

Vol. 5, N°19, pp. 146– 160, Septembre 2026
Copy©right 2024 / licensed under CC BY 4.0
Author(s) retain the copyright of this article
ISSN : 1987-1465
DOI : <https://www.doi.org/10.62197/GKVVW1413>
Indexation : Copernicus, CrossRef, Mir@bel, Sudoc,
ASCI, Zenodo
Email : RevueKurukanFuga2021@gmail.com
Site : <https://revue-kurukanfuga.net>

*La Revue Africaine des
Lettres, des Sciences
Humaines et Sociales
KURUKAN FUGA*

IMAGE DE SOI ET RAISONNEMENT DIALECTIQUE EN PHILOSOPHIE : ETUDE EMPIRIQUE AUPRES D'ELEVES DE TERMINALE AU BURKINA FASO

Tambi Davy RAMDE

Doctorant en psychologie clinique et psychopathologie

Université Norbert ZONGO, Burkina Faso

Email : ramdedavy7@gmail.com

Aboubacar BARRY

Enseignant-chercheur, professeur titulaire en psychologie clinique et psychopathologie

Université Norbert ZONGO, Burkina Faso

Email : barryaboubacar7@gmail.com

Résumé : L'image de soi joue un rôle important dans la réussite scolaire. Mais son lien avec le raisonnement dialectique en philosophie reste peu étudié en Afrique francophone. Cette étude s'appuie sur les théories de Piaget, Vygotsky, et Deci et Ryan. Elle porte sur 45 élèves de Terminale A du Lycée de Kouka, au Burkina Faso. L'étude utilise une méthode mixte. L'image de soi est mesurée avec l'inventaire de Coopersmith. Le raisonnement dialectique est évalué par une dissertation philosophique. Les élèves sont répartis en deux groupes : image de soi positive et négative. Un test statistique montre une différence très significative entre les deux groupes. Les élèves à image de soi positive obtiennent de meilleurs résultats ($M = 10,2$) que les autres ($M = 6,29$). L'effet mesuré est important ($d = -1,81$). Ces résultats montrent qu'une image de soi négative freine le raisonnement dialectique. L'image de soi apparaît donc comme un facteur clé en philosophie. L'étude propose des pistes pédagogiques : rétroaction, auto-affirmation, mentorat et travail collaboratif. Ces actions visent à renforcer l'estime de soi et le raisonnement des élèves.

Mots-clés : Burkina Faso, estime de soi, image de soi, philosophie, raisonnement dialectique.

Abstract: Self-image plays an important role in academic success. However, its link with dialectical reasoning in philosophy remains understudied in French-speaking Africa. This study draws on the theories of Piaget, Vygotsky, and Deci and Ryan. It focuses on 45 Terminale A students at Kouka High School in Burkina Faso. The study uses a mixed-methods approach. Self-image is measured using the Coopersmith Self-Esteem Inventory. Dialectical reasoning is assessed through a philosophy essay. Students are divided into two groups: positive and negative self-image. A statistical test shows a highly significant difference between the two groups. Students with positive self-image achieve better results ($M = 10.2$) than the others ($M = 6.29$). The measured effect size is large ($d = -1.81$). These results show that negative self-image hinders dialectical reasoning. Self-image thus appears as a key factor in philosophy performance. The study suggests pedagogical approaches: feedback, self-affirmation, mentoring, and collaborative work. These actions aim to strengthen students' self-esteem and reasoning skills.

Tambi Davy et Aboubacar

Keywords: Burkina Faso, self-esteem, self-image, philosophy, dialectical reasoning.

