qui peut affecter leur motivation à réussir.

2-Question 43 : Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?

Tableau 87 : Effectif des élèves de la population d'étude qui font régulièrement leurs devoirs à faire à la maison

Faire régulièrement ses devoirs à la maison	Nombre	Pourcentage
NON	289	39,37%
OUI	445	60,63%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les adolescents ont été interrogés relativement à leur sens de l'effort et à leur autonomie sur le plan scolaire. Un nombre important d'entre eux, soit 39,37% ont du mal à faire montre d'une certaine autonomie, en faisant régulièrement leurs devoirs à la maison. En revanche, 60,63% estiment qu'ils n'ont pas ce problème, et font régulièrement leur devoir à la maison.

2.1-Question 43 : Si non pourquoi ?

Interrogés à propos de la perception par les adolescents, du risque de manque d'autonomie sur le plan scolaire, matérialisé par une absence de régularité dans l'accomplissement des devoirs à faire à la maison, les 39,37% d'adolescents concernés, qui ne font pas régulièrement leurs devoirs à la maison ont donné les réponses suivantes :

Tableau 88 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude ne fassent pas régulièrement leurs devoirs à faire à la maison, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude ne fassent pas régulièrement leurs devoirs à faire à la maison	Nombre de cas	Pourcentage
NON/ FATIGUE ET PARESSE	79	10,76%
NON/ PROBLEME D'ORGANISATION/ MANQUE DE TEMPS/TROP DE TRAVAUX MENAGERS/OCCUPATION FAMILIALE	73	9,95%
NON/ TROP BEAUCOUP/ TROP DE DEVOIR/ c'est difficile	36	4,90%
NON/ MANQUE DE CONCENTRATION / BEAUCOUP DE DISTRACTION	30	4,09%
NON/ MANQUE DE VOLONTE/ D'ENVIE	29	3,95%
NON/ PAS DE FOURNITURES/ ABSENCE DE DOCUMENT	23	3,13%
NON/ OUBLIE	15	2,04%
NON/ PAS DE LUMIERE	2	0,27%
NON/ABSCENCE DE CONTROL DES ENSEIGNANTS	2	0,27%
OUI/ SANS JUSTIFICATION	445	60,63%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Le premier groupe, majoritaire dans ce cadre, est constitué de 10,76% de ceux-là qui pensent que c'est la fatigue et la paresse qui leur vaut de ne pas régulièrement faire leurs devoirs à la maison. Le deuxième groupe est constitué de 9,95% de ceux-là qui ne font pas régulièrement leurs devoirs à la maison, à cause de problèmes d'organisation, entre les nombreux travaux ménagers et autres occupations familiales, il leur manque du temps pour les devoirs scolaires. Le troisième groupe est constitué de 4,90% des adolescents qui pensent que, non seulement les devoirs à faire à la maison sont trop nombreux, mais aussi trop difficiles. Le quatrième groupe est constitué de 4,09% de ceux-là qui qui sont sous l'emprise de trop de distraction, et qui manquent de concentration pour leur devoirs scolaires. Le cinquième groupe, plus modeste, est constitué de 3,95% de ceux des adolescents qui sont sous l'emprise de la paresse, n'ont pas envie de travailler, manquent de volonté de faire leurs devoirs. Le sixième groupe, davantage réduit, est constitué de 3,13 % de ceux des adolescents qui estiment que leur problème en l'occurrence, c'est le manque de documents, de fournitures scolaires. Le septième groupe, constitué de 2,04%, de ceux qui évoquent l'oubli, pour expliquer pourquoi ils ne font

pas régulièrement leurs devoirs à la maison. Le dernier groupe résiduel est constitué de ceux qui évoquent l'absence de lumière, ou l'absence de contrôle des enseignants, pour expliquer pourquoi ils ne font pas régulièrement leurs devoirs à la maison.

3-Question 44 : Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?

Tableau 89 : Effectif des élèves de la population d'étude qui estiment qu'en général, les enseignants leurs donnent souvent des conseils

Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?	Nombre	Pourcentage
NON	40	5,45%
OUI	694	94,55%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

L'étude du cadre d'échange Enseignant-Elève, en tant que dispositif de prise en charge pour soulager l'apprenant de ses difficultés, est important pour l'adaptation scolaire des adolescents, et passe nécessairement par les conseils prodigués aux élèves par les enseignants. La sous population de 94,55% des adolescents interrogés ont estimé que les enseignants leurs donnent souvent des conseils. Et 5,45% estiment ne pas recevoir de conseils de leurs enseignants.

4-Question 45 : Combien de temps environ mettez-vous pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire ?

Tableau 90 : Répartition du temps mis pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire, en fonction des effectifs des adolescents de la population d'étude concernée.

Temps nécessaire environ, pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire	Nombre d'adolescents concernés	Pourcentage
30 MIN	168	22,89%
CA DEPEND DES SAISONS	55	7,49%
MOINS DE 20 MIN	275	37,47%
PLUS DE 30 MIN ET MOINS D'UNE HEURE	109	14,85%
PLUS D'UNE HEURE	127	17,30%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans le but d'apprécier la difficulté pour les apprenants d'accéder à l'école, nous avons interrogé le temps mis pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire. Il en ressort que 37,47% font moins de 20 min pour arriver à l'école. 22,89% font 30 min ; 17,30% font plus d'une heure. Par contre, 14,85% font plus de 30 min et moins d'une heure, tandis que 7,49% ça dépend des saisons. Lorsque la distance à parcourir pour arriver à l'école est trop importante, cela peut être un facteur de retard ou de découragement pour le jeune apprenant.

6-Question 46 : Avez-vous des répétiteurs ?

Tableau 91 : Effectif des élèves de la population d'étude qui ont acquis les services de répétiteurs.

Avez-vous des répétiteurs ?	Nombre	Pourcentage
NON	421	57,36%
OUI	313	42,64%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

L'un des moyens d'accompagnement que les parents peuvent apporter en soutien de l'adaptation scolaire des adolescents se trouve dans les cours de soutien à domicile encore appelés répétitions. Les moyens que les parents mettent en jeu, pour prendre en charge financièrement un ainé qui va accompagner l'adolescent pour le soulager de ses difficultés, ou lui prodiguer des conseils particuliers sont presque toujours utiles dans le savoir-faire, soit l'acquisition de connaissances. Dans ce cadre, 42,64% des élèves interrogés disent avoir au moins un répétiteur, tandis que 57,36% n'en ont pas.

6.1-Question 46 : Si oui en quelles matières ?

Tableau 92 : Répartition des différentes matières pour lesquelles les services d'un répétiteur sont sollicités, en fonction des effectifs d'adolescents concernés.

En quelles matières y a-t-il besoin d'un répétiteur ?	Nombre	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	421	57,36%
OUI/ MATIERES SCIENTIFIQUES	204	27,79%
OUI/ MATIERES SCIENTIFIQUES ET LITTERAIRES	109	14,85%
TOTAL	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Le sous-groupe des 42,64% d'adolescents pris en charge par des répétiteurs sont repartis de manière suivante : 27,79% le sont en matières scientifiques, et 14,85% en matières scientifiques et littéraires.

7-Question 47 : En général, aimes-tu aller à l'école ?

Tableau 93 : Effectif des élèves de la population d'étude qui en général, aiment aller à l'école.

En général, aimes-tu aller à l'école ?	Nombre	Pourcentage
NON	115	15,67%
OUI	619	84,33%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

L'adaptation scolaire et la motivation de réussir chez les adolescents passe aussi par la perception émotionnelle de ces derniers face à l'activité scolaire en elle-même. C'est pourquoi ces jeunes ont été interrogés sur le sentiment qu'ils éprouvaient chaque fois qu'ils allaient à l'école. A ce titre, 84,33% des jeunes ont estimé qu'ils aimaient aller à l'école, tandis que 15,67% ont avoué ne pas du tout aimer cet exercice.

Interrogés sur la perception qu'ils ont de l'activité scolaire, ses contraintes et tout le sentiment que cela suscite en eux, matérialisée par la question de savoir si en général les adolescents aiment aller à l'école, et surtout le pourquoi, histoire de savoir ce qui se passe dans la psyché de l'apprenant et qui oriente leur sentiment d'un sens comme de l'autre, quand il s'agit d'aller à l'école, nous avons obtenu les perceptions suivantes :

7.1-Question 47 : Pourquoi ?

La perception par l'adolescent de son sentiment vis-à-vis de l'école est un facteur qui peut influencer sa motivation à braver les difficultés scolaires pour réussir.

Tableau 94: Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, en général aiment (ou n'aiment pas) aller à l'école, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, en général aiment (ou n'aiment pas) aller à l'école	Nombre	Pourcentage
NON/ TRAVAUX FORCES / C'EST FATIGANT (DIFFICILE) MAIS JE N'AI PAS LECHOIX/J'AI DÉJÀ TROP DURE SUR LES BANCS/TROP DE STRESS/L'AGE AVANCE	49	6,68%
NON/ CA ENERVE/CE N'EST PAS BIEN/JE N'AIME PAS	35	4,77%
NON/ L'ECOLE NE REND PAS RICHE/AVOIR LE DIPLÔME NE GARANTI PAS LE TRAVAIL/PERTE DE TEMPS	23	3,13%
NON/ JE NE SAIS PAS	8	1,09%
OUI/ POUR UN AVENIR MEILLEUR ET ETRE AUTONOME/REALISER SON REVE	318	43,32%
OUI/ POUR APPRENDRE DE NOUVELLES CHOSES/ POUR M'INSTRUIRE/ SE CULTIVER	259	35,29%
OUI/ ETRE INDEPENDANT PLUS TARD	23	3,13%
OUI/DECISION PERSONNELLE	11	1,50%
OUI/ VOLONTE PARENTALE	8	1,09%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

7.2-Question 47 : Pourquoi aimes-tu aller à l'école ?

Pour ceux des 84,33% des jeunes qui ont estimé qu'ils aimaient aller à l'école, le premier groupe, constitué de 43,32% des adolescents, aime l'école parce que c'est la porte pour avoir un avenir meilleur et être autonome dans le futur, en ce sens qu'elle donne les moyens de pouvoir réaliser son rêve. Le deuxième groupe de 35,29% des adolescents évoque le savoir-faire que procure l'école, perçue comme le cadre pour apprendre de nouvelles choses, pour s'instruire, se cultiver. Le troisième groupe, de 3,13% d'adolescents estime que leur sentiment positif envers l'école se justifie par le fait que les diplômes permettent à l'être humain d'être indépendant plus tard. Pour ce groupe, le fait que l'école puisse plus tard les autonomiser et les libérer des contraintes familiales, des limitations et du manque, les enchante beaucoup. Le

quatrième groupe est constitué de 1,50%, ceux qui estiment que leur amour pour l'école est une décision personnelle, et 1,09% de ceux qui estiment que leur amour pour l'école émane de la volonté parentale. Ceux-là pensent que les parents ont su trouver les mots justes pour leur inculquer l'amour de l'école.

7.3-Question 47 : Pourquoi n'aimes-tu pas aller à l'école ?

Pour ceux des 15,67% des jeunes qui ont estimé qu'ils n'aimaient pas aller à l'école, le premier groupe, constitué de 6,68% des adolescents, n'aime pas l'école parce que pour eux, l'école c'est les travaux forces, çà ne laisse pas le choix aux pensionnaires, c'est fatiguant (difficile), ce qui engendre trop de stress pour l'apprenant, accompagné du sentiment d'avoir déjà trop duré sur les bancs, tandis que l'âge avance. Le deuxième groupe, de 4,77% des adolescents évoque comme cause de leur sentiment négatif au sujet de l'école, le fait que les contraintes scolaires les irritent, les énervent, ce qui n'est pas bien, et en conséquence, ils n'aiment pas aller à l'école. Le troisième groupe, de 3,13% d'adolescents estiment que leur sentiment négatif envers l'école se justifie par le fait que pour eux, l'école est une perte de temps ; avoir le diplôme ne garantit pas le travail, de même que les diplômes ne rendent pas riche. Le quatrième groupe est constitué de 1,09% de ceux qui qui ne savent pas pourquoi ils n'aiment pas l'école.

5.3.6. INFLUENCE DES PAIRS

1-Question 48 : Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ?

Tableau 95 : Effectif des élèves de la population d'étude qui sont dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier.

Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ?	Nombre	Pourcentage
NON	332	45,23%
OUI	402	54,77%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

L'influence des pairs, avec sa cohorte d'effets d'entraînement ou d'imitation, est un facteur important dans la construction de la personnalité de l'adolescent. De ce fait, nous avons voulu appréhender l'influence des pairs sur l'adaptation scolaire des adolescents. C'est pourquoi nous leur avons demandé s'ils sont dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier. Il ressort de

l'étude que, 54,77 % d'entre ces adolescents sont dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier. Tandis que 45,23 % d'entre eux ne sont dans aucun groupe de ce genre.

1.1-Question 48 : Si oui vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?

Tableau 96 : Effectif des élèves de la population d'étude à qui il arrive souvent de prendre des décisions en fonction des avis des pairs.

Influence des pairs dans la prise de décisions		Nombre	Pourcentage
Ceux qui ne sont pas dans un groupe		332	
Pour ceux qui sont dans un groupe, prenez-vous des décisions en fonction des avis de vos amis ?	NON	139	64,17%
	OUI	263	35,83%
	Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

1.2-Question 48 : Si oui vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?

Les adolescents ont été interrogés davantage sur leur perception de l'influence des paires sur leurs choix, notamment, à travers la question qui leur a été posée de savoir s'ils prennent des décisions en fonction des avis de leurs amis. 35,83% ont avoué prendre des décisions en fonction des avis de leurs amis, tandis que 64,17 ont estimé avoir une indépendance décisionnelle vis-à-vis de leurs amis.

1.3-Question 48 : Si oui quel type de décision ?

Tableau 97 : Répartition des différents types de décisions que les adolescents prennent sous l'influence des avis des pairs, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différents types de décisions que les adolescents prennent sous l'influence des avis des pairs	Nombre	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	471	64,17%
OUI/ POUR LES ACTIVITES SCOLAIRES / ETUDES /TRAVAIL EN GROUPE	80	10,90%
OUI/ DEVENIR CONSCIENT(E), RESPONSABLE / CHOSE BENEFIQUE POUR NOTRE AVENIR	45	6,13%
OUI/ FETE /LOISIRS /BOITES DE NUIT / SORTIES	45	6,13%
OUI/ CONSEILS QU'ILS ME DONNENT / DECISION SCOLAIRE / FUIR LES COURS OU NON	35	4,77%
OUI/ RELATION AMOUREUSE/ PETIT AMI/ A PROPOS DES FEMMES/RELATIONS SEXUELLES	30	4,09%
OUI/ L'ENTREPREUNARIAT / MONTER DES PROJETS/SOLIDARITE ET AIDE/Conseils pour les achats, téléphones	10	1,36%
OUI/ ETUDE ET SORTIE	9	1,23%
OUI/JOUER LE JAMBO	8	1,09%
OUI/ LA FIERTE D'APPARTENIR À UN GROUPE	1	0,14%
	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

1.4-Question 48 : Si oui quel type de décision ?

Pour ceux des 35,83% d'adolescents qui ont avoué subir l'influence des pairs, et prendre des décisions en fonction des avis de leurs amis, la typologie des domaines pour lesquels l'avis des pairs est requis, est assez variée. Le premier groupe, majoritaire, constitué de 10,90% des adolescents subissent l'influence des pairs, et prennent des décisions en fonction des avis de leurs amis en ce qui concerne les activités scolaires, les études, le travail en groupe dans le cadre des exposés, des exercices scolaires. Le deuxième groupe, de 6,13% des adolescents connaissent l'influence des pairs quand il s'agit de l'avenir, des sujets qui peuvent les éveiller à devenir conscients, responsables, et pour toute autre chose qu'ils estiment bénéfique pour leur avenir, comme des opportunités. Le troisième groupe, de 6,13% d'adolescents estime que l'influence des pairs sur leurs décisions se fait lors des loisirs, des randonnées en boites de nuit, et lors des sorties en général. Le quatrième groupe est constitué de 4,77% de ceux qui sont

influencés dans leurs décisions par les pairs, quand il s'agit de prendre des conseils au sujet des décisions scolaires, et quand il faut se fondre dans l'effet de masse pour fuir les cours ou non par exemple. Le cinquième groupe est constitué de 4,09% de ceux qui sont influencés dans leurs décisions par les pairs, quand il s'agit de prendre des conseils au sujet des relations amoureuses, comment gérer un(e) « petit(e) ami(e) », quand il s'agit d'échange d'expérience au sujet de la gestion des femmes, ou même quand il faut se renseigner sur comment entreprendre les relations sexuelles. Dans ce cas, la plupart des risques auxquels les adolescents sont exposés, sont des reproductions des risques des pairs ayant précédé dans l'action, soit par effet d'imitation, soit par absence d'alternative en termes de connaissance, pour les adolescents.

Le sixième groupe est constitué de 1,36% de ceux qui sont influencés dans leurs choix par les conseils des pairs, quand il s'agit de l'entreprenariat, avoir des conseils pour monter des projets, tout ce qui fait appel à la solidarité et l'entraide, à l'instar des conseils pour les achats, pour savoir par exemple quel est le bon modèle de téléphone. Le reste, subit l'influence des pairs, soit pour les jeux de hasard, en tant que partenaires ou adversaires de jeux, ou tout simplement motivés par la fierté d'appartenir à un groupe d'influence. Le groupe apparaît alors comme une couverture pour l'adolescent, un cadre qui le dispense du douloureux exercice quotidien du choix, au profit de la masse, derrière laquelle il peut se cacher fort bien, et espérer échapper aux conséquences de ses choix, ou tout simplement en minimiser les conséquences en profitant de l'expérience des pairs.

2-Question 49 : Selon vous, à quoi peut servir un groupe d'amis dans un établissement scolaire ?

Tableau 98 : Répartition des différentes raisons que certains élèves de la population d'étude donnent pour justifier l'utilité des groupes d'amis dans un établissement scolaire, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons que certains élèves de la population d'étude donnent pour justifier l'utilité des groupes d'amis dans un établissement scolaire	Nombre	POURCENTAGE
ETUDIER	331	45,10%
RIEN	108	14,71%
CREER DES LIENS / SOLIDARITE ET AIDE/NE PAS SE SENTIR SEUL/ANTISOLITUDE	102	13,90%
ETUDIER ET SE DISTRAIRE	73	9,95%
AFFAIRE DE BUSINESS/PARTAGER LES SAVOIRS, LES IDEES, LA VISION/ETRE EPANOUI	71	9,67%
SE DISTRAIRE/ SE DIVERTIR /FAIRE DES SORTIES INUTILES	28	3,81%
DESTRUCTION PAR LES MAUVAIS CONSEILS/DRAGUER LES FEMMES	12	1,63%
FORMER UN GANG	5	0,68%
JOUER LE JAMBO / JEUX	4	0,54%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Les jeunes ont été interrogés au sujet de leur perception du risque d'influence des pairs sur leur niveau d'adaptation scolaire. La question posée étant de savoir à quoi peut servir un groupe d'amis dans un établissement scolaire. Le premier groupe, constitué de 45,10% des adolescents de la population d'étude, a estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert à étudier, à échanger des connaissances scolaires. Le deuxième groupe, soit 14,71, ne voit pas à quoi un tel groupe peut servir dans un environnement scolaire, en conséquence, ils estiment qu'un groupe d'amis ne sert à rien dans un établissement scolaire. Le troisième groupe, constitué de 13,90% des adolescents de la population d'étude, ont estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert à créer des liens, c'est utile pour leur aspect solidarité et entraide, ça sert aussi à ne pas se sentir seul, c'est un bon remède anti solitude. Le quatrième groupe, constitué de 9,95% des adolescents de la population d'étude, a estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert à étudier et se distraire, à

échanger des connaissances scolaires, mais aussi des sorties entre amis. Le cinquième groupe, constitué de 9,67% des adolescents de la population d'étude, a estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert pour des affaires de business, c'est un cadre de partage des savoirs, des idées, de la vision, dans le but d'être épanoui par les conseils et l'apport d'expérience des pairs. Le sixième groupe, constitué de 3,81% des adolescents de la population d'étude, a estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert pour se distraire, se divertir, faire des sorties inutiles. Le septième groupe, constitué de 1,63% des adolescents de la population d'étude, a estimé qu'un groupe d'amis dans un établissement scolaire, ça sert à la destruction par les mauvais conseils, draguer les femmes. Pour le reste, c'est soit pour former un gang, soit pour les jeux de hasard.

3-Question 50 : Après votre baccalauréat, que comptez-vous faire ?

Tableau 99: Répartition des différentes orientations d'après Baccalauréat, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes orientations d'après Baccalauréat	Nombre	POURCENTAGE
ECOLE DE FORMATION PROFESSIONNELLE / FAIRE L'INGENIERIE	249	33,92%
CONCOURS / TROUVER UN EMPLOI/ CHERCHER LE TRAVAIL	172	23,43%
ALLER A L'UNIVERSITE / CONTINUER L'ECOLE/PROJET À LONG TERME	124	16,89%
JE NE SAIS PAS / ALLER OÙ LE VENT M'EMPORTERA	131	17,85%
VOYAGER	24	3,27%
LES AFFAIRES /DEVENIR ENTREPRENEUR	22	3,00%
COMMERCE / VENDRE AU MARCHE	10	1,36%
DEVENIR ARTISTE / MBOLEMAN DE LUXE	1	0,14%
MARIAGE	1	0,14%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Il y a un lien entre la typologie des projets d'avenir et la motivation à réussir des jeunes adolescents.

3.1-Question 50 : Après votre baccalauréat, que comptez-vous faire ?

La question de la motivation à réussir en tant que facteur d'adaptation scolaire se pose devant tout adolescent qui est à la recherche des diplômes. C'est pourquoi les adolescents ont été invités à s'exprimer sur l'après baccalauréat, et les projets y afférents. Le premier groupe majoritaire est constitué de 33,92% de jeunes qui après le BAC, comptent opter pour une école de formation professionnelle, faire dans l'ingénierie. Le deuxième groupe est constitué 23,43% de jeunes qui après le BAC, veulent un emploi rémunéré à travers un concours d'intégration à la fonction publique, ou trouver un emploi, chercher du travail tout simplement. Le troisième groupe est constitué de 17,85% d'adolescents qui après le BAC, n'ont pas de repère, ne savent pas où aller, et comptent bien aller où le vent les emportera. Le quatrième groupe est constitué de 16,89% d'adolescents qui après le bac, comptent aller à l'université, continuer l'école, aller le plus loin possible dans le système scolaire, en tant que projet à long terme. En revanche, 3,27% des adolescents comptent voyager, s'expatrier après le BAC, et 3% comptent se lancer dans le monde des affaires, ou devenir entrepreneur, 1,36% veulent exercer dans le commerce, vendre au marché.

4-Question 51 : Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?

Tableau 100: Effectif des élèves de la population d'étude à qui il arrive souvent de discuter des études après le baccalauréat avec les pairs

Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?	Nombre	Pourcentage
NON	213	29,02%
OUI	521	70,98%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La question de la motivation à réussir face à l'influence des pairs chez les adolescents à la recherche des diplômes a été examinée. Les adolescents ont été invités à s'exprimer sur l'après baccalauréat, et les projets y afférents à l'aune de l'influence des amis. Un pourcentage de 70,98% des adolescents ont admis discuter de leurs études après le baccalauréat avec les amis. En revanche, seuls 29,02% des adolescents sont indépendants de l'influence des amis en ce qui concerne les études après le BAC.

5.3.7. ABSENTEISME

1-Question 10.1 : Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?

Tableau 101 : Effectif des élèves de la population d'étude qui se sont absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire de collecte des données sur le terrain.

Ceux qui se sont absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire	Nombre	POURCENTAGE
Non, pas d'absentéisme	398	54,22%
Oui, absentéisme	336	45,78%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

La question de l'absentéisme en milieu scolaire a été étudiée, en tant que facteur d'adaptation scolaire. Si les adolescents veulent acquérir du savoir-faire dans leur cursus scolaire, cela passe par une certaine assiduité en classe. De ce fait, les adolescents ont été interrogés, à savoir s'il leur est arrivé de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire en cours, lors de l'étude. Le sous-groupe de 45,78% des adolescents de la population d'étude ont avoué s'être absenté des cours sans raison particulière durant l'année scolaire en cours lors de l'étude. En revanche, 54,22% des adolescents affirment avoir fait montre d'une certaine assiduité au cours de l'année scolaire en cours, lors de l'étude.

1.1-Question 52 : Pourquoi ?

Les adolescents ont été interrogés sur leur perception du risque d'absentéisme, notamment à savoir pour quelle raison il leur est arrivé de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire en cours lors de l'étude.

Tableau 102 : Répartition des différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, se soient absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire de collecte des données sur le terrain, en fonction des effectifs d'adolescents concernés

Les différentes raisons qui expliquent que certains élèves de la population d'étude, se soient absentés des cours sans raison particulière durant l'année scolaire	Nombre de cas	Pourcentage
NON/ SANS JUSTIFICATION	398	54,22%
OUI/ LA PARESSE / PAR VOLONTE / MANQUE DE VOLONTE /MANQUE D'ENGAGEMENT/FATIGUE/JE N'AIME PAS L'ECOLE/MAUVAISE HUMEUR	147	20,03%
OUI/POUR RIEN	103	14,03%
OUI/ MALADIE	43	5,86%
OUI/ OCCUPATION FAMILIALE/DEUIL/VOYAGE	11	1,50%
OUI/ MAUVAISE COMPAGNIE / A CAUSES DES RENDEZ VOUS/JEUX DE HASARD	10	1,36%
OUI/ MAUVAIS ETAT DE ROUTE APRES LA PLUIE / LA PLUIE/DISTANCE	7	0,95%
OUI/ POUR ALLER CHERCHER L'ARGENT/ POUR LA PENSION	7	0,95%
OUI/ ENVIE D'ETRE SEUL / RESTER A LA MAISON	6	0,82%
OUI/ À CAUSE DU MOUVEMENT OTS	2	0,27%
Total	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Le premier groupe, majoritaire, constitué de 20,03% d'adolescents a avoué s'être absenté à cause de la paresse, du manque de volonté, du manque d'engagement, ou de la fatigue, ce qui au finish engendre un désamour pour l'école, et met les apprenants de mauvaise humeur au point de faire d'eux des absentéistes. Le deuxième groupe, constitué de 14,03% d'adolescents a avoué n'avoir aucune raison de s'être absenté, et ont été absents des cours pour rien. Le troisième groupe, constitué de 5,86% d'adolescents a avoué s'être absenté à cause de maladies bénignes, qui à leurs yeux, ne suffisaient pas pour justifier une absence, mais ils en ont profité pour se retirer des cours. Le quatrième groupe, constitué de 1,50% d'adolescents a avoué s'être absenté à cause des occupations familiales, à l'instar des deuils et leur conséquence, que sont les voyages intempestifs. Le cinquième groupe, constitué de 1,36% d'adolescents a avoué s'être absenté à cause des mauvaises compagnies, des jeux de hasards ou à cause des rendez-vous galants. Le reste s'est absenté soit pour mauvais état de route après la pluie, soit pour cause de

pluie ou à cause de la longue distance à parcourir pour arriver à l'école. D'autres ont été absents pour aller chercher l'argent de la pension, ou juste par envie d'être seuls, de rester à la maison.

1.2-Question 53 : Est-ce que les amis que vous fréquentez veulent terminer leurs études ?

Tableau 103: Répartition du degré d'appréciation de l'étendue de la détermination à terminer les études par les pairs, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents

Est-ce que les amis que vous fréquentez veulent terminer leurs études ?	Nombre	POURCENTAGE
Oui la plupart de mes amis	181	24,66%
Oui tous mes amis	383	52,18%
Quelques-uns de mes amis	148	20,16%
Très peu de mes amis veulent les terminer	22	3,00%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

Dans l'optique d'évaluer l'influence des pairs dans la motivation à poursuivre ses études, la question a été posée à la population d'étude, de savoir si les amis qu'ils fréquentent veulent terminer leurs études. 52,18% ont estimé que tous leurs amis veulent achever leurs études ; 24,66% ont affirmé que la plupart de leurs amis veulent aller au bout de leurs études. 20,16% ont avoué que seuls quelques-uns de leurs amis veulent achever leurs études. Et 3,00% ont reconnu que très peu de leurs amis veulent terminer leurs études. Ce dernier groupe étant sans doute celui des mauvaises compagnies.

1.4-Question 54 : Crois-tu que tes études te soient utiles dans la vie ?

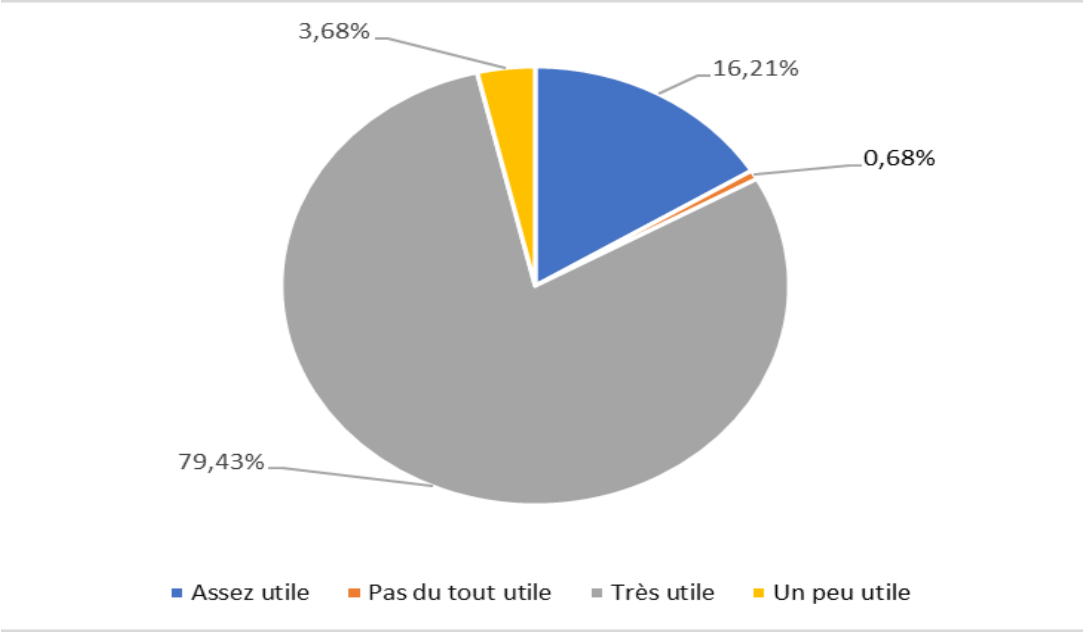
Tableau 104 : Répartition du degré d'utilité que les élèves de la population d'étude accordent aux études comme facteur de la réussite sociale, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents

Crois-tu que tes études te soient utiles dans la vie ?	Nombre	POURCENTAGE
Assez utile	119	16,21%
Pas du tout utile	5	0,68%
Très utile	583	79,43%
Un peu utile	27	3,68%
Total général	734	100,00%

Source : Données collectées sur le terrain

accordent aux études comme facteur de la réussite sociale, en fonction des effectifs d'adolescents y afférents

Figure 20 : Représentation du degré d'utilité que les élèves de la population d'étude



La question de la motivation à réussir en tant que facteur d'adaptation scolaire se pose devant tout adolescent qui est à la recherche des diplômes. C'est pourquoi les adolescents ont été invités à s'exprimer sur l'après études, et les projets y afférents, notamment à travers la question de savoir si les adolescents croient que les études leurs seront utiles dans la vie. 79,43% ont estimé que l'école est très utile pour réussir dans la vie ; 16,21% ont estimé que l'école est assez utile pour réussir dans la vie ; 3,68% ont estimé que l'école est un peu utile pour réussir dans la vie ; 0,68% ont estimé que l'école n'est pas du tout utile pour réussir dans la vie.

5.4. ETUDE DE LA LIAISON ENTRE EXPOSITION AU RISQUE ET PERCEPTION DU RISQUE

Sur le plan conceptuel, le risque peut être défini comme la probabilité de survenue d'effets indésirables dans des circonstances données. Selon Leplat (2003), cette notion nécessite une triple caractérisation : (1) par la nature de l'événement redouté (accident, blessure, etc.), (2) par la population concernée (individu ou groupe), et (3) par le contexte situationnel. Baudry (1991) souligne quant à lui la dimension subjective inhérente à ce concept, particulièrement en ce qui concerne les comportements à risque et leur perception individuelle.

La Royal Society, citée par Raude (2007), propose une définition consensuelle de la perception du risque comme construction psychosociale multidimensionnelle intégrant :

- Des composantes cognitives (croyances, jugements)
- Des dimensions affectives (sentiments, attitudes)
- Des facteurs socioculturels (valeurs, dispositions)

Cette approche met en lumière le caractère holistique de la perception des risques, qui transcende la simple évaluation probabiliste pour englober l'ensemble des représentations mentales et des cadres de référence que les individus mobilisent face aux dangers potentiels et à leurs bénéfices associés.

Ce qui suggère que, l'exposition au risque ou la conduite à risque est fonction de la manière dont les adolescents évaluent et interprètent les dangers potentiels associés à certaines actions ou situations, soit leur perception du risque. Nous allons établir cette liaison du point de vue statistique, dans un premier temps, à l'aide du test du khi deux de Pearson.

Tableau 112 : Analyse des liaisons entre variables d'exposition au risque et de perception du risque

Variable d'Exposition au risque	**Variable de Perception du risque**	**Test de liaison du Khi deux**
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	Parmi tous les produits cités, quels sont les raisons qui vous ont amenées à les consommer ?	Khi deux cal : 117,297 Ddl : 11 Coef Phi et V de cramer : 0,400 Décision: liaison moyenne
Vous est-t-il déjà arrivé de fumer ?	Parmi tous les produits cités, quels sont les raisons qui vous ont amenées à les consommer ?	Khi deux cal : 279,955 Ddl : 11 Coef Phi et V de cramer : 0,618 Décision: liaison forte
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?	Khi deux cal : 571,645 Ddl : 18 Coef Phi et V de cramer : 0,883 Décision: liaison forte
Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?	Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?	Khi deux cal : 501,396 Ddl : 14 Coef Phi et V de cramer : 0,826 Décision: liaison forte
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?	Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?	Khi deux cal : 679,770 Ddl : 11 Coef Phi et V de cramer : 0,962 Décision: liaison forte
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?	Khi deux cal : 734 Ddl : 10 Coef Phi et V de cramer : 1,000 Décision: liaison forte

Si la statistique permet d'objectiver les relations entre différentes variables, l'étude des comportements individuels et des facteurs qui les influencent relève essentiellement de la psychologie. De nombreux travaux ont cherché à établir un lien entre les influences psychosociales déterminant la perception du risque, ladite perception elle-même, et l'exposition effective aux comportements à risque.

À cet égard, Petraitis, Flay et Miller (1995) ont proposé un cadre théorique mettant en évidence le rôle central des représentations subjectives et des attentes individuelles dans le processus d'initiation à l'usage de substances psychoactives. Leur modèle montre que l'anticipation positive des effets liés à la consommation est corrélée à une probabilité accrue d'adoption du comportement. À l'inverse, les adolescents percevant l'usage d'alcool ou de drogues comme négatif présentent un risque d'initiation plus faible. Autrement dit, un individu évaluant les risques comme élevés et les bénéfices comme limités sera moins enclin à consommer que celui percevant des avantages supérieurs aux dangers.

Dans la même veine, Bjarnason et Jonsson (2005) soulignent que la perception élevée du risque joue un rôle de facteur protecteur vis-à-vis de l'entrée dans les conduites de consommation. Cette perspective est renforcée par les résultats de Chomynova, Miller et Beck (2009), qui montrent que la perception du risque est inversement corrélée à la prévalence de l'usage d'alcool et de cannabis au cours de la vie.

Par ailleurs, des études menées par Essau (2004) et Gullone et Moore (2000) indiquent que la fréquence de participation à des activités risquées est significativement plus élevée chez les adolescents ayant une faible perception du risque. Toutefois, il convient de nuancer ces résultats : la majorité de ces travaux ne prennent pas systématiquement en compte la perception des bénéfices, ce qui pourrait conduire à surestimer l'effet isolé de la perception du danger dans la prédiction des comportements à risque.

Ces constats psychologiques sont confortés par des analyses statistiques, qui établissent des liens de dépendance significatifs entre les variables d'exposition au risque et celles de perception du risque. Dès lors, il est possible, dans les analyses statistiques, d'utiliser indifféremment l'une ou l'autre de ces variables pour étudier leurs relations avec l'adaptation scolaire. Toutefois, les variables binaires d'exposition au risque sont plus aisées à manipuler statistiquement.

Cela dit, en cohérence avec notre problématique centrale centrée sur la perception du risque, c'est bien cette dernière qui constituera le noyau des analyses dans le présent travail.

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les données du terrain au chapitre 5, il est question à présent d'envisager l'interprétation des résultats. Ce chapitre s'articule autour de deux points, la synthèse des résultats et la vérification des hypothèses, la discussion sur des résultats, les suggestions et limites de l'étude.

6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET LA VERIFICATION DES HYPOTHÈSES

De manière générale une synthèse est une union de plusieurs notions ou de plusieurs choses en un tout organisé, cohérent et offrant une vision globale. Dans un travail de recherche, la synthèse consiste à organiser puis résumer les résultats des investigations faites au cours des enquêtes, autour des grandes idées ou des préoccupations qui ont guidées la recherche. Dans le présent travail, nous avons utilisé le questionnaire comme instrument d'investigation. Ainsi, pour chaque hypothèse de recherche, nous faisons la synthèse des résultats du questionnaire, après nous procédons à la vérification de chaque hypothèse de recherche au moyen de la méthode mathématique.

6.1.1 Synthèse des résultats relatifs à HR1

HR1 est libellée ainsi qu'il suit : « Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire ».

Par rapport à cette hypothèse de recherche, un certain nombre d'items ont été proposés aux élèves. Les tableaux qui représentent ces items et dont les analyses ont été effectuées au chapitre précédent sont matérialisés par des tableaux. De façon globale, les résultats de ces investigations nous permettent de constater que la boisson alcoolique la plus consommée par les adolescents est la bière. En effet, Les consommateurs de bière représentent 23,57% de la population interrogée. D'abord parce qu'à tous les coins de rue dans la région du Centre, on trouve un débit de boisson qui en offre bon marché, et sans discrimination. Les consommateurs de Whisky en principal, représentent 20,98 % de la population totale, tandis que les buveurs de vin rouge en principal, représentent 9,4 % de la population. Les

consommateurs de boissons locales (bili bili, arki, odontol), sont de l'ordre de 3,54%. Ce qui explique la population de 54,77 % de consommateurs recensés. Outre leurs degrés d'exotisme, ces alcools enivrent très rapidement. Ils ont également l'avantage d'être dissimulables dans des bouteilles d'eau ou de jus ordinaire en plastique, donc de passer inaperçus. D'ailleurs, il n'est pas rare de voir des jeunes en pleine rue dans les encablures de l'école, qui boivent une bouteille plastique de soda coloré dans lequel est dissimulé un mélange fortement alcoolisé.

6.1.2 Vérifications de HR1

HR1 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

6.1.3 Formulation des hypothèses statistiques

Cette formulation concerne deux hypothèses ; l'hypothèse nulle, notée H_0, et l'hypothèse alternative notée H_a

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucun lien entre la perception du risque de consommation des substances psychoactives et l'adaptation scolaire des adolescents ;

Hypothèse alternative (Ha) **:** il existe un lien entre la perception du risque de consommation des substances psychoactives et l'adaptation scolaire des adolescents

6.1.4 Rappel des outils d'analyse du Khi-deux de pearson

L'outil statistique essentiellement utilisé pour cette partie est le Chi-deux. Le test de Chi-deux est utilisé pour tester la présence ou l'absence de relation entre deux variables catégorielles. Si deux variables dépendent l'une de l'autre, alors il existe une relation entre les deux variables, elles partagent quelque chose, la variation de l'une influence la variation de l'autre…

L'indépendance signifie que la valeur d'une des deux variables ne nous donne aucune information sur la valeur possible de l'autre variable. Lorsqu'il n'existe aucune relation entre deux variables catégorielles (ou continues), on dit que les variables sont indépendantes l'une de l'autre. Il ne faut pas confondre cette expression avec l'appellation « variable indépendante».

- En termes de Valeur de p (P-value), l'hypothèse nulle est généralement rejetée lorsque p≤0,05. (Le seuil de signification α étant fixé à 5%).

- RÈGLE DE DÉCISION :

La règle de décision consiste à statuer sur les hypothèses statistiques en se référant au rapport entre χ^2_{cal}, et χ^2_{lu} . En effet, lorsque χ^2_{cal}, > χ^2_{lu} alors le chercheur rejette Ho en affirmant que : « il y a bien une variation des modalités de la variable dépendante lorsqu'on manipule les indicateurs de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche. Par contre, si χ^2_{cal}, < χ^2_{lu} , l'hypothèse nulle H_0 est retenue, ainsi, la manipulation des indicateurs de la variable dépendante n'entraine pas de modifications des modalités de la variable indépendante de l'hypothèse de recherche.

Conclusion

Si Ho est rejetée, alors l'hypothèse de recherche est confirmée ; mais si Ho est acceptée, alors l'hypothèse de recherche est rejetée, ce qui pourrait avoir des conséquences sur la validité de l'hypothèse générale.

6.2. ETUDE DE LA LIAISON ENTRE PERCEPTION DU RISQUE DE CONSOMMATION D'ALCOOL ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR1)

Tableau 105 : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants.

Code	Question correspondante
être redoublant	Etes-vous redoublant ?
Avoir redoublé	3 Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme)
Changement d'établissement	3Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?
être reprimandé par les enseignants	3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?
Relation avec les enseignants	36)En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?
Blâmé par les parents (résultats scolaires)	38)Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?
Réprimandé par les parents (comportement)	39) Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?
Satisfaction personnelle des résultats	40)Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?
Faire ses devoirs de maison	4Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
Aimer aller à l'école	47)En général, aimes-tu aller à l'école ?
S'absenter des cours sans raison	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?