INTRODUCTION

La réussite en philosophie au niveau secondaire requiert des compétences cognitives élevées : maîtrise de la pensée abstraite, argumentation structurée et aptitude à la synthèse. Or, ces compétences ne se développent pas en l'absence de facteurs affectifs. L'image de soi, définie comme la représentation mentale que l'individu a de ses compétences, valeurs et caractéristiques personnelles (Rosenberg, M., 1979, p. 7), est particulièrement malléable à l'adolescence, période charnière où les comparaisons sociales, les retours des enseignants et les résultats académiques façonnent une perception de soi positive ou négative aux conséquences durables (Harter, S., 2012, p. 15). Une image de soi positive influence profondément la motivation, la persévérance et la disposition à prendre des risques cognitifs (Harter, S., 1990, p. 68 ; Pajares, F., 1996, p. 544 ; Bandura, A., 1997, p. 11). À l'inverse, une image de soi négative engendre des sentiments d'impuissance, des stratégies d'évitement et une faible auto-efficacité susceptibles d'inhiber l'engagement académique (Seligman, M. E. P., 1975 ; Harter, S., 1990, p. 74). Dans le domaine spécifique de la philosophie, discipline exigeant confrontation d'idées, défense de positions et tolérance à l'ambiguïté, une image de soi négative peut constituer un obstacle particulièrement inhibant. Les élèves qui doutent de leurs capacités intellectuelles ont tendance à éviter de s'exprimer, à renoncer à prendre part aux débats et à fournir des réponses superficielles par crainte du jugement (Harter, S., 1990, p. 74 ; Pajares, F., 1996, p. 557). Le raisonnement dialectique, qui implique la confrontation et la synthèse de positions opposées (Gadamer, H. G., 1976, p. 330), requiert précisément cette disposition à la prise de risque intellectuel que l'image de soi négative inhibe. Comme le relève Vygotsky, L. S. (1978, p. 86), le développement cognitif se construit d'abord dans les interactions sociales ; or, une image de soi négative réduit la participation à ces échanges, limitant l'accès à la Zone de Développement Proximal (ZDP). Si la relation entre image de soi et performances académiques est bien établie dans la littérature internationale, son impact spécifique sur le raisonnement dialectique en philosophie dans un contexte africain reste documenté de façon très lacunaire.

Au Burkina Faso, les faibles performances des élèves en philosophie sont généralement attribuées à des facteurs pédagogiques ou économiques, alors que les déterminants psychoaffectifs, notamment l'image de soi, restent peu explorés. Cette situation constitue une lacune importante dans la recherche en psychologie de l'éducation dans le contexte africain

francophone. En effet, aucune étude à ce jour n'a spécifiquement examiné le lien entre l'image de soi et les compétences dialectiques chez les élèves du secondaire burkinabè. Dès lors, la problématique de cette recherche peut être formulée ainsi : dans quelle mesure l'image de soi des élèves de Terminale A influence-t-elle leurs performances en raisonnement dialectique en philosophie ?

L'objectif principal de cette étude est d'examiner la relation entre l'image de soi et les performances en raisonnement dialectique chez 45 élèves de Terminale A en philosophie au Burkina Faso. Plus spécifiquement, il s'agit de déterminer si une image de soi positive est associée à de meilleures performances dialectiques, et si une image de soi négative est corrélée à des difficultés marquées dans la construction d'arguments, la prise de position et la synthèse de points de vue opposés.

Pour répondre à cet objectif, la présente recherche s'inscrit dans une approche à la fois quantitative et corrélationnelle. Sur le plan théorique, elle mobilise le modèle multidimensionnel de l'image de soi de Harter, S. (1999, 2012) et la théorie sociocognitive de Bandura, A. (1997), qui met l'accent sur le rôle des croyances d'auto-efficacité dans l'engagement académique. Sur le plan méthodologique, l'étude se déroule dans un établissement secondaire à Kouka. Les participants sont 45 élèves de Terminale A, sélectionnés selon des critères de disponibilité et de consentement éclairé. L'image de soi est mesurée à l'aide de l'échelle de Coopersmith (1967), tandis que les performances en raisonnement dialectique sont évaluées à travers une épreuve de dissertation philosophique soumise à une grille d'analyse critériée. Les données sont collectées en deux phases : une passation du questionnaire d'image de soi, suivie de l'épreuve de philosophie. Les traitements statistiques ont été fait à l'aide du logiciel Jamovi.