Tableau 106 : Etude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Consommation des boissons alcooliques) et VD (Adaptation scolaire)

a) Cas de la consommation d'alcool

VD / VI		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	Etre reprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Réprimandé par les parents (comportement)	Satisfaction personnelle des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'absenter des cours sans raison
Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	Khi deux calc	3,798	3,002	9,548	10,909	0,273	5,584	5,789	3,273	16,448	12,052	11,699
	P value	0,051	0,083	0,002	0,001	0,601	0,018	0,016	0,07	0	0,001	0,001
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,072	0,064	0,114	0,122	0,019	0,087	0,089	0,067	0,15	0,128	0,126
	Décision	indépendance	indépendance	dépendance faible	dépendance faible	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	dépendance

b) Consulter un médecin à cause de la consommation d'alcool

VD / VI		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	être reprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Répriman dé par les parents (comporte ment)	Satisfactio n personnell e des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'abse nter des cours sans raison
1Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (alcool)	Khi deux calc	2,531	3,739	2,466	9,221	4,396	0,295	3,578	0,256	1,073	0,88	8,279
	P value	0,112	0,053	0,116	0,002	0,036	0,587	0,059	0,613	0,3	0,348	0,004
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,059	0,071	0,058	0,112	0,077	0,02	0,07	-0,019	-0,038	-0,035	0,106
	Décision	Indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance

Conclusion du Test

VD / VI		3Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	4Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	47)En général, aimes-tu aller à l'école ?	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	5 Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
9) Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	Khi deux calc	9,548	10,909	16,448	12,052	11,699	9,411
	P value	0,002	0,001	0	0,001	0,001	0,024
	ddl	1	1	1	1	1	3
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815
	Phi et V de cramer	0,114	0,122	0,15	0,128	0,126	0,024
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance

Consultation médecin

VD / VI		3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	36)En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
1Avez-vous déjà eu des difficultés de	Khi deux calc	9,221	4,396	8,279
	P value	0,002	0,036	0,004

santé en consommant ces produits (alcool)	ddl	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,112	0,077	0,106
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance

6.2.1. Analyse des liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre consommation d'alcool et adaptation scolaire.

L'analyse du test du Khi-deux révèle que la consommation d'alcool chez les adolescents présente une dépendance significative avec cinq variables clés de l'adaptation scolaire. Ces résultats convergent avec les travaux de recherche internationaux qui documentent les effets délétères de la consommation d'alcool sur la réussite académique et le comportement scolaire. Selon Steinberg (2007), l'adolescence représente une période de vulnérabilité particulière aux effets de l'alcool en raison des transformations neurobiologiques en cours, notamment la maturation différentielle entre les systèmes de récompense et de contrôle exécutif. Cette asymétrie développementale explique pourquoi l'exposition à l'alcool durant cette période peut avoir des conséquences disproportionnées sur les trajectoires scolaires. Ainsi donc, l'analyse du test du Khi-deux ci-dessus, indique que la perception du risque de consommation d'alcool chez les adolescents présente une dépendance significative avec les cinq variables clés de l'adaptation scolaire suivantes :

a) Changement d'établissement scolaire au cours des cinq dernières années

La consommation d'alcool chez les adolescents est associée à un risque accru de mobilité scolaire. Dans notre échantillon, 69,40% des adolescents consommateurs d'alcool ont déclaré avoir changé d'établissement scolaire au cours des cinq dernières années. Cette transhumance scolaire peut s'expliquer par plusieurs mécanismes interconnectés. D'abord, certains adolescents recherchent un nouvel environnement pour échapper à une réputation négative. Ensuite, les sanctions disciplinaires répétées peuvent conduire à des exclusions ou à des changements imposés. Enfin, les difficultés relationnelles avec le personnel éducatif peuvent rendre le maintien dans l'établissement difficile.

Selon Bronfenbrenner (1979), ces transitions écologiques constituent des moments critiques dans le développement adolescent, imposant une réorganisation des réseaux sociaux, une adaptation à de nouvelles normes institutionnelles et la reconstruction d'un sentiment d'appartenance. Chaque changement représente non seulement une perturbation du parcours

académique, mais également un défi développemental majeur pour l'adolescent qui doit simultanément gérer les défis normatifs de cette période et les défis contextuels liés à la transition. Les adolescents consommateurs d'alcool, déjà fragilisés dans leur capacité d'adaptation par les effets cognitifs et comportementaux de la consommation, se trouvent particulièrement vulnérables face à ces transitions multiples. Cette accumulation de ruptures peut renforcer paradoxalement les comportements de consommation comme stratégie d'adaptation inadaptée face au stress.

b) Réprimandes et blâmes reçus par les consommateurs d'alcool

La consommation d'alcool chez les adolescents scolarisés se traduit fréquemment par une multiplication des sanctions et réprimandes. Dans notre étude, 40,30% des adolescents consommateurs d'alcool ont été réprimandés par un enseignant au cours de l'année scolaire. Plus préoccupant encore, 60,20% ont été blâmés par leurs parents en raison de leurs résultats académiques, tandis que 79,35% ont subi des réprimandes parentales liées à leur comportement à l'école. Ces proportions révèlent que la grande majorité des adolescents consommateurs expérimentent des réprimandes multiples et convergentes, provenant simultanément du milieu familial et du corps enseignant.

Cette accumulation de sanctions découle directement des effets neurobiologiques et comportementaux de l'alcool. Selon Dahl (2004), l'alcool interfère avec les neurotransmetteurs impliqués dans l'attention, la mémoire et le contrôle des impulsions, altérant ainsi les fonctions exécutives essentielles au comportement adapté en classe. Même après dissipation des effets aigus, les troubles de l'attention post-consommation persistent. Un élève ayant consommé de l'alcool lors d'une soirée du week-end peut encore présenter, plusieurs jours après, des difficultés à suivre un raisonnement complexe, à retenir les consignes ou à maintenir sa concentration durant une évaluation.

À ces troubles cognitifs s'ajoute la somnolence diurne. L'alcool perturbe profondément l'architecture du sommeil, fragmentant les cycles naturels et réduisant la qualité du repos nocturne. L'adolescent arrive en classe dans un état de fatigue chronique, ce qui réduit drastiquement la vigilance nécessaire aux apprentissages.

Ces altérations se traduisent également par des comportements perturbateurs. L'alcool affaiblit le contrôle inhibiteur, cette capacité à réguler ses impulsions. Selon Casey et Jones

(2010), le déséquilibre entre système socio-émotionnel et système de contrôle cognitif, caractéristique de l'adolescence, est amplifié par l'exposition à l'alcool. Les adolescents consommateurs manifestent ainsi plus fréquemment de l'agitation motrice, des interventions intempestives, des remarques déplacées, voire de l'agressivité verbale. Ces comportements perturbent l'apprentissage de l'ensemble de la classe, conduisant naturellement à des sanctions disciplinaires.

Progressivement, ces difficultés entraînent une diminution de l'investissement scolaire. Face à l'accumulation des échecs et des réprimandes, l'adolescent consommateur développe un sentiment d'impuissance et de résignation. Selon Bandura (1997), cette détérioration progressive du sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire l'affaiblissement graduel de la confiance en ses propres capacités à réussir, conduit à un désengagement progressif. L'adolescent cesse de faire ses devoirs, ne révise plus pour les contrôles, voire renonce à se présenter aux évaluations. Cette démobilisation académique, observable par les parents à travers la chute des notes, déclenche inévitablement des réactions familiales. Les blâmes parentaux ajoutent une pression supplémentaire, renforçant parfois paradoxalement le recours à l'alcool comme stratégie d'évitement émotionnel.

c) Régularité dans l'accomplissement des devoirs à domicile

L'impact de la consommation d'alcool sur l'organisation du travail personnel constitue un indicateur préoccupant d'inadaptation scolaire. Dans notre échantillon, 46,02% des adolescents consommateurs d'alcool ne s'acquittent pas régulièrement de leurs devoirs à domicile. Cette proportion élevée témoigne d'une désorganisation significative du travail personnel, élément pourtant essentiel à la réussite scolaire.

Cette négligence trouve son origine dans les effets neurobiologiques de l'alcool sur les fonctions exécutives. Selon Casey et Jones (2010), les fonctions exécutives regroupent l'ensemble des capacités mentales supérieures nécessaires pour organiser et contrôler son comportement : la planification (prévoir les étapes d'une tâche), l'organisation (structurer son travail), la mémoire de travail (retenir temporairement des informations pour les utiliser), l'inhibition (résister aux distractions et aux impulsions), et la flexibilité cognitive (s'adapter aux changements). Ces fonctions ont leur siège dans le cortex préfrontal, une région située à l'avant du cerveau qui représente l'une des dernières zones cérébrales à atteindre la maturité, poursuivant son développement jusqu'à

environ 25 ans. La consommation d'alcool durant l'adolescence perturbe et endommage durablement les circuits neuronaux en pleine construction dans cette région, compromettant ainsi le développement des capacités mentales qui permettent précisément de gérer les devoirs de manière autonome : planifier quand faire ses devoirs, organiser les différentes tâches à accomplir, se concentrer suffisamment longtemps, résister à la tentation de procrastiner, et s'adapter aux exigences changeantes des différentes matières.

Au-delà des altérations neurobiologiques, la négligence des devoirs s'inscrit dans une dynamique motivationnelle complexe. Selon Deci et Ryan (2000), la motivation autodéterminée repose sur trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Les adolescents consommateurs d'alcool, confrontés à des réprimandes familiales, peuvent vivre une frustration de ces besoins fondamentaux. Le contexte familial devient source de pression, érodant le sentiment d'autonomie ; les échecs compromettent le sentiment de compétence ; et les conflits détériorent le sentiment d'appartenance. Face à cette frustration, certains adolescents peuvent réagir en négligeant leurs responsabilités scolaires comme une forme de résistance passive, se doublant d'un recours accru à l'alcool comme moyen de combattre le stress.

d) Attitude générale envers l'école

L'érosion progressive du rapport à l'institution scolaire constitue une conséquence majeure de la consommation d'alcool chez les adolescents. Dans notre étude, 80,1% des adolescents consommateurs d'alcool ont exprimé aimer aller à l'école en général. Ce pourcentage élevé témoigne néanmoins d'une affection profonde pour l'école. Ce paradoxe, similaire à celui observé chez les fumeurs, illustre la dissociation caractéristique entre attitudes cognitives et comportements effectifs chez les adolescents engagés dans des conduites à risque.

Cette attitude positive cache néanmoins un cercle vicieux. Les difficultés académiques liées à la consommation d'alcool engendrent des résultats insatisfaisants. Ces échecs provoquent des sanctions et des rappels à l'ordre répétés. L'accumulation de ces expériences négatives transforme progressivement l'école en lieu d'anxiété plutôt qu'en espace d'apprentissage. Toutefois, ces difficultés n'altèrent pas la conscience que

les adolescents peuvent avoir de la nécessité d'avoir des diplômes comme facteur de réussite sociale.

Selon Rosenberg (1965), l'estime de soi globale demeure relativement stable face aux échecs spécifiques dans un domaine particulier, notamment lorsque ces échecs peuvent être attribués à des facteurs externes plutôt qu'à des déficiences personnelles. Les adolescents consommateurs d'alcool peuvent ainsi maintenir une appréciation positive de l'école en tant qu'institution tout en vivant des expériences scolaires personnelles négatives, en attribuant leurs difficultés à des facteurs circonstanciels. Cette stratégie attributionnelle protège l'estime de soi globale mais empêche la prise de conscience nécessaire à un changement comportemental.

e) Absentéisme injustifié au cours de l'année scolaire

L'absentéisme constitue l'une des manifestations les plus visibles et les plus préoccupantes de l'inadaptation scolaire liée à la consommation d'alcool. Dans notre échantillon, 51,49% des adolescents consommateurs d'alcool se sont absentés des cours à plusieurs reprises durant l'année scolaire sans justification. Cette proportion élevée révèle un phénomène d'évitement scolaire massif.

Les mécanismes explicatifs de cet absentéisme sont multiples. Premièrement, les effets physiques post-consommation, tels que les céphalées, les nausées et la fatigue intense, rendent la présence en classe difficile. Deuxièmement, les troubles de l'attention et de la mémoire diminuent l'efficacité de la présence en cours, décourageant l'assiduité. Troisièmement, le développement progressif de comportements d'évitement traduit une volonté de se soustraire à un environnement perçu comme hostile.

Selon Archambault et al. (2009), l'absentéisme représente un indicateur critique de désengagement comportemental qui précède souvent le décrochage scolaire définitif. Cette progression suit une trajectoire prévisible : l'absentéisme commence de manière sporadique et justifiée, puis devient plus fréquent et moins justifié, pour finalement s'installer dans un pattern chronique. À chaque étape, les mécanismes sous-jacents évoluent : les causes initialement physiologiques cèdent progressivement la place à des causes psychologiques et sociales.

L'influence du groupe de pairs joue un rôle amplificateur particulièrement puissant. Selon Bandura (1986), l'apprentissage vicariant (par observation) et le modelage social constituent des mécanismes fondamentaux d'acquisition comportementale. Lorsqu'un adolescent observe des pairs consommateurs qui s'absentent régulièrement sans conséquences graves apparentes, la probabilité d'imitation augmente significativement. De plus, les moments de consommation collective s'organisent souvent durant les heures de cours, créant une incompatibilité structurelle entre participation à la vie sociale du groupe de pairs consommateurs et assiduité scolaire. Comme le souligne Steinberg (2007), la présence de pairs amplifie significativement la prise de risque chez les adolescents.

6.2.2. Cas particulier des adolescents ayant expérimenté des difficultés de santé en consommant des boissons alcooliques.

L'analyse des dépendances révèle des associations significatives entre l'expérience de problèmes de santé liés à la consommation d'alcool et trois dimensions spécifiques de l'adaptation scolaire : les réprimandes par les enseignants, la qualité des relations avec le personnel éducatif, et l'absentéisme injustifié. Dans notre échantillon, 4,22% des adolescents ont déclaré avoir rencontré des problèmes de santé consécutifs à leur consommation d'alcool. Ces cas représentent vraisemblablement des épisodes de dépassement du seuil de tolérance alcoolique, entraînant des manifestations cliniques significatives.

Au-delà de ces problèmes de santé directement identifiables, 9,13% des adolescents ont rapporté des perturbations dans leur parcours scolaire directement liées à leur consommation d'alcool. Ces perturbations se manifestent par des difficultés de concentration et des troubles attentionnels, une agitation psychomotrice et une irritabilité accrue, des comportements agressifs ou oppositionnels, ainsi qu'une somnolence diurne excessive.

Ces manifestations comportementales et physiologiques contribuent à une détérioration progressive des relations avec les enseignants. Selon Wentzel (2005), la qualité de la relation enseignant-élève constitue un prédicteur majeur de la motivation et de la réussite scolaire. Les élèves qui entretiennent des relations positives avec leurs enseignants démontrent un engagement académique supérieur. Inversement, les relations

conflictuelles, marquées par les réprimandes répétées et la méfiance réciproque, prédisent le désengagement et l'échec scolaire. Les comportements perturbateurs ou agressifs des adolescents consommateurs suscitent naturellement des réactions disciplinaires, conduisant à une augmentation des sanctions. Cette escalade relationnelle négative transforme progressivement l'enseignant en une figure d'autorité hostile. L'accumulation de ces expériences négatives favorise ultimement le développement de conduites d'évitement scolaire.

Conclusion : vers une compréhension systémique des liaisons alcool-adaptation scolaire

Les résultats de cette analyse convergent avec la littérature internationale et confirment l'existence de relations complexes et multidimensionnelles entre la consommation d'alcool et l'adaptation scolaire chez les adolescents. La consommation d'alcool présente des liaisons significatives avec l'ensemble des variables d'adaptation scolaire étudiées, affectant aussi bien les dimensions comportementales que relationnelles et organisationnelles de la vie scolaire.

Selon Bandura (2001), ces résultats illustrent le principe de causalité triadique réciproque caractéristique de la théorie sociocognitive : les facteurs personnels, les comportements et l'environnement s'influencent mutuellement dans un processus dynamique et circulaire. Cette perspective systémique permet de dépasser une vision linéaire et simpliste où la consommation serait la cause unique des difficultés scolaires, pour reconnaître l'existence de boucles de rétroaction complexes où les échecs scolaires peuvent également constituer des facteurs de risque d'intensification de la consommation.

Ces constats soulignent l'importance de prendre en compte la consommation d'alcool comme facteur de risque majeur dans la compréhension des difficultés d'adaptation scolaire des adolescents. Toutefois, conformément à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), les interventions doivent éviter les approches purement restrictives ou punitives qui peuvent paradoxalement renforcer les comportements à risque. Les stratégies d'intervention devraient plutôt viser à renforcer les facteurs de protection : développement du sentiment d'efficacité personnelle scolaire selon Bandura (1997), satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, amélioration de la qualité des relations avec les enseignants et les parents,

développement de compétences d'autorégulation, et promotion d'une culture scolaire inclusive et soutenante.

Conclusion du premier cas de HR1 : La consommation d'alcool a une liaison avec les variables d'adaptation scolaire suivantes :

- Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?
- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants
- Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
- En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?
- En général, aimes-tu aller à l'école ?
- Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
- Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?

Etant donné que les études de liaisons statistiques établissent des dépendances fortes entre les variables d'exposition aux risques, et les perceptions de risques associées, alors nous **confirmons que cette hypothèse de recherche est vérifiée. Il existe une liaison entre la perception du risque de consommation d'alcool et l'adaptation scolaire.**

6.2.3. Perception de risque de consommation d'alcool en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire.

L'hypothèse HR1 postulait que « *la perception du risque de consommation des substances psychoactives (boissons alcooliques) influence l'adaptation scolaire des adolescents* ». Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude confirment cette hypothèse, en révélant une relation statistiquement significative entre le niveau de perception du risque lié à la consommation d'alcool et le degré d'adaptation scolaire observé chez les adolescents enquêtés.

Plus précisément, les adolescents ayant une perception élevée du risque associé à la consommation de boissons alcooliques manifestent une meilleure adaptation scolaire. Cette tendance se traduit par une assiduité renforcée, une implication plus marquée dans les tâches scolaires, une attitude coopérative en classe et une perception positive de leurs capacités d'apprentissage. À l'inverse, les adolescents qui minimisent les risques de l'alcool ou qui en

ignorent les effets potentiels présentent un profil plus vulnérable sur le plan scolaire : retards fréquents, baisse de motivation, difficultés relationnelles avec les enseignants et parfois désengagement vis-à-vis des exigences académiques.

Par ailleurs, les recherches de Pommereau (2016) appuient cette interprétation en montrant que la consommation d'alcool à l'adolescence a des effets négatifs sur le développement cérébral, en particulier sur les fonctions exécutives telles que la mémoire de travail, l'attention soutenue et le raisonnement abstrait des fonctions essentielles à l'apprentissage scolaire. Il va dans le même sens, en démontrant que l'exposition répétée à l'alcool est associée à un rendement scolaire affaibli, à des difficultés d'apprentissage et à un risque accru d'échec académique.

L'interprétation des résultats met en lumière le rôle des contextes familial et social dans la formation de cette perception du risque. Ils soulignent que la perception des risques est fortement influencée par les messages reçus de la part des parents, des enseignants, mais aussi des pairs. Un adolescent encadré dans un environnement où les risques de l'alcool sont discutés et mis en évidence développera une conscience accrue des dangers, ce qui peut le dissuader de s'engager dans des conduites à risque. À l'inverse, une socialisation marquée par la tolérance ou la banalisation de l'alcool peut favoriser l'adoption de comportements déviants.

Ces résultats confirment l'hypothèse selon laquelle la perception du risque lié à la consommation de boissons alcooliques joue un rôle déterminant dans le processus d'adaptation scolaire chez les adolescents. Cette perception semble agir à la fois comme un frein à l'engagement dans des pratiques à risque et comme un levier d'adhésion aux normes scolaires. Ces données soulignent l'importance de renforcer l'éducation préventive autour des risques liés à l'alcool, notamment dans les milieux scolaires et familiaux, afin de favoriser une meilleure adaptation des jeunes au contexte éducatif.

Petraitis, Flay et Miller (1995), ont développé une théorie qui met en avant les processus liés à l'apprentissage social. Elle ne se focalise pas sur les croyances et les perceptions, mais plutôt sur leur origine ou cause. Selon celle-ci, la consommation de substances psychoactives est un comportement appris par le biais de modèles sociaux. L'observation des parents ou des amis qui consomment encourage l'adoption de ces comportements en modelant les cognitions. L'attitude favorable des pairs et des parents envers la consommation accroît également la probabilité de consommation. L'apprentissage social se déroule alors en trois étapes :

observation et imitation du comportement, renforcement social de ce comportement, et association positive entre la consommation et les conséquences physiques et sociales.

À cet égard, l'analyse de la perception du risque met en évidence que les pratiques de consommation d'alcool chez les jeunes reflètent, en grande partie, le contexte socioculturel camerounais, caractérisé notamment par la forte densité de bars implantés à chaque carrefour, y compris à proximité des établissements scolaires.

Selon la théorie sociale cognitive de Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle correspond à une croyance en sa capacité d'organiser la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités. Dans le domaine éducatif, ceci renvoie à la croyance en ses capacités scolaires. Les élèves ayant des sentiments de compétence élevés obtiennent de meilleurs résultats. Ils sont plus motivés, se fixent des buts plus élevés, choisissent des tâches plus difficiles, persévèrent face à des difficultés, régulent davantage leurs efforts, gèrent leur anxiété et leur stress, s'engagent davantage dans leur scolarité et ils obtiennent de meilleures performances que leurs pairs qui ont des sentiments de compétence plus faibles. Par contre, de faibles sentiments de compétence sont associés à de moins bonnes réalisations, à un plus faible rendement, à moins d'efforts et, par le fait même, à un risque plus élevé de décrochage scolaire. Au regard de ce qui précède, nous remarquons que le sentiment d'auto efficacité est un indicateur fort de la réussite des apprenants, de l'autorégulation, de leur motivation et de leur persévérance scolaire.

Dans notre population, la consommation régulière d'alcool s'accompagne d'un plus faible contrôle émotionnel, d'un moindre sentiment d'efficacité scolaire et de façon générale d'une estime de soi plus dévalorisée. En référence aux nombreuses recherches dans ce domaine (Choquet et Ledoux, 1994 ; Coslin, 1996), la consommation d'alcool, tend à faciliter l'affirmation de soi chez les jeunes. À partir de là, le principe théorique que nous pouvons formuler en rapport avec ces résultats est le suivant : il existe une relation entre la perception du risque de consommation des substances psychoactives et l'adaptation scolaire des adolescents.

La fréquence d’inadaptation scolaire augmente lorsque leur niveau d’estime de soi est plus faible. En définitive, nous convenons avec Bandura dans sa théorie sociale cognitive qui stipule qu’avoir un sentiment d'efficacité personnelle (niveau d’estime de soi élevé) semble mieux expliquer le comportement de persévérance dans les études. Une faible croyance en son efficacité personnelle ou estime de soi par contre diminue le niveau d'effort et de persévérance dans les études.

Il convient de distinguer l'alcool à visée festive, tel que pratiqué par les adultes, de l'alcool utilisé par les adolescents comme un moyen d'évasion, de soulagement des angoisses et de rupture avec la réalité. Dans les deux cas, les risques demeurent élevés, car ces pratiques mènent à un rapport ambigu à l'alcool, source de malaises physiques et psychiques, avec des répercussions directes sur la concentration, la mémoire et les capacités d'organisation scolaires.

Ainsi, 51 adolescents sur les 402 consommateurs interrogés, soit 12,69 %, ont déclaré avoir rencontré des problèmes de santé suite à leur consommation d'alcool. Parmi eux, 15 ont même consulté un médecin, signe de la gravité des conséquences physiques possibles, comme les comas éthyliques, les troubles hépatiques et gastriques, ou encore les perturbations hormonales pouvant retarder la croissance osseuse. Le cerveau des adolescents, encore en plein développement, est particulièrement vulnérable aux effets de l'alcool, qui peut altérer les fonctions cognitives telles que l'attention, la mémoire ou la planification.

Les alcoolisations ponctuelles, notamment lorsqu'elles sont intenses, peuvent également engendrer une dépendance à long terme. Sous l'effet de l'alcool, les adolescents perdent en maîtrise de soi, cédant à des comportements impulsifs, agressifs, voire violents. Ainsi, 253 adolescents, soit 62,94 % des consommateurs d'alcool, reconnaissent avoir déjà porté des coups à un camarade. Par ailleurs, 80 d'entre eux, soit 19,90 %, ont déclaré avoir connu des perturbations scolaires (difficultés de concentration, agitation, violence, somnolence) en lien avec leur consommation.

Concernant la perception du risque, 54,77 % des adolescents consommateurs ont énoncé les raisons qui les poussent à boire. Parmi celles-ci, 36,57 % mentionnent l'envie de participer à l'ambiance festive, 15,42 % citent la curiosité ou la recherche de sensations fortes, 13,43 % recherchent un plaisir personnel, 9,45 % le font par mimétisme (imitation volontaire), et 7,46 % sont motivés par l'ennui, la tristesse ou des troubles dépressifs. Les influences négatives de l'entourage représentent une part égale de 7,46 %.

Il ressort clairement que l'effet de groupe, notamment lors des festivités, constitue le principal moteur d'introduction à l'alcool. L'alcool y devient un vecteur de sociabilité, levant les inhibitions et les interdictions, favorisant le partage d'émotions fortes, et donnant lieu à des défis, parfois dangereux, pour renforcer l'acceptation par les pairs.

La société camerounaise se donne pour mission de protéger sa jeunesse, mais observe, sans agir, ces jeunes s'enfoncer volontairement dans l'alcoolisme. Ce comportement les expose à des risques bien réels : accidents de la voie publique, chutes domestiques entraînant des fractures, ou encore comas éthyliques qui conduisent un nombre important d'adolescents à l'hôpital. Par ailleurs, l'abus d'alcool, souvent combiné à d'autres substances psychotropes, est associé à une recrudescence d'agressions, d'actes d'incivilité, de vandalisme et de rapports sexuels non consentis, avec des répercussions notables sur le comportement scolaire des adolescents.

Le risque s'amplifie avec l'influence du groupe, qui encourage une émancipation conduisant ces jeunes à rechercher toujours plus d'ivresse pour démontrer leur audace et ainsi gagner en popularité. Boire la même chose, et de la même manière que les autres devient ainsi un signe de connexion, d'appartenance, comparable au choix vestimentaire, aux préférences musicales ou à la présence sur les réseaux sociaux. Il s'agit d'un renoncement à l'individualité au profit du standard collectif, une manière de montrer qu'on fait corps avec le groupe. À ce titre, 238 des 402 adolescents consommateurs d'alcool, soit 59,20 %, déclarent appartenir à un cercle d'amis issus de l'école ou du quartier, tandis que 156 d'entre eux, soit 38,81 %, avouent que les avis de leurs amis influencent leurs décisions.

6.3. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DU RISQUE DE CONSOMMATION DE PRODUITS À FUMER ET AUTRES DROGUES ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR1)

6.3.1. Perception du risque de consommation de drogues, produits à fumer versus adaptation scolaire

Les jeunes voient quotidiennement des adultes fréquentant les bars, consommant de l'alcool lors de réunions familiales ou fumant, ce qui leur fournit un modèle comportemental à imiter. Ils apprennent ainsi rapidement à rechercher les plaisirs immédiats, que ce soit à travers la restauration rapide, la boisson ou le tabac, et se laissent également influencer par des représentations médiatiques valorisant ces pratiques.

Les données recueillies illustrent cette tendance : 23,84 % des élèves interrogés sont fumeurs, avec une répartition de 33,71 % de filles et 66,29 % de garçons parmi les fumeurs. De plus, 25,71 % de ces fumeurs sont des élèves redoublants, alors que 74,29 % ne le sont pas. Par ailleurs, 142 élèves sur 734 consomment à la fois du tabac et de l'alcool, et 7,22 % de la population totale est composée de fumeurs de moins de 17 ans. Cette situation est particulièrement préoccupante puisque les jeunes de 11 à 17 ans, dont l'organisme est plus sensible à la nicotine, présentent un risque accru de développer une dépendance. Ils ont souvent une fausse impression de contrôle sur leur consommation et ne se rendent compte de leur addiction que lorsque celle-ci s'est installée de façon irréversible.

Face aux injonctions et conseils répétés des adultes pour rester « sages », certains adolescents cherchent à affirmer leur individualité en flirtant avec l'interdit. Fumer devient ainsi un acte symbolique de rébellion et un moyen de signaler qu'ils sont suffisamment grands pour faire leurs propres choix. Pour Counotte et al. (2011), lorsque les jeunes sont systématiquement évalués négativement par leurs pairs ou se sentent inadaptés dans des environnements valorisant la réussite scolaire, ils développent une faible estime d'eux-mêmes. Cette vulnérabilité les conduit à s'engager dans des comportements à risque, notamment la consommation de substances psychoactives, dans le but d'améliorer leur image personnelle et de s'intégrer dans un groupe.

Les recherches de Les recherches de Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay (2001) confirment par ailleurs qu'une consommation régulière d'alcool et de tabac chez l'adolescent est associée à une faible estime de soi. Ainsi, face aux pressions sociales, scolaires et familiales,

certains adolescents recourent aux substances psychotropes comme moyen temporaire d'évasion, une tentative de reconquête de leur liberté et d'affirmation de leur autonomie, à l'instar des comportements observés chez les adultes.

Enfin, cette dynamique consumériste se reflète également dans les préférences affichées par les jeunes concernant les produits fumés. Parmi eux, 14,98 % mentionnent la chicha comme produit privilégié, contre 3,54 % pour les cigarettes traditionnelles et 5,31 % pour des produits issus de la marijuana (chanvre, cannabis, papier, gué, colle). Ces chiffres illustrent l'ampleur de l'initiation précoce au tabagisme et la complexité des conduites à risque chez les adolescents.

6.3.2. Test du khi deux : la consommation des drogues et produits à fumer et l'adaptation scolaire

Tableau 105 (supra) : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants.

Code	Question correspondante
être redoublant	Etes-vous redoublant ?
Avoir redoublé	3 Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme)
Changement d'établissement	3Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?
être reprimandé par les enseignants	3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?
Relation avec les enseignants	36)En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?
Blâmé par les parents (résultats scolaires)	38)Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?
Réprimandé par les parents (comportement)	39) Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?
Satisfaction personnelle des résultats	40)Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?
Faire ses devoirs de maison	4Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
Aimer aller à l'école	47)En général, aimes-tu aller à l'école ?
S'absenter des cours sans raison	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?

Tableau 107 : Étude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Consommation des produits à fumer et autres drogues) et VD (Adaptation scolaire)

VD / VI		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	être reprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Réprimandé par les parents (comportement)	Satisfaction personnelle des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'absenter des cours sans raison
Vous est-il déjà arrivé de fumer ?	Khi deux calc	6,565	0,397	6,628	18,563	2,883	3,383	19,181	1,319	18,251	21,775	20,263
	P value	0,01	0,528	0,01	0	0,089	0,066	0	0,251	0	0	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,095	0,023	0,095	0,159	0,063	0,068	0,162	0,042	0,158	0,172	0,166
	Décision	Indépen-dance	Indépen-dance	Indépendance	dépendance faible	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	dépendance	dépendance

Consultation de médecin à cause des produits à fumer et autres drogues

VD / VI		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	être reprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Réprimandé par les parents (comportement)	Satisfaction personnelle des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'absenter des cours sans raison
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (fumer)	Khi deux calc	5,86	10,79	0,43	5,198	2,578	0,511	4,805	0,824	8,748	22,382	2,053
	P value	0,015	0,001	0,512	0,023	0,108	0,475	0,028	0,364	0,03	0	0,152
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,089	0,121	0,024	0,084	-0,059	0,026	0,081	0,034	-0,109	-0,175	0,053
	Décision	dépendance	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	dépendance	indépendance

CONCLUSION DU TEST

VD / VI		Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	En général, aimes-tu aller à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Vous est-il déjà arrivé de fumer ?	Khi deux calc	18,563	19,181	18,251	21,775	20,263	14,354
	P value	0	0	0	0	0	0,002
	ddl	1	1	1	1	1	3
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815
	Phi et V de cramer	0,159	0,162	0,158	0,172	0,166	0,14
	Décision	dépendance faible	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance

Consultation de médecin à cause des produits à fumer et autres drogues

VD / VI		Etes-vous redoublant ?	Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme)	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	En général, aimes-tu aller à l'école ?
Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (fumer)	Khi deux calc	5,86	10,79	5,198	4,805	8,748	22,382
	P value	0,015	0,001	0,023	0,028	0,03	0
	ddl	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,089	0,121	0,084	0,081	-0,109	-0,175
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance

6.3.3. Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre produits à fumer et autres drogues et adaptation scolaire.

L'analyse des dépendances par le test du Khi-deux révèle des associations significatives entre la consommation de tabac et de drogues chez les adolescents et leur adaptation scolaire. Ces résultats s'inscrivent dans une perspective sociocognitive qui met en lumière les mécanismes complexes reliant les comportements à risque et la trajectoire scolaire. Selon Bandura (1986), les comportements adolescents s'élaborent à travers un processus où l'environnement, les cognitions individuelles et les comportements s'influencent mutuellement.

L'analyse statistique a mis en évidence des dépendances significatives entre la perception du risque de consommation du tabac et des drogues dures et cinq variables clés de l'adaptation scolaire. Ces variables concernent le parcours académique (statut de redoublant, transhumance scolaire, réprimandes par les enseignants), la dimension motivationnelle (attitude générale envers l'école, croyance en l'utilité des études), et les comportements scolaires (absentéisme injustifié, réprimandes parentales, accomplissement des devoirs). Cette approche multidimensionnelle reflète la complexité des interactions entre consommation de substances et trajectoire éducative, telle que conceptualisée par Bronfenbrenner (1979).

Ainsi, l'analyse statistique du test du Khi deux a mis en évidence des dépendances significatives entre la perception du risque de consommation du tabac et des drogues dures et cinq variables clés de l'adaptation scolaire suivantes :

1) **Consommation de tabac et difficultés du parcours scolaire**

Le statut de fumeur est statistiquement lié avec trois indicateurs d'inadaptation scolaire : le redoublement, le changement d'établissement et les réprimandes enseignantes. Dans notre échantillon, 25,71% des adolescents fumeurs avaient le statut de redoublant, 48,57% ont été réprimandés par un enseignant au cours de l'année scolaire, et 69,14% ont changé d'établissement sur les cinq dernières années.

Ces proportions élevées s'expliquent par des mécanismes neurophysiologiques bien documentés. Selon Steinberg (2008), le développement cérébral adolescent se caractérise par une maturation différentielle entre le système limbique et le cortex

préfrontal, rendant les adolescents particulièrement vulnérables aux effets du tabac. La consommation affecte directement les capacités cognitives par une diminution de l'oxygénation cérébrale, entraînant des troubles de l'attention, une fatigue excessive et une réduction de l'endurance intellectuelle.

Du point de vue de la théorie sociocognitive de Bandura (1997), le sentiment d'auto-efficacité scolaire joue un rôle central dans la persévérance et l'engagement. Les altérations physiologiques se traduisent par des performances insuffisantes qui attirent l'attention du corps enseignant. L'insuffisante irrigation de l'organisme en oxygène entraîne une diminution de la concentration, à laquelle s'ajoutent l'absentéisme et la négligence des devoirs. Cette cascade de difficultés engendre des redoublements et des réprimandes, érodant progressivement le sentiment d'auto-efficacité. Comme le souligne Bandura (2001), les expériences répétées d'échec constituent la source d'information la plus puissante dans la construction de l'auto-efficacité.

Ces transhumances scolaires perturbent davantage la scolarité. Selon Bronfenbrenner (2005), ces transitions constituent des moments critiques imposant de reconstruire les réseaux sociaux et de s'adapter à de nouvelles normes. Ces ruptures répétées fragilisent l'adaptation scolaire et peuvent renforcer paradoxalement les comportements de consommation comme stratégie d'adaptation inadaptée.

2) Affection scolaire et utilité des études

L'analyse révèle un paradoxe remarquable : 73,14% des adolescents fumeurs affirment aimer aller à l'école et 72,57% estiment que l'école est très utile pour réussir dans la vie. Cette proportion élevée révèle une dynamique complexe où coexistent des comportements transgressifs et une reconnaissance sincère de la valeur de l'éducation.

Selon Ajzen (1991), les comportements intentionnels résultent d'une interaction entre les attitudes, les normes subjectives et la perception du contrôle comportemental. Le tabagisme s'inscrit fréquemment dans une logique de résistance aux normes sociales et scolaires. Comme le souligne Erikson (1968), l'adolescence représente une période critique de construction identitaire où le jeune cherche à se définir en opposition aux figures d'autorité. Cette transgression s'accompagne d'un rejet de l'environnement

scolaire perçu comme oppressif, mais ce rejet reste superficiel puisqu'il n'altère pas la croyance fondamentale en l'utilité des diplômes.

Les mécanismes physiologiques aggravent cette inadaptation. L'accumulation d'échecs académiques résultant des déficits cognitifs renforce le sentiment que l'école est un lieu hostile, générant un cercle vicieux où les difficultés scolaires alimentent le rejet de l'environnement scolaire qui intensifie les comportements de consommation.

Du point de vue de Rosenberg (1965), l'estime de soi influence profondément les comportements. Cette désaffection progressive n'altère cependant pas la confiance en l'utilité des diplômes, notamment au regard du nombre croissant de diplômés ayant obtenu une bonne situation sociale dans la société camerounaise. Cette observation explique pourquoi les adolescents maintiennent la croyance en l'école comme vecteur d'ascension sociale.

Cette tension révèle que le problème n'est pas un déficit de valeurs éducatives, mais une incapacité à traduire cette reconnaissance en pratiques efficaces face aux obstacles : altérations physiologiques, besoin d'autonomie s'exprimant par la transgression, gratifications immédiates contrastant avec les bénéfices lointains, et accumulation d'échecs érodant le sentiment d'efficacité personnelle. Selon Deci et Ryan (1985), cette dissociation reflète un déficit de motivation intrinsèque au profit d'une motivation extrinsèque sans engagement présent effectif.

3) Absentéisme et désengagement comportemental

L'absentéisme représente l'une des manifestations les plus visibles de l'inadaptation scolaire liée au tabagisme. Dans notre échantillon, 60,57% des adolescents fumeurs se sont absentés des cours sans justification au cours de l'année scolaire. Cette proportion alarmante reflète l'impact majeur du tabagisme sur l'assiduité scolaire. Selon Janosz et al. (2000), l'absentéisme constitue l'un des prédicteurs les plus robustes du décrochage scolaire.

La consommation de tabac, de drogues et d'autres produits à fumer constitue un facteur déterminant de l'absentéisme en raison de ses multiples répercussions. L'usage de substances psychoactives affaiblit les poumons et le cœur, provoquant des perturbations immédiates du fonctionnement cérébral. La nicotine et le cannabis altèrent

les neurotransmetteurs impliqués dans la vigilance, la motivation et l'apprentissage. Ces effets se traduisent par une baisse de l'énergie physique, un affaiblissement des capacités de mémorisation et une lenteur dans le traitement de l'information.

À ces perturbations cognitives s'ajoutent des complications sanitaires qui favorisent l'absence. Les troubles respiratoires chroniques, les céphalées récurrentes, les vertiges et les nausées matinales peuvent empêcher physiquement l'élève de se rendre en classe.

Au-delà des effets physiologiques, la consommation régulière engendre une déstabilisation psychologique qui affecte le rapport à l'école. Selon Deci et Ryan (2000), la motivation scolaire repose sur trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Les substances perturbent cet équilibre en générant irritabilité, anxiété, démotivation et perte d'intérêt. L'école devient progressivement un lieu de contrainte plutôt que d'épanouissement. Le désengagement scolaire s'installe graduellement.

Cette évolution est amplifiée par l'influence du groupe de pairs. Selon Bandura (1986), l'apprentissage vicariant (par observation) constitue un mécanisme fondamental d'acquisition des comportements. L'appartenance à des réseaux orientés vers la consommation modifie les normes comportementales. Sécher les cours devient une pratique banalisée, voire valorisée. Les moments de consommation collective créent une sociabilité alternative qui concurrence l'engagement scolaire. Comme le souligne Steinberg (2007), la présence de pairs amplifie significativement la prise de risque chez les adolescents.

L'absentéisme s'inscrit dans un processus circulaire pernicieux. Les absences répétées génèrent des difficultés scolaires, des échecs aux évaluations et une baisse des moyennes. Ces résultats provoquent stress, frustration et conflits avec les enseignants. Face à cette spirale, l'adolescent recourt davantage aux substances pour gérer son anxiété. La consommation devient un mécanisme d'évitement. Ce cercle vicieux s'auto-entretient : plus l'élève consomme, plus il échoue ; plus il échoue, plus il consomme.

Selon Bronfenbrenner (1979), l'usage de substances révèle généralement une vulnérabilité plus large : difficultés d'intégration sociale, relations conflictuelles avec la

famille, faiblesse du soutien parental, manque de perspectives d'avenir, recherche de stratégies d'adaptation inadaptées face au stress.

4) Répercussions familiales et détérioration du travail personnel

La détérioration des performances scolaires liée au tabagisme génère inévitablement des tensions familiales. Dans notre étude, 28,57% des adolescents fumeurs ont été réprimandés par leurs parents en raison de leur comportement scolaire. Cette proportion témoigne de l'impact familial des conduites tabagiques. Selon Baumrind (1991), le style parental influence significativement la probabilité d'engagement dans des comportements à risque.

Ces réprimandes s'inscrivent dans une dynamique familiale complexe mêlant inquiétude légitime, sentiment d'impuissance et parfois culpabilité. Selon Bandura (1997), l'auto-efficacité parentale, c'est-à-dire la croyance des parents en leur capacité à influencer positivement le développement de leur enfant, joue un rôle crucial. Les parents confrontés aux comportements tabagiques peuvent expérimenter une érosion de leur sentiment d'auto-efficacité, particulièrement lorsque leurs interventions échouent. Cette déstabilisation peut conduire soit à une intensification des sanctions, soit à un désengagement parental progressif.

Le tabagisme affecte significativement l'organisation du travail personnel. Les adolescents fumeurs consacrent du temps aux activités liées au tabagisme et subissent les conséquences physiologiques qui réduisent leur disponibilité cognitive. Dans notre échantillon, 53,14% des adolescents fumeurs ne s'acquittent pas régulièrement de leurs devoirs à la maison.

Selon Eccles et Wigfield (2002), la motivation académique repose sur les expectatives de succès et la valeur subjective accordée à la tâche. Le tabagisme érode simultanément ces deux dimensions : les difficultés cognitives diminuent les expectatives de succès ; le temps investi dans la consommation réduit la valeur accordée aux tâches scolaires, qui apparaissent moins prioritaires face aux gratifications immédiates offertes par la consommation et la socialisation avec les pairs fumeurs.

6.3.4. Impact spécifique de la consommation de cannabis sur l'adaptation scolaire

Les recherches contemporaines confirment l'impact majeur de la consommation de cannabis sur les résultats académiques. Les jeunes consommateurs ont tendance à manquer l'école, ce qui signifie un absentéisme accru et une moindre implication dans les études. Les mécanismes neurobiologiques impliquent l'altération des fonctions exécutives, de la mémoire de travail et des capacités attentionnelles, toutes essentielles aux apprentissages.

Selon Dahl (2004), l'adolescence représente une période de vulnérabilités particulières en raison des transformations neurobiologiques majeures. Le système endocannabinoïde, crucial dans la maturation cérébrale, est particulièrement sensible aux perturbations induites par le cannabis durant cette période critique. L'exposition répétée au THC interfère avec les processus de myélinisation et d'élagage synaptique, compromettant le développement des circuits neuronaux impliqués dans les fonctions cognitives supérieures.

Du point de vue de Bandura (1986), la consommation de cannabis s'inscrit dans un processus d'apprentissage vicariant (par observation) où les modèles observés influencent l'adoption du comportement. Lorsque les adolescents observent des pairs consommateurs maintenant des performances acceptables, ou lorsque la culture populaire valorise l'usage récréatif en minimisant ses risques, la perception du danger s'érode progressivement. Cette normalisation sociale, combinée aux altérations cognitives réelles, crée une situation problématique où l'adolescent peut sous-estimer l'impact de sa consommation.

La recherche indique également que les étudiants qui démontrent une détérioration de leurs résultats scolaires sont plus susceptibles de commencer à consommer de la marijuana, les mauvais résultats scolaires devant être considérés comme des facteurs de risque d'initiation. Selon Jessor (1991), les comportements à risque tendent à se regrouper au sein d'un syndrome général de déviance, où l'échec scolaire peut simultanément résulter de la consommation et conduire à l'intensification de celle-ci. Cette perspective souligne l'importance d'interventions holistiques qui renforcent le sentiment d'efficacité scolaire et l'engagement académique.

6.3.5. Problèmes de santé liés aux substances (tabac/drogues) et inadaptation scolaire sévère

L'analyse révèle des associations significatives entre l'expérience de problèmes de santé liés à la consommation de substances et six dimensions de l'adaptation scolaire : redoublement scolaire, antécédents de redoublement, réprimandes par les enseignants, réprimandes parentales, accomplissement des devoirs et attitude générale envers l'école. Dans notre échantillon, 3,68% des adolescents ont expérimenté des problèmes de santé suite à la consommation de produits à fumer et autres drogues.

Par ailleurs, 4,22% ont rapporté des perturbations scolaires directes liées à leur consommation : troubles de la concentration, agitation psychomotrice, comportements violents ou agressifs, et somnolence excessive en classe. Cette symptomatologie reflète l'impact aigu et chronique des substances sur le fonctionnement neuropsychologique. Selon Casey et Jones (2010), le cerveau adolescent se caractérise par un déséquilibre entre un système socio-émotionnel hyperactif et un système de contrôle cognitif immature. L'usage de substances amplifie ce déséquilibre en perturbant davantage les mécanismes de régulation, rendant l'adolescent plus vulnérable aux comportements impulsifs et désorganisés.

L'affaiblissement des organes internes entraîne des troubles de la concentration soutenue, une diminution de l'endurance intellectuelle, une altération des capacités mnésiques ainsi qu'une irritabilité et une instabilité émotionnelle. Ces altérations expliquent la cascade de difficultés scolaires observées : réprimandes disciplinaires, tensions familiales, redoublements, et ultimement, désengagement scolaire progressif.

Selon Archambault et al. (2009), l'engagement scolaire se décline en trois dimensions : comportementale (participation), émotionnelle (sentiment d'appartenance), et cognitive (investissement intellectuel). Les adolescents confrontés à des problèmes de santé peuvent maintenir un engagement émotionnel (ils aiment l'école) tout en présentant un désengagement comportemental et cognitif marqué. Cette configuration illustre la complexité de l'adaptation scolaire et souligne l'importance d'interventions différenciées prenant en compte ces multiples dimensions.

5) Problèmes de santé et utilité scolaire : une analyse sociocognitive

L'analyse révèle un paradoxe central : 75 à 80% des adolescents engagés dans des comportements à risque maintiennent une forte adhésion à la valeur de l'école, déclarant qu'elle est très utile pour réussir dans la vie. Ce constat défie l'intuition commune selon laquelle les comportements à risque signaleraient un rejet de l'institution scolaire.

Ce paradoxe s'explique par plusieurs mécanismes interdépendants. Premièrement, il existe une dissociation cognitive entre les attitudes (ce que l'on pense) et les comportements (ce que l'on fait). Selon Ajzen (1991), cette dissociation survient lorsque les normes subjectives, les attitudes personnelles et la perception du contrôle comportemental ne convergent pas. Les adolescents reconnaissent intellectuellement la valeur de l'école tout en étant incapables d'aligner leurs comportements sur cette croyance. Pour réduire cette dissonance, ils développent des rationalisations : temporisation, compartimentation, attribution externe, ou optimisme irréaliste.

Deuxièmement, cette adhésion s'enracine dans une réalité socio-économique : dans le contexte camerounais, le diplôme demeure le principal vecteur de mobilité sociale. Selon Bandura (1986), l'apprentissage vicariant (par observation) permet aux individus d'acquérir des connaissances en observant les expériences d'autrui. Les adolescents observent quotidiennement que les trajectoires de réussite passent par l'école, renforçant leur croyance indépendamment de leur propre engagement. Affirmer que l'école n'est pas utile constituerait une transgression sociale majeure dans un contexte où l'éducation est sacralisée.

Troisièmement, le conflit entre gratifications immédiates et bénéfices différés explique l'incapacité à traduire cette adhésion en pratiques efficaces. Selon Steinberg (2008), l'immaturité du cortex préfrontal réduit la capacité à inhiber les impulsions face aux tentations immédiates offertes par les comportements à risque, alors que les bénéfices scolaires demeurent abstraits et lointains.

Quatrièmement, une distinction cruciale émerge entre deux types de croyances : d'une part, la croyance générale selon laquelle « l'école est utile pour réussir dans la vie » (qui reste intacte chez ces adolescents) ; d'autre part, la croyance personnelle selon

laquelle « moi, je peux personnellement réussir par l'école » (qui s'effrite progressivement). Autrement dit, les adolescents continuent de reconnaître la valeur objective de l'éducation pour la société en général, mais perdent confiance en leur propre capacité à réussir scolairement. Selon Bandura (1997), le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la confiance en sa capacité à réussir dans un domaine spécifique, constitue un déterminant majeur de la motivation et de la persévérance. Lorsque les adolescents accumulent des échecs scolaires répétés (mauvaises notes, redoublements, réprimandes), leur confiance en leurs capacités académiques s'effondre progressivement. Ce processus crée un cycle vicieux : moins ils se sentent capables, moins ils s'investissent dans leurs études ; moins ils s'investissent, plus ils échouent ; et plus ils échouent, moins ils se sentent capables. Face à cette spirale destructrice, les adolescents se tournent naturellement vers d'autres domaines où ils peuvent expérimenter le succès et la reconnaissance : les activités de groupe avec les pairs, les comportements valorisés par leur entourage immédiat, ou même les conduites à risque qui leur procurent un sentiment de compétence et d'affirmation identitaire. Paradoxalement, tout en cherchant ces sources alternatives de valorisation, ils continuent de reconnaître intellectuellement que l'école demeure importante pour réussir dans la vie.

Ce paradoxe révèle que l'échec scolaire ne résulte pas d'un rejet des valeurs éducatives, mais d'une incapacité à traduire ces valeurs en pratiques efficaces face à des contraintes développementales, sociales et psychologiques multiples. Selon Deci et Ryan (2000), cette incapacité s'enracine dans un déficit de motivation autodéterminée. Cette compréhension transforme l'approche interventionnelle : les stratégies visant à « convaincre » les adolescents de l'importance de l'école sont vouées à l'échec puisqu'ils y croient déjà. Les interventions doivent plutôt cibler le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle scolaire, la modification de la perception temporelle en rendant les bénéfices plus tangibles, la rupture des cercles vicieux, et le développement de stratégies concrètes d'autorégulation.

Conclusion : vers une compréhension systémique des liaisons tabacs/drogues-adaptation scolaire

La consommation de produits à fumer et autres drogues présente des liaisons statistiquement significatives avec l'ensemble des variables d'adaptation scolaire étudiées. Ces associations s'expliquent par des mécanismes physiologiques (altération des capacités cognitives), comportementaux (absentéisme, négligence des devoirs) et psychosociaux (rejet des normes scolaires). Toutefois, elles n'affectent pas la confiance en l'utilité des études comme facteur de réussite dans la vie.

Selon Bandura (2001), l'interaction de ces facteurs illustre le principe de causalité triadique réciproque, où les facteurs personnels, les comportements et l'environnement s'influencent mutuellement. Cette interaction crée une spirale d'inadaptation qui compromet durablement la réussite scolaire des adolescents consommateurs, qui ont tendance à privilégier les activités risquées du fait des gratifications immédiates. Cette perspective systémique souligne l'importance d'interventions multidimensionnelles qui ne se limitent pas à la prévention de la consommation, mais qui visent également à renforcer les facteurs de protection individuels et environnementaux.

Conclusion du deuxième cas de HR1 : La consommation des produits à fumer et autres drogues a une liaison avec les variables d'adaptation scolaire suivantes :

- Etes-vous redoublant ?
- Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde), avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme) ?
- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?
- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?
- Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
- En général, aimes-tu aller à l'école ?
- Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
- Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?

Etant donné que les études de liaisons statistiques établissent des dépendances fortes entre les variables d'exposition aux risques, et les perceptions de risques associées, alors nous **confirmons que cette sous-hypothèse de recherche est vérifiée. Il existe une liaison entre la perception du risque de consommation de produits à fumer et autres drogues et l'adaptation scolaire.**

6.3.6. Perception de risque de consommation de produits à fumer et autres drogues en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire.

L'hypothèse HR1 (cas des drogues et produits à fumer) de cette recherche stipule que « *la perception du risque de consommation des substances psychoactives (drogues et produits à fumer) influence l'adaptation scolaire des adolescents* ». Les résultats empiriques obtenus confirment cette hypothèse en mettant en évidence une corrélation significative entre la perception des risques associés à l'usage de drogues ou de produits à fumer (tels que le cannabis, la cigarette ou autres substances inhalées) et les indicateurs d'adaptation scolaire des adolescents.

Les adolescents qui perçoivent les drogues comme dangereuses, manifestent en général, une meilleure adaptation scolaire. Ils s'investissent davantage dans les activités pédagogiques, respectent les normes institutionnelles et parviennent à mieux gérer les exigences scolaires. À l'inverse, une perception atténuée ou erronée des effets nocifs de ces substances est fréquemment associée à une démotivation, des comportements perturbateurs, une baisse des performances cognitives, voire un retrait progressif du système éducatif.

Des recherches ont établi que la consommation chronique de cannabis perturbe plusieurs fonctions cognitives essentielles, telles que la mémoire à court terme, l'attention et la vitesse de traitement de l'information (Volkow et al., 2016). Ces déficits compromettent la capacité d'apprentissage et augmentent les risques d'échec ou de décrochage scolaire. De plus, l'usage précoce de drogues s'accompagne souvent d'absentéisme, de conflits disciplinaires et d'un isolement progressif de l'élève (Brook et al., 2008).

Les substances les plus consommées dans l'échantillon étudié sont la chicha (15,26 %), la marijuana ou « papier » (2,32 %), le cannabis (1,36 %), le Tramadol (1,09 %) et la cocaïne (1,09 %). La chicha, largement plébiscitée pour ses arômes attractifs, est souvent considérée à tort comme moins nocive que la cigarette. Pourtant, selon l'OMS, une séance de chicha

équivaut à fumer 20 à 30 cigarettes, en raison de la quantité de monoxyde de carbone produite. Les substances psychotropes "dures" connaissent une expansion préoccupante, particulièrement sous forme de marijuana fumée (communément appelée **"papier"** par les adolescents). Parmi les autres substances identifiées : **La colle** se présente sous forme liquide brunâtre conditionnée en sachets, inhalée via un support textile. Elle provoque des étourdissements, un état d'euphorie temporaire suivi d'une fatigue intense. Le **"caillou"** désigne la cocaïne en poudre, dont l'accessibilité s'est accrue en raison d'une baisse tarifaire significative (1500-2000 FCFA contre 3000 FCFA précédemment). Les adolescents la perçoivent erronément comme un stimulant anti-stress. **Le "gué"** constitue un autre terme argotique pour désigner le chanvre.

Les effets délétères des drogues sur la santé des adolescents sont bien documentés. Chez les jeunes consommateurs de tabac et de cannabis, on observe une détérioration de la fonction pulmonaire, une baisse de l'oxygénation cérébrale, une réduction de l'endurance physique et intellectuelle. Ces symptômes se traduisent souvent par des troubles de la concentration, de la somnolence en classe et des difficultés à maintenir un effort académique soutenu.

L'étude révèle que 73,14 % des adolescents consommateurs ont déjà agressé un camarade, et 23,43 % rapportent des troubles scolaires (agitation, désintérêt, problèmes de concentration). La précocité de l'initiation joue un rôle aggravant : plus la consommation débute tôt, plus le risque de dépendance s'accroît, notamment en lien avec la vulnérabilité neurodéveloppementale du cerveau adolescent.

Contrairement aux idées reçues, les comportements de consommation ne relèvent pas exclusivement d'un désir de transgression. Interrogés sur les motifs de leur consommation de ces substances psycho actives, les adolescents invoquent principalement des motivations sociales : 26,29 % pour l'intégration à un groupe festif, 16,57 % pour le plaisir personnel, 14,86 % par curiosité ou mimétisme, 9,71 % sous influence de pairs, et 5,71 % pour gérer le stress ou l'anxiété. Le partage de drogues, en particulier de cannabis, revêt une dimension symbolique de solidarité et d'appartenance à un groupe. Les lieux de consommation se sont diversifiés : abords d'établissements scolaires, maisons abandonnées, espaces publics festifs. Le recours à la fabrication artisanale de cigarettes (mélanges de tabac, de feuilles roulées et de cannabis) permet aux jeunes de contourner les mesures de prévention et de surveillance.

En conclusion, la perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives joue un rôle central dans l'adaptation scolaire des adolescents. Lorsqu'elle est élevée, elle agit comme un facteur de protection, freinant les conduites addictives et favorisant la réussite éducative. En revanche, une perception affaiblie ou erronée constitue un facteur de vulnérabilité, exposant les jeunes à des pratiques de consommation incompatibles avec les exigences scolaires. La réponse à ce phénomène doit être multidimensionnelle, mobilisant les familles, l'école, les professionnels de santé et les institutions publiques.

6.4. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DE COMPORTEMENTS SEXUELS À RISQUES ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR2)

Pour analyser l'hypothèse HR2, selon laquelle « la perception du risque lié aux comportements sexuels à risque influence l'adaptation scolaire des adolescents », nous avons soumis nos sujets à une série d'items. Les résultats de nos analyses indiquent qu'aujourd'hui, les adolescents semblent peu sensibles au goût du risque en matière de sexualité, préférant souvent ignorer les dangers et miser sur la confiance, tout en regrettant parfois leurs dérapages, souvent attribués à l'alcool ou la pression sociale. Par ailleurs, ils sont fortement exposés à des représentations extrêmes de la sexualité à travers les écrans, où la pornographie et la prostitution jouent un rôle central. L'accès libre à ces images violentes et crues sur Internet, où la violence et la déshumanisation sont omniprésentes, accentue cette problématique.

A cause de ces images mal orientées sur internet, les adolescents n'ont pas de limite, de repères ou d'objectifs souhaitables lorsqu'il s'agit des mots clés comme sentiment, amour et sexualité. Pour les jeunes de nos jours, investir dans la vie sentimentale, tout comme l'abstinence sexuelle totale est très lointaine, au même titre que la notion de grand amour. Cette notion d'ailleurs qui fait peur aux adolescents, sachant que le destin futur des conjoints dans la société actuelle est triste, dans la mesure où un couple sur deux divorcent ou se séparent en fracas, donnant une mauvaise image de la vie de couple aux jeunes adolescents (Lalonde & Hébert, 2017).

Le système scolaire actuel n'aide pas suffisamment à réfléchir sur l'interaction entre l'intellect, les émotions, les pulsions et les influences sexuelles. Par pudeur ou par manque d'éducation, ces domaines sont souvent occultés, laissant les adolescents vulnérables face aux illusions et aux dangers liés à la sexualité véhiculée par la pornographie et ses violences sexuelles. En conséquence, ils se retrouvent comme des « handicapés sociaux », mal préparés à gérer leurs émotions, à reconnaître les signaux du cœur ou à faire face aux ruptures, faute d'un accompagnement adéquat.

6.4.1 Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

HR2 est formulée de la manière suivante : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

6.4.2. Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucun lien entre la perception du risque des comportements sexuels à risque et l'adaptation scolaire des adolescents ;

Hypothèse alternative (Ha) **:** il existe un lien entre la perception du risque des comportements sexuels à risque et l'adaptation scolaire des adolescents

6.4.3. Choix du seuil de signification

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour un seuil de significativité de 5 %, qui est la marge d'erreur couramment recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociales.

6.4.4. Détermination de la statistique du khi- deux

Tableau 105 (supra) : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants.

Code	Question correspondante
être redoublant	Etes-vous redoublant ?
Avoir redoublé	3 Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme)
Changement d'établissement	3Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?
être réprimandé par les enseignants	3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?
Relation avec les enseignants	36)En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?
Blâmé par les parents (résultats scolaires)	38)Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?
Réprimandé par les parents (comportement)	39) Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?
Satisfaction personnelle des résultats	40)Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?
Faire ses devoirs de maison	4Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
Aimer aller à l'école	47)En général, aimes-tu aller à l'école ?
S'absenter des cours sans raison	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?

Tableau 108 : Étude des liaisons (Khi deux de Pearson) entre VI (Comportements sexuels à risque) et VD (Adaptation scolaire)

VD / VI		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	être réprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Réprimandé par les parents (comportement)	Satisfaction personnelle des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'absenter des cours sans raison
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	Khi deux calc	23,089	2,783	19,228	1,365	4,92	6,543	12,226	7,173	8,844	1,019	14,136
	P value	0	0,095	0	0,243	0,027	0,011	0	0,007	0,003	0,313	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,177	0,062	0,162	0,043	0,082	0,094	0,129	0,099	0,11	0,037	0,139
	Décision	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	Khi deux calc	17,102	5,769	11,548	5,105	9,738	5,75	17,465	11,1	11,808	6,454	21,142
	P value	0	0,016	0,001	0,024	0,002	0,016	0	0,001	0,001	0,011	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,153	0,089	0,125	0,083	0,115	0,089	0,154	0,123	0,127	0,094	0,17
	Décision	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	dépendance	dépendance	indépendance	dépendance
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	Khi deux calc	4,215	6,106	4,518	1,484	6,069	4,17	19,189	3,223	14,157	0,278	18,885
	P value	0,04	0,013	0,034	0,223	0,014	0,041	0	0,073	0	0,598	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,076	0,091	0,078	0,045	0,091	0,075	0,162	0,066	0,139	0,019	0,16

	Décision	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?	Khi deux calc	3,272	2,793	3,148	11,608	1,412	3,242	26,153	3,099	11,639	1,495	6,298
	P value	0,07	0,095	0,076	0,001	0,235	0,072	0	0,078	0,001	0,221	0,012
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,067	0,062	0,065	0,126	0,044	0,066	0,189	0,065	0,126	0,045	0,093
	Décision	Indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance

Conclusion

VD / VI		Etes-vous redoublant ?	Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?	
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	Khi deux calc	23,089	19,228	12,226	8,844	14,136	11,944	
	P value	0	0	0	0,003	0	0,008	
	ddl	1	1	1	1	1	3	
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815	
	Phi et V de cramer	0,177	0,162	0,129	0,11	0,139	0,008	
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	

VD / VI		Etes-vous redoublant ?	Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	Khi deux calc	17,102	11,548	9,738	17,465	11,1	11,808	21,142
	P value	0	0,001	0,002	0	0,001	0,001	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,153	0,125	0,115	0,154	0,123	0,127	0,17
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance

VD / VI		Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?			
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	Khi deux calculé	19,189	14,157	18,885	5,164			
	P value	0	0	0	0,16			
	ddl	1	1	1	3			
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	7,815			
	Phi et V de cramer	0,162	0,139	0,16	0,16			
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	indépendance			

VD / VI		Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?			
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?	Khi deux calculé	11,608	26,153	11,639	2,403			
	P value	0,001	0	0,001	0,493			
	ddl	1	1	1	3			
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	7,815			
	Phi et V de cramer	0,126	0,189	0,126	0,057			
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	indépendance			

6.4.5 Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre comportements sexuels à risque et adaptation scolaire.

L'étude du lien entre perception du comportement sexuel à risque et adaptation scolaire chez les adolescents constitue un enjeu majeur de santé publique et d'éducation. Selon Bandura (1997), les comportements humains résultent d'interactions complexes entre facteurs personnels, comportementaux et environnementaux. L'analyse statistique par le test du Khi-deux révèle des liaisons significatives entre la perception du risque liée aux comportements sexuels et l'adaptation scolaire. Jessor (1991) souligne que les comportements à risque chez les adolescents s'inscrivent dans un syndrome comportemental plus large reflétant des difficultés d'adaptation globale.

1) Redoublement et transhumance scolaire

Le test du Khi-deux établit que le statut de redoublant et la transhumance scolaire (changement d'établissement) présentent des relations de dépendance avec l'initiation sexuelle (avoir déjà eu son premier rapport sexuel), les rapports non protégés, et les relations multipartenaires simultanées.

Chez les adolescents engagés dans les comportements sexuels à risque, l'école n'est plus leur seul centre d'intérêt. Selon Eccles et Roeser (2009), lorsque les adolescents perçoivent une

diminution de leurs chances de réussite, ils opèrent une réallocation stratégique vers des activités offrant des gratifications plus immédiates. Maintenir une relation amoureuse nécessite du temps et de l'énergie : échanges fréquents de messages, organisation des rencontres, financement des sorties. Cette réduction du temps consacré aux études engendre une baisse des performances scolaires.

Bandura (1986) explique ce phénomène par le concept d'autorégulation : les adolescents ayant une faible capacité d'autorégulation éprouvent des difficultés à prioriser les objectifs à long terme face aux gratifications immédiates. Ce temps perdu est source de perte de performance susceptible d'engendrer le redoublement. Comme il est de coutume qu'on ne triple pas dans un établissement, un nouvel échec engendre une exclusion, d'où la transhumance scolaire.

Au-delà de ces mécanismes temporels, le redoublement et les changements d'établissement constituent des marqueurs de rupture dans le parcours scolaire. Ces expériences d'échec répété engendrent progressivement une image de soi dégradée et un sentiment d'incompétence académique. Selon Harter (1999), lorsque l'estime de soi est menacée dans un domaine central comme l'école, les adolescents cherchent activement à restaurer leur valeur personnelle en se tournant vers d'autres sphères. La sexualité devient alors un terrain privilégié pour obtenir une validation sociale auprès des pairs, construire une identité valorisée hors du cadre académique, et compenser le sentiment d'infériorité ressenti à l'école.

2) Qualité des relations avec les enseignants

La perception de la qualité des relations avec les enseignants présente une dépendance (au sens du khi deux) avec l'initiation sexuelle (avoir déjà eu son premier rapport sexuel) et les relations multipartenaires simultanées. Parmi les 734 adolescents interrogés, 364 (49,59%) ont déjà eu une expérience sexuelle, dont 287 (78,85%) estiment avoir de bonnes relations avec leurs enseignants. Concernant les relations multipartenaires, 134 adolescents (18,26%) rapportent cette pratique, parmi lesquels 100 (74,63%) déclarent de bonnes relations avec leurs enseignants.

Ces résultats révèlent un constat paradoxal : la majorité des adolescents engagés dans des comportements sexuels à risque maintiennent une perception positive de leurs relations avec les enseignants. Selon Bronfenbrenner (1979), le développement humain s'inscrit dans des systèmes écologiques multiples où chaque contexte possède ses propres normes. Les

adolescents opèrent une séparation cognitive entre leur vie scolaire et leur vie personnelle. La qualité des relations avec les enseignants est évaluée selon des critères strictement pédagogiques : compétence, équité, absence de discrimination. Les comportements sexuels, perçus comme relevant de la sphère privée, ne sont pas mis en relation avec ces interactions scolaires.

Par ailleurs, les comportements sexuels à risque, lorsqu'ils ne se traduisent pas immédiatement par des conséquences visibles (MST, grossesse), restent invisibles pour l'institution scolaire. Les enseignants ne détectent pas nécessairement ces prises de risque dans la vie privée des élèves. De nombreux adolescents à risque maintiennent ainsi une adaptation superficielle suffisante pour préserver des relations cordiales avec l'autorité scolaire.

3) Réprimandes par les enseignants

Le fait d'avoir été réprimandé par un enseignant durant l'année scolaire présente une dépendance (au sens du Khi deux) avec les rapports sexuels non protégés et les rapports sexuels transactionnels (en échange d'argent ou de cadeaux).

L'adolescent impliqué dans des activités de prostitution développe une perception temporelle modifiée. Selon Steinberg (2008), le développement neurobiologique de l'adolescence se caractérise par une maturation différentielle entre le système limbique (recherche de récompenses) et le cortex préfrontal (contrôle cognitif). Les gratifications immédiates prennent le pas sur les bénéfices à long terme comme la réussite scolaire. Mischel et al. (1989) ont démontré l'importance de la capacité de différer la gratification dans la réussite scolaire à long terme.

Chez les adolescents engagés dans la prostitution, l'école n'est plus leur seul centre d'intérêt. Organiser les rencontres intimes payantes nécessite du temps et de l'énergie, réduisant ainsi le temps consacré aux études. Cette réduction de l'attention et de la concentration engendre une baisse des performances scolaires.

Les réprimandes scolaires répétées déclenchent également un processus de désaffiliation vis-à-vis des normes institutionnelles. L'adolescent perçoit les réprimandes comme des manifestations de rejet ou de stigmatisation. Cette perception nourrit un sentiment d'injustice qui détériore progressivement le lien avec l'école. Exclu symboliquement du cadre normatif scolaire, l'adolescent se tourne vers d'autres sources de reconnaissance. Dans des contextes socio-économiques fragiles, les rapports sexuels transactionnels peuvent offrir

simultanément une compensation matérielle, une affirmation de pouvoir, et une forme de transgression. Baumeister et al. (2003) démontrent que l'estime de soi, lorsqu'elle est menacée par des expériences de rejet répétées, peut conduire à des comportements compensatoires risqués.

4) Satisfaction vis-à-vis des résultats scolaires des deux premiers semestres

L'insatisfaction concernant les résultats scolaires présente une dépendance au sens du khi deux avec l'initiation sexuelle (avoir déjà eu son premier rapport sexuel) et les rapports sexuels non protégés.

Selon Deci et Ryan (2000), la motivation humaine repose sur trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance. Lorsque le besoin de compétence est frustré dans le domaine scolaire, les adolescents se tournent vers d'autres sphères. Maintenir une relation amoureuse nécessite du temps et de l'énergie, réduisant le temps consacré aux études. Dans notre étude, parmi les 238 adolescents ayant eu des rapports sexuels sans préservatifs, 75,63% (180 sur 238) ont admis ne pas être satisfaits de leurs résultats des deux premiers trimestres.

L'insatisfaction scolaire déclenche un processus de réorientation des investissements personnels. Face à des résultats décevants, certains adolescents réduisent leur engagement dans les activités académiques. Ce désinvestissement libère des ressources réallouées vers d'autres domaines, notamment la vie relationnelle et affective. Contrairement aux résultats scolaires qui demeurent insatisfaisants malgré les efforts, la sphère relationnelle offre des gratifications plus immédiates : séduction, conquête, reconnaissance sociale. Eccles et Roeser (2011) ont modélisé ce processus d'arbitrage motivationnel : lorsque la probabilité perçue de réussite diminue, l'individu se réoriente vers des activités offrant un meilleur rapport effort/gratification.

5) Blâme parental lié aux résultats scolaires

Le fait d'avoir été blâmé par les parents en raison des résultats scolaires présente une dépendance avec l'ensemble des comportements sexuels à risque étudiés : initiation sexuelle, rapports non protégés, relations multipartenaires et rapports transactionnels.

L'adolescent impliqué dans des activités sexuelles à risque développe une perception temporelle modifiée où les gratifications immédiates prennent le pas sur les bénéfices à long terme. Cette distorsion affecte sa capacité à prioriser les devoirs scolaires. Les jeunes impliqués dans des comportements à risque ont une faible perception des risques et s'exposent aux

infections sexuellement transmissibles et aux grossesses non désirées. Organiser ces rencontres intimes réduit le temps consacré à l'école, engendrant une baisse de performance scolaire. Ces mauvaises fréquentations et la baisse des performances ne pourront pas échapper aux parents, qui blâmeront l'adolescent.

Le blâme parental, particulièrement lorsqu'il est répété, peut déclencher une dynamique de transgression réactionnelle. Selon Erikson (1968), l'adolescence se caractérise par une quête d'identité et une tension entre besoin d'autonomie et dépendance familiale. Dans ce contexte, l'engagement dans des comportements sexuels à risque peut représenter une affirmation d'autonomie dans une sphère échappant au contrôle parental et une transgression symbolique des attentes familiales. L'intensité du blâme parental explique pourquoi cette variable présente des liaisons avec l'ensemble des comportements sexuels. Plus la pression parentale est forte, plus les comportements transgressifs s'intensifient comme forme de résistance.

6) Devoirs à domicile et absentéisme

L'accomplissement irrégulier des devoirs à domicile et l'absentéisme injustifié présentent chacun des dépendances avec les quatre comportements sexuels à risque étudiés : initiation sexuelle, rapports non protégés, relations multipartenaires et rapports transactionnels. Ces liaisons multiples suggèrent un syndrome de désadaptation globale plutôt que des problèmes isolés. Selon Jessor (1991), les comportements à risque s'inscrivent dans un pattern plus large de déviance comportementale.

L'adolescent impliqué dans des activités sexuelles à risque développe une perception temporelle modifiée. Les gratifications immédiates prennent le pas sur les bénéfices à long terme. Cette distorsion affecte sa capacité à prioriser les devoirs scolaires, perçus comme moins urgents que les activités sexuelles à risque.

L'engagement dans des pratiques sexuelles à risque s'inscrit dans un contexte plus large de transgression des normes sociales. L'absentéisme et le désengagement des devoirs créent des plages temporelles durant lesquelles l'adolescent évolue dans des environnements moins structurés, favorisant les contacts avec des pairs déviants. La progression observée révèle une escalade dans la transgression.

Lorsque les rapports sexuels s'effectuent en échange d'argent ou d'avantages matériels, l'adolescent bascule dans une forme de prostitution juvénile. Selon Bajos et Bozon (2008), les pratiques transactionnelles reflètent souvent des situations de vulnérabilité socio-économique

combinées à une recherche de statut social. Cette pratique engendre des dérives majeures : marchandisation du corps, exposition accrue aux infections, emprise d'adultes exploiteurs, et incompatibilité avec les rythmes scolaires. Selon Steinberg et Monahan (2011), l'immaturité cognitive propre à l'adolescence rend certains jeunes particulièrement sensibles aux gratifications immédiates au détriment d'objectifs éducatifs dont les bénéfices sont différés.

7) Rapport affectif à l'école et perception de son utilité

L'analyse révèle un paradoxe frappant : parmi les 238 adolescents pratiquant des rapports sexuels non protégés, 189 (79,42%) déclarent aimer aller à l'école et 171 (71,85%) estiment que les études sont très utiles pour réussir dans la vie. Plus de sept adolescents sur dix engagés dans cette pratique maintiennent une forte adhésion affective et cognitive à l'institution scolaire.

Cette contradiction s'explique par un conflit entre deux systèmes de gratification opérant sur des temporalités différentes. Selon Reyna et Farley (2006), les adolescents privilégient systématiquement les récompenses immédiates. D'une part, les activités sexuelles non protégées procurent des gratifications immédiates et intenses : sensations fortes, intimité affective, plaisir physique. D'autre part, les promesses du système scolaire demeurent abstraites et lointaines. Ce déséquilibre temporel fait pencher la balance vers les activités à gratifications immédiates, malgré la reconnaissance de l'importance de l'éducation.

Le cycle comportemental qui s'installe engendre une spirale d'inadaptation progressive. La gestion de relations sexuelles nécessite un investissement considérable de temps et d'énergie. Cette réallocation se fait au détriment du temps consacré aux activités scolaires, entraînant une baisse des performances qui déclenche des réprimandes. Cette dynamique transforme progressivement l'environnement scolaire en lieu perçu comme oppressif, sans toutefois altérer la perception de l'école comme outil d'ascension sociale. Henry et al. (2012) ont documenté cette désaffection progressive, montrant comment l'accumulation d'expériences négatives érode le lien affectif avec l'institution tout en préservant la croyance en sa valeur instrumentale.

Ces jeunes se trouvent tiraillés entre leur attirance pour les comportements transgressifs procurant des sensations immédiates et les exigences académiques dont ils reconnaissent la pertinence sans parvenir à s'y conformer. Le refus du préservatif symbolise le rejet de l'autorité parentale et scolaire, l'affirmation d'une maturité supposée. Face à un avenir perçu comme

important mais incertain, l'adolescent privilégie les gratifications immédiates, créant une dissonance cognitive où coexistent une foi en l'utilité de l'école et des comportements qui compromettent cette réussite.

Le maintien de cette foi ne constitue pas un levier motivationnel suffisant, car le problème ne réside pas dans un déficit de valeurs éducatives mais dans une incapacité développementale à différer les gratifications. Selon Casey et Jones (2010), le développement neurobiologique inachevé du cortex préfrontal explique cette difficulté à intégrer les conséquences futures dans les décisions présentes. Ce sont plutôt les frustrations accumulées et les contraintes scolaires vécues comme rigides qui fournissent aux adolescents les rationalisations nécessaires pour justifier leur désengagement comportemental tout en préservant leur adhésion cognitive à la valeur de l'éducation.

Conclusion : vers une compréhension systémique des liaisons comportements sexuels à risque-adaptation scolaire

L'analyse des liaisons entre comportements sexuels à risque et adaptation scolaire révèle des mécanismes psychosociaux complexes et interdépendants. Ces liaisons témoignent de processus dynamiques où trois logiques convergent.

Premièrement, une logique compensatoire : l'échec scolaire et la dévalorisation créent un besoin de compensation dans d'autres sphères, notamment sexuelle. Comme l'explique Harter (1999), lorsque l'estime de soi est menacée dans un domaine central, les individus recherchent des sources alternatives de valorisation.

Deuxièmement, une logique de désengagement progressif : l'insatisfaction et les difficultés scolaires conduisent à une réallocation des ressources temporelles et cognitives vers des activités offrant des gratifications plus immédiates.

Troisièmement, une logique transgressive : les comportements sexuels à risque constituent des actes de rébellion symbolique contre les normes et attentes institutionnelles et familiales.

Ces résultats soulignent la nécessité d'interventions préventives intégrées, qui ne traitent pas isolément les problématiques scolaires et sexuelles mais les abordent comme des dimensions interdépendantes du développement adolescent.

Conclusion de HR2 : Les comportements sexuels à risque ont une liaison avec les variables d'adaptation scolaire. Ces liaisons sont recapitulées dans le tableau ci-dessous:

Tableau 109 : récapitulatif des liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre comportements sexuels à risque et Adaptation scolaire

Liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre VI et VD	
Variable indépendante	Variable dépendante
Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?	➢ Etes-vous redoublant ? ➢ Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	➢ Etes-vous redoublant ? ➢ Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ? ➢ En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ? ➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus	➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?

d'un partenaire sexuel ?	➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau ?	➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ Crois-tu que tes études te soient utiles dans la vie ?

Etant donné que les études de liaisons statistiques établissent des dépendances fortes entre les variables d'exposition aux risques, et les perceptions de risques associées, alors nous **confirmons que cette hypothèse de recherche est vérifiée. Il existe une liaison entre la perception du risque des comportements sexuels à risque et l'adaptation scolaire des adolescents.**

6.5. Interprétation des données de perception du risque de comportements sexuels à risque et adaptation scolaire des adolescents

L'analyse des données confirme l'hypothèse HR2 selon laquelle la perception du risque de comportements sexuels à risque influence significativement l'adaptation scolaire des adolescents. Cette relation, mise en évidence par nos résultats empiriques, révèle des mécanismes psychosociaux complexes qui méritent une interprétation approfondie au regard des théories contemporaines du développement adolescent et des données quantitatives recueillies.

6.5.1. Fondements théoriques de la relation perception-adaptation

La relation observée entre perception du risque et adaptation scolaire s'ancre dans la théorie des comportements planifiés d'Ajzen (1991) et la théorie socio-cognitive de Bandura (1986). Ces modèles théoriques postulent que les attitudes et les croyances relatives aux conséquences d'un comportement influencent directement les intentions comportementales et, par extension, les conduites adoptées. Dans le contexte scolaire, les adolescents développant une perception élevée des risques associés aux comportements sexuels non protégés manifestent une capacité d'autorégulation qui se généralise aux domaines académiques.

Les données empiriques corroborent cette hypothèse : les adolescents attribuant un niveau élevé de dangerosité aux comportements sexuels à risque (rapports non protégés, multiplicité des partenaires, précocité sexuelle) adoptent des attitudes scolaires plus positives, caractérisées par l'assiduité, le respect des normes scolaires, la concentration et une projection académique à long terme. Cette cohérence comportementale s'explique par le développement d'un "sens du risque" qui transcende les domaines spécifiques pour devenir une compétence transversale d'évaluation des conséquences.

À l'inverse, une perception inadéquate ou minimisée des risques s'associe à des difficultés d'adaptation scolaire (Nsangou, 2018)

6.5.2. Analyse des données empiriques et leurs implications

Profils comportementaux et adaptation scolaire : L'analyse des données recueillies fait apparaître des corrélations significatives entre comportements sexuels à risque et difficultés scolaires :

- Parmi les adolescents sexuellement actifs, 49,59% ont eu une expérience sexuelle (33,79% de filles et 66,21% de garçons),
- 26,10 % des adolescents ayant une activité sexuelle déclarée sont en situation de redoublement ;
- Les 32,43% d'adolescents admettant avoir eu des rapports non protégés (20,57% de garçons contre 11,85% de filles) représentent un groupe particulièrement vulnérable au décrochage scolaire.
- 68,98 % de ces jeunes consomment également de l'alcool, suggérant une dynamique cumulative de comportements à risque ;
- 6,81 % ont été confrontés à une grossesse non désirée, avec un taux de récidive de 3 %.

Ces résultats illustrent que les comportements sexuels à risque s'inscrivent souvent dans un pattern de conduites problématiques plus large, incluant notamment la consommation de substances, et altérant significativement l'adaptation scolaire.

Typologie des motivations à risque : L'analyse qualitative des motivations ayant conduit à des rapports sexuels non protégés révèle plusieurs profils :

- **Recherche de plaisir intensifié (11,44 %)** : une priorité accordée aux sensations immédiates, au détriment de la prévention.
- **Rejet volontaire du préservatif (6,13 %)** : une opposition consciente aux moyens de protection, parfois fondée sur des croyances erronées ou des revendications identitaires.
- **Curiosité exploratoire (3,27 %)** : une volonté de tester des expériences nouvelles malgré une connaissance théorique des risques.
- **Impulsivité situationnelle (3,13 %)** : un abandon des précautions sous l'effet de l'émotion ou de la pression du moment.

6.5.3. Conséquences psychosociales et désengagement académique

Les comportements sexuels à risque génèrent des conséquences psychosociales documentées qui perturbent l'adaptation scolaire. Les 6,81% d'adolescents confrontés à des grossesses non désirées, dont 3% de récidivistes, illustrent l'impact des traumatismes psychologiques sur le parcours éducatif. Ces événements déclenchent des mécanismes d'évitement scolaire, où l'adolescent se déconnecte temporairement des contraintes académiques pour gérer la détresse affective, phénomène analysé par Pommereau (2016) comme une stratégie défensive face à la réalité insupportable.

La sexualité transactionnelle, concernant 5,45% de l'échantillon, représente une forme extrême de dysfonctionnement de la perception du risque. Ces adolescents, motivés par des gains matériels (1,77% par nécessité économique, 0,68% par professionnalisation), développent une vision utilitariste de la sexualité incompatible avec l'investissement scolaire. Cette commercialisation de l'intimité révèle une distorsion des valeurs qui se répercute sur l'engagement académique et la construction identitaire.

6.5.4. Mécanismes psychosociaux d'influence

L'analyse des refus du préservatif (16,35% de l'échantillon) révèle des dynamiques relationnelles complexes qui influencent l'adaptation scolaire. Les adolescents cédant aux pressions de partenaires refusant la protection (6,68% invoquant le plaisir intensifié, 2,32% par préférence personnelle) manifestent des difficultés d'affirmation de soi qui se généralisent au contexte scolaire. Cette vulnérabilité relationnelle, analysée par Collins et al. (2009), constitue un facteur de risque pour le décrochage académique.

Les disparités genrées observées (66,21% de garçons sexuellement actifs contre 33,79% de filles) s'inscrivent dans des représentations différenciées de l'amour et de la sexualité qui influencent distinctement l'adaptation scolaire. Les garçons, privilégiant l'exploration sexuelle précoce, développent des conduites à risque qui perturbent leur investissement académique, tandis que les filles, recherchant davantage la connexion affective, sont exposées à des traumatismes relationnels ayant des répercussions scolaires spécifiques.

La construction de la perception du risque dépend largement du contexte socioculturel, familial et scolaire. Les données révèlent que seulement 0,27% des adolescents modulent leurs pratiques selon le cycle menstruel, témoignant d'une méconnaissance préoccupante de la physiologie reproductive. Cette lacune éducative, analysée par Goldfarb et Lieberman (2021), souligne l'insuffisance des programmes d'éducation sexuelle et leur impact sur l'adaptation scolaire globale.

6.5.5. Facteurs protecteurs et interventions préventives

Rôle de l'éducation sexuelle dans l'adaptation scolaire : L'éducation à la sexualité, lorsqu'elle est basée sur l'acquisition de connaissances et le développement de l'auto-efficacité, favorise une perception réaliste des risques et contribue à une meilleure adaptation scolaire. Les établissements promouvant un climat de dialogue et un encadrement structurant renforcent chez les élèves une conscience accrue des conséquences de leurs choix, tant sur leur santé que sur leur avenir académique.

L'analyse révèle que la perception du risque, combinée à un fort sentiment d'auto-efficacité et à des compétences d'autorégulation, oriente les adolescents vers des choix de vie compatibles avec la réussite éducative. Cette synergie, théorisée par Bandura (2006), constitue un facteur protecteur majeur contre le décrochage scolaire.