La structure du présent article s'organise comme suit. La première partie est consacrée à la revue de la littérature, qui aborde successivement les fondements théoriques de l'image de soi, ses mécanismes cognitifs et ses effets sur les apprentissages, puis le raisonnement dialectique en philosophie. La deuxième partie présente la méthodologie de l'étude, en détaillant le cadre de l'enquête, les participants, les instruments de mesure, la procédure de collecte et les traitements statistiques. La troisième partie expose les résultats obtenus, tandis que la quatrième en propose une discussion à la lumière des travaux antérieurs. Enfin, la conclusion synthétise les apports de l'étude, en souligne les limites et ouvre des perspectives pour la recherche et l'action pédagogique.

1. Méthodologie

La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche repose sur une approche empirique et quantitative adaptée à notre objet d'étude. Nous détaillons ci-après le cadre de l'enquête, les caractéristiques de l'échantillon, les outils de mesure, le déroulement opérationnel de la collecte et les procédures d'analyse statistique. L'articulation cohérente de ces différents volets garantit la fiabilité et la reproductibilité de notre démarche.

1.1. Nature de l'étude et milieu d'investigation

Cette étude adopte une approche mixte combinant méthodes quantitative et qualitative. Sur le plan quantitatif, elle permet de travailler sur un échantillon représentatif et de réaliser des analyses statistiques rigoureuses. Sur le plan qualitatif, elle approfondit la compréhension des influences psychoaffectives sur le raisonnement dialectique. Cette combinaison garantit une vision complète et robuste des phénomènes étudiés, essentielle pour valider les hypothèses sur l'influence des facteurs psychoaffectifs dans les apprentissages. L'étude a été conduite au Lycée Départemental de Kouka, situé dans la province des Banwa, région de la Boucle du Mouhoun, Burkina Faso. Le choix de cet établissement s'explique par des critères de pertinence contextuelle : il est représentatif des lycées ruraux burkinabè sur les plans socioéconomique et pédagogique. La classe de Terminale A a été choisie, car la philosophie y est une matière fondamentale, les élèves y mobilisent des compétences complexes (dissertations, débats philosophiques) et ils ont bénéficié d'un enseignement continu depuis la Seconde A par le même enseignant, garantissant une exposition pédagogique équivalente pour tous.

1.2. Participants et critères de sélection

Sur les 51 élèves de Terminale A initialement ciblés, 45 ont été retenus (24 garçons, 21 filles, âgés de 15 ans et plus) par un échantillonnage à choix raisonné. Les critères d'inclusion comprenaient : présence régulière en classe, consentement éclairé pour participer, compréhension claire des consignes et données complètes. Les critères d'exclusion portaient sur : absences fréquentes susceptibles de biaiser les résultats, difficultés de compréhension des consignes et données initiales incomplètes. La participation était volontaire et les données traitées de façon anonyme, conformément aux principes éthiques de la recherche en sciences humaines.

1.3. Instruments de mesure

Coopersmith Self-Esteem Inventory (CSEI) : l'image de soi a été évaluée à l'aide du CSEI (Coopersmith, 1967), traduit et validé en français par le Centre de Psychologie appliquée (1984)

auprès de 110 élèves français âgés de 12 à 24 ans. Cet inventaire mesure les attitudes évaluatives qu'un individu porte sur lui-même dans différents domaines. Il comprend 58 items répartis en quatre sous-échelles : estime de soi générale (26 items, score max 26), sociale (8 items), familiale (8 items) et scolaire (8 items), plus une échelle de mensonge (8 items) permettant de détecter une tendance à se présenter sous un jour trop favorable. Le score total maximal est de 50. La durée d'administration est d'environ 20 minutes.