Nous concluons en disant que l'analyse confirme que la perception du risque de comportements sexuels à risque constitue un prédicteur significatif de l'adaptation scolaire des adolescents. Cette relation s'explique par des mécanismes cognitifs et psychosociaux complexes qui transcendent les domaines spécifiques pour influencer l'engagement académique global. La compréhension de ces mécanismes ouvre des perspectives prometteuses pour le développement de stratégies éducatives intégrées visant à optimiser simultanément la santé sexuelle et la réussite scolaire des adolescents.

6.6. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DE RISQUE DE DELINQUANCE ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR3)

6.6.1. Analyse de l'hypothèse HR3 : Impact de la perception du risque lié à la délinquance sur l'adaptation scolaire des adolescents

Pour analyser l'hypothèse HR3, formulée comme suit : « la perception du risque lié à la délinquance influence l'adaptation scolaire des adolescents », nous avons soumis les participants de nos échantillons à une série d'items dont les réponses ont été consignées dans les tableaux du chapitre précédent. L'analyse de ces données nous permet de formuler la synthèse suivante.

L'adolescence constitue une étape critique du développement, caractérisée par la recherche d'autonomie, l'exploration de l'identité et une sensibilité particulière aux influences sociales et médiatiques. Dans ce contexte, les comportements délinquants ne sont pas nécessairement perçus par les adolescents comme des actes à risque, mais parfois comme des moyens légitimes d'expression, de contestation ou d'intégration dans un groupe de pairs. Cette reconfiguration de la perception du risque contribue à fragiliser l'adaptation scolaire, en affectant la motivation, la discipline et l'engagement dans les apprentissages. L'objectif de cette contribution est d'analyser comment la perception du risque de délinquance influe sur les trajectoires scolaires des adolescents, à la lumière des données empiriques et des travaux récents.

L'environnement médiatique contemporain est marqué par une omniprésence de contenus violents auxquels les adolescents sont largement exposés. Cette exposition, en particulier via les séries télévisées violentes, les jeux vidéo ou les réseaux sociaux, participe à une normalisation des comportements antisociaux. Plusieurs recherches récentes ont mis en évidence l'effet désinhibiteur de ces contenus, favorisant l'agressivité, l'opposition aux normes et la tolérance à la violence (Anderson et al., 2017 ; Coyne et al., 2018). Dans un univers où les figures transgressives sont valorisées et rarement sanctionnées, les adolescents peuvent développer une perception atténuée, voire positive, des actes délictueux.

Sur le plan du développement cognitif, les adolescents ne disposent pas toujours des capacités nécessaires pour évaluer les conséquences de leurs actes ou pour différencier clairement réalité et fiction. Dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social, Bandura

(2001) souligne que les comportements observés dans l'environnement social ou médiatique, lorsqu'ils sont perçus comme efficaces ou valorisants, ont tendance à être reproduits. Ainsi, l'absence de modèles prosociaux ou de dispositifs de régulation contribue à renforcer les conduites déviantes, particulièrement dans le milieu scolaire.

L'enquête menée auprès de notre échantillon d'adolescents révèle une prévalence importante de comportements transgressifs : 38,42 % reconnaissent avoir déjà volé dans un espace commercial, 53,41 % ont exercé une violence physique sur un pair, et 39,65 % ont endommagé volontairement des biens appartenant à autrui. Par ailleurs, 19,89 % ont proféré des menaces pour obtenir un objet convoité, tandis que 11,04 % déclarent avoir vendu des substances illicites telles que l'alcool, les cigarettes ou le cannabis. Ces chiffres traduisent une internalisation partielle de normes déviantes, souvent renforcée par des représentations valorisantes issues des médias ou de l'environnement social immédiat.

Les technologies numériques offrent aux adolescents un espace d'expression souvent libéré des contraintes familiales ou scolaires. Les jeux vidéo violents, notamment, permettent d'incarner des personnages transgressifs sans sanction réelle, favorisant une désensibilisation progressive aux normes sociales (Coyne et al., 2018). De même, les réseaux sociaux diffusent massivement des vidéos de comportements antisociaux, parfois perçus comme sources de reconnaissance ou d'influence. Ce type de consommation contribue à une confusion des repères moraux, affectant directement le comportement des jeunes dans les espaces éducatifs.

Les données analysées confirment l'hypothèse selon laquelle la perception atténuée du risque lié à la délinquance influence négativement l'adaptation scolaire des adolescents. Cette influence s'exerce à travers un enchaînement de mécanismes psychosociaux : valorisation de la transgression dans les médias, déficit de contrôle parental, inversion des rapports d'autorité, et vulnérabilité cognitive des jeunes. La compréhension de ces mécanismes appelle à une action conjointe des familles, des institutions scolaires et des pouvoirs publics pour renforcer les cadres éducatifs, revaloriser l'autorité légitime, et encadrer les usages numériques.

6.6.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

HR3 est formulée de la manière suivante : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

6.6.3. Formulation des hypothèses statistiques

Hypothèse nulle (H0) : il n'existe aucun lien entre la perception du risque de délinquance et l'adaptation scolaire des adolescents ;

Hypothèse alternative (Ha) **:** il existe un lien entre la perception du risque de délinquance et l'adaptation scolaire des adolescents ;

6.6.4. Choix du seuil de signification

Dans le cadre de notre étude, nous avons opté pour un seuil de significativité de 5 %, qui est la marge d'erreur couramment recommandée dans le domaine des sciences humaines et sociales.

6.6.5. Test du Khi deux : Délinquance et Adaptation Scolaire

Tableau 105 (supra) : Correspondances entre variables d'adaptation scolaire et les codes correspondants.

Code	Question correspondante
être redoublant	Etes-vous redoublant ?
Avoir redoublé	3 Si vous êtes en première ou en terminale (Resp. 2nde) avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde (resp. 3eme)
Changement d'établissement	3Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?
être reprimandé par les enseignants	3Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?
Relation avec les enseignants	36)En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ?
Blâmé par les parents (résultats scolaires)	38)Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?
Réprimandé par les parents (comportement)	39) Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?
Satisfaction personnelle des résultats	40)Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?
Faire ses devoirs de maison	4Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?
Aimer aller à l'école	47)En général, aimes-tu aller à l'école ?
S'absenter des cours sans raison	5Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?

Tableau 110 : Étude des liaisons (Khi deux de pearson) entre VI (délinquance) et VD (Adaptation scolaire)

		Etre redoublant	Avoir redoublé	Changement d'établissement	être reprimandé par les enseignants	Relation avec les enseignants	Blâmé par les parents (résultats scolaires)	Réprimandé par les parents (comportement)	Satisfaction personnelle des résultats	Faire ses devoirs de maison	Aimer aller à l'école	S'absenter des cours sans raison
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	Khi deux calc	1,44	0,562	6,657	27,999	0,02	0,664	23,742	1,008	6,945	4,201	36,952
	P value	0,23	0,453	0,01	0	0,888	0,415	0	0,315	0,008	0,04	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,044	0,028	0,095	0,195	0,005	0,03	0,18	0,037	0,097	0,076	0,224
	Décision	Indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	Dépendance
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	Khi deux calc	3,682	0,725	9,451	17,989	0,004	0,161	17,748	0,543	3,243	1,101	10,15
	P value	0,055	0,395	0,002	0	0,951	0,689	0	0,461	0,072	0,294	0,001
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,071	0,031	0,113	0,157	0,002	0,015	0,155	0,027	0,066	0,039	0,118
	Décision	Indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	Khi deux calc	0,476	2,536	19,371	14,693	0,327	5,522	10,401	15,762	18,62	9,476	12,914
	P value	0,49	0,111	0	0	0,568	0,019	0,001	0	0	0,002	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,025	0,059	0,162	0,141	0,021	0,087	0,119	0,147	0,159	0,114	0,133

	Décision	Indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	Khi deux calc	1,56	1,031	6,745	29,115	0,21	0,42	3,083	0,686	17,938	16,231	20,357
	P value	0,212	0,31	0,009	0	0,647	0,517	0,079	0,407	0	0	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,046	0,037	0,096	0,199	0,017	0,024	0,065	0,031	0,156	0,149	0,167
	Décision	Indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	dépendance	dépendance

Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	Khi deux calc	2,351	0,155	1,208	1,456	0,87	0,005	0,016	0,08	11,67	2,566	24,147
	P value	0,125	0,694	0,272	0,228	0,351	0,944	0,899	0,777	0,001	0,109	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,057	0,015	0,041	0,045	0,034	0,003	0,005	0,01	0,126	0,059	0,181
	Décision	Indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	dépendance
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	Khi deux calc	8,946	0,134	8,857	15,746	2,515	6,145	23,294	1,981	5,9	0,71	19,008
	P value	0,003	0,715	0,003	0	0,113	0,013	0	0,159	0,015	0,4	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,11	0,013	0,11	0,146	0,059	0,091	0,178	0,052	0,09	0,031	0,161
	Décision	dépendance	indépendance	dépendance	dépendance	indépendance	indépendance	dépendance	indépendance	indépendance	indépendance	dépendance

CONCLUSION DU TEST

		Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?			
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	Khi deux calc	27,999	23,742	36,952	10,43			
	P value	0	0	0	0,015			
	ddl	1	1	1	3			
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	7,815			
	Phi et V de cramer	0,195	0,18	0,224	0,119			
	Décision	dépendance	dépendance	Dépendance	dépendance			
		Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?		
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	Khi deux calc	9,451	17,989	17,748	10,15	12,763		
	P value	0,002	0	0	0,001	0,005		
	ddl	1	1	1	1	3		
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815		
	Phi et V de cramer	0,113	0,157	0,155	0,118	0,005		
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance		

		Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	En général, aimes-tu aller à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	Khi deux calc	19,371	14,693	10,401	15,762	18,62	9,476	12,914
	P value	0	0	0,001	0	0	0,002	0
	ddl	1	1	1	1	1	1	1
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841
	Phi et V de cramer	0,162	0,141	0,119	0,147	0,159	0,114	0,133
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance

		Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	En général, aimes-tu aller à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?		
Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	Khi deux calc	29,115	17,938	16,231	20,357	13,17		
	P value	0	0	0	0	0,004		
	ddl	1	1	1	1	3		
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815		
	Phi et V de cramer	0,199	0,156	0,149	0,167	0,004		
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance		

		Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?				
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	Khi deux calc	11,67	24,147	2,175				
	P value	0,001	0	0,537				
	ddl	1	1	3				
	Khi deux lue	3,841	3,841	7,815				
	Phi et V de cramer	0,126	0,181	0,537				
	Décision	dépendance	dépendance	indépendance				
		Etes-vous redoublant ?	Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ?	Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?	
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	Khi deux calc	8,946	8,857	15,746	23,294	19,008	17,015	
	P value	0,003	0,003	0	0	0	0,001	
	ddl	1	1	1	1	1	3	
	Khi deux lue	3,841	3,841	3,841	3,841	3,841	7,815	
	Phi et V de cramer	0,11	0,11	0,146	0,178	0,161	0,001	
	Décision	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	dépendance	

6.7. Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre délinquance et adaptation scolaire.

La relation entre la façon dont les adolescents perçoivent les risques liés à la délinquance et leur adaptation à l'école représente un enjeu important pour comprendre

pourquoi certains jeunes décrochent du système scolaire. La perception du risque agit comme un filtre à travers lequel l'adolescent voit et interprète son environnement scolaire et social. Cette perception influence progressivement son engagement dans les études et peut compromettre sa réussite à l'école.

Selon Bandura (1986), les jeunes apprennent en observant et en imitant les comportements des personnes qui les entourent. Cette théorie met en lumière le rôle central de l'observation dans la construction des comportements, y compris ceux qui présentent des risques. Nos analyses statistiques montrent des liens faibles mais significatifs entre plusieurs aspects de l'adaptation scolaire et les comportements délinquants. Ces liens révèlent un ensemble complexe de facteurs qui fragilisent le parcours scolaire de l'adolescent. Comme le soulignent Moffitt (1993) et Farrington (2005), les comportements délinquants à l'adolescence s'inscrivent dans des dynamiques où les facteurs individuels, familiaux et contextuels interagissent pour produire des patterns comportementaux qui nuisent à l'adaptation scolaire.

1) Redoublement et fréquentation des salles de jeux : la normalisation de comportements à risque

L'analyse statistique du khi deux révèle un lien faible entre le fait d'avoir redoublé (au cours du second cycle) et la fréquentation des salles de jeux. Cette corrélation suggère que ces deux phénomènes partagent des mécanismes communs.

Selon Le Breton (2007), les jeux vidéo, particulièrement ceux qui contiennent de la violence, modifient la façon dont l'adolescent perçoit les risques. En jouant longtemps à ces jeux, le jeune change progressivement sa manière de voir le monde réel. Dans la théorie de Bandura (1997), ce phénomène s'explique par l'apprentissage par observation : l'adolescent développe une tolérance plus grande aux comportements transgressifs et les considère comme des façons normales de s'affirmer. Cette exposition active les circuits de récompense dans le cerveau de l'adolescent, encore en développement selon Dahl (2004), et crée une recherche constante de sensations fortes.

En même temps, les capacités de concentration et d'apprentissage diminuent progressivement. L'adolescent a de plus en plus de mal à maintenir son attention sur les tâches scolaires qu'il trouve moins intéressantes que les jeux vidéo. Young (1999) a établi un lien entre l'usage excessif des activités numériques et la baisse des performances dans différents domaines

de la vie quotidienne. En effet, les jeux vidéo constituent des sources importantes de distraction et de perte de temps, ce qui réduit le temps d'étude de l'apprenant. Par conséquent, ce dernier devient moins performant que ses camarades qui consacrent plus de temps aux activités scolaires. Selon Janosz et al. (2000), le redoublement apparaît ainsi comme l'une des manifestations de ce désengagement progressif, témoignant d'un désinvestissement des apprentissages au profit d'activités perçues comme plus gratifiantes.

2) Transhumance scolaire et délinquance : instabilité et construction identitaire

L'analyse statistique du khi deux montre que le changement d'établissement scolaire présente un lien faible avec plusieurs formes de délinquance : les menaces verbales, les violences physiques, la destruction de biens d'autrui et la fréquentation des salles de jeux. Selon Bronfenbrenner (1979), le fait de changer souvent d'école fragilise l'adolescent en perturbant son environnement et en le privant de repères stables essentiels à sa construction identitaire. Chaque changement d'établissement implique une rupture des liens sociaux et une nécessité de s'adapter à de nouvelles règles, créant ainsi une vulnérabilité plus grande aux influences négatives.

Dans notre étude, lorsque nous avons interrogé les adolescents sur les raisons de leur entrée dans la délinquance, la majorité a estimé que c'est un acte qui prouve la domination, l'influence et le respect imposé. Ils recherchent la gloire d'être appelés « mauvais esprit » ou « terreur ». Un groupe moins important est constitué d'adolescents qui réagissent par la colère lorsqu'on leur refuse quelque chose. Ces observations convergent avec les travaux d'Erikson (1968) qui a montré que l'adolescence constitue une période critique de construction identitaire durant laquelle le jeune explore différents rôles sociaux, y compris des rôles déviants, pour définir son identité adulte.

Dans un contexte d'instabilité scolaire, la perception du risque de délinquance devient un outil pour s'affirmer. L'adolescent qui perçoit les comportements déviants comme valorisants, avec des récompenses immédiates telles que le désir de s'imposer, de dominer, de posséder, développe une vision positive du risque. Il considère la transgression comme un signe de maturité et d'indépendance. Face aux difficultés répétées d'adaptation, certains adolescents développent des mécanismes qui leur permettent de justifier leurs comportements déviants. Ils minimisent les conséquences négatives de leurs actes et surévaluent les bénéfices immédiats en

termes de statut social et de reconnaissance par les pairs. Comme le soulignent Jessor (1991) et Bandura (1986), l'école devient alors perçue comme un environnement hostile, en opposition avec leur quête d'autonomie et leur besoin de reconnaissance sociale. Ce phénomène d'opposition à l'autorité s'inscrit dans les dynamiques normales de l'adolescence, mais prend une tournure problématique lorsqu'il se fixe dans des comportements délinquants durables.

Ce relâchement pour le jeune, cette incursion dans l'univers des « méchants » n'est pas nécessairement un abandon de l'école, mais une façon de se tenir à l'écart des contraintes scolaires, de dégager du temps pour régler ses comptes en société, de ne plus se laisser dominer, de se défendre par l'attaque, de trouver une solution pour ne pas passer pour un perdant. Or tout ce temps perdu, cette énergie gaspillée dans la délinquance constitue une source importante de perte de performance, susceptible d'engendrer l'échec scolaire, et de justifier de nombreuses réprimandes de l'administration pour manquement à la discipline, pouvant conduire à l'exclusion temporaire ou définitive. Et pour éviter la honte de voir ses camarades progresser vers les classes supérieures tandis qu'on stagne, ou bien pour faire face à une exclusion définitive, on choisit de changer d'établissement scolaire.

3) La réprimande par les enseignants : l'escalade dans la confrontation

L'analyse révèle que la réprimande par les enseignants présente un lien faible avec plusieurs comportements délinquants : le vol, les menaces verbales, les violences physiques, la destruction de biens d'autrui et la fréquentation des salles de jeux. Cette corrélation multiple suggère un processus d'escalade dans les interactions entre l'adolescent déviant et l'autorité éducative.

Il est manifeste que ceux qui consacrent une partie importante de leur temps à la distraction des jeux vidéo et des films de violence au cinéma se mettent dans la peau des personnages de ces univers qui véhiculent la violence, les intrigues, le suspense. Selon Bandura (1997), ce processus d'imitation comportementale s'avère particulièrement puissant à l'adolescence car le jeune cherche activement des modèles identitaires. Ainsi, les adolescents ont tendance à vouloir reproduire ce qu'ils voient à l'écran, incarnant en permanence des personnages de jeux vidéo ou de films qui jouent des rôles avec pleins d'intrigues, de malices, de ruses et d'astuces. Les adolescents se sentent tout puissants au fil de leurs victoires à travers les personnages qu'ils pilotent ou les films qu'ils visionnent. Ce phénomène devient comme une

semence de domination par la force ou par la ruse, et le cerveau de l'adolescent, encore en développement selon Steinberg (2008), s'habitue à cette sensation de domination qui va déteindre sur leur quotidien.

Les adolescents vont vouloir reproduire dans la vraie vie les victoires qu'ils obtiennent dans les jeux vidéo ou qu'ils voient dans les films, et vont proférer vis-à-vis de leurs camarades des menaces, des agressions, des actes de violence et de destruction de biens d'autrui, couplés à la distraction permanente. Ces adolescents auront ainsi moins de temps d'études que leurs pairs qui consacrent toute leur énergie aux apprentissages. Toute la distraction liée aux actes de violence et d'agressions au quotidien engendre une réduction du temps consacré aux études par les jeunes, avec pour conséquences des baisses de résultats scolaires et d'incessants rappels à l'ordre en matière de discipline. Ce qui va valoir non seulement des réprimandes du corps professoral pour efforts scolaires insuffisants, mais aussi pour les troubles d'attention et les actes de délinquance dont ils se rendent coupables.

Dans notre étude, 35,01% (257 sur 734) des adolescents interrogés ont été réprimandés par leurs enseignants. Parmi eux, 101 adolescents, soit 39,3%, ont affirmé avoir été réprimandés pour délinquance, mauvais comportement, désordre, têtutesse, turbulence et indiscipline. Pour l'adolescent en quête d'autonomie, comme le souligne Blos (1979), les réprimandes peuvent être perçues comme des attaques contre son identité en construction. Cette perception transforme chaque intervention disciplinaire en confrontation personnelle. L'enjeu dépasse le simple respect des règles et touche aux questions de dignité et de reconnaissance. L'adolescent développe une grande sensibilité aux critiques qui amplifie sa perception des risques liés à la soumission à l'autorité. Selon Blaya et Debarbieux (2004), les approches éducatives trop autoritaires ou punitives peuvent renforcer les comportements de résistance chez les adolescents, créant un cercle vicieux où sanction et transgression s'alimentent mutuellement.

Face aux réprimandes répétées, l'adolescent peut développer deux types de résistance. La résistance passive se manifeste par un retrait émotionnel et un désengagement des activités scolaires. La résistance active se traduit par des comportements d'opposition directe et de provocation. Dans les deux cas, la perception du risque disciplinaire devient un déclencheur de comportements qui éloignent davantage l'adolescent de la réussite scolaire. L'accumulation des réprimandes crée un climat où l'adolescent anticipe systématiquement la sanction, ce qui renforce son attitude défensive envers l'école et consolide son identité déviante.

4) La réprimande parentale concernant le comportement scolaire : double contrainte et conflits de loyauté

L'analyse du khi deux montre que la réprimande parentale liée au comportement scolaire présente un lien faible avec le vol, les menaces verbales, les violences physiques et la fréquentation des salles de jeux. Cette corrélation met en évidence la complexité des dynamiques familiales dans la construction des conduites déviantes à l'adolescence.

Dans notre étude, 129 des 734 adolescents interrogés ont été réprimandés par leurs parents à cause de leur comportement à l'école. Parmi eux, 36 (soit 27,90%) sont ceux qui, à l'école, reconnaissent qu'ils sont dans le désordre, la délinquance, la têtutesse, la bagarre ou la violence, ce qui leur vaut les réprimandes de leurs parents. Un autre groupe est constitué de 20 (soit 15,50%) adolescents qui ont, en milieu scolaire, de mauvaises compagnies, avec pour conséquences des sorties non autorisées, ce qui leur vaut la désapprobation des parents.

Ceux des adolescents qui investissent une partie importante de leur temps dans la distraction des jeux vidéo, dans le vol, les menaces, les violences, avec leurs conséquences sur le comportement et la discipline, vont connaître des baisses de résultats scolaires et des incessants rappels à l'ordre pour manquement à la discipline. Ils auront ainsi moins de temps d'études que leurs pairs qui consacrent toute leur énergie aux apprentissages. Ils seront régulièrement accusés de mauvais comportements, ce qui leur vaudra les réprimandes des parents pour efforts scolaires insuffisants, mais aussi pour actes de délinquance.

Selon Bateson et al. (1956), lorsque les parents réprimandent les comportements scolaires de leur adolescent, ils créent souvent une situation de double contrainte. Le jeune se trouve tiraillé entre sa loyauté familiale et son besoin d'autonomie, entre les attentes parentales et ses propres aspirations. Cette double contrainte génère de l'anxiété et des comportements dysfonctionnels. Dans ce contexte, transgresser devient pour le jeune un moyen d'affirmer son indépendance et de résoudre symboliquement cette tension.

Les réprimandes parentales répétées affectent profondément l'estime de soi de l'adolescent, particulièrement quand elles portent sur ses capacités intellectuelles ou sa motivation. Selon Rosenberg (1965), cette détérioration de l'image de soi modifie la perception du risque d'échec et peut conduire à des stratégies d'auto-sabotage. L'adolescent peut développer une attitude défaitiste où l'échec devient une réalité qui se réalise d'elle-même.

Paradoxalement, comme le souligne Steinberg (2007), adopter des comportements à risque peut être perçu comme une stratégie de protection permettant d'attribuer l'échec à des facteurs externes plutôt qu'à des insuffisances personnelles. Cette stratégie défensive, bien que protectrice à court terme pour l'estime de soi, compromet gravement l'investissement scolaire de l'adolescent et renforce son engagement dans des trajectoires déviantes.

5) La satisfaction face aux résultats scolaires : gestion de la frustration et violence

L'analyse du khi deux révèle que la satisfaction face aux premiers résultats de l'année présente un lien faible avec la violence physique. Cette corrélation suggère un lien entre la frustration liée aux résultats et l'expression de l'agressivité physique.

Notre étude révèle que 67,30% des adolescents ont avoué ne pas être satisfaits de leurs résultats scolaires des deux trimestres ayant précédé l'étude. Ce taux élevé d'insatisfaction témoigne d'un malaise généralisé face aux exigences scolaires.

Selon Eccles et Roeser (2009), les premiers résultats scolaires constituent un moment critique dans la perception que l'adolescent a de ses capacités et de son avenir. Des résultats décevants peuvent modifier radicalement sa perception du risque d'échec, qui passe d'une possibilité lointaine à une réalité imminente. Cette prise de conscience peut déclencher des réactions de frustration intense qui se manifestent par des comportements agressifs.

Pour protéger son estime de soi face à des résultats décevants, l'adolescent peut développer différents mécanismes de défense psychologiques. Selon Covington (1992), la dévalorisation des études permet de réduire l'importance de l'échec et de préserver une image de soi positive. L'attribution de la responsabilité aux enseignants, au système éducatif ou aux circonstances évite la remise en question personnelle douloureuse. Ces mécanismes, bien que protecteurs à court terme, modifient profondément la perception du risque et conduisent à un désengagement scolaire progressif. Selon Berglas et Jones (1978), la violence physique apparaît alors comme un moyen de restaurer un sentiment de puissance et de domination dans la vie pratique face à l'impuissance vécue dans le domaine scolaire. Cette violence constitue une compensation symbolique qui permet à l'adolescent de maintenir une image de soi valorisée malgré les échecs scolaires.

6) Le blâme parental lié aux résultats scolaires : pression et échappatoire

L'analyse du khi deux montre que le blâme parental concernant les résultats scolaires présente un lien faible avec les violences physiques et la fréquentation des salles de jeux. Cette double corrélation suggère que les adolescents recherchent simultanément des exutoires à la pression parentale et des espaces alternatifs de valorisation.

Notre étude a révélé que 56,27% (soit 413 sur 734) des adolescents ont été blâmés par leurs parents à cause de leurs résultats scolaires au cours de l'année scolaire. Ce taux élevé témoigne d'une pression parentale importante pesant sur les adolescents.

Les observations montrent que ceux qui consacrent une partie importante de leur temps à la distraction des jeux vidéo et des films de violence se mettent dans la peau des personnages de ces univers qui véhiculent la violence, les intrigues, le suspense. Ainsi, les adolescents ont tendance à vouloir reproduire ce qu'ils voient à l'écran. Les adolescents se sentent tout puissants au fil de leurs victoires à travers les personnages qu'ils pilotent ou les films qu'ils visionnent. Le cerveau de l'adolescent s'habitue à cette sensation de domination qui va déteindre sur leur quotidien. Les adolescents vont vouloir reproduire dans la vraie vie les victoires qu'ils obtiennent dans les jeux vidéo ou qu'ils voient dans les films, et vont proférer vis-à-vis de leurs camarades des agressions et des actes de violence, couplés à la distraction permanente.

Ces adolescents auront ainsi moins de temps d'études que leurs pairs qui consacrent toute leur énergie aux apprentissages. Toute la distraction liée aux actes de violence et d'agressions au quotidien engendre une réduction du temps consacré aux études par les jeunes, avec pour conséquences des baisses de résultats scolaires et d'incessants rappels à l'ordre en matière de discipline. Ce qui vaudra des réprimandes des parents pour efforts scolaires insuffisants. Mais aussi, les troubles d'attention et les actes de violence dont ils se rendent coupables ne peuvent échapper au parent attentif et vont attirer des réprimandes sur l'adolescent.

Selon Deci et Ryan (1985), le blâme parental concernant les résultats représente une forme de pression externe qui peut avoir des effets contraires à ceux recherchés sur la motivation de l'adolescent. Contrairement aux réprimandes comportementales qui ciblent des actes spécifiques modifiables, le blâme lié aux résultats attaque directement les capacités

perçues de l'adolescent et menace son estime de soi de manière globale. Face à cette pression, l'adolescent peut chercher des espaces de valorisation alternative où il peut expérimenter la réussite et la reconnaissance. La fréquentation des salles de jeux offre un environnement où il peut vivre des succès immédiats et obtenir la reconnaissance par les pairs, compensant ainsi les échecs scolaires. Selon Bandura (1997), ce besoin de maintenir un sentiment d'efficacité personnelle dans au moins un domaine constitue un puissant motivateur comportemental. Selon Le Breton (1995), la violence physique peut servir d'exutoire à la tension générée par les attentes parentales déçues, permettant à l'adolescent d'extérioriser une souffrance psychologique difficile à exprimer avec des mots.

7) L'assiduité aux devoirs : organisation temporelle et hiérarchie des priorités

L'analyse du khi deux révèle que la régularité dans la réalisation des devoirs présente un lien faible avec le vol, les violences physiques, la destruction de biens d'autrui, le vol par effraction et la fréquentation des salles de jeux. Cette multiplicité de corrélations suggère que l'assiduité aux devoirs constitue un indicateur central de l'engagement scolaire et de la capacité d'autorégulation de l'adolescent.

Les adolescents ont été interrogés sur leur sens de l'effort et leur autonomie sur le plan scolaire. Un nombre important d'entre eux, soit 39,37%, ont du mal à faire preuve d'autonomie en faisant régulièrement leurs devoirs à la maison. Ce taux élevé témoigne d'un manque important dans les compétences d'autorégulation essentielles à la réussite scolaire.

Comme nous l'avons souligné précédemment, ceux qui consacrent une partie importante de leur temps et de leur énergie à la violence, la destruction, le vol par effraction, seront distraits et, en fin de journée, épuisés et incapables de se concentrer pour faire les devoirs de maison. Ces jeunes agressifs et voleurs auront ainsi moins de temps et d'énergie pour les études que leurs pairs qui consacrent toutes leurs ressources aux apprentissages.

Selon Zuckerman (1984), l'adolescent impliqué dans des activités délinquantes développe une perception du temps modifiée, caractérisée par une focalisation sur le présent immédiat et une recherche de sensations fortes. Les récompenses immédiates liées aux comportements déviants (désir de s'imposer, de dominer, de posséder) prennent le pas sur les bénéfices à long terme comme la réussite scolaire. Cette distorsion de la perspective temporelle

affecte directement sa capacité à prioriser les devoirs scolaires, perçus comme moins urgents et moins intéressants que les activités à risque. Comme le souligne Arnett (1992), cette incapacité à différer la gratification constitue un obstacle majeur à la réussite scolaire et sociale à long terme.

Les activités délinquantes, souvent pratiquées en soirée ou la nuit, génèrent un épuisement physique et mental qui compromet les capacités nécessaires à la réalisation des devoirs. Cette fatigue crée un cercle vicieux : l'adolescent, incapable de fournir les efforts requis pour ses études, voit ses résultats se dégrader, ce qui renforce sa perception négative de ses capacités scolaires et l'incite à chercher la valorisation ailleurs, notamment dans les activités déviantes qui lui procurent des récompenses immédiates. Selon Fortin et al. (2004), la régularité dans la réalisation des devoirs requiert un renoncement à la distraction, une organisation rigoureuse et une discipline personnelle. Or, les comportements délinquants, caractérisés par l'impulsivité et la recherche de stimulations immédiates, viennent réduire considérablement le temps et l'énergie consacrée aux études par les adolescents, créant ainsi un manque cumulatif d'apprentissage qui compromet progressivement leur trajectoire scolaire.

8) L'attachement affectif à l'école : désacralisation de l'institution éducative

L'analyse du khi deux montre que l'amour pour l'école présente un lien faible avec le vol, les violences physiques et la destruction de biens d'autrui. Cette corrélation met en évidence le rôle central de la dimension affective dans l'engagement scolaire et suggère que le détachement émotionnel vis-à-vis de l'école favorise l'émergence de comportements délinquants.

Quotidiennement, les adultes donnent des conseils et des injonctions incessants aux adolescents, qui tendent à ce qu'ils restent sages et posés comme des adultes modèles. Or, selon Blos (1979), la puberté est une période caractérisée par la recherche du défi (se soumettre, c'est se démettre) et le désir de s'imposer, de dominer, de posséder. En conséquence, ces adolescents iront chercher la satisfaction de leur désir de s'imposer, de dominer, de posséder, dans le goût de l'interdit, et vont se défouler dans la violence, par défi. Dans ce cas, la violence et la destruction sont des actes symboliques de rébellion, une tentative de transmettre le message selon lequel l'on est suffisamment âgé pour dominer et s'imposer dans la société, mais aussi une occasion de se présenter comme un « dur » auprès des pairs.

L'adolescent en quête d'autonomie peut percevoir l'école comme un prolongement de l'autorité parentale qu'il cherche à contester. Cette perception transforme l'école en terrain de confrontation plutôt qu'en lieu d'apprentissage. Chaque règle devient l'occasion d'affirmer sa différence et son indépendance, même si cela compromet ses chances de réussite. Selon Erikson (1968), l'adolescence nécessite une certaine rébellion contre l'autorité pour construire l'identité adulte et résoudre la crise identitaire propre à cette période. Cependant, lorsque cette rébellion se fixe dans le rejet de l'école, elle compromet gravement l'avenir éducatif de l'adolescent.

Les adolescents avec une faible estime de soi, telle que définie par Rosenberg (1965), peuvent développer une relation ambivalente avec l'école. D'une part, ils reconnaissent l'importance de l'éducation pour leur avenir. D'autre part, ils craignent l'échec et les jugements négatifs susceptibles de confirmer leur perception négative d'eux-mêmes. Cette ambivalence peut les conduire à adopter des stratégies d'auto-sabotage : ils préfèrent échouer volontairement plutôt que de risquer un échec malgré leurs efforts, ce qui préserve leur estime de soi en leur permettant d'attribuer l'échec à un manque d'effort plutôt qu'à un manque de capacité. Selon Covington (1992), certains élèves sabotent délibérément leurs performances pour protéger leur estime de soi. Comme le souligne Kaplan (1975), le rejet affectif de l'école devient alors une défense psychologique contre la douleur anticipée de l'échec.

Ainsi donc, l'adolescent qui expérimente des troubles de comportements et une baisse de résultats scolaires sera victime de réprimandes, de ces incessants rappels à l'ordre et à la discipline. Il sera victime de ce perpétuel matraquage psychologique dans le système scolaire, à cause de son comportement, des plaintes des pairs et de ses écarts de discipline. Tout cela va sérieusement affecter chez l'adolescent le désir d'aller à l'école, qui dès lors s'assimile à un lieu de torture pour le jeune au comportement déviant, renforçant ainsi son détachement affectif vis-à-vis de l'école.

9) L'absentéisme : la fuite comme stratégie de gestion du stress

L'analyse du khi deux révèle que l'absentéisme présente un lien faible avec un ensemble large de comportements délinquants : le vol, les menaces verbales, les violences physiques, la destruction de biens d'autrui, le vol par effraction et la fréquentation des salles de jeux. Cette multiplicité de corrélations suggère que l'absentéisme constitue un indicateur significatif du

décrochage scolaire associé à la délinquance et représente une étape avancée dans le processus de désengagement scolaire.

Lors de notre étude, les adolescents ont été interrogés pour savoir s'il leur était arrivé de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire. 45,78% des adolescents de la population d'étude ont avoué s'être absenté des cours sans raison particulière durant l'année scolaire. Ce taux élevé témoigne d'un phénomène préoccupant de désengagement massif vis-à-vis de l'école.

Comme nous l'avons souligné, l'adolescent avec des troubles de comportements consacre une partie importante de son temps, à longueur de journée, à des actes de vol, de menaces, d'agressions, de destructions, et à la fréquentation des jeux vidéo. Or ce temps consacré à la distraction et à la violence est directement déduit du temps censé être consacré à l'école, d'où l'absentéisme en milieu scolaire.

Par ailleurs, l'absentéisme peut constituer une stratégie d'évitement face à des situations perçues comme menaçantes ou stressantes. L'adolescent qui craint les confrontations avec les enseignants, les évaluations négatives ou les conflits avec les pairs peut préférer l'absence à l'affrontement. Cette perception du risque émotionnel transforme l'école en source d'anxiété plutôt qu'en lieu d'épanouissement. Comme le soulignent Fortin et al. (2004), l'absentéisme scolaire peut être motivé par diverses raisons dont l'évitement des situations anxiogènes à l'école, l'échappement aux situations sociales négatives, et la poursuite de récompenses à l'extérieur de l'école. Dans le contexte de notre étude, ces motivations d'évitement semblent particulièrement présentes chez les adolescents engagés dans des comportements délinquants.

L'absentéisme répété peut devenir un élément constitutif de l'identité adolescente, particulièrement quand il s'accompagne d'activités alternatives valorisantes dans le groupe de pairs délinquants. L'adolescent développe alors une perception positive de sa marginalité et considère son mode de vie comme plus authentique que celui de ses pairs studieux. Selon Hirschi (1969), cette construction identitaire déviante rend le retour vers la scolarité normale particulièrement difficile car elle implique un renoncement à cette identité alternative construite au fil du temps. L'adolescent absentéiste chronique se trouve progressivement enfermé dans un rôle social dont il devient prisonnier, rôle qui structure ses interactions sociales et sa perception

de soi. Ce processus crée une réalité qui se réalise d'elle-même où l'adolescent finit par correspondre à l'image déviante que lui renvoie son environnement.

10) La croyance en l'utilité de l'école : désillusion et rationalisation de l'échec

L'analyse du khi deux montre que la croyance en l'utilité de l'école présente un lien faible avec le vol, les menaces verbales, les violences physiques, la destruction de biens d'autrui et la fréquentation des salles de jeux. Cette corrélation paradoxale révèle une contradiction importante : malgré leur reconnaissance de l'importance de l'école, ces adolescents s'engagent néanmoins dans des comportements qui compromettent leur réussite scolaire.

Dans notre étude, les chiffres révèlent des informations surprenantes : 217 des 282 adolescents ayant commis un vol (76,95%) pensent que les études sont très utiles pour réussir dans la vie ; 109 des 146 adolescents ayant proféré des menaces verbales (74,66%) partagent cette conviction ; 299 des 395 adolescents ayant exercé des violences physiques (75,70%) ont le même point de vue. Ces données témoignent d'une contradiction apparente entre les croyances et les comportements, révélant la complexité des processus décisionnels à l'adolescence.

Selon Petraitis et al. (1995), la délinquance à l'adolescence s'inscrit souvent dans une dynamique de résistance aux normes sociales et scolaires. Ces comportements déviants peuvent constituer un acte de rébellion contre l'autorité parentale et scolaire, reflétant le besoin de l'adolescent d'affirmer son autonomie dans le cadre de sa construction identitaire. Dans notre étude, lorsque nous avons interrogé les adolescents sur les motivations de leur entrée dans la délinquance, la majorité a estimé que c'est un acte qui prouve la domination, l'influence et le respect imposé. Ils recherchent la gloire d'être appelés « mauvais esprit » ou « terreur ». Un groupe moins important est constitué d'adolescents qui réagissent par la colère lorsqu'on leur refuse quelque chose ou lorsqu'on manifeste le refus de céder à leurs caprices.

Selon Deci et Ryan (2000), les récompenses suite aux activités de délinquance, comme le fait de posséder sans payer un bien qui appartient à autrui ou la gloire du sentiment de domination, sont immédiates et concrètes, tandis que les promesses de récompenses du système scolaire sont lointaines et abstraites, comme par exemple la promesse d'un emploi après la fin

des études. Ce décalage dans le temps fait pencher la balance de la décision chez les adolescents vers les activités qui offrent des récompenses immédiates.

Face à ces motivations délinquantes se dressent les exigences de performances scolaires, dont l'utilité pour la réussite dans la vie est largement reconnue. Or le cycle de distraction, de perte de temps et d'énergie engendrée par les violences physiques, les menaces verbales, la destruction des biens d'autrui, la fréquentation des salles de jeux, réduit considérablement le temps et la concentration que les adolescents consacrent aux activités scolaires. Avec pour conséquence une baisse des résultats scolaires accompagnée de son lot de réprimandes, tant des parents que du corps enseignant. Selon Janosz et al. (2000), cette dynamique génère progressivement un rejet de l'environnement scolaire, perçu comme oppressif et contraignant, malgré la reconnaissance de son importance. Ces recherches ont documenté cette perte progressive d'attachement à l'école chez les adolescents à risque, caractérisée par un désengagement émotionnel et comportemental croissant.

On observe ainsi une transformation progressive de l'école en lieu d'anxiété et de conflit pour ces jeunes tiraillés entre leur attirance pour les comportements transgressifs (désir de s'imposer, de dominer, de posséder) et les exigences scolaires. Comme le soulignent Oubrayrie-Roussel et Safont-Mottay (2001), le maintien chez la majorité des jeunes de la foi en l'utilité de l'école ne constitue pas un levier suffisant pour les faire sortir du champ de la délinquance. Ce sont plutôt les frustrations liées aux réprimandes et les contraintes scolaires rigides qui permettent à l'adolescent de justifier rationnellement son désengagement scolaire, créant ainsi une justification qui préserve sa cohérence cognitive tout en maintenant ses comportements déviants. Cette contradiction entre croyances et comportements illustre la complexité des mécanismes psychologiques à l'œuvre dans le décrochage scolaire associé à la délinquance.

Conclusion : vers une compréhension systémique des liaisons délinquance-adaptation scolaire

L'analyse des liaisons (au sens du khi deux) entre perception du risque de délinquance et adaptation scolaire révèle un système complexe d'interactions où chaque variable renforce les autres dans une dynamique circulaire. Bien que les corrélations observées soient statistiquement faibles, leur multiplicité et leur cohérence théorique témoignent d'un processus

graduel de désengagement scolaire associé à l'entrée dans la délinquance, processus qui s'inscrit dans une trajectoire problématique.

Trois mécanismes transversaux émergent de cette analyse et trouvent un ancrage solide dans les théories. Premièrement, comme le soulignent Zuckerman (1984) et Deci et Ryan (1985), la modification de la perception du temps : l'adolescent délinquant privilégie les récompenses immédiates au détriment des bénéfices à long terme de la scolarité, créant un décalage croissant entre ses priorités et les exigences scolaires. Cette distorsion du temps reflète un manque dans la capacité de différer la gratification, compétence essentielle pour la réussite scolaire et sociale. Deuxièmement, selon Erikson (1968) et Hirschi (1969), la construction d'une identité alternative : face aux difficultés scolaires et aux sanctions répétées, l'adolescent développe une identité fondée sur la transgression qui devient incompatible avec les normes du système éducatif et qui structure progressivement l'ensemble de ses interactions sociales. Cette identité déviante offre une cohérence identitaire alternative face aux échecs répétés dans le domaine scolaire. Troisièmement, comme l'ont démontré Blaya et Debarbieux (2004) et Bandura (1997), le cercle vicieux de la stigmatisation : les réprimandes, les sanctions et les échecs scolaires renforcent la perception négative que l'adolescent a de l'école, ce qui intensifie ses comportements déviants, lesquels entraînent davantage de sanctions, créant une spirale descendante difficile à interrompre caractérisée par un renforcement mutuel des facteurs de risque.

Ces résultats confirment que la perception du risque de délinquance entretient des liaisons significatives avec les variables d'adaptation scolaire, conformément aux prédictions de la théorie de Bandura (1986) et de la théorie de Deci et Ryan (1985). Ils soulignent la nécessité d'interventions précoces, multidimensionnelles et systémiques pour prévenir le décrochage scolaire des adolescents à risque de délinquance. Ces interventions devraient cibler simultanément le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle à l'école, le développement des compétences d'autorégulation, la restauration de l'estime de soi, et la reconstruction d'une motivation personnelle pour les apprentissages, tout en s'appuyant sur une approche impliquant la famille, l'école et la communauté dans une dynamique cohérente et coordonnée. Ce processus crée une réalité qui se réalise d'elle-même où l'adolescent finit par correspondre à l'image déviante que lui renvoie son environnement.