Les participants ont été classés en deux groupes selon la médiane empirique des scores totaux d'image de soi : image de soi négative (score $\leq$ médiane) et image de soi positive (score $>$ médiane). Cette approche fondée sur la médiane de l'échantillon, plutôt que sur des normes standardisées, s'impose pour deux raisons. D'une part, les normes conventionnelles du CSEI ont été établies sur des populations occidentales et ne reflètent pas nécessairement les réalités psychosociales et éducatives des élèves burkinabè. D'autre part, elle permet une répartition équilibrée des groupes, essentielle pour la comparaison statistique.

Le raisonnement dialectique a été évalué par une dissertation philosophique élaborée par un professeur certifié des lycées et collèges, option philosophie. Le sujet « Peut-on défier historiquement le temps ? » a été soumis à une validation pédagogique préalable pour s'assurer de sa conformité aux normes de l'Approche par Compétences (APC) et de son adéquation avec le niveau de Terminale A. Les critères d'évaluation portaient sur : (1) la compréhension et l'analyse du sujet ; (2) la cohérence et la logique de l'argumentation (thèse, antithèse, synthèse) ; (3) l'utilisation pertinente des références philosophiques et des exemples ; (4) la clarté, l'organisation et l'originalité de la réflexion ; (5) la capacité à synthétiser divers points de vue. La notation a été réalisée par le même enseignant pour garantir l'homogénéité des critères. La durée de composition était de quatre (4) heures.

1.4. Procédure de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en une seule journée, avec l'autorisation de la direction du lycée. Le CSEI a été administré (~20 minutes), suivi après d'une pause de 15 minutes. Les consignes ont été expliquées de façon claire et les questions des élèves ont reçu réponse avant le démarrage. Le test de raisonnement dialectique a été administré en conditions d'examen, sous la supervision conjointe du chercheur et de l'enseignant de philosophie. La coordination rigoureuse des horaires a permis d'intégrer cette journée sans perturber les activités pédagogiques régulières.

1.5. Traitement statistique

Les données ont été traitées avec le logiciel Jamovi (version 2.3.28). La démarche analytique a compris : (1) le calcul des statistiques descriptives (moyennes, médianes, écarts-types, valeurs minimales et maximales) pour chaque variable ; (2) la classification des participants en groupes d'images de soi selon la médiane empirique des scores CSEI ; (3) la réalisation d'un test t de Student pour échantillons indépendants afin de comparer les scores de raisonnement dialectique entre les deux groupes ; (4) le calcul du d de Cohen (1988) pour estimer la taille de l'effet, dont les seuils d'interprétation sont : faible ($d = 0,2$), modéré ($d = 0,5$) et élevé ($d \geq 0,8$) ; (5) la production de boîtes à moustaches pour visualiser la distribution des scores. Le seuil de signification est $\alpha = ,05$.

2. Résultats et discussion

2.1. Statistiques descriptives de l'image de soi

	Score ES générale	Score ES sociale	Score ES familiale	Score ES scolaire	Total ES
N	45	45	45	45	45
Manquants	0	0	0	0	0
Moyenne	14.7	4.27	4.07	5.53	29.2
Médiane	14.0	4.00	4.00	5.00	28.0
Écart-type	5.37	1.70	1.66	1.77	8.77
Minimum	7.00	2.00	1.00	2.00	13.0
Maximum	25.0	8.00	8.00	8.00	42.0

Tableau 1. Statistiques descriptives des scores de l'estime de soi (source : traitements issus du logiciel, janvier 2025)

Les scores totaux du CSEI présentaient une moyenne de 29,2 (ET = 8,77 ; Médiane = 28 ; Min = 13 ; Max = 42). Les scores se répartissaient selon les sous-échelles comme suit : estime de soi générale (M = 14,7 ; ET = 5,37 ; Min = 7 ; Max = 25), sociale (M = 4,27 ; ET = 1,70 ; Min = 2 ; Max = 8), familiale (M = 4,07 ; ET = 1,66 ; Min = 1 ; Max = 8) et scolaire (M = 5,53 ; ET = 1,77 ; Min = 2 ; Max = 8). La médiane proche de la moyenne sur l'ensemble des sous-échelles indique une distribution relativement symétrique. L'amplitude des scores reflète une diversité importante dans la manière dont les participants perçoivent leur image de soi, que ce soit de manière globale ou dans des contextes spécifiques.

Sur les 45 participants, 24 (53,3 %) présentaient une image de soi négative et 21 (46,7 %) une image de soi positive. Cette légère prédominance des élèves à image de soi négative constitue une tendance préoccupante, suggérant que plus de la moitié des participants rencontrent des difficultés liées à leur estime de soi.

2.2. Statistiques descriptives du raisonnement dialectique

	Score de raisonnement dialectique
N	45
Manquants	0
Moyenne	8.10
Médiane	8.50
Écart-type	2.88
Minimum	4.00
Maximum	14.0

Tableau 2. Statistiques descriptives des scores au raisonnement dialectique (source : traitements issus du logiciel, janvier 2025)

Groupe	N	Moyenne	Médiane	Écart-type	Erreur standard
Image de soi négative	24	6.29	6.00	2.11	0.430
Image de soi positive	21	10.2	9.50	2.17	0.474

Tableau 3. Statistiques descriptives des groupes d'image de soi selon le score de raisonnement dialectique (source : traitements issus du logiciel, janvier 2025)

Les scores de raisonnement dialectique présentaient une moyenne de 8,10 (ET = 2,88 ; Médiane = 8,50 ; Min = 4 ; Max = 14). La distribution était relativement symétrique, avec 22 élèves (48,9 %) à fort raisonnement dialectique et 23 (51,1 %) à faible raisonnement dialectique.

La comparaison selon le niveau d'image de soi révélait des différences substantielles : les élèves à image de soi positive obtenaient une moyenne de 10,2 (ET = 2,17 ; Médiane = 9,50 ; n = 21) contre 6,29 (ET = 2,11 ; Médiane = 6,00 ; n = 24) pour ceux à image de soi négative. Les écarts-types similaires entre les deux groupes (2,17 vs 2,11) indiquent une dispersion comparable, bien que la variabilité soit légèrement plus prononcée dans le groupe à image de soi positive.

2.3. Test de la différence et taille de l'effet

	Statistique	ddl	p	d de Cohen	IC 95 % [inf. sup.]
Score RD (t de Student)	-6.07	43.0	< .001	-1.81	-2.59 -1.02

Tableau 4. Test t pour échantillons indépendants — $H_a : \mu_1 \neq \mu_2$ (source : traitements issus du logiciel, janvier 2025)

Le test t de Student pour échantillons indépendants révélait une différence statistiquement très significative entre les deux groupes : $t(43) = -6,07$; $p < ,001$. La taille de l'effet, d de Cohen = -1,81, était très élevée selon les critères de Cohen (1988, p. 25), indiquant que l'écart entre les groupes était non seulement significatif sur le plan statistique, mais aussi substantiellement important sur le plan pratique. L'intervalle de confiance à 95 % pour la différence des moyennes se situait entre -2,59 et -1,02, excluant la valeur zéro et confirmant la robustesse des résultats.