Conclusion de HR3 : la perception du risque de délinquance a une liaison avec les variables d'adaptation scolaire. Ces liaisons sont recapitulées dans le tableau suivant :

Tableau 111 : récapitulatif des liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre comportements sexuels à risque et Adaptation scolaire

Liaisons ou dépendances au sens du Khi deux de Pearson entre VI et VD	
Variable indépendante	**Variable dépendante**
Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?	- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ 5 Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?	➢ Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ? - Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?	➢ Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ? - Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ? ➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ En général, aimes-tu aller à l'école ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?
Avez-vous déjà détruit, gâté ou	- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?

cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?	➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ En général, aimes-tu aller à l'école ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?	➢ Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?
Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	➢ Etes-vous redoublant ? ➢ Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ? ➢ Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? ➢ Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ? ➢ Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?

Etant donné que les études de liaisons statistiques établissent des dépendances fortes entre les variables d'exposition aux risques, et les perceptions de risques associées, alors nous **confirmons que cette hypothèse de recherche est vérifiée. Il existe une liaison entre la perception du risque de délinquance et l'adaptation scolaire des adolescents.**

6.7.1. Perception du risque de délinquance en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire.

L'adolescence constitue une période critique où se cristallisent les enjeux d'adaptation scolaire et sociale. La présente étude examine la relation entre la perception du risque lié à la délinquance et l'adaptation scolaire des adolescents, à travers l'analyse de l'hypothèse HR3 stipulant que "la perception du risque lié à la délinquance influence l'adaptation scolaire des adolescents". Cette problématique s'inscrit dans une compréhension multifactorielle des trajectoires développementales adolescentes, intégrant les dimensions individuelles, familiales et environnementales.

6.7.2. Résultats empiriques et validation de l'hypothèse HR3

Les analyses statistiques soutiennent l'hypothèse HR3 en révélant une relation significative entre la perception du risque associé aux comportements délinquants et les indicateurs d'adaptation scolaire. Les adolescents qui perçoivent les actes délinquants comme dangereux manifestent généralement une meilleure adaptation scolaire, caractérisée par :

- Un respect accru des normes établies
- Des relations saines avec les figures d'autorité
- Un engagement actif dans les activités d'apprentissage
- Une meilleure régulation émotionnelle

À l'inverse, les jeunes qui minimisent les risques liés aux comportements délinquants présentent des signes d'inadaptation scolaire : absentéisme, perturbations comportementales, conflits avec l'encadrement et risque de décrochage.

Notreenquête révèle des proportions significatives d'adolescents impliqués dans diverses formes de délinquance :

- **Vol** : 38,42% ont avoué avoir pris quelque chose sans payer
- **Violence physique** : 53,41% ont donné des coups de poing à un camarade
- **Menaces** : 19,89% ont menacé de frapper pour obtenir un objet
- **Vandalisme** : 39,65% ont détruit volontairement des biens d'autrui
- **Commerce illicite** : 11,04% ont commercialisé des produits prohibés

Ces comportements s'accompagnent de motivations révélatrices des mécanismes d'adaptation défaillants.

Conséquences sur l'adaptation scolaire

Dans notre étude portant sur l’exposition au risque de violence par la destruction de biens d’autrui, nous avons demandé aux adolescents d’expliquer pourquoi ils avaient détruit, gâché ou cassé volontairement des objets qui ne leur appartenaient pas. Ces comportements ne se réduisent pas à de simples actes impulsifs, mais révèlent des dynamiques émotionnelles et développementales profondes qui influent sur leur parcours scolaire. Les motivations suivantes ont été évoquées.

- **Colère (22,75 %) :** La majorité des adolescents justifie leur geste par une colère intense et fugace, susceptible d'entraîner des réactions brutales. Cette émotion, lorsqu'elle se manifeste sans régulation, explique pourquoi la destruction devient le principal vecteur de comportements délinquants en milieu scolaire.
- **Inconscience (7,08 %) :** Un segment de jeunes agit en étant totalement ignorants des conséquences de leurs actions, révélant un détachement vis-à-vis du mal infligé à autrui.
- **Vengeance (4,77 %) :** Pour certains, l'acte est motivé par un désir de revanche, ce qui laisse entrevoir des blessures affectives non résolues.
- **Jalousie (2,59 %) et méchanceté (2,18 %) :** Enfin, la jalousie et la méchanceté, souvent exacerbées par un mauvais état d'esprit, figurent parmi les raisons, quoique minoritaires, de ces comportements destructeurs.

Lien avec les trajectoires scolaires et le traumatisme : Ces comportements agressifs et violents, apparemment isolés, s'inscrivent en réalité dans une dynamique développementale plus vaste. En effet, les conséquences de telles attitudes sur le décrochage scolaire se manifestent souvent de manière inattendue et s'expliquent, en partie, par des traumatismes antérieurs.

Les conséquences des comportements agressifs et violents sur le décrochage scolaire se manifestent souvent de manière inattendue, s'inscrivant dans une perspective développementale complexe. Les facteurs liés à la violence en milieu scolaire puisent leurs racines dans la perception qu'ont les adolescents des traumatismes vécus : déceptions scolaires répétées, sentiment d'abandon parental, maltraitance, trahisons affectives, ruptures amoureuses, et violences subies durant l'enfance (châtiments corporels, harcèlement, abus sexuels).

Ces expériences traumatiques refont surface chaque fois que l'adolescent ressent une frustration, créant un cercle vicieux où les difficultés présentes réactivent les blessures passées. L'enfant considérant que s'il a été traumatisé dans le passé, c'est parce qu'il n'avait pas été capable de se défendre, ou n'était pas assez intelligent pour l'éviter. Cette dynamique explique pourquoi certains jeunes développent une hypersensibilité aux échecs scolaires, percevant chaque difficulté comme une confirmation de leur insuffisance. Les troubles de stress post-traumatique développementaux peuvent ainsi considérablement entraver l'adaptation scolaire (Cohen et al., 2016).

Les recherches récentes en neurosciences permettent d'éclairer cette dynamique. Elles montrent que le cerveau adolescent, en pleine maturation, présente une hypersensibilité du système de récompense, le rendant particulièrement réactif aux stimulations émotionnelles fortes. Cette vulnérabilité neurobiologique favorise l'attrait pour les comportements à risque, perçus comme excitants ou gratifiants à court terme (domination, transgression, acquisition de biens par vol, etc.). Dans certains contextes sociaux, ces comportements peuvent apparaître comme des alternatives valorisantes à la réussite scolaire, perçue comme lente, incertaine et peu reconnue au sein du groupe de pairs.

En conclusion, la relation entre perception du risque de délinquance et adaptation scolaire révèle la complexité des processus développementaux adolescents. Cette interaction s'inscrit dans une dynamique systémique où traumatismes précoces, difficultés identitaires, recherche d'autonomie et besoins de reconnaissance s'entremêlent selon des trajectoires développementales distinctes.

Les résultats confirment l'hypothèse HR3 : la perception du risque lié à la délinquance influence effectivement l'adaptation scolaire des adolescents. Cette influence s'exerce à travers une exposition massive aux contenus violents, une banalisation progressive des comportements antisociaux et une transformation des rapports à l'autorité.

6.8 REGRESSION LOGISTIQUE

Dans cette section, nous avons mobilisé la régression logistique binaire afin de modéliser les relations entre les variables indépendantes (exposition aux comportements à risque, interprétée comme indicateur de la perception du risque) et les variables dépendantes associées à l'adaptation scolaire. Ce choix méthodologique se justifie par la nature binaire des variables de réponse (ex. : redoublement oui/non, absentéisme fréquent oui/non, etc.).

L'objectif principal était d'estimer l'impact des comportements à risque – tels que la consommation d'alcool, l'usage de produits à fumer, les comportements sexuels à risque ou encore les actes de délinquance sur la probabilité de présenter un trouble d'adaptation scolaire.

Autrement dit, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes :

- Les variables indépendantes d'exposition aux risques permettent-elles de prédire de manière significative les difficultés d'adaptation scolaire ?
- Quelle est la probabilité estimée pour un adolescent de rencontrer un problème d'adaptation scolaire (redoublement, absentéisme, transhumance scolaire, réprimande par les enseignants, non-exécution des devoirs à domicile, etc.) en fonction de son degré d'exposition à des conduites à risque ?

L'utilisation de la régression logistique nous a permis d'identifier les facteurs les plus prédictifs de l'adaptation scolaire et de quantifier leur effet sous forme d'odds ratios (rapports de cotes), fournissant ainsi une estimation probabiliste robuste de l'association entre ces variables.

Ce modèle constitue un outil particulièrement adapté pour comprendre comment la perception du risque, traduite ici par l'exposition effective à certains comportements, influe sur les trajectoires scolaires des adolescents.

6.8.1 Hypothèse nulle

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé une hypothèse nulle générale, selon laquelle la combinaison des variables indépendantes (c'est-à-dire le modèle contenant les comportements à risque) n'explique pas mieux la présence ou l'absence de la variable dépendante (problème d'adaptation scolaire) qu'un modèle sans prédicteurs (modèle nul).

Lorsque cette hypothèse nulle est confirmée, cela signifie que le modèle proposé n'apporte aucune amélioration significative dans la prédiction de la variable dépendante, et par conséquent, aucune interprétation des coefficients de régression ne s'impose. En revanche, le rejet de cette hypothèse nulle indique que le modèle global est significatif, et qu'au moins l'une des variables indépendantes est associée de manière significative à la variable dépendante.

Dans ce cas, l'analyse porte sur les coefficients de régression estimés (b_1, b_2, b_3, ..., b_n), qui reflètent chacun le poids relatif des variables indépendantes d'exposition aux risques dans la prédiction d'un trouble d'adaptation scolaire. Ces coefficients sont interprétés à travers leur valeur, leur signe, leur significativité statistique (valeur de p) ainsi que leur odds ratio (exp(b)), qui indique combien une unité de variation dans la variable indépendante modifie la probabilité d'occurrence de l'événement cible (problème d'adaptation scolaire).

Ainsi, le modèle logistique permet de prédire la probabilité qu'un élève présente un trouble d'adaptation scolaire (codé 1 ou "OUI") ou non (codé 0 ou "NON"), en fonction de l'exposition aux différents comportements à risque. Le problème posé ici est donc de déterminer quelles variables de comportements à risque sont les plus prédictives des difficultés d'adaptation scolaire, c'est-à-dire celles qui augmentent significativement la probabilité d'apparition de tels problèmes.

Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel STATA, version 17.0, qui offre des fonctionnalités avancées pour l'ajustement, l'estimation et l'interprétation des modèles logistiques. L'analyse a porté notamment sur l'effet des variables indépendantes suivantes :

- Consommation d'alcool
- Usage de produits à fumer (tabac, chicha, etc.)
- Comportements sexuels à risque
- Actes de délinquance

Ces variables ont été mises en relation avec plusieurs indicateurs d'adaptation scolaire, parmi lesquels :

- Redoublement
- Absentéisme
- Transhumance scolaire
- Réprimandes par les encadreurs

- Non-exécution des devoirs à domicile

Cette modélisation vise à identifier les facteurs de risque les plus déterminants dans les parcours scolaires des adolescents, en lien avec leur perception du risque et leurs conduites effectives.

6.8.2 Redoublement

Après l'estimation du modèle de redoublement, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0001$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 65,26 % des classements des « élève ayant redoublé » et des « élève ayant réussi » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,5623, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 113 : Modèle de redoublement

```
. logit N32crééRedoublementTotal i.N13Avezvousdjeudesdifficultsdesa i.N21Avezvouseugreruncasdegrossess i.N22Vousestilarrivd
> avoirunrapport, or

Iteration 0:   log likelihood = -477.71368
Iteration 1:   log likelihood =  -467.4053
Iteration 2:   log likelihood = -467.38067
Iteration 3:   log likelihood = -467.38067

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(3)        =      20.67
                                                Prob > chi2       =     0.0001
Log likelihood = -467.38067                     Pseudo R2         =     0.0216
```

N32crééRedoublementTotal	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N13Avezvousdjeudesdifficultsdesa	2.12001	.5908955	2.70	0.007	1.227689	3.660896
1.N21Avezvouseugreruncasdegrossess	2.165334	.6595607	2.54	0.011	1.191925	3.933697
1.N22Vousestilarrivdavoirunrapport	1.895072	.6430757	1.88	0.060	.9744914	3.685304
_cons	.4717838	.0405753	-8.73	0.000	.398599	.5584057

Note: _cons estimates baseline odds.

Pour ressortir les facteurs associés au redoublement, nous avons à partir de la commande « logit » mis ensemble les modalités des variables (dépendante et indépendantes) préalablement dichotomisées et à faible poids. Les modalités des variables fortement représentées constituent la modalité de référence. Seules les modalités ayant une valeur significative au seuil de 10% sont considérées comme des facteurs. L'interprétation s'est faite à l'aide des « Odds Ratio ».

Notons que les résultats subséquents sont interprétés *« Ceteris Paribus »* ou « toute chose égale par ailleurs » ; c'est-à-dire que l'influence d'une variable est analysée en gardant les effets des autres variables inchangés.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 10%, les variables ayant une p-value inférieure à 10 % ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les élèves ayant eu des difficultés de santé suite à la consommation des produits (boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, etc.) ont 2,120 fois plus de chance de redoubler que ceux n'ayant pas eu lesdites difficultés de santé.

En outre, Comparativement aux élèves ayant jamais eu à gérer un cas de grossesse non désirée, ceux ayant été confrontés à cela ont 2,165 fois plus de chance de redoubler.

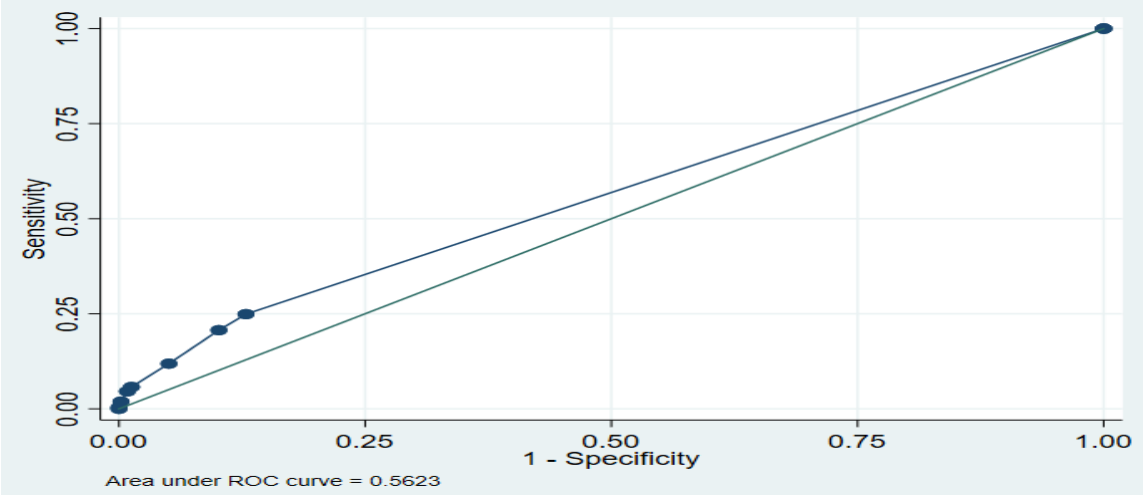
Aussi, les élèves ayant déjà eu à entretenir un ou des rapport(s) sexuel(s) en échange de l'argent ou de cadeau ont 1,895 fois plus de chance de redoubler que ceux ne l'ayant jamais fait.

Eu égard à ce qui précède, l'on peut affirmer que les difficultés de santé suite à la consommation de substances psychotropes, les cas de grossesses précoces, la prostitution (le fait d'avoir un rapport sexuel en échange de cadeau ou d'argent), sont autant de facteurs qui augmentent la probabilité de redoublement.

Tableau 114 : Performance de classification du modèle de redoublement

```
. estat classification

Logistic model for N32crééRedoublementTotal

                 True
Classified |         D          ~D |       Total
-----------+----------------------+-----------
         +         54          48 |         102
         -        207         425 |         632
-----------+----------------------+-----------
     Total        261         473 |         734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N32crééRedoublementTotal != 0
-------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)   20.69%
Specificity                     Pr( -|~D)   89.85%
Positive predictive value       Pr( D| +)   52.94%
Negative predictive value       Pr(~D| -)   67.25%
-------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)   10.15%
False - rate for true D         Pr( -| D)   79.31%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   47.06%
False - rate for classified -   Pr( D| -)   32.75%
-------------------------------------------------
Correctly classified                        65.26%
-------------------------------------------------
```

Figure 21 : Courbe roc du modèle de redoublement



Source : nos données

6.8.3 La transhumance scolaire

Après l'estimation du modèle de transhumance scolaire, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 65,53 % des classements des « élèves n'ayant pas changé d'établissement scolaire les cinq dernières années » et des « élèves ayant changé d'établissement scolaire les cinq dernières années » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6355, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 115 : Modèle de transhumance scolaire

```
. logit N33AvezVschangdtablissementscola i.N1Quelestvotresexe i.n14Avezvsdjeu1expcesexuelcadavez i.N25Vousesttildjarrivdedo
> nnerdesc , or

Iteration 0:   log likelihood = -477.71368
Iteration 1:   log likelihood = -457.75754
Iteration 2:   log likelihood = -457.64726
Iteration 3:   log likelihood = -457.64725

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(3)        =      40.13
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -457.64725                     Pseudo R2         =     0.0420
```

N33AvezVschangdtablissementscola	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N1Quelestvotresexe	1.555259	.2558094	2.69	0.007	1.126671	2.146884
1.n14Avezvsdjeu1expcesexuelcadavez	1.655941	.271347	3.08	0.002	1.20106	2.283101
1.N25Vousesttildjarrivdedonnerdesc	1.657179	.2698463	3.10	0.002	1.204382	2.280209
_cons	.8768581	.1207263	-0.95	0.340	.6694766	1.148479

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 1%, les variables ayant une p-value inférieure à 1 % ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les élèves de sexe féminin ont 1,555 fois plus de chance de changer d'établissement scolaire que ceux de sexe masculin.

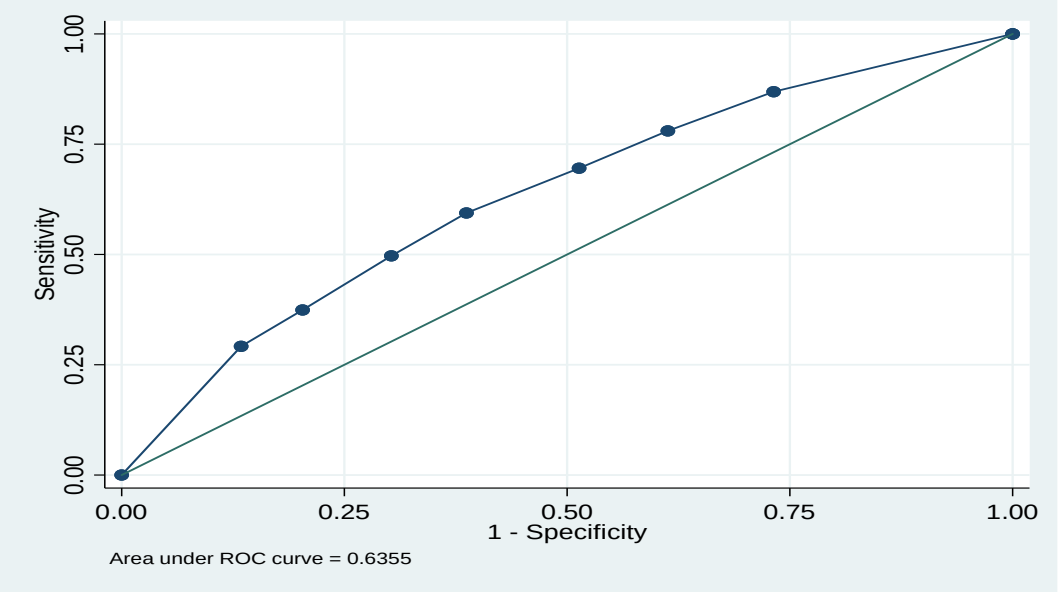
De plus, les adolescents sexuellement actifs ont 1,656 fois plus de chance de changer d'établissement scolaire que ceux n'ayant jamais entretenu de relation sexuelle.

Au surplus, les élèves ayant déjà eu à donner un coup de poing à un camarade ou un ami ont 1,657 fois plus de chance de changer d'établissement scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait. Il en découle que, le sexe, le fait d'avoir déjà eu une expérience sexuelle, c'est-à-dire, un rapport sexuel, le fait d'avoir déjà eu à donner des coups de poing à un camarade ou un ami sont autant de facteurs discriminants de la transhumance scolaire (le fait d'avoir changé d'établissement scolaire).

Tableau 116: Performance de classification du modèle de transhumance scolaire

```
. estat classification

Logistic model for N33AvezVschangdtablissementscola

                    True
Classified |         D          ~D |      Total
-----------+--------------------------+-----------
     +     |       411         191 |        602
     -     |        62          70 |        132
-----------+--------------------------+-----------
   Total   |       473         261 |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N33AvezVschangdtablissementscola
--------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)   86.89%
Specificity                     Pr( -|~D)   26.82%
Positive predictive value       Pr( D| +)   68.27%
Negative predictive value       Pr(~D| -)   53.03%
--------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)   73.18%
False - rate for true D         Pr( -| D)   13.11%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   31.73%
False - rate for classified -   Pr( D| -)   46.97%
--------------------------------------------------
Correctly classified                        65.53%
--------------------------------------------------
```

Figure 22 : Courbe roc du modèle de transhumance



6.8.4 Réprimande par les enseignants à cause des résultats scolaires

Après l'estimation du modèle de réprimande par les enseignants, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 67,30 % des classements des « élèves n'ayant pas été réprimandés par les enseignants au cours de l'année scolaire » et des « élèves ayant été réprimandés par les enseignants au cours de l'année scolaire » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6615, ce

qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 117 : Modèle de réprimande par les enseignants

```
. logit N35Depuisledbutdelanneavezvstrpr i.N10Voustestildjarrivdefumer i.N23Avezvousdjprisqqchosesanspaye i.N26Avezvousdjdtruitgateou
> cassvol i.N30Aucoursd1bagarreventuellement , or

Iteration 0:   log likelihood = -475.28771
Iteration 1:   log likelihood = -445.42106
Iteration 2:   log likelihood = -445.25785
Iteration 3:   log likelihood = -445.25783

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(4)        =      60.06
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -445.25783                     Pseudo R2         =     0.0632
```

N35Depuisledbutdelanneavezvstrpr	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N10Voustestildjarrivdefumer	1.524372	.2907446	2.21	0.027	1.048916	2.215345
1.N23Avezvousdjprisqqchosesanspaye	1.709429	.2910121	3.15	0.002	1.224456	2.386487
1.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol	1.816119	.304487	3.56	0.000	1.307475	2.522639
1.N30Aucoursd1bagarreventuellement	1.698165	.3634004	2.47	0.013	1.116417	2.583055
_cons	.2724454	.0347101	-10.21	0.000	.2122436	.3497232

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 5%, les variables ayant une p-value inférieure à 5 % ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents qui fument ont 1,524 fois plus de chance d'être réprimandé par les enseignants au cours de l'année scolaire que les non-fumeurs.

Au demeurant, les élèves ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ont 1,709 fois plus de chance d'être réprimandé par les enseignants au cours de l'année scolaire que ceux n'ayant rien pris.

En outre, les élèves ayant déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne leur appartenaient pas ont 1,816 fois plus de d'être réprimandé par les enseignants au cours de l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

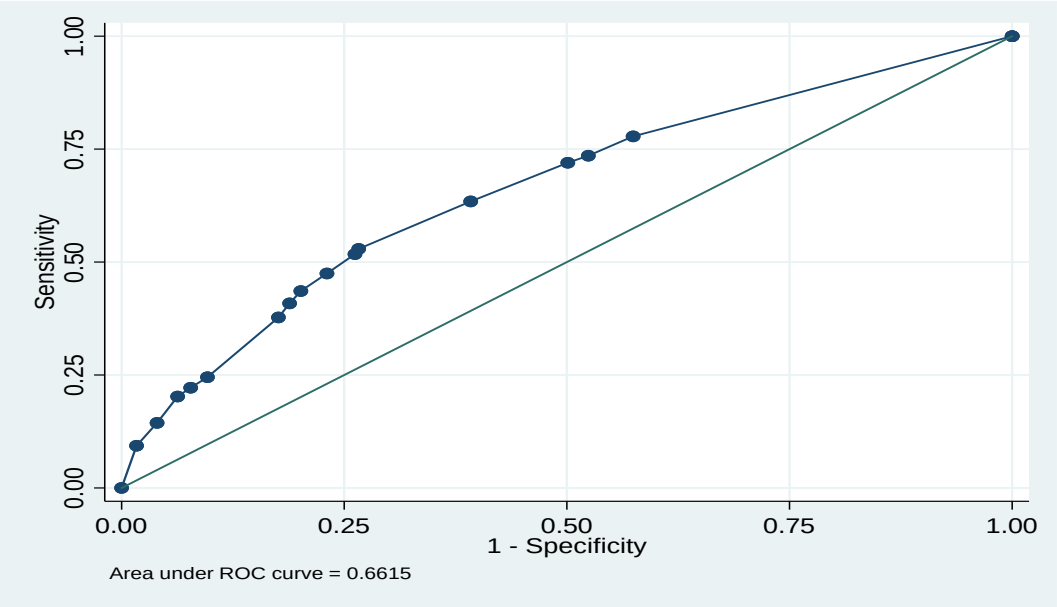
De plus, les adolescents ayant déjà utilisé les objets (bâton, couteau, machette, cailloux etc.) au cours d'une bagarre ont 1,698 fois plus de chance d'être réprimandé par les enseignants au cours de l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

Bref, le fait d'être fumeur, le fait d'avoir déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général, le fait d'avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas, et le fait d'avoir, au cours d'une bagarre éventuellement, déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc., sont autant de facteurs qui augmentent la probabilité de la réprimande par les enseignants au cours de l'année scolaire.

Tableau 118 : Performance de classification du modèle de de réprimande par les enseignants

```
. estat classification
Logistic model for N35Depuisledbutdelanneavezvstrpr

                 True
Classified |         D          ~D |      Total
-----------+--------------------------+-----------
         + |        63          46 |        109
         - |       194         431 |        625
-----------+--------------------------+-----------
     Total |       257         477 |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N35Depuisledbutdelanneavezvstrpr != 0
--------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)   24.51%
Specificity                     Pr( -|~D)   90.36%
Positive predictive value       Pr( D| +)   57.80%
Negative predictive value       Pr(~D| -)   68.96%
--------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)    9.64%
False - rate for true D         Pr( -| D)   75.49%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   42.20%
False - rate for classified -   Pr( D| -)   31.04%
--------------------------------------------------
Correctly classified                        67.30%
--------------------------------------------------
```

Figure 23 : Courbe roc du modèle de réprimande par les enseignants



6.8.5 Réprimande par les parents à cause du comportement à l'école

Après l'estimation du modèle de réprimande par les parents, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 82,43 % des classements des « élèves n'ayant pas été réprimandés par les parents » et des « élèves ayant été réprimandés par les parents » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6774, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 119 : Modèle de la réprimande par les parents

```
. logit N39Depuisledbutdelanneavezvstrpr i.N10Voustestildjarrivdefumer i.N22Vousestilarrivdavoirunrapport i.N23Avezvousdjprisqqchoses
> anspaye i.N29Freqtezvslessallesdejeuxjeuxd , or

Iteration 0:   log likelihood = -341.22661
Iteration 1:   log likelihood = -318.68336
Iteration 2:   log likelihood = -316.26112
Iteration 3:   log likelihood = -316.25422
Iteration 4:   log likelihood = -316.25422

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(4)        =      49.94
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -316.25422                     Pseudo R2         =     0.0732
```

N39Depuisledbutdelanneavezvstrpr	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N10Voustestildjarrivdefumer	1.727408	.3840714	2.46	0.014	1.11722	2.670858
1.N22Vousestilarrivdavoirunrapport	2.509447	.9056963	2.55	0.011	1.236992	5.090837
1.N23Avezvousdjprisqqchosesanspaye	1.797913	.3855364	2.74	0.006	1.180975	2.737137
1.N29Freqtezvslessallesdejeuxjeuxd	1.890016	.4290839	2.80	0.005	1.211212	2.949245
_cons	.1096014	.0174459	-13.89	0.000	.0802279	.1497293

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 1%, les variables ayant une p-value inférieure à 1% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents qui fument ont 1,727 fois plus de chance d'être réprimandé par les parents que les non-fumeurs.

Aussi, les adolescents qui se prostituent ont 2,509 fois plus de chance d'être réprimandé par les parents que ceux qui ne le font pas.

Au demeurant, les élèves ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ont 1,798 fois plus de chance d'être réprimandé par les parents que ceux n'ayant rien pris.

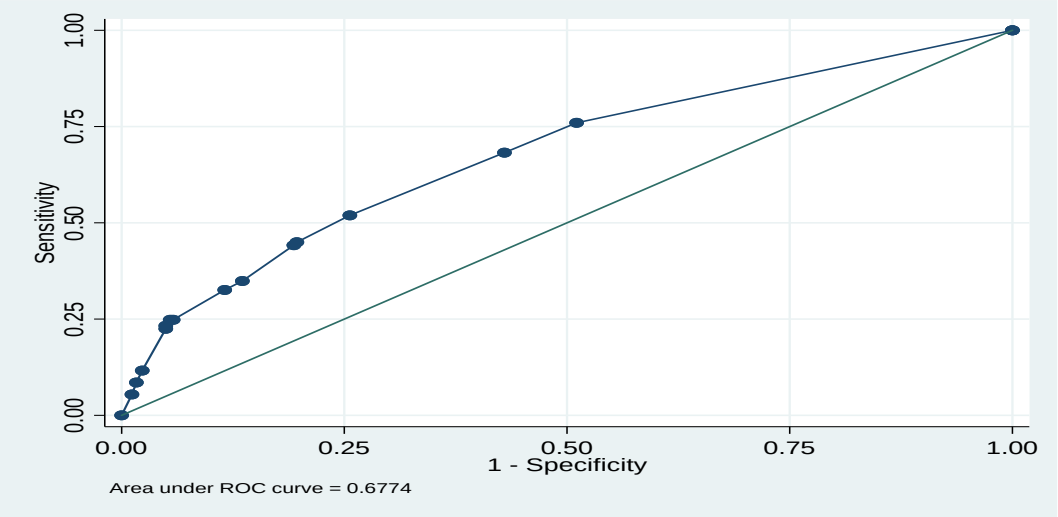
En outre, les élèves qui fréquentent les salles de jeux ont 1,890 fois plus de chance d'être réprimandé par les parents que ceux ne l'ayant jamais fait.

Il ressort de ce qui précède que le fait de fumer de faire la prostitution ou le fait d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau, le fait d'avoir déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général, et le fait de fréquenter les salles de jeux, sont autant de facteurs qui augmentent la probabilité de la réprimande par les parents à cause du comportement à l'école.

Tableau 120 : Performance de classification du modèle de la réprimande par les parents

```
. estat classification

Logistic model for N39Depuisledbutdelanneavezvstrpr

                 True
Classified |         D          ~D |     Total
-----------+----------------------+----------
         + |         7           7 |        14
         - |       122         598 |       720
-----------+----------------------+----------
     Total |       129         605 |       734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N39Depuisledbutdelanneavezvstrpr
--------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)    5.43%
Specificity                     Pr( -|~D)   98.84%
Positive predictive value       Pr( D| +)   50.00%
Negative predictive value       Pr(~D| -)   83.06%
--------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)    1.16%
False - rate for true D         Pr( -| D)   94.57%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   50.00%
False - rate for classified -   Pr( D| -)   16.94%
--------------------------------------------------
Correctly classified                        82.43%
```

Figure 24: Courbe roc du modèle de la réprimande par les parents



6.8.6 Faire régulièrement ses devoirs à la maison

Après l'estimation du modèle des devoirs à la maison, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 65,67 % des classements des « élèves ne faisant pas régulièrement ses devoirs à la maison » et des « élèves faisant régulièrement ses devoirs à la maison » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6555, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 121 : Modèle des devoirs à la maison

```
. logit N43Faitesvousrgulirementvosdevoi i.N1Quelestvotresexe i.N9Vousarrivetildeconsommerlesboi i.N19Avezvousdjeuunrapportsexuelav i
> .N21Avezvouseugreruncasdegrossess i.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol i.N28Avezvsdjdfoncuneporteou1fentr , or

Iteration 0:   log likelihood = -492.06526
Iteration 1:   log likelihood = -461.21975
Iteration 2:   log likelihood = -461.10004
Iteration 3:   log likelihood = -461.10002

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(6)        =      61.93
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -461.10002                     Pseudo R2         =     0.0629
```

N43Faitesvousrgulirementvosdevoi	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N1Quelestvotresexe	.6881414	.1107323	-2.32	0.020	.5020033	.9432978
1.N9Vousarrivetildeconsommerlesboi	.6710745	.1097368	-2.44	0.015	.487056	.9246187
1.N19Avezvousdjeuunrapportsexuelav	.5689439	.1278818	-2.51	0.012	.3662221	.8838823
1.N21Avezvouseugreruncasdegrossess	.436965	.1487135	-2.43	0.015	.2242616	.8514093
1.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol	.6185653	.1003945	-2.96	0.003	.450022	.850232
1.N28Avezvsdjdfoncuneporteou1fentr	.5850842	.1471329	-2.13	0.033	.3574079	.957795
_cons	3.579506	.5634894	8.10	0.000	2.629215	4.873266

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 5%, les variables ayant une p-value inférieure à 5% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les élèves de sexe féminin ont 0,688 fois plus de chance de faire les devoirs à la maison que ceux de sexe masculin.

Aussi, les adolescents consommant les boissons alcooliques ont 0,671 fois plus de chance de faire les devoirs à la maison que ceux ne les consommant pas.

Au demeurant, les élèves ayant déjà entretenu des rapports sexuels avec un ou une partenaire qui a refusé d'utiliser le condom ont 0,569 fois plus de chance de faire les devoirs à la maison que ceux ne l'ayant pas fait.

De plus, les élèves ayant déjà eu à gérer un cas de grossesse précoce ont 0,437% de chance de les devoirs à la maison que ceux n'ayant pas été victimes.

En outre, les adolescents ayant déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas ont 0,619 fois plus de chance de faire les devoirs à la maison que ceux ne l'ayant pas fait.

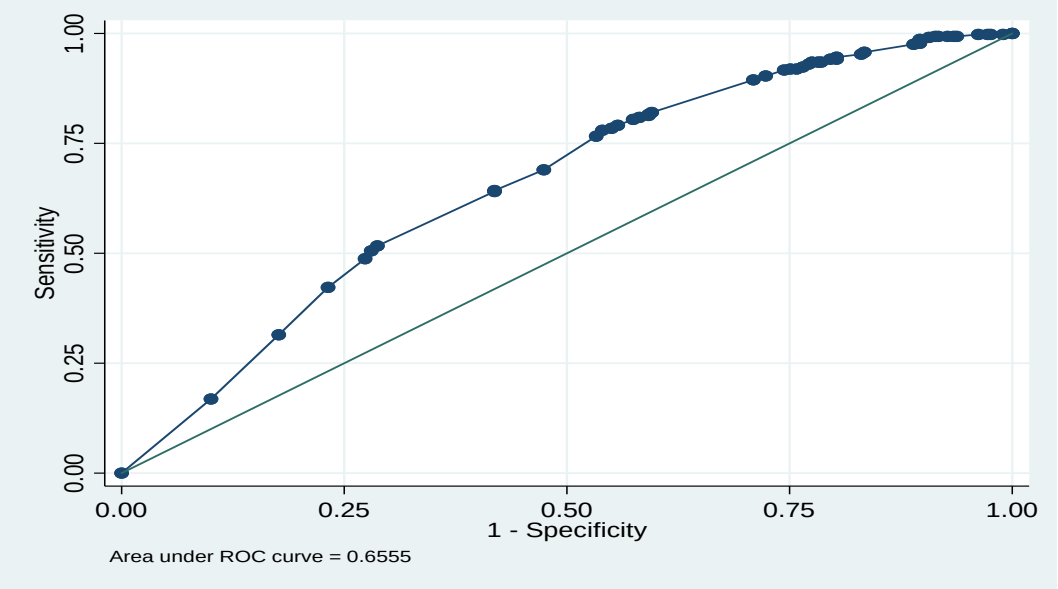
Encore, les élèves ayant déjà eu à défoncer une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ont 0,585 fois plus de chance de faire les devoirs à la maison que ceux ne l'ayant jamais fait.

Il vient de ce qui précède que le sexe, le fait des boissons alcoolisées, le fait d'avoir déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom, le fait d'avoir déjà eu à gérer un cas de grossesse non désirée, le fait d'avoir déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas, et le fait d'avoir déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose, sont autant de facteurs qui diminuent les chances de faire régulièrement ses devoirs à la maison.

Tableau 122 : Performance de classification du modèle des devoirs à la maison

```
. estat classification

Logistic model for N43Faitesvousrgulirementvosdevoi

                 ---------- True ----------
Classified |         D              ~D      |      Total
-----------+--------------------------------+-----------
     +     |       398             205      |        603
     -     |        47              84      |        131
-----------+--------------------------------+-----------
   Total   |       445             289      |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N43Faitesvousrgulirementvosdevoi !
-------------------------------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)    89.44%
Specificity                     Pr( -|~D)    29.07%
Positive predictive value       Pr( D| +)    66.00%
Negative predictive value       Pr(~D| -)    64.12%
-------------------------------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)    70.93%
False - rate for true D         Pr( -| D)    10.56%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)    34.00%
False - rate for classified -   Pr( D| -)    35.88%
-------------------------------------------------------------------------
Correctly classified                         65.67%
-------------------------------------------------------------------------
```

Figure 25 : Courbe roc du modèle des devoirs à la maison



6.8.7 Aimer aller à l'école

Après l'estimation du modèle de l'amour pour l'école, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 84,33% des classements des « élèves n'aiment pas aller à l'école » et des « élèves aiment aller à l'école » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6586, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 123 : Modèle de l'amour pour l'école

```
. logit N47Engnralaimestuallerlcole i.N9Vousarrivetildeconsommerlesboi i.N10Voustestildjarrivdefumer i.N13Avezvousdjeudesdifficultsde
> sa i.N25Vousesttildjarrivdedonnerdesc i.N27Avezvousdjtentdevendrelesprod , or

Iteration 0:   log likelihood = -318.64127
Iteration 1:   log likelihood = -301.99844
Iteration 2:   log likelihood =  -300.6453
Iteration 3:   log likelihood =  -300.6431
Iteration 4:   log likelihood =  -300.6431

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(5)        =      36.00
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood =  -300.6431                     Pseudo R2         =     0.0565
```

N47Engnralaimestuallerlcole	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N9Vousarrivetildeconsommerlesboi	.6442709	.1511342	-1.87	0.061	.4068105	1.02034
1.N10Voustestildjarrivdefumer	.4802753	.1133787	-3.11	0.002	.3023757	.7628401
1.N13Avezvousdjeudesdifficultsdesa	.497892	.1587876	-2.19	0.029	.2664833	.9302512
1.N25Vousesttildjarrivdedonnerdesc	.6488395	.1458664	-1.92	0.054	.4176164	1.008085
1.N27Avezvousdjtentdevendrelesprod	1.856687	.6574133	1.75	0.081	.9275696	3.716473
_cons	11.43005	2.470122	11.27	0.000	7.48336	17.45819

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 10%, les variables ayant une p-value inférieure à 10% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents consommant les boissons alcooliques ont 0,644 fois plus de chance d'aimer aller à l'école que ceux ne les consommant pas.

Aussi, les adolescents qui fument ont 0,480 fois plus de chance d'aimer aller à l'école que les non-fumeurs.

De plus, les élèves ayant eu des difficultés de santé suite à la consommation des produits (boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, etc.) ont 0,498 fois plus de chance d'aimer aller à l'école que ceux n'ayant pas eu lesdites difficultés de santé.

Au demeurant, les élèves ayant déjà eu à donner un coup de poing à un camarade ou un ami ont 0,649 fois plus de chance d'aimer aller à l'école que ceux ne l'ayant jamais fait.

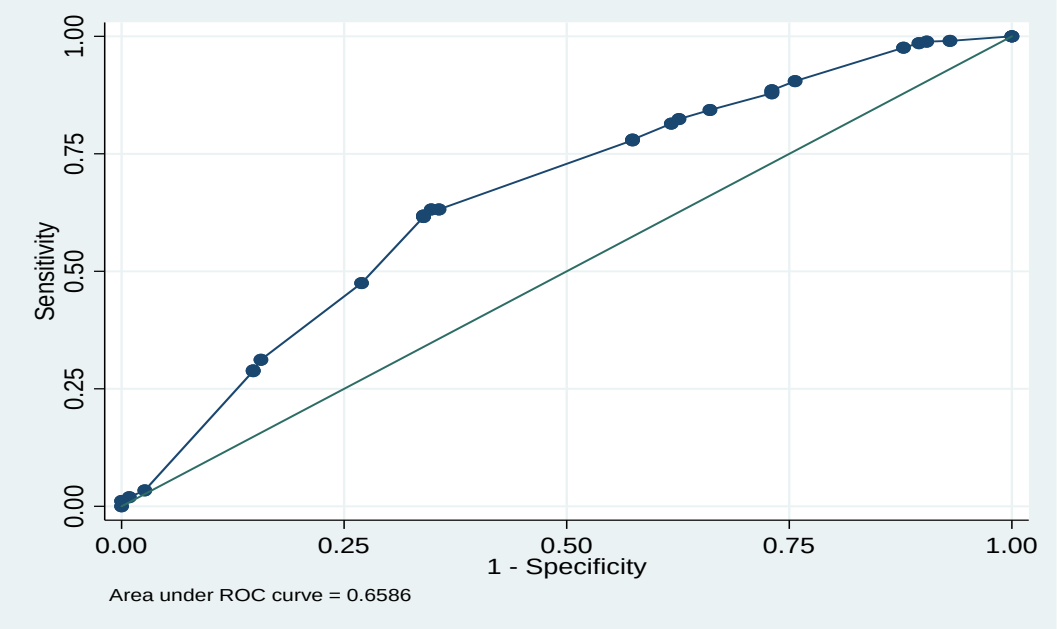
En outre, les élèves ayant déjà eu à vendre les produits tels que l'alcool, la cigarette, le cannabis, le tramadol, le tramol, la cocaïne, chicha et le chanvre ont 1,857 fois plus de chance d'aimer aller à l'école que ceux ne l'ayant jamais fait. Ceci peut se justifier par le fait l'école est un marché attractif avec la vulnérabilité des adolescents.

Il vient de ce qui précède que le fait de consommer des boissons alcoolisées, le fait d'être fumeur, le fait d'avoir déjà eu des difficultés de santé en consommant les produits (Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre.), le fait de donner un coup de poing à un camarade ou un ami et le fait de vendre les produits tels que l'alcool, la cigarette, le cannabis, le tramadol, le tramol, la cocaïne, chicha et le chanvre discriment le fait d'aimer aller à l'école.

Tableau 124 : Performance de classification du modèle de l'amour pour l'école

```
. estat classification

Logistic model for N47Engnralaimestuallerlcole

                 ---------- True ----------
Classified |         D              ~D      |      Total
-----------+--------------------------------+-----------
     +     |       619             115      |        734
     -     |         0               0      |          0
-----------+--------------------------------+-----------
   Total   |       619             115      |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N47Engnralaimestuallerlcole != 0
--------------------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)   100.00%
Specificity                     Pr( -|~D)     0.00%
Positive predictive value       Pr( D| +)    84.33%
Negative predictive value       Pr(~D| -)       .%
--------------------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)   100.00%
False - rate for true D         Pr( -| D)     0.00%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)    15.67%
False - rate for classified -   Pr( D| -)       .%
--------------------------------------------------------------
Correctly classified                         84.33%
--------------------------------------------------------------
```

Figure 26 : Courbe roc du modèle de de l'amour pour l'école



6.8.8 Influence des pairs

Après l'estimation du modèle de l'avis des amis, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0002$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 64,17% des classements des « élèves prenant des décisions sans avis des amis » et des « élèves prenant des décisions en fonction des avis des amis » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,5849, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 125 : Modèle de l'avis des amis (influence des pairs)

```
. logit N48Si1vsarrivetildeprdredesdcisi i.N1Quelestvotresexe i.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol , or

Iteration 0:   log likelihood = -478.89095
Iteration 1:   log likelihood = -470.43052
Iteration 2:   log likelihood = -470.41197
Iteration 3:   log likelihood = -470.41197

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(2)        =      16.96
                                                Prob > chi2       =     0.0002
Log likelihood = -470.41197                     Pseudo R2         =     0.0177
```

N48Si1vsarrivetildeprdredesdcisi	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N1Quelestvotresexe	1.644846	.2597238	3.15	0.002	1.207033	2.241462
1.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol	1.469958	.2319442	2.44	0.015	1.078932	2.002699
_cons	.360697	.0489027	-7.52	0.000	.2765273	.4704863

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 5%, les variables ayant une p-value inférieure à 5% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents de sexe masculin ont 1,645 fois plus de chance de prendre des décisions en fonction des avis des amis que ceux de sexe feminin.

De plus, les adolescents ayant déjà eu à donner des coups de poing à un amis ou un camarade ont 1,470 fois plus de chance de prendre des décisions en fonction des avis des amis que ceux ne l'ayant jamais fait.

Il découle de ce qui précède que le sexe et le fait de donner un coup de poing à un camarade ou un ami discriment la prise des décisions en fonction des avis des amis.

Tableau 126 : Performance de classification du modèle de l'avis des amis (influence des pairs)

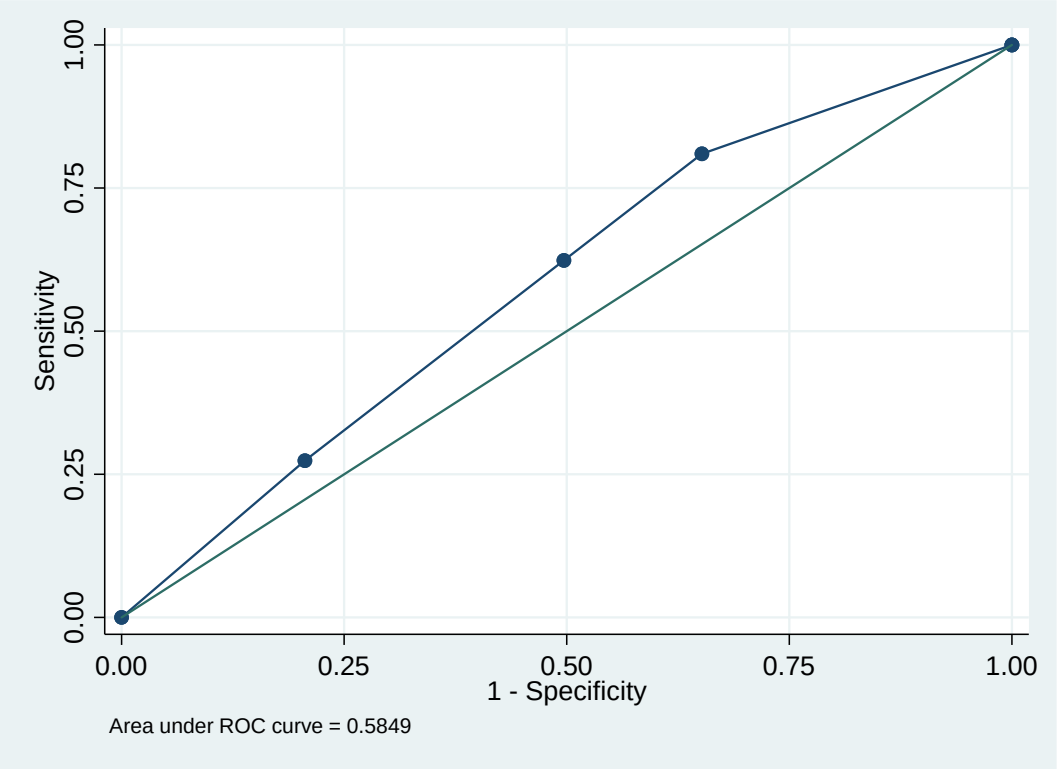
```
. estat classification

Logistic model for N48Silvsarrivetildeprdredesdcisi
```

Classified	True D	True ~D	Total
+	0	0	0
–	263	471	734
Total	263	471	734

```
Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N48Silvsarrivetildeprdredesdcisi
```

Sensitivity	Pr(+| D)	0.00%
Specificity	Pr(–|~D)	100.00%
Positive predictive value	Pr(D| +)	.%
Negative predictive value	Pr(~D| –)	64.17%
False + rate for true ~D	Pr(+|~D)	0.00%
False – rate for true D	Pr(–| D)	100.00%
False + rate for classified +	Pr(~D| +)	.%
False – rate for classified –	Pr(D| –)	35.83%
Correctly classified		64.17%

Figure 27 : Courbe roc du modèle de l'avis des amis



6.8.9 Influence des pairs au sujet de l'avenir

Après l'estimation du modèle après Baccalauréat, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0032$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 70,98% des classements des « adolescents ne discutant pas des études après le baccalauréat avec les amis » et des « adolescents discutant des études après le baccalauréat avec les amis » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,5677, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 127 : Modèle après Baccalauréat

```
. logit N51Vousarrivetildediscuterdevost i.N1Quelestvotresexe i.N21Avezvouseugreruncasdegrossess , or

Iteration 0:   log likelihood = -442.10462
Iteration 1:   log likelihood = -436.43738
Iteration 2:   log likelihood =  -436.3546
Iteration 3:   log likelihood = -436.35454
Iteration 4:   log likelihood = -436.35454

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(2)        =      11.50
                                                Prob > chi2       =     0.0032
Log likelihood = -436.35454                     Pseudo R2         =     0.0130
```

N51Vousarrivetildediscuterdevost	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N1Quelestvotresexe	.6964157	.1156052	-2.18	0.029	.503001	.9642024
1.N21Avezvouseugreruncasdegrossess	2.638302	1.099723	2.33	0.020	1.165516	5.972148
_cons	2.843449	.3626207	8.19	0.000	2.214588	3.650882

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 5%, les variables ayant une p-value inférieure à 5% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents de sexe masculin ont 0,696 fois plus de chance de discuter des études après le baccalauréat avec les amis que ceux de sexe feminin.

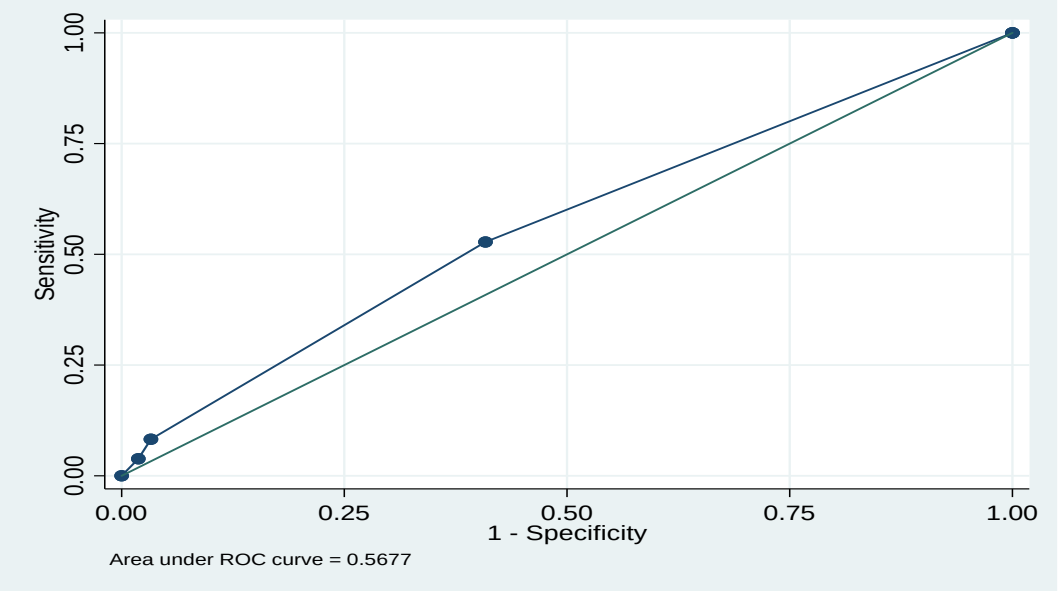
De plus, les adolescents ayant géré un cas de grossesse non désirée ont 2,638 fois plus de chance de discuter des études après le baccalauréat que ceux n'ayant jamais été confrontés à cela.

Il découle de ce qui précède que le sexe et le fait de gérer un cas de grossesse non désirée sont autant de facteurs qui influencent la probabilité de discuter des études après le baccalauréat avec les amis (influence des pairs au sujet de l'avenir).

Tableau 128 : Performance de classification du modèle après Baccalauréat

```
. estat classification

Logistic model for N51Vousarrivetildediscuterdevost

                 True
Classified |         D          ~D |      Total
-----------+--------------------------+-----------
         + |       521         213 |        734
         - |         0           0 |          0
-----------+--------------------------+-----------
     Total |       521         213 |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N51Vousarrivetildediscuterdevost
--------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)  100.00%
Specificity                     Pr( -|~D)    0.00%
Positive predictive value       Pr( D| +)   70.98%
Negative predictive value       Pr(~D| -)      .%
--------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)  100.00%
False - rate for true D         Pr( -| D)    0.00%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   29.02%
False - rate for classified -   Pr( D| -)      .%
--------------------------------------------------
Correctly classified                        70.98%
--------------------------------------------------
```

Figure 28 : Courbe roc du modèle après Baccalauréat



6.8.10 Absentéisme

Après l'estimation du modèle d'absentéisme, le constat fait est que le modèle économétrique est globalement significatif au seuil de 1% ($prob > chi2 = 0{,}0000$). L'analyse de la matrice de classement montrait que, globalement, 66,49% des classements des « élèves ne s'absentent des cours sans raison particulière durant l'année scolaire » et des « élèves s'absentent des cours sans raison particulière durant l'année scolaire » étaient correctement estimés. Ainsi, la courbe ROC présente une valeur de l'AUC égale à 0,6976, ce qui indique un bon ajustement des estimations du modèle aux données observées. Considérant ces informations statistiques, nous pouvions admettre que l'adéquation du modèle d'analyse aux données est acceptable ; cela fonde l'analyse des variables explicatives du modèle telles que présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 129 : Modèle d'absentéisme

```
. logit N52Vsesttilarrivdevsabsenterdevo i.N19Avezvousdjeuunrapportsexuelav i.N23Avezvousdjprisqqchosesanspaye i.N26Avezvousdjdtruitg
> ateoucassvol i.N27Avezvousdjtentdevendrelesprod i.N28Avezvsdjdfoncuneporteou1fentr i.N30Aucoursd1bagarreventuellement , or

Iteration 0:   log likelihood = -506.14838
Iteration 1:   log likelihood = -460.21511
Iteration 2:   log likelihood = -460.13589
Iteration 3:   log likelihood = -460.13587

Logistic regression                             Number of obs     =        734
                                                LR chi2(6)        =      92.03
                                                Prob > chi2       =     0.0000
Log likelihood = -460.13587                     Pseudo R2         =     0.0909
```

N52Vsesttilarrivdevsabsenterdevo	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>|z|	[95% Conf.	Interval]
1.N19Avezvousdjeuunrapportsexuelav	2.115936	.486821	3.26	0.001	1.347918	3.321555
1.N23Avezvousdjprisqqchosesanspaye	1.838113	.3086587	3.63	0.000	1.322627	2.554508
1.N26Avezvousdjdtruitgateoucassvol	1.429036	.2378065	2.15	0.032	1.031322	1.980123
1.N27Avezvousdjtentdevendrelesprod	1.657839	.4609886	1.82	0.069	.9612851	2.859121
1.N28Avezvsdjdfoncuneporteou1fentr	2.137972	.5860143	2.77	0.006	1.249364	3.658599
1.N30Aucoursd1bagarreventuellement	1.786481	.4105192	2.53	0.012	1.138673	2.802836
_cons	.4073084	.0483607	-7.56	0.000	.322744	.5140302

Note: _cons estimates baseline odds.

En tenant compte des odds ratio et uniquement des modalités dont les coefficients sont significatifs, (le seuil de significativité étant fixé à 5%, les variables ayant une p-value inférieure à 5% ont été retenues), du tableau ci-dessus, il ressort que :

Les adolescents ayant déjà eu un rapport sexuel avec un ou une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ont 2,116 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

Aussi, les adolescents ayant déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ont 1,838 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

Au demeurant, les adolescents ayant déjà détruit, gâté ou cassé volontairement des choses qui ne leur appartenaient pas ont 1,429 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant pas fait.

En outre, les élèves ayant déjà eu à vendre les produits tels que l'alcool, la cigarette, le cannabis, le tramadol, le tramol, la cocaïne, chicha et le chanvre ont 1,658 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

Encore, les élèves ayant déjà eu à défoncer une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ont 2,138 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

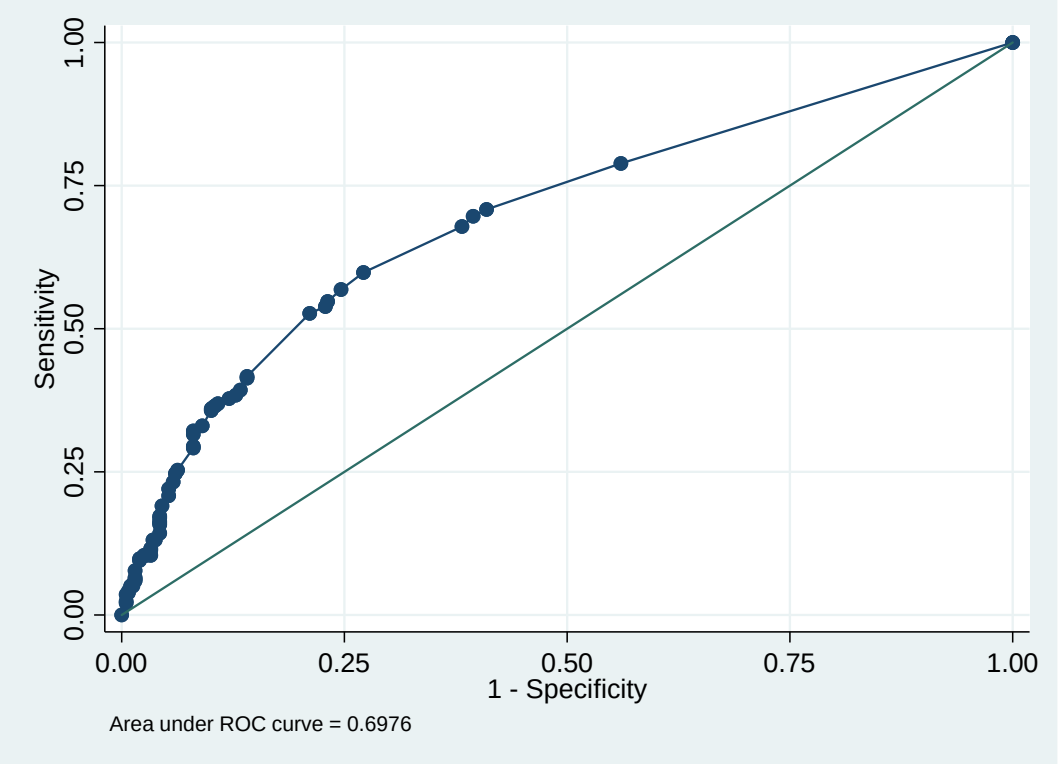
Au surplus, les élèves ayant déjà eu à utiliser les objets (bâton, couteau, machette, cailloux, etc.) au cours d'une bagarre ont 1,786 fois plus de chance de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire que ceux ne l'ayant jamais fait.

Eu égard à ce qui précède, le fait d'avoir déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom, le fait d'avoir déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général, le fait d'avoir déjà tenté de vendre les produits suivants : alcool, cigarette, cannabis, tramadol, tramol, cocaïne, chicha, chanvre et le fait d'avoir déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose le fait d'avoir au cours d'une bagarre éventuellement, déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux, sont autant de facteurs qui augmentent la probabilité de s'absenter des cours sans raison particulière durant l'année scolaire (Absentéisme).

Tableau 130 : Performance de classification du modèle d'absentéisme

```
. estat classification

Logistic model for N52Vsesttilarrivdevsabsenterdevc

                    True
Classified |         D          ~D |      Total
-----------+--------------------------+-----------
         + |       181          91 |        272
         - |       155         307 |        462
-----------+--------------------------+-----------
     Total |       336         398 |        734

Classified + if predicted Pr(D) >= .5
True D defined as N52Vsesttilarrivdevsabsenterdevo
--------------------------------------------------
Sensitivity                     Pr( +| D)   53.87%
Specificity                     Pr( -|~D)   77.14%
Positive predictive value       Pr( D| +)   66.54%
Negative predictive value       Pr(~D| -)   66.45%
--------------------------------------------------
False + rate for true ~D        Pr( +|~D)   22.86%
False - rate for true D         Pr( -| D)   46.13%
False + rate for classified +   Pr(~D| +)   33.46%
False - rate for classified -   Pr( D| -)   33.55%
--------------------------------------------------
Correctly classified                        66.49%
--------------------------------------------------
```

Figure 29 : Courbe roc du modèle d'absentéisme



6.9. DISCUSSION

La période de l'adolescence est marquée par des transformations physiques, psychologiques et sociales majeures. Durant cette phase, les jeunes sont particulièrement exposés à divers risques psychosociaux, notamment la consommation de substances psychoactives, les comportements sexuels à risque et les actes de délinquance. L'un des facteurs cognitifs majeurs modulant leur engagement dans ces comportements à risque est la perception du risque. Cette variable subjective agit comme un régulateur du comportement en influençant les choix et les attitudes. L'adaptation scolaire, définie par la motivation à apprendre, la régularité de la fréquentation scolaire, les performances académiques et la relation aux figures éducatives, peut se voir compromise par une perception altérée des risques. Cette section propose une revue de la littérature francophone et anglo-saxonne afin d'examiner la pertinence de nos résultats au sujet de l'impact de la perception du risque de ces comportements sur l'adaptation scolaire des adolescents.

Hypothèse spécifique 1 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Les résultats de notre étude montrent que les adolescents ayant une perception élevée des risques liés à la consommation des substances psychoactives ont une meilleure adaptation scolaire que ceux qui sous-estiment ces dangers. Ces résultats sont en accord avec plusieurs études antérieures (Johnston et al., 2020; Miech et al., 2022) qui montrent que la prise de conscience des effets négatifs des substances psychoactives agit comme un facteur protecteur contre l'absentéisme et la baisse des performances académiques.

De nombreuses études indiquent qu'une faible perception du risque lié à la consommation d'alcool, de tabac ou de drogues est positivement associée à une plus grande probabilité d'expérimentation ou d'usage régulier de ces substances. Cette consommation s'accompagne souvent d'un désengagement scolaire, de mauvaises performances et d'un absentéisme accru (Wong et al., 2008 ; Witt, 2014). Une revue systématique anglo-saxonne a également montré que l'augmentation de la perception du risque lié au cannabis contribue à la réduction de son usage chez les adolescents (Rhew et al., 2023).

De façon similaire, des données francophones montrent que les élèves perçoivent souvent la consommation de drogues comme une réponse à des difficultés scolaires, familiales ou émotionnelles (Djibo, 2020). L'usage de substances psychoactives peut altérer les fonctions cognitives, affecter la concentration et réduire la motivation scolaire, menant à un cycle de désengagement (Sani et al., 2022).

Dans le même sens, d'autres résultats indiquent généralement qu'une faible perception des risques est associée à une moindre adaptation scolaire, se manifestant par un absentéisme accru, des résultats scolaires plus faibles et une démotivation (Bachman et al., 2011 ; Patrick & Schulenberg, 2014).

Par exemple, une étude menée aux États-Unis a montré que les adolescents sous-estimant les dangers de la consommation d'alcool avaient un risque plus élevé de décrochage scolaire (Chung et al., 2018). De même, en Afrique subsaharienne, Nkosi et Kheswa (2021) ont observé que les élèves consommateurs de cannabis présentaient des taux d'échec plus élevés, en partie en raison d'une perception biaisée des risques.

Cependant, d'autres recherches soulignent que la relation peut être modérée par des facteurs contextuels, tels que le soutien familial ou le niveau socio-économique (Dupéré et al., 2018). Ainsi, bien que notre hypothèse soit globalement confirmée, des nuances existent selon les milieux.

Hypothèse spécifique 2 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Nos résultats indiquent que les adolescents qui perçoivent les comportements sexuels à risque comme dangereux sont davantage engagés dans leur scolarité et présentent une meilleure adaptation académique. Ces résultats sont alignés avec ceux de Santelli et al. (2018), qui montrent que les jeunes ayant une éducation sexuelle appropriée et une conscience des risques sont plus susceptibles de maintenir une trajectoire scolaire stable.

Les comportements sexuels à risque (relations non protégées, partenaires multiples, précocité des rapports) sont fortement influencés par le niveau de perception des risques encourus. Une faible perception des risques liés aux IST ou aux grossesses précoces est fréquemment associée à une plus grande propension à s'y engager (Keto et al., 2020 ; Ndagijimana et al., 2023). Sur le plan scolaire, ces comportements peuvent avoir des effets

délétères tels que les abandons liés à la grossesse ou une baisse significative de l'investissement académique (Kaba, 2022 ; Inserm, 2008).

Par ailleurs, les adolescents bénéficiant d'une éducation sexuelle adéquate, axée sur la responsabilité et la gestion des risques, manifestent généralement une meilleure adaptation scolaire, notamment en termes de motivation, d'assiduité et de relations avec les enseignants (Trottier et al., 2020).

Dans le même ordre d'idées, une méta-analyse de Harden et Tucker-Drob (2011) a révélé que les adolescents engagés dans des comportements sexuels précoces ou risqués avaient plus de difficultés scolaires, notamment en termes de concentration et de persévérance.

En Afrique, une étude au Nigeria de Adewuyi et al., 2019 a montré que les élèves percevant faiblement les risques des IST/VIH étaient plus susceptibles d'avoir des notes inférieures, probablement en raison de stress psychosocial ou de stigmatisation. Toutefois, d'autres travaux (Bingenheimer et al., 2015) suggèrent que cette relation peut être indirecte, médiée par des problèmes de santé mentale (dépression, anxiété).

Notre hypothèse est donc confirmée, mais avec des mécanismes indirects possibles (influence du bien-être psychologique sur les performances scolaires).

Hypothèse spécifique 3 : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Notre analyse met en évidence une relation significative entre la perception du risque de délinquance et l'adaptation scolaire : les adolescents conscients des conséquences négatives des comportements délinquants montrent une meilleure intégration scolaire. Ces résultats rejoignent ceux de Farrington et Ttofi (2020), qui soulignent que la perception du risque joue un rôle clé dans la prévention des comportements antisociaux et leur impact sur la réussite académique.

La délinquance juvénile, incluant des comportements tels que les vols, les violences, ou la transgression des règles scolaires, est aussi liée à la perception du risque. Les jeunes ayant une faible perception des conséquences de leurs actes sont davantage susceptibles d'adopter des conduites antisociales (Mucchielli, 2017). Ces comportements sont généralement

accompagnés d'une faible motivation scolaire, d'un absentéisme chronique, voire d'une exclusion scolaire (Piquard & Blaya, 2015).

Les données anglo-saxonnes confirment que le sentiment d'impunité ou la minimisation des conséquences légales et sociales favorisent les comportements délinquants (Tyler & Fagan, 2008). À l'inverse, une perception accrue du risque juridique et social est associée à une meilleure conformité aux règles scolaires et à une implication plus active dans le milieu académique (Kirk & Sampson, 2013).

Ainsi, de façon globale, la perception des risques liés à la délinquance (violence, vol, gangs) joue un rôle dans l'adaptation scolaire. Les adolescents minimisant les conséquences de ces comportements présentent souvent un engagement scolaire réduit (Wang & Fredricks, 2014). Une étude en Afrique du Sud (Burton & Leoschut, 2013) a révélé que les élèves exposés à la violence avaient un taux d'absentéisme plus élevé et des conflits fréquents avec les enseignants.

Cependant, certains auteurs (Dodge et al., 2008) soulignent que l'environnement scolaire peut atténuer ces effets : dans les écoles avec un climat disciplinaire strict, même les élèves à risque de délinquance maintiennent de meilleurs résultats. Ainsi, notre hypothèse est validée, mais des facteurs institutionnels peuvent modérer cette relation.

La recension des travaux scientifiques permet de confirmer l'existence d'une relation entre perception des risques et adaptation scolaire dans les trois domaines investigués. La littérature, tant francophone qu'anglo-saxonne, converge vers une même constatation : la perception du risque est un déterminant majeur des comportements adolescents, et ce, avec des répercussions significatives sur leur adaptation scolaire. Les jeunes percevant clairement les risques liés à la consommation de substances, aux comportements sexuels à risque ou à la délinquance manifestent en général une meilleure implication scolaire, des relations éducatives plus stables et une motivation plus soutenue à réussir. Ces constats plaident pour une intégration systématique de l'éducation au risque dans les politiques éducatives et les programmes de prévention en milieu scolaire.

Les résultats de cette étude sur la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents s'inscrivent dans un cadre théorique intégratif, mobilisant la théorie sociocognitive (Bandura, 1986), la théorie de l'estime de soi (Rosenberg, 1965) et la théorie de la motivation

(Deci & Ryan, 1985). Ces perspectives permettent de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents aux stratégies d'adaptation adoptées par les adolescents face aux risques perçus dans leur environnement scolaire.

La théorie sociocognitive souligne l'importance des croyances personnelles en matière d'efficacité et d'autorégulation dans la gestion des situations de risque (Bandura, 1997). Nos résultats corroborent cette approche en montrant que les adolescents qui perçoivent un fort soutien social développent des stratégies d'adaptation plus fonctionnelles. Ce constat est également soutenu par les travaux de Pajares (2002), qui montrent que l'auto-efficacité influence la motivation et la persévérance scolaire.

La théorie de l'estime de soi met en évidence le rôle central de l'autoévaluation dans les comportements d'adaptation. Des études anglo-saxonnes, telles que celles de Harter (1999), confirment que les élèves ayant une haute estime de soi sont plus enclins à adopter des stratégies d'adaptation positives face aux défis scolaires. Nos résultats montrent une corrélation significative entre une estime de soi élevée et une perception atténuée du risque scolaire, suggérant ainsi une influence protectrice de l'estime de soi dans la gestion des situations stressantes.

Enfin, la théorie de la motivation (Deci & Ryan, 1985) explique comment la motivation intrinsèque et extrinsèque influence les réponses des adolescents aux risques perçus. Nos observations rejoignent les conclusions de Vallerand et al. (1997), qui indiquent que les élèves motivés intrinsèquement développent des stratégies d’adaptation plus efficaces et résilientes face aux défis scolaires. Cette dynamique est essentielle pour comprendre pourquoi certains élèves, malgré des environnements à risque, maintiennent une performance académique satisfaisante.

L’intégration de ces trois théories offre une lecture plus complète des processus en jeu dans la perception du risque et l'adaptation scolaire des adolescents. Il apparaît ainsi essentiel d’élaborer des interventions éducatives tenant compte de ces dimensions pour renforcer la résilience et le bien-être des élèves.

6.10. PERSPECTIVES ET LIMITES DE L’ETUDE

Bien que cette recherche contribue de manière significative à l'enrichissement des connaissances dans le champ des sciences de l'éducation, elle comporte certaines limites qu'il importe de reconnaître afin de situer la portée réelle des résultats obtenus. Ces limites peuvent être regroupées selon deux axes principaux : celles liées au champ d'investigation et celles inhérentes à la méthodologie employée.

6.10.1. Limites du champ d'étude

Notre investigation s'est volontairement centrée sur l'analyse de l'adaptation scolaire sous l'angle de la perception du risque chez les adolescents. Cette approche ciblée, bien qu'éclairante, a conduit à écarter d'autres dimensions tout aussi structurantes dans la compréhension du phénomène éducatif, telles que :

- Les politiques éducatives et leur influence sur les curricula scolaires ;
- Les infrastructures et ressources matérielles des établissements ;
- La formation initiale et continue des enseignants ;
- Les dimensions économiques et budgétaires du système éducatif.

Ces aspects, bien que périphériques à notre problématique principale, constituent des variables d'arrière-plan susceptibles de moduler l'adaptation scolaire et mériteraient d'être intégrés dans de futures recherches à visée plus systémique.

- Limites thématiques et méthodologiques

Sur le plan thématique, notre étude a privilégié certains déterminants psychologiques spécifiques de la perception du risque, en assumant que l'adaptation scolaire est un phénomène complexe et multifactoriel, influencé également par :

- Des variables pédagogiques (pratiques d'enseignement, styles d'évaluation) ;
- Des facteurs institutionnels (climat scolaire, relations avec les enseignants, politique disciplinaire) ;
- Des déterminants développementaux (maturité cognitive, régulation émotionnelle, compétences sociales).

D'un point de vue méthodologique, plusieurs contraintes sont à relever :

- La taille limitée de l'échantillon (n = 734) restreint la généralisabilité des résultats à l'ensemble de la population adolescente camerounaise ;
- La durée relativement courte de la période d'observation ne permet pas d'évaluer les effets à moyen ou long terme ;
- La représentativité socioculturelle demeure partielle, d'où l'intérêt de conduire des études multicentriques intégrant différentes régions ou milieux éducatifs.

6.10.2. Perspectives de recherche futures

Pour surmonter ces limitations et approfondir les résultats obtenus, plusieurs pistes de recherche complémentaires peuvent être envisagées :

- La conduite d'études longitudinales afin de mesurer l'évolution des comportements de risque et des stratégies d'adaptation scolaire dans le temps ;
- Des analyses comparatives interculturelles, permettant d'identifier les constantes et les variations contextuelles dans la perception du risque ;
- L'adoption de méthodologies mixtes (quantitatives et qualitatives) afin d'intégrer des dimensions subjectives plus fines (entretiens, observations) ;
- L'étude des interactions dynamiques entre facteurs individuels et contextuels, à travers des modèles d'analyse multivariée ou des approches écosystémiques.
- Recherches neuroscientifiques pour mieux comprendre les mécanismes cérébraux liés à la prise de risque adolescente.

Ainsi, malgré ses limites, cette étude offre un éclairage novateur sur les liens entre perception du risque et adaptation scolaire des adolescents, tout en ouvrant des perspectives de recherche prometteuses et des applications concrètes pour l'amélioration du climat éducatif.

6.11. RECOMMANDATIONS

Dans la perspective de promouvoir une adaptation scolaire positive et de renforcer la santé et le bien-être des adolescents, une série de suggestions et recommandations ciblées peut être avancée. Les bénéficiaires clés de ces orientations incluent parents, enseignants, la communauté scolaire dans son ensemble et les pouvoirs publics. En abordant la corrélation entre la perception du risque et l'adaptation scolaire des jeunes, ces recommandations visent à

offrir des pistes d'action concrètes pour sensibiliser, éduquer et soutenir les adolescents dans leur parcours éducatif et leur prise de décision en matière de santé.

L'adaptation scolaire des adolescents résulte d'une interaction complexe entre facteurs individuels (perception du risque, estime de soi), familiaux (styles parentaux) et institutionnels (climat scolaire). Cette complexité appelle une approche systémique et intégrée, structurée autour de cinq axes stratégiques.

1. Approche familiale proactive

Objectif : renforcer le rôle structurant de la famille dans l'ajustement psychoscolaire de l'adolescent.

Recommandations pour les parents :

- Équilibre encadrement/autonomie : instauration de routines stables (8–9h de sommeil, temps d'écran régulé).
- Communication bienveillante : instaurer une communication bienveillante mais structurante, en posant des limites claires tout en valorisant les compétences de l'adolescent.
- Renforcement positif : ratio optimal de 5 compliments pour 1 critique.

2. Transformation des pratiques pédagogiques

Objectif : adapter les pratiques éducatives aux besoins psychologiques et cognitifs des adolescents.

Recommandations pour les enseignants :

- Différenciation pédagogique : prise en compte des styles VAK (Visuel, Auditif, Kinesthésique).
- Enseignement des compétences psychosociales : selon les standards de l'OMS (2022).
- Feedback structuré : méthode DESC (Décrire, Exprimer, Spécifier, Conséquences).
- Gestion restaurative des conflits

3. Construction d'un environnement scolaire holistique

Objectif : faire de l'école un espace de développement global, sécurisant et soutenant.

Recommandations pour les établissements :

- Dispositifs pluridisciplinaires intégrés : présence hebdomadaire de psychologues,

conseillers, infirmiers.

- Programmes préventifs ciblés : « École sans tabac », dépistage aléatoire.
- Cellule de crise réactive : activation de protocoles normalisés.
- Parcours personnalisés : pour les élèves à haut risque, avec un suivi hebdomadaire.

4. Mise en œuvre de politiques publiques intégrées

Objectif : garantir une réponse coordonnée entre les acteurs institutionnels et politiques.

Recommandations pour les décideurs :

- Plan national « Adolescents en santé » : avec un financement ciblé.
- Formation continue obligatoire : 40h/an en psychologie de l'adolescent pour les enseignants.
- Renforcement de la législation : contrôle rigoureux sur l'alcool
- Plateforme numérique unifiée : centralisation des ressources éducatives à échelle nationale.

5. Autonomisation et responsabilisation des adolescents

Objectif : favoriser le développement de compétences d'auto-régulation et de projection.

Stratégies recommandées :

- Programme « Mon Plan Perso » : objectifs SMART pour chaque élève.
- Méditation pleine conscience : 10 minutes par jour pour la gestion du stress.
- Dispositif de parrainage : binômes entre lycéens et collégiens pour renforcer l'estime de soi.
- Carnet de bord numérique : auto-suivi des humeurs et des performances scolaires.

Une adaptation scolaire réussie passe par une mobilisation concertée de l'ensemble des acteurs autour d'un projet éducatif cohérent, contextualisé et durable. Cette stratégie intégrée constitue un levier majeur pour la réussite et le bien-être des adolescents. En prenant des mesures éducatives, proactives et collaboratives, les principaux bénéficiaires de l'étude peuvent contribuer à prévenir les comportements antisociaux chez les adolescents, à favoriser leur adaptation scolaire et à créer un environnement propice à l'épanouissement personnel et académique des jeunes.

6.12. IMPLICATIONS THEORIQUE ET PRATIQUE DE L'ETUDE

1. Implications théoriques

Cette recherche contribue à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation et en psychologie développementale en révélant plusieurs dimensions clés :

- **Approche systémique de l'adaptation scolaire** :

L'étude confirme que l'adaptation scolaire ne peut être réduite à une simple performance académique, mais doit intégrer des facteurs psychosociaux (perception du risque, estime de soi, environnement familial). Ces résultats s'inscrivent dans la lignée des théories bioécologiques de Bronfenbrenner (2005), soulignant l'interdépendance des différents systèmes (micro, méso, exo et macro) dans le développement adolescent.

Perception du risque et prise de décision :

Les données recueillies étayent les travaux de Steinberg (2008) sur l'immaturité neurocognitive des adolescents, expliquant leur tendance à sous-estimer les conséquences à long terme de leurs actes. Ce constat renforce l'idée que la perception du risque est à la fois **cognitive** (évaluation des dangers) et **affective** (recherche de sensations), comme le suggèrent les modèles dual-process (Slovic, 2010).

Rôle des interactions sociales :

L'étude met en évidence l'influence des pairs et des modèles adultes dans la construction des comportements à risque, soutenant les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1986). Elle révèle également que les adolescents en difficulté scolaire adoptent souvent des stratégies d'adaptation dysfonctionnelles (évitement, opposition) pour compenser un sentiment d'incompétence, corroborant les travaux sur l'auto-handicap (Berglas & Jones, 1978).

2. Implications pratiques

Les résultats de cette recherche offrent des pistes d'action concrètes pour les différents acteurs éducatifs :

Face à l'ampleur et à la précision des phénomènes documentés dans cette recherche, plusieurs axes d'intervention émergent avec une urgence particulière et des implications pratiques détaillées pour l'ensemble des acteurs du système éducatif camerounais.

Pour les établissements scolaires, la mise en place de cellules psychologiques permanentes devient impérative compte tenu des 54,77% de consommateurs d'alcool et des 49,59% d'adolescents sexuellement actifs nécessitant un accompagnement psychosocial spécialisé et régulier. Les programmes de prévention doivent cibler prioritairement les 23,84% de fumeurs, dont 7,22% ont moins de 17 ans, période critique pour le développement de la dépendance nicotinique selon la littérature neurobiologique. Les dispositifs de détection précoce doivent identifier systématiquement les 26,10% de redoublants parmi les sexuellement actifs et les 69,40% de consommateurs d'alcool en transhumance scolaire, afin de mettre en place des interventions ciblées avant que la situation ne devienne irréversible.

Pour les enseignants, la formation à la gestion des comportements à risque devient une nécessité professionnelle urgente, notamment pour accompagner les 40,30% de consommateurs d'alcool réprimandés et les 48,57% de fumeurs sanctionnés. Cette formation devrait inclure des modules sur la reconnaissance des signes de consommation de substances, la gestion des comportements perturbateurs, et les techniques de communication bienveillante favorisant le dialogue plutôt que la sanction. La différenciation pédagogique doit prendre en compte les spécificités des 46,02% d'élèves consommateurs ne faisant pas leurs devoirs et des 19,90% n'aimant pas l'école, en proposant des approches pédagogiques plus actives, participatives et signifiantes qui permettent à ces élèves de renouer avec le plaisir d'apprendre. Les stratégies restauratives doivent répondre aux 53,41% d'élèves ayant commis des violences et aux 38,42% impliqués dans le vol, en privilégiant la réparation et la reconstruction du lien social plutôt que l'exclusion qui ne fait qu'aggraver la marginalisation.

Pour les familles, les ateliers de parentalité doivent adresser de manière urgente et sans tabou les problématiques des 68,98% d'adolescents cumulant alcool et rapports non protégés, des 6,81% confrontés à une grossesse non désirée, et des 5,45% pratiquant la prostitution juvénile. Ces ateliers devraient fournir aux parents des outils concrets de communication avec leurs adolescents sur les sujets sensibles, des stratégies de supervision bienveillante non intrusive, et des ressources pour identifier les signes précoces de détresse ou de déviance. Le dialogue sur la sexualité devient urgent et incontournable face aux 32,43% pratiquant des

rapports non protégés et aux 16,35% subissant le refus du préservatif par leur partenaire, nécessitant une éducation à la négociation dans les relations affectives et sexuelles, particulièrement pour les adolescentes qui se trouvent souvent en position de vulnérabilité.

Pour les politiques publiques, l'ampleur des consommations documentées dans notre étude, avec 54,77% d'alcool et 23,84% de tabac, ainsi que celle de la délinquance avec 53,41% de violence, 39,65% de vandalisme et 38,42% de vol, justifie la mise en place d'un plan national d'urgence pour la santé et la sécurité des adolescents scolarisés. Le renforcement législatif doit répondre de manière ferme aux 11,04% vendant des substances illicites et contrôler rigoureusement l'accès massif à l'alcool dès l'âge de 12 ans, en renforçant les sanctions contre les débitants de boisson qui servent des mineurs et en multipliant les contrôles dans les zones à risque autour des établissements scolaires. Des campagnes nationales de sensibilisation utilisant les canaux de communication privilégiés par les adolescents, notamment les réseaux sociaux et les influenceurs jeunes, doivent être déployées pour modifier les normes sociales et développer une perception plus réaliste des risques.

En croisant les apports théoriques et les applications pratiques, cette recherche souligne la nécessité d'une approche pluridisciplinaire et préventive pour améliorer l'adaptation scolaire. Les recommandations formulées visent à transformer les établissements en environnements bienveillants, capables de répondre aux besoins diversifiés des adolescents tout en réduisant les comportements à risque.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette recherche consacrée à l'étude de la perception des risques et de l'adaptation scolaire chez les adolescents camerounais, il convient de dresser un bilan des apports empiriques majeurs de ce travail, qui constitue une contribution originale à la compréhension des liens entre comportements à risque et trajectoires scolaires dans le contexte africain francophone.

Cette thèse s'est construite autour d'une problématique centrale **:** Pourquoi les adolescents, malgré la perception du risque lié à la consommation de substances psychoactives, aux comportements sexuels à risque et à la délinquance, éprouvent-ils des difficultés d'adaptation scolaire ? Face aux taux préoccupants de déperdition scolaire et à la recrudescence des comportements à risque chez les adolescents, incluant la consommation de substances psychoactives, les pratiques sexuelles non protégées et les actes de violence, cette question s'imposait avec urgence. L'hypothèse fondamentale postulait que les adolescents qui ont une faible perception du risque de consommation de substances psychoactives, de comportements sexuels à risque et de délinquance présentent des difficultés d'adaptation scolaire.

Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé trois cadres théoriques complémentaires. La théorie sociocognitive de Bandura a permis de comprendre comment les adolescents construisent leurs perceptions des risques par l'observation de modèles parentaux, de pairs et médiatiques, développant un sentiment d'auto-efficacité et régulant leurs conduites selon les normes intériorisées. La théorie de l'estime de soi a souligné le rôle de l'évaluation subjective de sa propre valeur dans l'adoption de comportements à risque, une faible estime conduisant à des comportements compensatoires. La théorie de la motivation, notamment le modèle de l'autodétermination de Deci et Ryan, a éclairé les ressorts internes de l'engagement scolaire, distinguant motivation intrinsèque fondée sur le plaisir d'apprendre et motivation extrinsèque orientée vers les récompenses externes.

Le dispositif méthodologique repose sur une approche mixte exploratoire et descriptive combinant rigueur quantitative et sensibilité qualitative. L'échantillon de 734 élèves de seconde, première et terminale, âgés de 12 à 20 ans, dans cinq établissements de Yaoundé VI et Mbalmayo, largement supérieur au minimum requis de 383 participants, assure une

représentativité excellente avec une marge d'erreur inférieure à 5% dans un niveau de confiance de 95%. Le questionnaire structuré de 54 items combine 23 questions fermées et 31 ouvertes, intégrant deux échelles psychométriques validées : l'Adolescent Risk Perception Questionnaire et le Dispositif de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Les qualités psychométriques sont robustes, avec des coefficients alpha de Cronbach de 0,818 pour la perception des risques et 0,704 pour l'ensemble du questionnaire, supérieurs au seuil minimal de 0,70 recommandé. L'analyse factorielle exploratoire avec rotation oblique a révélé treize facteurs expliquant 54,01% de la variance totale, avec d'excellents indices d'adéquation (KMO=0,815, test de Bartlett significatif à $p<0,001$).

Les résultats empiriques de cette recherche mettent en lumière une réalité particulièrement préoccupante et documentent avec précision l'ampleur des associations entre comportements à risque et inadaptation scolaire.

Concernant la première hypothèse sur la consommation de substances psychoactives, les chiffres révèlent une exposition massive. 54,77% de l'échantillon, soit 402 élèves sur 734, consomment des boissons alcooliques. La bière constitue la boisson la plus consommée avec 23,57% des répondants, suivie du whisky à 20,98%, du vin rouge à 9,4% et des boissons locales traditionnelles comme le bili bili, l'arki et l'odontol à 3,54%.

La consommation tabagique touche 23,84% des adolescents, soit 175 élèves, avec une répartition genrée marquée de 66,29% de garçons contre 33,71% de filles. La chicha demeure le produit le plus consommé avec 14,98% des répondants, suivie des cigarettes traditionnelles à 3,54% et de la marijuana à 5,31%. Parmi les fumeurs, 25,71% sont redoublants, témoignant d'un lien direct entre consommation tabagique et difficultés scolaires. De manière particulièrement inquiétante, 142 élèves consomment simultanément tabac et alcool, révélant un phénomène de polyconsommation. 7,22% de la population totale sont des fumeurs de moins de 17 ans, âge où la vulnérabilité à la dépendance nicotinique est maximale.

La théorie de la motivation trouve également une validation empirique convaincante. Les données révèlent que 36,57% des consommateurs d'alcool le font par envie de participer à l'ambiance festive, 15,42% par curiosité et 9,45% par mimétisme, révélant une motivation extrinsèque dominante orientée vers l'acceptation sociale plutôt que vers une satisfaction intrinsèque. De même, 26,29% des consommateurs de drogues le font pour l'intégration

groupale, 16,57% pour le plaisir personnel et 14,86% par curiosité, confirmant le rôle central de la motivation dans l'adoption et le maintien des comportements à risque.

Les tests du Khi-deux de Pearson établissent des dépendances statistiquement significatives entre la consommation d'alcool et six dimensions cruciales de l'adaptation scolaire. Le changement d'établissement scolaire présente un coefficient du Khi-deux calculé de 9,548 avec une probabilité de 0,002 et un V de Cramer de 0,114, indiquant une dépendance faible mais significative. Concrètement, 69,40% des adolescents consommateurs d'alcool, soit 279 sur 402, ont changé d'établissement au cours des cinq dernières années, contre une proportion moindre chez les non-consommateurs, témoignant d'une instabilité scolaire préoccupante qui perturbe la continuité pédagogique.

Les réprimandes par les enseignants montrent une association encore plus forte avec un Khi-deux de 10,909, une probabilité de 0,001 et un V de Cramer de 0,122. Dans notre échantillon, 40,30% des consommateurs d'alcool, représentant 162 sur 402, rapportent avoir été réprimandés par un enseignant au cours de l'année scolaire, témoignant d'une détérioration significative des relations pédagogiques qui compromet l'accompagnement éducatif.

La régularité dans l'accomplissement des devoirs à domicile présente la corrélation la plus forte avec un Khi-deux de 16,448, une probabilité hautement significative de 0,000 et un V de Cramer de 0,150. Les données révèlent que 46,02% des adolescents consommateurs, soit 185 sur 402, ne s'acquittent pas régulièrement de leurs devoirs, traduisant un désengagement académique préoccupant qui compromet directement leurs chances de réussite et d'acquisition des compétences fondamentales.

L'attitude générale envers l'école montre également une dépendance significative avec un Khi-deux de 12,052, une probabilité de 0,001 et un V de Cramer de 0,128, puisque 19,90% des consommateurs, représentant 80 sur 402, déclarent ne pas aimer aller à l'école, révélant une perte de motivation et de sens accordé aux apprentissages. L'absentéisme injustifié présente quant à lui un Khi-deux de 11,699, une probabilité de 0,001 et un V de Cramer de 0,126, avec 51,49% des consommateurs, soit 207 sur 402, admettant s'être absentés sans justification durant l'année scolaire, traduisant un décrochage progressif de l'institution scolaire.

Concernant les conséquences sanitaires directes, 51 adolescents consommateurs sur 402, soit 12,69%, ont déclaré avoir rencontré des problèmes de santé suite à leur consommation, dont 15 ont consulté un médecin. Ces adolescents ayant expérimenté des difficultés de santé présentent des associations significatives avec trois variables d'adaptation : réprimandes enseignantes avec un Khi-deux de 9,221 et une probabilité de 0,002, qualité des relations avec les enseignants avec un Khi-deux de 4,396 et une probabilité de 0,036, et absentéisme avec un Khi-deux de 8,279 et une probabilité de 0,004.

Pour les fumeurs, les dépendances statistiques sont particulièrement marquées. Les réprimandes enseignantes présentent un Khi-deux de 18,563, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,159. Les réprimandes parentales montrent un Khi-deux de 19,181, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,162. La régularité des devoirs affiche un Khi-deux de 18,251, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,158. L'attitude envers l'école présente le coefficient le plus élevé avec un Khi-deux de 21,775, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,172, démontrant une dépendance substantielle. L'absentéisme montre un Khi-deux de 20,263, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,166. Fait particulièrement préoccupant révélant une accumulation de comportements à risque, 73,14% des adolescents consommant drogues et tabac ont déjà agressé un camarade, illustrant comment la consommation s'inscrit dans un pattern comportemental global de déviance.

Les régressions logistiques viennent préciser et quantifier ces associations en termes de risque relatif. Les élèves ayant eu des difficultés de santé suite à la consommation de substances ont 2,120 fois plus de chances de redoubler, avec un Odds Ratio de 2,120 et une probabilité inférieure à 0,10, démontrant l'impact direct sur les trajectoires scolaires. Les adolescents fumeurs présentent 1,524 fois plus de risques d'être réprimandés par les enseignants avec un Odds Ratio de 1,524 et une probabilité inférieure à 0,05, et 1,727 fois plus de risques d'être réprimandés par leurs parents avec un Odds Ratio de 1,727 et une probabilité inférieure à 0,01, révélant des difficultés relationnelles multiples. Concernant l'appréciation de l'école, les consommateurs d'alcool ont 35,6% moins de probabilité d'aimer aller à l'école avec un Odds Ratio de 0,644, tandis que les fumeurs affichent une réduction encore plus marquée de 52% avec un Odds Ratio de 0,480, témoignant d'un désinvestissement scolaire majeur. Ces données quantifiées démontrent sans équivoque que la première hypothèse est confirmée avec un niveau de significativité élevé.

La deuxième hypothèse sur les comportements sexuels à risque révèle une réalité tout aussi préoccupante. 49,59% des adolescents interrogés, soit 364 sur 734, ont déjà eu une expérience sexuelle, avec une distribution genrée de 66,21% de garçons et 33,79% de filles. Parmi les élèves sexuellement actifs, 26,10% sont en situation de redoublement, indiquant une vulnérabilité scolaire accrue liée à la précocité de l'initiation sexuelle. Les rapports sexuels non protégés concernent 32,43% de l'échantillon total, représentant 238 élèves, avec une proportion de 20,57% chez les garçons et 11,85% chez les filles. De manière particulièrement préoccupante, 68,98% de ces jeunes pratiquant des rapports non protégés consomment également de l'alcool, témoignant d'une accumulation de comportements à risque qui se renforcent mutuellement et augmentent les vulnérabilités.

Les conséquences de ces pratiques sont tangibles et graves. 6,81% des adolescents, soit 50 élèves, ont été confrontés à une grossesse non désirée, avec un taux de récidive de 3%, révélant l'insuffisance criante des mesures de prévention et d'accompagnement. La prostitution juvénile, définie par les rapports sexuels transactionnels, touche 5,45% de l'échantillon, révélant une réalité souvent cachée mais profondément préoccupante. Les motivations déclarées incluent la nécessité économique pour 1,77% des répondants et une forme de professionnalisation précoce pour 0,68%.

Les tests du Khi-deux révèlent des associations significatives entre l'initiation sexuelle et plusieurs dimensions de l'adaptation scolaire. Le redoublement présente le coefficient le plus élevé avec un Khi-deux de 23,089, une probabilité hautement significative de 0,000 et un V de Cramer de 0,177, démontrant une dépendance substantielle. Le changement d'établissement affiche également une association forte avec un Khi-deux de 19,228, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,162. Les réprimandes parentales montrent un Khi-deux de 12,226, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,129. L'absentéisme présente un Khi-deux de 14,136, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,139.

Pour les rapports sexuels non protégés spécifiquement, les associations sont encore plus marquées et préoccupantes. Le redoublement montre un Khi-deux de 17,102 avec une probabilité de 0,000. Le changement d'établissement présente un Khi-deux de 11,548 avec une probabilité de 0,001. L'absentéisme affiche le coefficient le plus élevé avec 21,142, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,170. Les réprimandes parentales présentent

également une forte association avec un Khi-deux de 17,465, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,154.

Le multi-partenariat sexuel révèle des associations avec les réprimandes parentales montrant un Khi-deux de 19,189, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,162, les devoirs à domicile avec un Khi-deux de 14,157, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,139, et l'absentéisme avec un Khi-deux de 18,885, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,160.

La prostitution juvénile présente les associations les plus fortes de cette dimension. Les réprimandes enseignantes montrent un Khi-deux de 11,608 et une probabilité de 0,001. Les réprimandes parentales affichent un Khi-deux de 26,153, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,189, constituant l'une des associations les plus fortes observées dans toute l'étude. Les devoirs à domicile présentent un Khi-deux de 11,639 et une probabilité de 0,001.

Concernant les motivations des rapports non protégés, les adolescents invoquent principalement la recherche de plaisir intensifié pour 11,44% d'entre eux, le rejet volontaire du préservatif pour 6,13%, la curiosité exploratoire pour 3,27% et l'impulsivité situationnelle pour 3,13%. Le refus du partenaire d'utiliser le préservatif concerne 16,35% des adolescents, dont 6,68% citent la recherche de plaisir et 2,32% une préférence personnelle du partenaire, révélant des dynamiques de pouvoir inégales dans les relations sexuelles adolescentes.

Les analyses de régression logistique confirment et précisent ces associations. Les élèves ayant géré une grossesse non désirée ont 2,165 fois plus de chances de redoubler avec un Odds Ratio de 2,165 et une probabilité inférieure à 0,10, et 2,638 fois plus de probabilité de discuter de leur avenir avec leurs pairs avec un Odds Ratio de 2,638 et une probabilité inférieure à 0,05, le coefficient le plus élevé de toute l'étude, suggérant une maturité forcée et un besoin accru de soutien social. Ceux pratiquant la prostitution ont 1,895 fois plus de risques de redoubler avec un Odds Ratio de 1,895 et une probabilité inférieure à 0,10, et 2,509 fois plus de chances d'être réprimandés par leurs parents avec un Odds Ratio de 2,509 et une probabilité inférieure à 0,01. Les adolescents ayant eu des rapports avec un partenaire refusant le préservatif présentent 43,1% moins de probabilité de faire leurs devoirs avec un Odds Ratio de 0,569, et 2,116 fois plus de risques de s'absenter avec un Odds Ratio de 2,116 et une probabilité inférieure à 0,05. Ces résultats confirment pleinement la deuxième hypothèse.

La troisième hypothèse sur la délinquance révèle une prévalence particulièrement inquiétante. Le vol à l'étalage concerne 38,42% des adolescents, représentant 282 élèves sur 734. La violence physique touche 53,41%, soit 392 élèves, constituant le comportement délinquant le plus répandu dans notre population d'étude. Les menaces verbales sous condition concernent 19,89%, représentant 146 élèves. Le vandalisme affecte 39,65%, soit 291 élèves. La vente de substances illicites touche 11,04% des répondants, représentant 81 élèves qui s'exposent à des risques juridiques majeurs.

Les motivations du vandalisme éclairent les mécanismes psychologiques sous-jacents. La colère représente la motivation principale avec 22,75% des répondants, suivie de l'inconscience pour 7,08%, de la vengeance pour 4,77%, de la jalousie pour 2,59% et de la méchanceté pour 2,18%, révélant l'importance des facteurs émotionnels.

Le vol à l'étalage montre des associations particulièrement fortes. Les réprimandes enseignantes présentent un Khi-deux de 27,999, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,195. Les réprimandes parentales affichent un Khi-deux de 23,742, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,180. L'absentéisme présente le coefficient le plus élevé observé dans toute l'étude avec un Khi-deux de 36,952, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,224, démontrant une association substantielle et particulièrement préoccupante.

Le vandalisme montre des corrélations marquées. Les réprimandes enseignantes présentent un Khi-deux de 29,115, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,199, constituant la plus forte association pour cette variable. Les devoirs affichent un Khi-deux de 17,938 et une probabilité de 0,000. L'appréciation de l'école présente un Khi-deux de 16,231 et une probabilité de 0,000. L'absentéisme montre un Khi-deux de 20,357 et une probabilité de 0,000.

La violence physique directe révèle des associations substantielles. Le changement d'établissement présente un Khi-deux de 19,371, une probabilité de 0,000 et un V de Cramer de 0,162. Les réprimandes enseignantes affichent un Khi-deux de 14,693 et une probabilité de 0,000. Les réprimandes parentales montrent un Khi-deux de 10,401 et une probabilité de 0,001. Les devoirs à domicile présentent un Khi-deux de 18,620 et une probabilité de 0,000. L'absentéisme affiche un Khi-deux de 12,914 et une probabilité de 0,000.

Les régressions logistiques quantifient l'ampleur des risques. Les élèves impliqués dans le vol ont 1,709 fois plus de risques d'être réprimandés par les enseignants avec un Odds Ratio de 1,709 et une probabilité inférieure à 0,05, 1,798 fois plus de risques d'être réprimandés par les parents avec un Odds Ratio de 1,798 et une probabilité inférieure à 0,01, et 1,838 fois plus de probabilité de s'absenter avec un Odds Ratio de 1,838 et une probabilité inférieure à 0,05. Ceux pratiquant le vandalisme ont 1,816 fois plus de risques de réprimandes enseignantes avec un Odds Ratio de 1,816 et une probabilité inférieure à 0,05, 38,1% moins de probabilité de faire leurs devoirs avec un Odds Ratio de 0,619, et 1,429 fois plus de chances de s'absenter avec un Odds Ratio de 1,429 et une probabilité inférieure à 0,05.

La violence physique est associée à 1,470 fois plus de probabilité de prendre des décisions sous influence des pairs avec un Odds Ratio de 1,470 et une probabilité inférieure à 0,05, et à 35,1% moins de chances d'aimer l'école avec un Odds Ratio de 0,649. L'effraction présente les associations les plus fortes parmi les comportements délinquants : 41,5% moins de probabilité de faire les devoirs avec un Odds Ratio de 0,585, et 2,138 fois plus de risques de s'absenter avec un Odds Ratio de 2,138 et une probabilité inférieure à 0,05. La fréquentation des salles de jeux multiplie par 1,890 le risque de réprimandes parentales avec un Odds Ratio de 1,890 et une probabilité inférieure à 0,01.

L'analyse transversale des trois hypothèses révèle des patterns cohérents et convergents qui renforcent la validité interne de nos résultats. Les performances de classification des modèles logistiques confirment leur robustesse prédictive : le modèle de redoublement classe correctement 65,26% des cas avec une aire sous la courbe ROC de 0,5623, le modèle de transhumance atteint 65,53% avec une aire de 0,6355, le modèle des réprimandes enseignantes classe 67,30% des cas avec une aire de 0,6615, le modèle des réprimandes parentales atteint 82,43% avec une aire de 0,6774 constituant le modèle le plus performant, le modèle des devoirs classe 65,67% avec une aire de 0,6555, le modèle de l'appréciation de l'école atteint 84,33% avec une aire de 0,6586, et le modèle d'absentéisme classe 66,49% avec une aire de 0,6976.

Les variables les plus prédictives de l'inadaptation scolaire sont la gestion d'une grossesse avec un Odds Ratio maximum de 2,638, la prostitution juvénile avec 2,509, les problèmes de santé liés aux substances avec 2,120, l'effraction avec 2,138, et les rapports non protégés imposés avec 2,116. Les dimensions de l'adaptation scolaire les plus affectées sont l'absentéisme avec un Khi-deux maximum de 36,952, les réprimandes parentales avec 26,153, les réprimandes

enseignantes avec 29,115, le redoublement avec un Odds Ratio maximum de 2,165, et les devoirs avec une réduction maximale de 56,3%.

Ces résultats trouvent une validation empirique remarquable dans nos cadres théoriques. La théorie sociocognitive de Bandura est confirmée : 59,20% des consommateurs d'alcool appartiennent à un cercle d'amis influent, et 38,81% admettent que les avis de leurs amis influencent leurs décisions. La théorie de l'estime de soi s'illustre : 73,14% des consommateurs de drogues et tabac ont agressé un camarade. La théorie de la motivation est validée : 36,57% des consommateurs d'alcool le font pour l'ambiance festive, 26,29% des consommateurs de drogues pour l'intégration groupale.

Ces résultats convergent remarquablement avec la littérature internationale sur les comportements à risque et l'adaptation scolaire des adolescents, tout en révélant certaines spécificités contextuelles camerounaises qui nécessitent des adaptations dans les interventions. Les travaux conduits dans les pays occidentaux trouvent confirmation mais avec des prévalences souvent plus élevées dans notre contexte, suggérant des vulnérabilités accrues liées aux conditions socio-économiques et institutionnelles.

L'analyse transversale des trois hypothèses révèle la robustesse des modèles prédictifs élaborés. Les performances de classification oscillent entre des niveaux acceptables et excellents, confirmant la validité prédictive de nos instruments. Un apport majeur réside dans la quantification précise des risques relatifs permettant une hiérarchisation rigoureuse des priorités d'intervention basée sur l'évidence empirique plutôt que sur des impressions.

Face à l'ampleur documentée avec précision, plusieurs axes d'intervention émergent selon une logique de prévention à trois niveaux. La prévention primaire universelle doit cibler l'ensemble des adolescents avec des programmes de compétences psychosociales développant la régulation émotionnelle, la résistance à la pression des pairs, la négociation dans les relations, et la projection dans l'avenir. La prévention secondaire ciblée doit identifier précocement les élèves à risque via des algorithmes basés sur nos Odds Ratios pour mettre en place des interventions intensives. La prévention tertiaire doit accompagner les adolescents déjà engagés dans des trajectoires de déviance avec une prise en charge globale et coordonnée.

Pour les établissements, la mise en place de cellules psychologiques permanentes devient impérative. Pour les enseignants, la formation initiale et continue aux compétences psychosociales et à la gestion des comportements s'impose. Pour les familles, les ateliers de parentalité doivent fournir des outils concrets de communication et de supervision bienveillante. Pour les politiques publiques, un plan national doté de moyens conséquents et d'une gouvernance interministérielle se justifie pleinement.

Cette recherche présente certaines limites méthodologiques qui tracent une feuille de route pour les travaux futurs. La concentration géographique limite la généralisation nationale. Le caractère transversal empêche d'établir la causalité. Les performances de classification indiquent qu'une part de variance reste inexpliquée, suggérant des variables modératrices absentes comme la santé mentale, la résilience, ou le capital social familial.

Des études longitudinales sur plusieurs années permettraient de trancher la question de la directionnalité causale. Des approches qualitatives approfondies enrichiraient la compréhension des mécanismes. Des comparaisons interrégionales et internationales révéleraient constantes universelles et spécificités contextuelles. Des recherches évaluatives rigoureuses des interventions déployées permettraient d'identifier ce qui fonctionne réellement.

Au terme de ce travail doctoral, cette recherche apporte une contribution empirique majeure avec une précision quantitative rarement atteinte en Afrique francophone. Les données collectées auprès de plusieurs centaines d'adolescents ont permis de documenter rigoureusement les associations entre perception du risque et adaptation scolaire. Les trois hypothèses formulées sont confirmées avec des niveaux de significativité élevés. Les coefficients statistiques quantifient précisément ces associations et offrent des repères opérationnels pour l'action.

Au-delà des statistiques, ces chiffres racontent l'histoire de centaines d'adolescents en difficulté dont les parcours sont compromis par l'accumulation de comportements à risque. Mais ces données appellent aussi à l'espoir en révélant qu'une proportion significative résiste malgré les pressions, prouvant que le changement est possible. Les outils prédictifs développés pourraient alimenter des systèmes d'alerte précoce permettant des interventions ciblées avant le basculement irréversible.

Les associations documentées ne sont pas des fatalités mais des appels à l'action collective. Chaque point de pourcentage gagné se traduira par des améliorations mesurables des trajectoires scolaires. Cette recherche démontre qu'éduquer à la perception du risque constitue une nécessité éducative absolue et un investissement socialement rentable. L'avenir de ces adolescents dépend de notre capacité à traduire ces résultats en actions concrètes, coordonnées et durables.

L'approche multidimensionnelle adoptée, refusant de réduire l'adaptation scolaire aux seules performances académiques, constitue un apport conceptuel majeur. La contextualisation camerounaise apporte une originalité essentielle dans un champ dominé par les travaux occidentaux. L'articulation entre rigueur théorique et préoccupations pratiques témoigne d'une volonté de produire des connaissances scientifiquement fondées mais socialement utiles.

Cette recherche s'inscrit dans une perspective humaniste postulant que chaque adolescent porte en lui un potentiel de développement et un droit inaliénable à l'éducation et à l'accompagnement. Les résultats appellent à une transformation du regard sur les comportements à risque, d'une approche punitive vers une approche compréhensive et restaurative. La formation des enseignants doit intégrer systématiquement ces connaissances. Le renforcement des services de santé scolaire constitue une priorité. La collaboration école-famille doit être radicalement renforcée.

Les politiques de lutte contre les substances, d'éducation sexuelle complète, et de prévention de la violence doivent être repensées dans une perspective de santé publique et de développement des compétences. La recherche camerounaise en éducation doit être renforcée et financée pour documenter les réalités locales et évaluer les interventions.

En définitive, cette thèse aura rempli sa mission si elle contribue à améliorer la compréhension des réalités adolescentes, à éclairer les décisions éducatives, à inspirer de nouvelles recherches, et surtout à améliorer concrètement le bien-être des milliers d'adolescents qui franchissent chaque jour les portes des établissements avec leurs espoirs et leurs vulnérabilités. Car au-delà des théories et des statistiques, c'est de vies humaines dont il s'agit, de destins qui se jouent selon que nous saurons répondre avec pertinence, humanité et détermination aux appels à l'aide que cette recherche a permis d'entendre et de documenter avec rigueur scientifique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abrams, D., Abraham, C., Spears, R., & Marks, D. (1990). AIDS invulnerability. *British Journal of Social Psychology, 29*(3), 245-247. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1990.tb00902.x

ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique). (2003). *The challenge of learning: Improving the quality of basic education in sub-Saharan Africa*. https://www.adeanet.org

ADEA. (2012). *Promoting critical knowledge, skills and qualifications for sustainable development in Africa*. https://www.adeanet.org

ADEA. (2020). *Rapport sur les politiques éducatives en Afrique*. https://www.adeanet.org

Adès, J., & Lejoyeux, M. (1996). Conduites addictives chez les adolescents. *Psychologie Française, 41*(3), 231-240.

Adès, J., & Lejoyeux, M. (2004). *Les conduites addictives* (2nd ed.). Masson.

Aksit, O., McNeish, D., & van Hoorn, J. (2018). Adolescent risk-taking across cultures. *Journal of Youth and Adolescence, 47*(5), 1059-1076. https://doi.org/10.1007/s10964-018-0813-x

Allport, G. W. (1985). The historical background of social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 1-46). Random House.

Amin, M. (2005). *Psychologie de l'adolescent en contexte scolaire*. Presses Universitaires de France.

André, C., & Lelord, F. (1999). *L'estime de soi: S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.

Angers, P. (1992). *Méthodologie des sciences humaines* (2nd ed.). Presses de l'Université du Québec.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. Journal of Adolescence, 32(3), 651-670. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007

Arnett, J. (1992). Reckless behavior in adolescence. *Developmental Review, 12*(4), 339-373. https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90013-R

Arnett, J. J. (1994). Sensation seeking: A new conceptualization and a new scale. *Personality and Individual Differences, 16*(2), 289-296. https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90165-1

Assailly, J.-P. (2010). Les comportements à risque des jeunes. *Bulletin de Psychologie, 63*(5), 405-415.

Atsatito, M. (2025). *Les inégalités dans les parcours scolaires : les redoublements dans l'enseignement secondaire au Cameroun.* Sociologie, 16(1), 1–20. https://doi.org/10.55595/y70wtj50

Bajos, N., & Bozon, M. (2008). Enquête sur la sexualité en France: Pratiques, genre et santé. La Découverte.

Baker, S. P., O'Neill, B., & Ginsburg, M. J. (1992). *The injury fact book* (2nd ed.). Oxford University Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.

Bandura, A. (2003). Self-efficacy beliefs as shapers of aspirations and career trajectories. *Stanford University Press*.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641-658.

Banque Mondiale. (2002). *Education for dynamic economies: Action plan for sub-Saharan Africa*. https://www.worldbank.org

Banque Mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. https://www.banquemondiale.org

Banque Mondiale. (2019). *Perspectives économiques mondiales*. https://www.banquemondiale.org

Banque Mondiale. (2022). *Improving learning outcomes through school-based management*. https://www.worldbank.org

Bantuelle, M., & Demeulmeester, R. (2008). *Comportements à risque et santé : Agir en milieu scolaire*. INPES.

Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 46*(1), 24-32.

Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J., & Weakland, J. (1956). Toward a theory of schizophrenia. Behavioral Science, 1(4), 251-264. https://doi.org/10.1002/bs.3830010402

Baudry, P. (1991). *Le corps extrême: Approche sociologique des conduites à risque*. L'Harmattan.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Bayémi, E. (2011). *L'éducation de base en Afrique: Le cas du Cameroun*. L'Harmattan.

Beauchamp, G. (1996). *L'éducation à la santé à l'école*. Presses Universitaires de France.

Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy, 70*(5, Part 2), 9-49. https://doi.org/10.1086/258724

Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(4), 405-417.

Bernard, M. (2011). *Le décrochage scolaire*. PUF.

Bernstein, K. T., Ahern, J., Tracy, M., Boscarino, J. A., Vlahov, D., & Galea, S. (2019). The impact of social environment on adolescent risk behaviors. *American Journal of Public Health, 109*(S1), S55-S61. https://doi.org/10.2105/AJPH.2018.304784

Best, J. (1997). Teenage risk-taking behavior. *Journal of Adolescent Research, 12*(1), 5-31.

Bianchi, A., & Summala, H. (2004). The "genetics" of driving behavior. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour, 7*(3), 153-168.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: L'école en difficulté*. De Boeck.

Blaya, C., & Debarbieux, E. (2004). *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF.

Bloch, M., & Gerde, C. (2009). *Psychologie du développement*. Dunod.

Blos, P. (1979). The adolescent passage: Developmental issues. International Universities Press.

Blum, R. W., & Rinehart, P. M. (2001). Reducing the risk: Connections that make a difference in the lives of youth. University of Minnesota.

Blum, R. W., Beuhring, T., & Rinehart, P. M. (2000). *Protecting teens: Beyond race, income and family structure*. University of Minnesota.

Bouchard, J.-M. (2000). *L'estime de soi: Un passeport pour la vie*. Éditions de l'Homme.

Bouvier, P., Chevillon, P.-P., & Leguyader, S. (2009). Les conduites à risque des adolescents. *Revue Française des Affaires Sociales, 2*(2-3), 133-152.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Braconnier, A. (1993). *Le guide de l'adolescent*. Odile Jacob.

Braconnier, A., & Marcelli, D. (2019). *Les nouvelles morales de l'adolescent*. Albin Michel.

Brechwald, W. A., & Prinstein, M. J. (2011). Beyond homophily. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 166-179.

Brendgen, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (2002). Deviant friends and early adolescents' emotional and behavioral adjustment. Journal of Research on Adolescence, 10(2), 173-189. https://doi.org/10.1207/SJRA1002_3

Breton, J.-L. (2002). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Que sais-je ? PUF.

Brière, F. N., Pascal, S., Dupéré, V., & Janosz, M. (2013). Adolescents' exposure to community violence: Testing a social-ecological model of risk and resilience. Journal of Community Psychology, 41(6), 692-706. https://doi.org/10.1002/jcop.21564

Brocke, B. (2000). Risikoverhalten im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie, 32*(3), 147-155.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.

Brook, J. S., Balka, E. B., & Whiteman, M. (2008). The risks for late adolescence of early adolescent marijuana use. American Journal of Public Health, 89(10), 1549-1554. https://doi.org/10.2105/AJPH.89.10.1549

Brucy, G. (2003). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Belin.

Bukenya, J., Wanyenze, R. K., & Musinguzi, G. (2020). Sexual risk behaviors among university students in Uganda. *African Health Sciences, 20*(1), 48-57. https://doi.org/10.4314/ahs.v20i1.8

Byrnes, J. P., Miller, D. C., & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking. *Psychological Bulletin, 125*(3), 367-383.

Caille, J.-P., & O'Prey, S. (2005). Les sortants sans diplôme. *Éducation et Formations, 72*, 151-166.

Calvan, J. C., Ernst, M., & Pine, D. S. (2006). Neural substrates of choice selection. *NeuroImage, 32*(3), 1279-1285.

Cameron Tribune. (2026, 23 janvier). Criminalité juvénile : Gangsters à 16 ans. Cameroun Tribune.

Carducci, B. J., Greeson, L. E., & Thompson, M. N. (2019). Risk-taking in emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 7*(1), 58-69.

Carré, P. (2003). *L'apprenance: Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Carton, J. S. (1981). *Self-esteem and motivation in education*. Academic Press.

Casey, B. J., & Jones, R. M. (2010). Neurobiology of the adolescent brain and behavior. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 49(12), 1189-1201. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.08.017

Casey, B. J., Jones, R. M., & Somerville, L. H. (2011). Braking and accelerating of the adolescent brain. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 21-33.

Chamberland, C., Léveillé, S., & Marchand, A. (2003). Les conduites à risque à l'adolescence. *Revue de Psychoéducation, 32*(2), 325-346.

Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Chingle, M. P., Osagbemi, G. K., & Adams, H. (2017). Risk factors for substance use among adolescents in Nigeria. *Journal of Public Health in Africa, 8*(1), 45-51.

Choquet, M., & Ledoux, S. (1994). Adolescents: Enquête nationale. INSERM.

Christman, S. D., & Jasper, J. D. (2007). Individual differences in risk perception. *Risk Analysis, 27*(3), 705-716.

Claire, M. (2001). *L'estime de soi des adolescents*. ESF.

Cluster Éducation Cameroun. (2023). *Rapport annuel sur l'état de l'éducation au Cameroun*. https://www.humanitarianresponse.info

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). Wiley.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

Cooper, M. L. (2001). Alcohol use and risky sexual behavior among college students. *Psychology of Addictive Behaviors, 15*(3), 187-193.

Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. W.H. Freeman.

Coppens, N. M., & Gentry, L. K. (1991). Video analysis of risk-taking behaviors. *Journal of Pediatric Psychology, 16*(2), 245-254.

Cornet, A. (1996). *Psychologie des conduites à risque*. Dunod.

Coslin, P. G. (1996). Les conduites à risque à l'adolescence. Armand Colin.

Coslin, P. G. (2004). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Armand Colin.

Courtois, R., Réveillère, C., & Pillet, A. (2001). Évaluation des conduites à risque chez l'adolescent. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 49*(7-8), 425-432.

Covington, M. V. (1992). Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform. Cambridge University Press.

Cyders, M. A., & Smith, G. T. (2008). Emotion-based dispositions to rash action. *Personality and Social Psychology Review, 12*(3), 193-209.

Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*(1), 1-22. https://doi.org/10.1196/annals.1308.001

Daniel, M. (1997). *L'adolescence*. Presses Universitaires de France.

Daniel, M.-F. (2009). *Dialogues philosophiques et développement de la pensée critique*. Presses de l'Université Laval.

DataCameroon. (2024). *Taux de redoublement dans l'enseignement secondaire public*. DataCameroon.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts. *Oxford University Press*.

Delion, P. (2013). *Le développement de l'enfant*. Elsevier Masson.

Ding, Y., Li, X., & Yang, F. (2020). Peer influence and adolescent risk behaviors. *Journal of Adolescence, 78*, 10-19. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.005

Doron, R., & Parrot, F. (2007). *Psychologie de la motivation*. Dunod.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2004). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. Guilford Press.

Dupont, J.-B., & Ossandon, M. (1987). Les conduites à risque chez les jeunes. *Psychologie Française, 32*(4), 289-297.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 404-434). Wiley.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Eisemon, T. O. (1997). Reducing repetition: Issues and strategies. *International Journal of Educational Development, 17*(4), 453-465. https://doi.org/10.1016/S0738-0593(97)00018-3

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.

ESPAD. (2003). *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs: 2003 report*.

Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. Clinical Psychology & Psychotherapy, 12(3), 177-190. https://doi.org/10.1002/cpp.448

Favresse, D., Pirotton, M., & Schiffino, N. (2003). Les déterminants de l'échec scolaire en Belgique francophone. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 25*, 1-25.

Field, A. (2017). *Découvrir la statistique avec R* (5ème éd.). Sage.

Fink (cité par Raynal & Rieunier, 2012). Méthodes de recherche en éducation.

Fischhoff, B., Slovic, P., Lichtenstein, S., Read, S., & Combs, B. (1978). How safe is safe enough? *Policy Sciences, 9*(2), 127-152.

Fleming, C. B., Mason, W. A., Mazza, J. J., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2019). Latent growth modeling of the relationship between depressive symptoms and substance use during adolescence. Psychology of Addictive Behaviors, 22(2), 186-197. https://doi.org/10.1037/0893-164X.22.2.186

Fonkeng, E. G., & Chaffi, H. (2012). *Psychologie du développement en Afrique*. Presses Universitaires d'Afrique.

Fopa, M. (2017). Éducation sexuelle et prévention des risques chez les adolescents. *Revue Africaine de Santé Publique, 12*(2), 45-58.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2004). Typologie des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(3), 525-545.

François, P.-H., & Botteman, A. (2009). *Psychologie de l'éducation*. Dunod.

Fréchette, N., Plante, I., Dubeau, A., & Duchesne, S. (2019). Motivation et réussite en mathématiques. *Journal of Educational Psychology*, *111*(1), 149-167.

Gardner, M., & Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking. *Developmental Psychology, 41*(4), 625-635.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques*. Armand Colin.

Giedd, J. N. (2008). The teen brain. *Journal of Adolescent Health, 42*(4), 335-343.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479-507.

Goldberg, J. H., & Halpern-Felsher, B. L. (2002). Adolescents' cognitive and emotional responses to hypothetical events. *Journal of Adolescent Health, 30*(6), 397-402.

Govender, K., Cowden, R. G., & Nyamaruze, P. (2020). Sexual risk behavior among South African adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(7), 2544.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. (2014). The benefits of playing video games. American Psychologist, 69(1), 66-78. https://doi.org/10.1037/a0034857

Grawitz, M. (1988). *Méthodes des sciences sociales* (9ème éd.). Dalloz.

Greenberg, M. T. (1987). The Teacher-Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 16(2), 239-255.

Grisay, A. (1997). *Évaluation des acquis des élèves et des compétences des enseignants*. De Boeck.

Guiella, G. (2006). Sexualité des jeunes en Afrique subsaharienne. *African Journal of Reproductive Health, 10*(2), 37-52.

Guiella, G., & Woog, V. (2006). Sexual behavior and STI/HIV status among adolescents in Burkina Faso. *International Family Planning Perspectives, 32*(4), 180-189.

Gumuchian, H., & Marois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie*. Presses de l'Université de Montréal.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Analyse multivariée des données* (8ème éd.). Cengage.

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents. *Sleep Medicine Reviews, 21*, 50-58.

Hall, W., & Degenhardt, L. (2009). Adverse health effects of non-medical cannabis use. The Lancet, 374(9698), 1383-1391. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61037-0

Halpern-Felsher, B. L., Millstein, S. G., Ellen, J. M., Adler, N. E., Tschann, J. M., & Biehl, M. (2004). The role of behavioral experience in judging risks. *Health Psychology, 23*(2), 191-196.

Hamadou, A. (2021). *Adolescents et comportements à risque en Afrique subsaharienne*. Presses Universitaires d'Afrique.

Harden, K. P., & Tucker-Drob, E. M. (2011). Individual differences in the development of sensation seeking and impulsivity during adolescence. *Psychological Science, 22*(1), 17-23.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 553-617). Wiley.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention. *Prevention Science, 3*(1), 1-21.

Hayes, A. F., & Coutts, J. J. (2020). Use omega rather than Cronbach's alpha. *Psychological Methods, 25*(3), 402-416.

Heath, C., & Tversky, A. (1991). Preference and belief. *Journal of Risk and Uncertainty, 4*(1), 5-28.

Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., & Kokkevi, A. (2012). *The 2011 ESPAD report*. European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.

Holahan, C. J. (1982). *The relation between life stress and academic performance*. Academic Press.

Hutmacher, F., & Isambert-Jamati, V. (2017). Les conduites à risque des jeunes. *Revue Française de Sociologie, 58*(3), 487-512.

Huttenlocher, P. R., & Dabholkar, A. S. (1998). Developmental anatomy of prefrontal cortex. *Journal of Comparative Neurology, 387*(2), 167-178.

INS (Institut National de la Statistique du Cameroun). (2023). *Rapport d'analyse des données du recensement scolaire 2021–2022*. INS Cameroun.

INSERM. (2008). *Conduites addictives chez les adolescents*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.

INSERM. (2021). *Conduites addictives chez les adolescents*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.

INSERM. (2022). *Santé des adolescents: Comportements et prévention*. Institut national de la santé et de la recherche médicale.

Institut National de la Statistique. (2019). *Enquête sur les comportements à risque des jeunes*. République du Cameroun.

International Crisis Group. (2019). *Cameroon's Anglophone crisis: How to get to talks?* https://www.crisisgroup.org

International Crisis Group. (2021). *Cameroon's Anglophone crisis: The prospect for dialogue*. https://www.crisisgroup.org

Irwin, C. E. (1990). Risk-taking behaviors in adolescence. *Journal of Adolescent Health, 11*(2), 109-119.

Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171-190.

Jeammet, P. (2013). *Psychologie de l'adolescence*. Elsevier Masson.

Jean-Pierre, L. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence. *Journal of Adolescent Health, 12*(8), 597-605.

Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American Psychologist, 48*(2), 117-126.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.

Johnston, L. D., Miech, R. A., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., Schulenberg, J. E., & Patrick, M. E. (2020). *Monitoring the Future national survey results on drug use, 1975-2019*. Institute for Social Research.

Kabybekova, A., Zhussupov, B., & Akanov, A. (2020). Adolescent health-risk behaviors in Kazakhstan. *Central Asian Journal of Global Health, 9*(1), e380.

Kaplan, H. B. (1975). *Self-attitudes and deviant behavior*. Goodyear Publishing.

Kayahan Cokuk, K., & Kozikoglu, I. (2020). Self-efficacy beliefs of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(1), 111-123.

Kazdin, A. E. (1995). *Conduct disorders in childhood and adolescence* (2nd ed.). Sage.

Kothiyal, V., Sharma, A., Sharma, V., Ohri, P., & Mattas, S. (2025). Risk-taking behavior *perception* and awareness among adolescents in rural and urban field practice areas of SGRRIM and HS. *Asian Journal of Medical Sciences*, 16(8), 1–8. https://doi.org/10.71152/ajms.v16i8.4633

Kronick, R. F., & Hargis, C. H. (1990). *Dropouts: Who drops out and why*. Charles C Thomas.

Lagrange, J.-P. (2001). *L'enseignement des mathématiques au collège : Contribution à l'étude des pratiques des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Paris-Diderot].

Larousse. (1999). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

Larousse. (2010). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

Latvala, A., Rose, R. J., Pulkkinen, L., Dick, D. M., Korhonen, T., & Kaprio, J. (2014). Drinking, smoking, and educational achievement. Addiction, 109(5), 809-816. https://doi.org/10.1111/add.12487

Lazowski, R. A., & Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education. *Review of Educational Research, 86*(2), 602-640.

Le Breton, D. (1995). *Passions du risque*. Métailié.

Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque : des jeux de mort à jeux de vivre.* Presses Universitaires de France.

Le Breton, D. (2007). *En souffrance : Adolescence et entrée dans la vie*. Métailié.

Le Messager & Quotidien Infos. (2019, 15 juin). La montée des comportements à risque chez les jeunes camerounais. *Le Messager*, p. A5.

Leplat, J. (2003). *La psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.

Lerner, R. M., & Tubman, J. G. (1991). Developmental contextualism. *American Journal of Community Psychology, 19*(2), 247-256.

Leroy, N. (2009). *L'autorégulation des apprentissages scolaires*. De Boeck.

Lévy, A. (1997). *Psychologie des conduites à risque*. Presses Universitaires de France.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599.

Loeber, R., & Schmaling, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*(2), 337-352.

Lundborg, P., & Andersson, H. (2008). Gender, risk perceptions and smoking behavior. *Journal of Health Economics, 27*(5), 1299-1311.

Lutte, G. (1988). *Libérer l'adolescence*. PUF.

Magni, M., Pescaroli, G., & Bartolucci, A. (2019). Risk perception in adolescence. *Journal of Risk Research, 22*(7), 833-848.

Mama, R. (2002). *Les conduites à risque des jeunes*. L'Harmattan.

Manciaux, M. (2001). *La résilience: Résister et se construire*. Éditions Fabert.

Marcelli, D., & Braconnier, A. (2019). *Adolescence et psychopathologie* (10ème éd.). Elsevier Masson.

Mars, G. (1982). *Cheats at work: An anthropology of workplace crime*. Allen & Unwin.

Mbassa, E. (2020). *Les déterminants du décrochage scolaire en Afrique subsaharienne*. L'Harmattan.

Mbede, E. (2005). *Systèmes éducatifs et développement en Afrique*. Presses Universitaires d'Afrique.

McCaul, K. D., & Malott, J. M. (1992). The role of counterfactual thinking in judgments of affect. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*(3), 284-293.

Meirieu, P. (1996). *L'école, mode d'emploi*. ESF.

Mendogo, P., Ngoa, M., & Tchoumboué, M. (2022). Adolescent health behaviors in Cameroon. *African Journal of Social Sciences, 13*(1), 112-128.

Mialaret, G. (1993). *Pédagogie expérimentale*. Presses Universitaires de France.

Michel, G., Purper-Ouakil, D., & Mouren-Simeoni, M.-C. (2002). Les conduites à risque à l'adolescence. *Annales Médico-Psychologiques, 160*(8), 593-600.

Mickelson, R. (1993). Minorities and education in plural societies. *Anthropology & Education Quarterly, 24*(3), 182-199.

Millet, M., & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.

MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun). (2024). *Rapport annuel 2024.* MINESEC.

MINESEC (Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun). (2018-2019). *Annuaire statistique de l'enseignement secondaire.*

MINESEC. (2022). *Rapport d'activités du Ministère des Enseignements Secondaires*.

Mingat, A., & Suchaut, B. (2000). *Les systèmes éducatifs africains : Une analyse économique comparative*. De Boeck Supérieur.

Ministère de la Santé. (2010). *Plan national de prévention des conduites à risque*. République Française.

Ministère de l'Éducation de Base du Cameroun. (2021). *Annuaire statistique de l'éducation 2020-2021*.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. *Psychological Review, 100*(4), 674-701.

Mogue, J. V., Tsala Tsala, J.-P., & Mbede, R. (2025). Peer relationships and delinquency among adolescents incarcerated in the central prison of Yaounde. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(10), 9963–9971.

Moignard, B. (2014). *L'école et la rue : Fabriques de délinquance*. PUF.

Morin, A. J. S., Rodriguez, D., & Fallu, J.-S. (2019). Types of school dropouts. *Journal of Educational Psychology, 111*(7), 1301-1320.

Morissette, D. (1984). *La motivation scolaire*. Gaëtan Morin.

Mouraud, S. (2007). *Les adolescents face aux risques*. L'Harmattan.

Mucchielli, L. (2017). *Le décrochage scolaire*. La Découverte.

Muus, R. E., & Porton, H. D. (1998). *Adolescent behavior and society* (5th ed.). McGraw-Hill.

Mvessomba, H. (2013). *Psychologie du développement en Afrique centrale*. L'Harmattan.

Mvondo, A. (2017). *Les comportements à risque chez les jeunes camerounais*. Presses Universitaires d'Afrique.

Narboni, F. (2006). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Dunod.

Nations Unies. (2015). *Résolution A/RES/70/1 : Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://www.un.org

Ngoufo, R. (2004). *Éducation et développement en Afrique*. L'Harmattan.

Njiale, M. (2007). *Les conduites à risque chez les jeunes camerounais*. L'Harmattan.

Nsamenang, A. B., & Tchombe, T. M. (2011). *Handbook of African educational theories and practices*. Presses universitaires d'Afrique.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.

OCHA. (2023). *Global humanitarian overview 2023*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

Odgers, C. L., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories. *Development and Psychopathology*, *20*(2), 673-716.

OMS. (2017). *Rapport mondial sur la santé des adolescents*. Organisation Mondiale de la Santé.

OMS. (2022). *Rapport mondial sur la santé des adolescents*. Organisation Mondiale de la Santé.

ONU. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. https://www.un.org

ONUSIDA. (2001). *Le point sur l'épidémie de SIDA*. Programme commun des Nations Unies sur le VIH/SIDA.

Organisation des Nations Unies (ONU). (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. https://www.ohchr.org

Otani, H., Leonard, S. D., & Ashford, V. (1992). Risk-taking behaviors in children. *Perceptual and Motor Skills, 74*(1), 107-119.

Oubrayrie-Roussel, N., & Safont-Mottay, C. (2001). Les conduites à risque à l'adolescence. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 49(7-8), 413-422.

Ouellet, F. (1999). *L'éducation aux relations interpersonnelles*. Presses de l'Université Laval.

Paicheler, G. (1985). *Prévention du sida et changement des comportements*. INSERM.

Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts. *Educational Psychologist, 36*(2), 67-88.

Pedersen, W. C. (1997). The dark side of risk-taking. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23*(4), 390-399.

Peretti-Watel, P. (2000). *Sociologie du risque*. Armand Colin.

Petraitis, J., Flay, B. R., & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use. *Psychological Bulletin, 117*(1), 67-86.

Philip, C. B. (1993). Adolescent risk-taking. *Pediatrics, 91*(2), 486-492.

Pidgeon, N. (1991). Safety culture and risk management. *Safety Science, 14*(1), 1-14.

Piquard, A., & Blaya, C. (2015). *Prévenir le décrochage scolaire*. ESF.

PNUD. (2021). *Rapport sur le développement humain 2021*. https://www.undp.org

Poirier, L. (2001). *L'estime de soi des élèves*. Chenelière Éducation.

Potvin, P., Deslandes, R., & Leclerc, D. (2004). Family-school-community partnership in a disadvantaged community. *School Community Journal, 14*(2), 81-99.

Pozuelo, J. R., Desborough, L., Stein, A., & Cipriani, A. (2025). Systematic review and meta-analysis: Depressive symptoms and risky behaviors among adolescents in low- and middle-income countries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 64(3), 280–293.

Psacharopoulos, G., & Woodhall, M. (1985). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford University Press.

Purper-Ouakil, D., & Muren-Simeoni, M.-C. (2006). Les troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent. *Archives de Pédiatrie, 13*(4), 394-400.

Rabinowitz, J. A., Ellis, R. J., & Meier, M. H. (2024). *Cannabis use during adolescence and young adulthood and academic achievement: A systematic review and meta-analysis*. JAMA Pediatrics, 178(12), 1280–1289.

Raude, J. (2007). *Les conduites à risque*. Presses Universitaires de France.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés*. ESF.

Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making. *Psychological Science in the Public Interest, 7*(1), 1-44.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2006). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? *Psychological Bulletin, 130*(2), 261-288.

Robertson, M., & Collerette, P. (2005). Early school dropout. *Prevention Science, 6*(3), 213-226.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Rosen, B. N., & Peterson, L. (1990). Gender differences in children's outdoor play injuries. *Journal of Pediatric Psychology, 15*(3), 411-431.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Roussillon, R. (2008). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Dunod.

Royal Society. (1992). *Risk: Analysis, perception and management*. The Royal Society.

Rwenge, M. (2000). Sexual risk behaviors among young people in urban Cameroon. *International Family Planning Perspectives, 26*(3), 118-123.

Rwenge, M. (2012). Sexual risk behaviors among young people in Bamenda, Cameroon. *African Journal of Reproductive Health, 16*(2), 65-78.

Rwenge, M. (2013). Sexual behavior and HIV/AIDS among adolescents in sub-Saharan Africa. *African Journal of Reproductive Health, 17*(1), 45-58.

Saarni, C., & Crowley, M. (1990). The development of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly, 36*(1), 77-101.

Saint Paul, J. (2004). *L'estime de soi: S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. InterÉditions.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A life-course view of the development of crime. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 602*(1), 12-45.

Scellos, G. (2014). *Psychologie des conduites à risque*. Dunod.

Scheidt, P. C., Overpeck, M. D., & Trifiletti, L. B. (1994). Adolescent risk-taking behavior. *Journal of Adolescent Health, 15*(2), 117-124.

Schwebel, D. C., & Plumert, J. M. (1999). Longitudinal study of children's risk-taking behaviors. *Journal of Pediatric Psychology, 24*(4), 337-345.

Shannon, H. S., Robson, L. S., & Guastello, S. J. (1992). Methodological issues. *Accident Analysis & Prevention, 24*(5), 485-492.

Silverthorn, P., & Frick, P. J. (1999). Developmental pathways to antisocial behavior. *Clinical Psychology Review, 19*(3), 319-341.

Simons, J. S. (2010). Psychological predictors of sexual risk behavior. *Archives of Sexual Behavior, 39*(5), 1161-1171.

Slovic, P. (1979). Rating the risks. *Environment, 21*(3), 14-39.

Slovic, P. (1987). Perception of risk. *Science, 236*(4799), 280-285.

Slovic, P. (1987). Perception of risk. Science, 236(4799), 280–285.

Slovic, P. (2010). *The feeling of risk: New perspectives on risk perception*. Earthscan.

Sommet Mondial sur la Transformation de l'Éducation. (2022). *Rapport final: Transformer l'éducation*. UNESCO.

Stanford, M. S., Mathias, C. W., & Dougherty, D. M. (2009). Fifty years of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology, 65*(9), 925-941.

Steinberg, L. (2007). Risk taking in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 16*(2), 55-59.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review, 28*(1), 78-106.

Steinberg, L. (2010). A dual systems model of adolescent risk-taking. *Developmental Psychobiology, 52*(3), 216-224.

Steinberg, L., & Scott, E. S. (2003). Less guilty by reason of adolescence. *American Psychologist, 58*(12), 1009-1018.

Store, R., & Church, J. (1973). Adolescent risk-taking. *Developmental Psychology, 9*(3), 320-328.

Suebang, J. (2017). Adolescent risk behaviors in Cameroon. *African Journal of Social Sciences, 8*(2), 112-128.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being. *Psychological Bulletin, 116*(1), 21-27.

Tchégo, S. (1981). *L'école et le développement en Afrique noire*. Nouvelles Éditions Africaines.

Tchoukoua, J. (2016). Les comportements sexuels à risque chez les jeunes au Cameroun. *Revue Africaine de Santé Publique, 14*(2), 89-102.

Thésaurus. (1999). *Vocabulaire de la psychologie*. Nathan.

Touitou, Y. (2013). *Adolescents manque de sommeil*. Springer.

Tsafack, R. (2000). *L'échec scolaire en Afrique subsaharienne*. L'Harmattan.

Tsala Tsala, J. P. (1992). *Psychologie africaine*. CLE.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Tsolou, O., & Babalis, T. (2020). Classroom emotional climate and school anxiety in primary school children. *Psychology in the Schools, 57*(5), 728-740.

Turi, E., Merga, B. T., & Fekadu, G. (2020). Determinants of adolescent risky sexual behavior in Ethiopia. *BMC Public Health, 20*(1), 1-10.

Turner, C., McClure, R., & Pirozzo, S. (2004). Injury and risk-taking behavior. *Injury Prevention, 10*(1), 45-50.

Turner, J. C., & Shepherd, J. (1999). A social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review, 3*(3), 184-200.

Tursz, A., Crost, M., & Gerbouin-Rérolle, P. (2006). *Les accidents de l'enfant*. INSERM.

Tyler, T. R., & Fagan, J. (2008). Legitimacy and cooperation. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 45*(1), 81-102.

UNAIDS. (2022). *Global AIDS update*. Programme commun des Nations Unies sur le VIH/sida.

UNAIDS. (2023). Global AIDS update 2023. https://www.unaids.org

UNESCO. (2017). Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2021). *L'éducation à la santé dans les écoles*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2021). *Réimaginer l'avenir de l'éducation*. https://unesdoc.unesco.org

UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Gender report, deepening the debate on those still left behind.* UNESCO.

UNFPA. (2019). *Rapport sur l'état de la population mondiale*.

UNFPA. (2019). *Rapport sur l'état de la population mondiale*. Fonds des Nations Unies pour la population.

UNICEF. (2018). *La situation des enfants dans le monde*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2020). *Pour chaque enfant, une chance de réussir : L'équité dans l'éducation*. https://www.unicef.org

UNICEF. (2022). *La situation des enfants dans le monde 2022*. https://www.unicef.org

UNICEF. (2023). *La situation des enfants au Cameroun*. UNICEF Cameroun.

UNICEF. (2023). *La situation des enfants dans le monde 2023: Pour chaque enfant, des vaccins*. Fonds des Nations Unies pour l'enfance.

UNICEF. (2026, 23 février). Cameroun : 40 % des jeunes déscolarisés au secondaire. *Journal du Cameroun.* https://fr.journalducameroun.com/cameroun-40-des-jeunes-descolarises-au-secondaire/

Université Libre de Bruxelles. (2003). *Rapport sur le décrochage scolaire en Belgique francophone*. Presses Universitaires de Bruxelles.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology, 29*, 271-360.

Vallerand, R. J., & Sénécal, C. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles. *Journal of Personality, 60*(3), 599-620.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in education. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(5), 1161-1176.

van Hoorn, J., van Dijk, E., & Crone, E. A. (2016). Neural correlates of prosocial peer influence. *Developmental Cognitive Neuroscience, 19*, 28-39.

Vidal-Gomel, C. (2013). Les conduites à risque professionnelles. *Pistes, 15*(1). https://doi.org/10.4000/pistes.3125

Viscusi, W. K. (1992). *Fatal tradeoffs*. Oxford University Press.

Vitaro, F., & Gagnon, C. (2000). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors. *Prevention Science, 1*(2), 135-145.

Vygotsky, L. S. (1985). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. and Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Ward, C. L. (1997). Attitudes toward risk-taking in young children. *Personality and Individual Differences, 22*(5), 655-666.

WATHI. (2025). *La situation de l'éducation au Cameroun*. WATHI.

Wellings, K., Collumbien, M., & Slaymaker, E. (2006). Sexual behaviour in context. *The Lancet, 368*(9548), 1706-1728.

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance. *Educational Psychologist, 40*(4), 227-239.

Wilde, G. J. S. (1992). The theory of risk homeostasis. *Risk Analysis, 12*(1), 81-88.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review, 14*(3), 361-384.

World Health Organization. (2022). Adolescent health. https://www.who.int

Yates, J. F., & Stone, E. R. (1992). The risk construct. In J. F. Yates (Ed.), *Risk-taking behavior* (pp. 1-25). Wiley.

Young, K. S. (1999). Internet addiction. *CyberPsychology & Behavior, 2*(5), 403-412.

Zhang, J., & Wang, E. (2025). *Heterogeneous patterns of positive and negative risk-taking in Chinese adolescents: Understanding the multidimensional adaptive value of positive risk-taking.* Psychology in the Schools, 62(10), 4251–4264. https://doi.org/10.1002/pits.70004

Zimmer-Gembeck, M. J., & Skinner, E. A. (2011). Review: The development of coping. *Developmental Review, 31*(1), 1-17.

Zuckerman, M. (1984). Sensation seeking. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(3), 413-471.

ANNEXES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR SOCIAL SCIENCES

QUESTIONNAIRE

Dans la recherche des solutions pour améliorer les conditions de travail dans votre établissement scolaire, nous menons une recherche qui implique votre participation ; c'est la raison pour laquelle on vous demande de répondre sincèrement aux petites questions qui vous sont posées. Ce questionnaire est totalement **anonyme** et n'a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Il s'adresse aux élèves de 2nd, 1ère et Terminale. Nous vous prions de répondre avec franchise à toutes les questions qui vous sont posées. Nous vous rassurons que vos réponses ne seront pas divulguées.

I- Identification du répondant

2- Quel est votre sexe ?	Masculin |__| Féminin |__|
3- Quel est votre tranche d'âge?	12 -14 |__| 15 – 17 |__| 18 -20 |__|
4- Quelle est votre classe fréquentée actuellement ?	Seconde |__| Première |__| Terminale |__|
5- Etes-vous redoublant ?	Oui |__| Non|__|
6- **Vous habitez dans quel quartier ? …….**	

7- Quelle est la profession de votre père ?.....

Quelle est la profession de votre mère ?.....

8- Quel est votre type de famille ?	Monogamie |__| polygamie |__| Mère seule |__| Père seul |__|
9- Quelle est votre religion d'appartenance ?	Catholique |__| Protestante |__| Pentecôtiste |__| Musulmane |__| Sans Religion |__|

Autre, Préciser……

II

10- Vous arrive-t-il de consommer les boissons alcooliques ?	Oui |__| Non |__|
➢ **Si oui, citez les ? ……**	
11- Vous êtes-t-il déjà arrivé de fumer ?	Oui |__| Non|__|
➢ **Si oui, quels produits ? ……**	

12- En dehors des produits du numéro 9 (fumer), vous est-il arrivé de consommer ceux, ci-dessous ? :

Cannabis|__| Tramadol |__| Tramol |__| Cocaïne |__| chicha |__| Autres ……

13- Parmi tous les produits cités, quels sont les raisons qui vous ont amenées à les consommer ?

.....

14- Avez-vous déjà eu des difficultés de santé en consommant ces produits (*Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..*)?	Oui |__| Non|__|

Si oui, précisément quels produits ? ……

- **Ces problèmes de santé vous ont-ils amenés à consulter un médecin?** Oui |__| Non|__|
- **Une fois guéri, avez-vous pris la résolution de ne plus en consommer ?** Oui |__| Non|__|

III

15- **Avez-vous déjà eu une expérience sexuelle,c'est-à-dire, avez-vous déjà eu votre premier rapport sexuel ?**	Oui |__| Non|__|

16- Si oui, quel âge aviez-vous lors de votre premier rapport sexuel ? ……..

17- La première fois que vous avez eu un rapport sexuel, était-ce volontaire ou forcé ?	Volontaire |__| Forcé |__|

18- **Pouvez-vous indiquer le nombre de vos partenaires sexuels durant ces douze derniers mois ? .....**

19- Vous est-il arrivé d'avoir des rapports sexuels sans utiliser de préservatifs ?	Oui |__| Non|__|

Si oui pourquoi ? / Si non pourquoi ?.....

20- **Avez-vous déjà eu un rapport sexuel avec un/une partenaire ayant refusé d'utiliser le condom ?** **Si oui pourquoi ?.....**	Oui |__| Non|__|
21- Vous est-il arrivé d'avoir à la fois (en même temps) plus d'un partenaire sexuel ?	Oui |__| Non|__|

22- **Avez-vous eu à gérer à un cas de grossesse non désirée ?** Oui |__| Non|__|

Si oui, combien de cas ?.....

23- Vous est-il arrivé d'avoir un rapport sexuel en échange d'argent ou de cadeau? Oui |__| Non|__|

Si oui pourquoi ?.....

IV

24- **Avez-vous déjà pris quelque chose sans payer dans un magasin, une boutique ou sur le marché en général ?**	Oui |__| Non|__|

Si oui à quel âge ? 3-5 |__| 6-11|__| 12-16|__| 17-20|__|

25- **Avez-vous déjà menacé de taper votre camarade ou quelqu'un d'autre parce qu'il a refusé de vous donner sa chose (jouets, argent, nourriture, bière, etc.) ?** Oui |__| Non|__|

Si oui pourquoi ?.....

26- **Vous est-t-il déjà arrivé de donner des coups de poing à un camarade ou un ami ?** Oui |__| Non|__|

Si oui à quel âge ? 3-5 |__| 6-11|__| 12-16|__| 17-20|__|

27- **Avez-vous déjà détruit, gâté ou cassé volontairement, des choses qui ne vous appartenaient pas ?** Oui|__| Non|__|

Si oui pourquoi ?.....

28- **Avez-vous déjà tenté de vendre les produits suivants ?** Oui |__| Non|__|

Alcool|__| **Cigarette**|__| **Cannabis** |__| **tramadol** |__| **tramol** |__| **cocaïne** |__| **chicha** |__| **chanvre**|__| **autres**|__|

Comment avez-vous obtenus ces produits ?.....

29- **Avez-vous déjà défoncé une porte ou une fenêtre pour entrer prendre quelque chose ?** Oui |__| Non|__|

30- Fréquentez-vous les salles de jeux (jeux de cartes, jeux vidéo) ?	Oui |__| Non|__|
31- **Au cours d'une bagarre éventuellement, avez-vous déjà utilisé les objets suivants : bâton, couteau, machette, cailloux etc. ?**	Oui |__| Non|__|
32- **Vous êtes-vous déjà introduit dans des endroits interdits ? (Maison ou il n'y a personne, maison en construction, hangars etc.)?**	Oui |__| Non|__|
Si oui à quel âge ? 3-5 |__| 6-11|__| 12-16|__| 17-20|__|	

V

33- Si vous êtes en <u>première ou en terminale</u> avez-vous déjà redoublé à partir de la seconde ?	Oui |__| Non|__|
➢ **Si vous êtes en <u>seconde</u> avez-vous déjà redoublé à partir de la troisième ?**	**Oui |__| Non|__|**
34- Avez-vous changé d'établissement scolaire sur les cinq dernières années ?	Oui |__| Non|__|
Pourquoi ?.....	
35- Avez-vous déjà eu des perturbations scolaires (manque de concentration, agitation, violence, somnolence, etc…) en consommant ces produits (*Boissons alcooliques, cigarettes, cannabis, tramadol, tramol cocaine, chicha, autre..*)?	Oui |__| Non|__|

Si oui, précisément quels produits ?.....

- **Ces perturbations vous ont-ils amenés à consulter un médecin ou un psychologue?** Oui \|__\| Non\|__\|
- **Une fois guéri, avez-vous pris la résolution de ne plus en consommer ?** Oui \|__\| Non\|__\|

36- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par un de vos enseignants ?	Oui |__| Non|__|

Si oui pourquoi ?.....

37- En général diriez-vous que vos relations avec vos enseignants sont bonnes ? Oui \|__\| Non \|__\|

Pourquoi ?.....

38- Vos parents discutent-ils souvent avec vos enseignants ? Oui \|__\| Non\|__\|

Si oui sur quel sujet ?.....

39- Depuis le début de l'année, avez-vous été blâmé par vos parents à cause de vos résultats scolaires ?	Oui |__| Non|__|

40- Depuis le début de l'année, avez-vous été réprimandé par vos parents à cause de votre comportement à l'école ? Oui \|__\| Non\|__\|

Si oui, pour quelle raison ?.....

41- Dans l'ensemble, êtes-vous satisfaits de vos résultats scolaires des deux trimestres passés ?	Oui |__| Non|__|

42- Pensez-vous qu'avec ce résultat vous êtes en mesure d'avoir votre examen de fin d'année ?	Oui |__| Non|__|
43- Pour moi, réussir à l'école c'est : Très important |__| Important |__| Peu important |__| Très peu important |__|	
44- Faites-vous régulièrement vos devoirs à faire à la maison ? **Si non pourquoi ?.....**	Oui |__| Non|__|
45- **Les enseignants vous donnent-ils souvent des conseils ?**	Oui |__| Non|__|
46- Combien de temps environ mettez-vous pour parcourir le trajet de la maison pour l'établissement scolaire ? ……	
47- Avez-vous des répétiteurs ? **Si oui en quelles matières ?.....**	Oui |__| Non|__|
48- En général, aimes-tu aller à l'école ? **Pourquoi ? ……**	Oui|__| Non|__|
49- Etes-vous dans un groupe d'amis de l'école ou du quartier ? ➢ **Si oui vous arrive-t-il de prendre des décisions en fonction des avis de vos amis ?** ➢ **Si oui quel type de décision ?.....**	Oui |__| Non |__| Oui |__| Non|__|

50- Selon vous, à quoi peut servir un groupe d'amis dans un établissement scolaire ?.....

……..

51- Après votre baccalauréat, que compter vous faire ?

……..

52- Vous arrive-t-il de discuter de vos études après le baccalauréat avec vos amis ?	Oui |__| Non |__|
53- Vous est-t-il arrivé de vous absenter de vos cours sans raison particulière durant cette année scolaire ?	Oui |__| Non |__|

Pourquoi ? ……

54- Est-ce que les amis que vous fréquentez veulent terminer leurs études ?

Oui, tous mes amis |__| Oui, la plupart de mes amis |__| Quelques-uns de mes amis |__|

Très peu de mes amis veulent les terminer. |__|

55- Crois-tu que tes études te seront utiles dans la vie ?

Très utile |__| Assez utile |__| Un peu utile |__| Pas du tout utile |__|

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

Table de la loi du khi-deux

EXEMPLE 1. Trouvons le quantile d'ordre 0.975 de la loi du khi-deux avec 18 degrés de liberté. On pose $1-\gamma = 0.975$. On a donc $\gamma = 1-0.975 = 0.025$. Dans la table, le quantile d'ordre 0.975 de la loi du khi-deux avec 18 degrés de liberté se trouve donc à l'intersection de la ligne $\ll k = 18 \gg$ avec la colonne $\ll \gamma = 0.025 \gg$. On obtient la valeur 31.53. Ce quantile est habituellement dénoté $\chi^2_{18,0.025}$. On a donc $\chi^2_{18,0.025} = 31.53$.

EXEMPLE 2. Trouvons le 99^e centile de la loi du khi-deux avec 15 degrés de liberté. Il s'agit donc du quantile d'ordre 0.99. Ce quantile est souvent dénoté $\chi^2_{15,0.01}$. On le trouve à l'intersection de la ligne $\ll k = 15 \gg$ avec la colonne $\ll \gamma = 0.01 \gg$. On obtient $\chi^2_{15,0.01} = 30.58$.

	γ										
k	0.995	0.990	0.975	0.950	0.900	0.500	0.100	0.050	0.025	0.010	0.005
1	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.45	2.71	3.84	5.02	6.63	7.88
2	0.01	0.02	0.05	0.10	0.21	1.39	4.61	5.99	7.38	9.21	10.60
3	0.07	0.11	0.22	0.35	0.58	2.37	6.25	7.81	9.35	11.34	12.84
4	0.21	0.30	0.48	0.71	1.06	3.36	7.78	9.94	11.14	13.28	14.86
5	0.41	0.55	0.83	1.15	1.61	4.35	9.24	11.07	12.83	15.09	16.75
6	0.68	0.87	1.24	1.64	2.20	5.35	10.65	12.59	14.45	16.81	18.55
7	0.99	1.24	1.69	2.17	2.83	6.35	12.02	14.07	16.01	18.48	20.28
8	1.34	1.65	2.18	2.73	3.49	7.34	13.36	15.51	17.53	20.09	21.96
9	1.73	2.09	2.70	3.33	4.17	8.34	14.68	16.92	19.02	21.67	23.59
10	2.16	2.56	3.25	3.94	4.87	9.34	15.99	18.31	20.48	23.21	25.19
11	2.60	3.05	3.82	4.57	5.58	10.34	17.28	19.68	21.92	24.72	26.76
12	3.07	3.57	4.40	5.23	6.30	11.34	18.55	21.03	23.34	26.22	28.30
13	3.57	4.11	5.01	5.89	7.04	12.34	19.81	22.36	24.74	27.69	29.82
14	4.07	4.66	5.63	6.57	7.79	13.34	21.06	23.68	26.12	29.14	31.32
15	4.60	5.23	6.27	7.26	8.55	14.34	22.31	25.00	27.49	30.58	32.80
16	5.14	5.81	6.91	7.96	9.31	15.34	23.54	26.30	28.85	32.00	34.27
17	5.70	6.41	7.56	8.67	10.09	16.34	24.77	27.59	30.19	33.41	35.72
18	6.26	7.01	8.23	9.39	10.87	17.34	25.99	28.87	31.53	34.81	37.16
19	6.84	7.63	8.81	10.12	11.65	18.34	27.20	30.14	32.85	36.19	38.58
20	7.43	8.26	9.59	10.85	12.44	19.34	28.41	31.41	34.17	37.57	40.00
21	8.03	8.90	10.28	11.59	13.24	20.34	29.62	32.67	35.48	38.93	41.40
22	8.64	9.54	10.98	12.34	14.04	21.34	30.81	33.92	36.78	40.29	42.80
23	9.26	10.20	11.69	13.09	14.85	22.34	32.01	35.17	38.08	41.64	44.18
24	9.89	10.86	12.40	13.85	15.66	23.34	33.20	36.42	39.36	42.98	45.56
25	10.52	11.52	13.12	14.61	16.47	24.34	34.28	37.65	40.65	44.31	46.93
26	11.16	12.20	13.84	15.38	17.29	25.34	35.56	38.89	41.92	45.64	48.29
27	11.81	12.88	14.57	16.15	18.11	26.34	36.74	40.11	43.19	46.96	49.65
28	12.46	13.57	15.31	16.93	18.94	27.34	37.92	41.34	44.46	48.28	50.99
29	13.12	14.26	16.05	17.71	19.77	28.34	39.09	42.56	45.72	49.59	52.34
30	13.79	14.95	16.79	18.49	20.60	29.34	40.26	43.77	46.98	50.89	53.67
40	20.71	22.16	24.43	26.51	29.05	39.34	51.81	55.76	59.34	63.69	66.77
50	27.99	29.71	32.36	34.76	37.69	49.33	63.17	67.50	71.42	76.15	79.49
60	35.53	37.48	40.48	43.19	46.46	59.33	74.40	79.08	83.30	88.38	91.95
70	43.28	45.44	48.76	51.74	55.33	69.33	85.53	90.53	95.02	100.42	104.22
80	51.17	53.54	57.15	60.39	64.28	79.33	96.58	101.88	106.63	112.33	116.32
90	59.20	61.75	65.65	69.13	73.29	89.33	107.57	113.14	118.14	124.12	128.30
100	67.33	70.06	74.22	77.93	82.36	99.33	118.50	124.34	129.56	135.81	140.17

LETTRE D'INTRODUCTION AUPRES DES PROVISEURS

MALIEDJE NGAINSEU Elsa Maelle
Doctorante
Matricule : 14S3080
Faculté des Sciences de l'Éducation
Université de Yaoundé I

Yaoundé, le 28/04/2022

À
Madame le Proviseur
du Lycée Bilingue d'Etoug EBE

Objet : Collecte des données sur le terrain

Madame le Proviseur,

Par autorisation de Recherche N°258/22/UYI/VDSSE/EDS du 08 avril 2022, le Doyen de la faculté des Sciences de l'Education nous a autorisé à poursuivre nos travaux de recherches à travers une opération de collecte des données sur le terrain.

Il s'agit pour nous de mesurer la perception du risque par les adolescents, à travers la quantification du niveau d'exposition de ces derniers aux drogues, à la délinquance et aux abus sexuels, et les problèmes d'adaptation scolaire qui pourraient en découler. Ce qui nous permettra de mieux diagnostiquer ces maux qui gangrènent le milieu scolaire, et de proposer des recommandations de politiques publiques ou des mesures sociales, susceptibles de corriger les problèmes ainsi posés. C'est dans cette perspective, que nous sollicitons votre aimable autorisation et l'accompagnement de vos psychologues, afin que nous puissions entreprendre ces travaux de recherche au second cycle de votre établissement scolaire.

Nous vous saurions gré des diligences qu'il vous plaira de prendre afin de nous permettre de poursuivre les dits travaux de collecte des données sur la période de trois jours ouvrables.

Veuillez agréer, l'expression de ma parfaite considération

MALIEDJE NGAINSEU Elsa Maelle

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT ii
DEDICACE ii
SOMMAIRE iii
REMERCIEMENTS iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES v
LISTE DES TABLEAUX vii
LISTE DES FIGURES xiii
RESUME xiv
ABSTRACT xvii
INTRODUCTION GÉNÉRALE 1
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE GENERALE ET CADRE THEORIQUE 14
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE GENERALE DE L'ETUDE 15
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE 15
1.2 -FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME 32
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES 37
1.4- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE 38
1.4.1-Objectif général 38
1.4.2- Objectifs spécifiques 38
1.5- INTERETS DE L'ETUDE 39
1.5.1- Intérêt scientifique 39
1.5.2 - Intérêt social 41
1.5.3. Lien entre l'intérêt scientifique et social, la question de recherche et les hypothèses 42
1.6- DELIMITATION DE L'ETUDE 45
1.6.1- Délimitation temporaire 45
1.6.2- Délimitation géographique 46
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LA LITTERATURE DE L'ETUDE 50
2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES 50

2.1.1. Perception 50
2.1.2. Risque 50
2.1.3. Perception du risque 51
2.1.4. La notion de prise de risque 54
2.1.5. Situation à risque 57
2.1.6. Adaptation 58
2.1.7. L'adaptation scolaire 60
2.1.8. Adolescence 61
2.1.9. Adolescent 63
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE 65
2.2.1. Les grandes perspectives de la notion de risque 66
2.2.2. Les déterminants psychosociologiques de la prise de risque 68
2.2.3. La culture un facteur important dans la perception des risques 76
2.2.4. Perception du risque et prise de risque 78
2.2.5. La recherche de sensations dans la consommation de substances psychoactives 88
2.2.6. Jugement sociétal sur la prise de risque et subjectivité du risque perçu 90
2.2.7. Fondements neurocognitifs de la perception du risque 91
2.2.8. Peut-on prévenir les comportements à risque chez l'adolescent ? 92
2.2.9. Les comportements sexuels à risque chez les adolescents 93
2.2.10. Comportement antisocial à l'adolescence (délinquance, criminalité juvénile) .95
2.3. PRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF CAMEROUNAIS 98
2.3.1 Décrochage des études comme échec académique et professionnel 102
2.3.2 Typologies du décrochage scolaire 103
2.3.2. Le processus du décrochage des études 108
2.3.3. Processus motivationnel du décrochage scolaire 109
2.4. L'ADAPTATION SCOLAIRE 111
CHAPITRE 3 : INSERTION THEORIQUE DU SUJET 116
3.1- LA THEORIE SOCIALE COGNITIVE (TSC) 116
3.1.1 Trois domaines d'influence de l'efficacité personnelle 124
3.1.2- La méthode Sentiment et Efficacité personnelle de BANDURA 126
3.1.3- Le sentiment d'efficacité personnelle et son impact sur la réussite scolaire 126

3.1.4- Sentiments des élèves à l'égard de leur réussite cognitive personnelle 127
3.2- THÉORIE DE L'ESTIME DE SOI : FONDEMENTS THEORIQUES ET IMPLICATIONS EN CONTEXTE SCOLAIRE 131
3.2.1- Estime de soi à l'adolescence 132
3.3- THEORIE DE LA MOTIVATION 135
3.3.1. La théorie attentes/valeur 136
3.3.2. La théorie des buts d'accomplissements 137
3.3.3. La théorie de l'autodétermination 138
3.4. ARTICULATION DES THEORIES SOCIOCOGNITIVE, DE L'ESTIME DE SOI ET DE LA MOTIVATION AVEC L'OBJET D'ETUDE 141
3.5. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET FORMULATION DE L'HYPOTHESE DE TRAVAIL..... 146
3.5.1. Question de recherche de l'étude.....146
3.5.2. Formulation et opérationnalisation de l'hypothèse de travail 147
3.4.3. Hypothèses de recherche (HR).....148
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE..... 150
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE..... 151
4.1. LE TYPE D'ÉTUDE..... 151
4.2 LE SITE DE L'ÉTUDE..... 152
4.3. POPULATION DE L'ETUDE : DEFINITION ET CARACTERISTIQUES 152
4.3.1. Population cible.....153
4.3.2. Population accessible 153
4.4. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE..... 153
4.4.1. Sélection de l'échantillon et considérations éthiques 157
4.4.2. Echantillon 159
4.4.3. Calcul de la taille de l'échantillon 160
4.4.4. L'instrument de collecte des données 162
4.4.5. Justification du choix de l'instrument de collecte de données.....163
4.4.6. Le questionnaire 164
4.4.7. Structuration du questionnaire 165
4.5. ENQUETE PROPREMENT DITE..... 166
4.6. VALIDATION DES OUTILS DE MESURE 167

4.6.1 Justification des adaptations des différentes échelles 168
4.6.2. Pré-enquête et validation des instruments de recherche.....170
4.7. FIABILITE DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE 172
4.7.1. l'Alpha de Cronbach pour la validation de la consistance interne du questionnaire 172
4.7.2. l'Analyse Factorielle pour la validation de la structure du questionnaire.....174
4.7.3. Mise en œuvre pratique de l'alpha de Cronbach pour la mesure de la cohérence interne du questionnaire spécifique de perception du risque 174
4.7.4. Mise en œuvre pratique de l'alpha de Cronbach pour la mesure de la cohérence interne du questionnaire combiné de perception du risque et d'adaptation scolaire...180
4.7.5. Mise en œuvre pratique de la validation de la structure du questionnaire à travers l'Analyse Factorielle Exploratoire.....185
4.8. DIFFICULTES RENCONTREES..... 196
4.9. METHODES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNEES 196
4.9.1 Analyse descriptive 196
4.9.2. Formulation des hypothèses statistiques 198
4.9.3. Analyse déductive 201
4.9.4. Le test du khi deux 201
4.9.5. Détermination du khi-carré lu 205
CHAPITRE 5 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS 207
5.1 PRESENTATIONS DES RESULTATS DE L'IDENTIFICATION 207
5.2. PRESENTATION DES DONNEES LIEES AUX COMPORTEMENTS À RISQUES..... 217
5.2.1. Consommation des boissons alcoolisées.....217
5.2.2. Consommation des produits à fumer.....219
5.2.3. Perception du risque en matière de consommation de boissons alcooliques 221
5.2.4. Perception du risque en matière de consommation de drogues et produits à fumer 222
5.2.5. Les comportements sexuels à risque 225
5.2.6. Perception du risque en matière de comportements sexuels à risque 230
5.2.7. EXPOSITION À LA DELINQUANCE 240
5.3. PRESENTATION DES DONNEES D'ADAPTATION SCOLAIRE..... 252
5.3.1. Redoublement.....252

5.3.2. TRANSHUMANCE SCOLAIRE 253
5.3.3. PERTURBATIONS SCOLAIRES (stupéfiants) 255
5.3.4. Réprimandes des apprenants 259
5.3.5. MOTIVATION À REUSSIR 267
5.3.6. INFLUENCE DES PAIRS 274
5.3.7. ABSENTEISME 281
5.4. ETUDE DE LA LIAISON ENTRE EXPOSITION AU RISQUE ET PERCEPTION DU RISQUE 284
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES 287
6.1 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS ET LA VERIFICATION DES HYPOTHÈSES 287
6.1.1 Synthèse des résultats relatifs à HR1 287
6.1.2 Vérifications de HR1 288
6.1.3 Formulation des hypothèses statistiques 288
6.1.4 Rappel des outils d'analyse du Khi-deux de pearson 288
6.2. ETUDE DE LA LIAISON ENTRE PERCEPTION DU RISQUE DE CONSOMMATION D'ALCOOL ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR1) 290
6.2.1. Analyse des liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre consommation d'alcool et adaptation scolaire. 292
6.2.3. Perception de risque de consommation d'alcool en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire. 299
6.3. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DU RISQUE DE CONSOMMATION DE PRODUITS À FUMER ET AUTRES DROGUES ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR1) 304
6.3.1. Perception du risque de consommation de drogues, produits à fumer versus adaptation scolaire 304
6.3.2. Test du khi deux : la consommation des drogues et produits à fumer et l'adaptation scolaire 305
6.3.3. Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre produits à fumer et autres drogues et adaptation scolaire. 308
6.3.6. Perception de risque de consommation de produits à fumer et autres drogues en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire. 318
6.4. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DE COMPORTEMENTS SEXUELS À RISQUES ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR2) 321

6.4.1 Vérification de l'hypothèse de recherche 2 (HR2) 321
HR2 est formulée de la manière suivante : Les adolescents qui ont une faible perception du risque de comportements sexuels à risque présentent des difficultés d'adaptation scolaire. 321
6.4.2. Formulation des hypothèses statistiques 321
6.4.3. Choix du seuil de signification 322
6.4.4. Détermination de la statistique du khi- deux 322
6.4.5 Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre comportements sexuels à risque et adaptation scolaire. 326
6.5. Interprétation des données de perception du risque de comportements sexuels à risque et adaptation scolaire des adolescents 334
6.5.1. Fondements théoriques de la relation perception-adaptation 334
6.5.2. Analyse des données empiriques et leurs implications 335
6.5.3. Conséquences psychosociales et désengagement académique 336
6.5.4. Mécanismes psychosociaux d'influence 336
6.5.5. Facteurs protecteurs et interventions préventives 337
6.6. ETUDE DES LIAISONS ENTRE PERCEPTION DE RISQUE DE DELINQUANCE ET ADAPTATION SCOLAIRE (HR3) 338
6.6.1. Analyse de l'hypothèse HR3 : Impact de la perception du risque lié à la délinquance sur l'adaptation scolaire des adolescents 338
6.6.2. Vérification de l'hypothèse de recherche 3 (HR3) 339
6.6.3. Formulation des hypothèses statistiques 340
6.6.4. Choix du seuil de signification 340
6.6.5. Test du Khi deux : Délinquance et Adaptation Scolaire 340
6.7. Liaisons ou dépendances (au sens du khi deux) entre délinquance et adaptation scolaire. 345
6.7.1. Perception du risque de délinquance en rapport avec les problèmes d'adaptation scolaire. 361
6.7.2. Résultats empiriques et validation de l'hypothèse HR3 362
6.8 REGRESSION LOGISTIQUE 365
6.8.1 Hypothèse nulle 365
6.8.2 Redoublement 367
6.8.3 La transhumance scolaire 369

6.8.4 Réprimande par les enseignants à cause des résultats scolaires 371
6.8.5 Réprimande par les parents à cause du comportement à l'école 374
6.8.6 Faire régulièrement ses devoirs à la maison 376
6.8.7 Aimer aller à l'école 379
6.8.8 Influence des pairs 382
6.8.9 Influence des pairs au sujet de l'avenir 385
6.8.10 Absentéisme 387
6.9. DISCUSSION 390
6.10. PERSPECTIVES ET LIMITES DE L'ETUDE 394
6.10.1. Limites du champ d'étude 395
6.10.2. Perspectives de recherche futures 396
6.11. RECOMMANDATIONS 396
6.12. IMPLICATIONS THEORIQUE ET PRATIQUE DE L'ETUDE..... 399
CONCLUSION GENERALE 402
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 413
ANNEXES 431
TABLE DES MATIERES 443