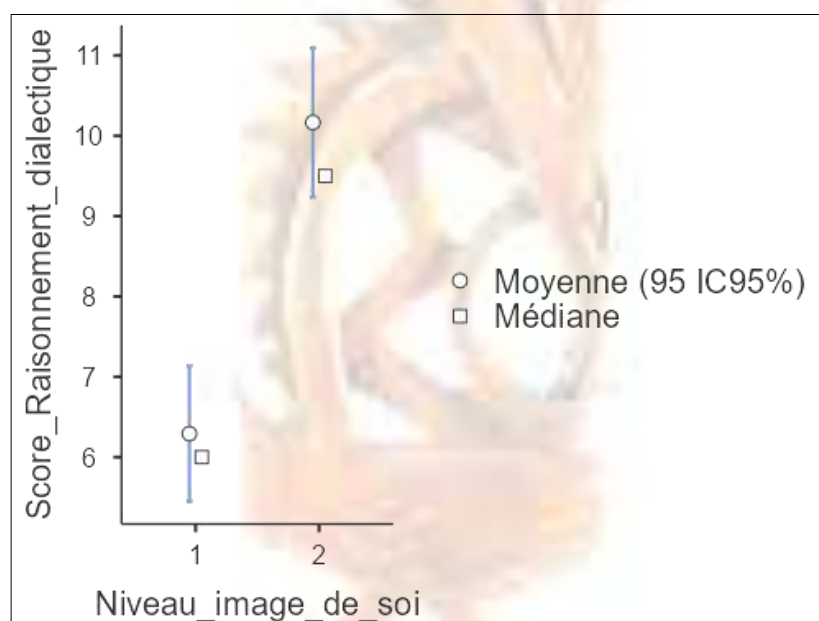


Figure 1. Boxplot représentant les scores de raisonnement dialectique en fonction du niveau d'image de soi (source : traitements issus du logiciel, janvier 2025)

L'analyse des boîtes à moustaches (Figure 1) corroborait ces données : les élèves à image de soi positive (le chiffre 2 sur la figure 1) présentaient des scores nettement plus élevés avec une dispersion modérée et homogène, tandis que ceux à image de soi négative (le chiffre 1 sur la figure 1) affichaient des scores plus bas avec une variabilité légèrement plus marquée. L'hypothèse centrale « une image de soi négative induit une inadaptation au raisonnement dialectique » était ainsi confirmée.

2.4. Interprétation des résultats principaux

Les résultats de cette étude établissaient une relation significative et d'ampleur très élevée entre l'image de soi et les performances en raisonnement dialectique ($d = -1,81$). Ils s'inscrivaient dans la continuité des travaux de Coopersmith (1967) et Harter (1999, p. 22), qui montrent que l'image de soi est un déterminant majeur de la performance académique, et confirmaient leur applicabilité dans un contexte éducatif africain. La taille d'effet obtenue dépasse très largement les seuils habituellement rapportés dans des études similaires, soulignant la portée pratique et clinique de cette relation.

Plusieurs mécanismes permettaient d'expliquer ces résultats. Premièrement, une image de soi négative réduisait l'engagement dans les tâches exigeantes. Comme le souligne Pajares F. (1996, p. 554), les élèves qui doutent de leurs capacités adoptent des stratégies défensives réponses superficielles et participation minimale, ce qui limite leurs occasions de pratiquer le raisonnement dialectique. Deuxièmement, elle affectait la motivation intrinsèque : selon Deci et Ryan (2000, p. 233), la perception de compétence est essentielle pour maintenir une motivation tournée vers l'apprentissage. Troisièmement, l'image de soi négative perturbait les interactions sociales en classe, comme l'explique Harter (1990, p. 74) :

Les élèves ayant une image de soi dévalorisée ont tendance à se sentir incompetents et à se retirer des activités qui pourraient stimuler leurs compétences cognitives. Cette réserve limite leur exposition à des perspectives variées et réduit les occasions de renforcer leurs compétences en raisonnement dialectique.

Ces résultats s'articulaient avec la théorie de Vygotsky, L. S. (1978 p. 86) : en réduisant la participation aux échanges sociaux, l'image de soi négative limitait l'accès à la ZDP, freinant le développement de raisonnements plus complexes sous médiation d'autrui. Ils confirmaient également les prédictions du modèle piagétien (Piaget J., 1972, p. 158) : l'image de soi négative perturbait le processus d'équilibration cognitive en décourageant l'accommodation nécessaire à l'assimilation des concepts philosophiques abstraits caractéristiques du stade des opérations formelles.

2.5. Mise en perspective avec la littérature

Ces résultats enrichissaient la littérature internationale sur plusieurs points. D'abord, ils confirmaient dans un contexte africain les résultats de Marsh, H. W. (1990, p. 625), qui établit que le concept de soi académique est un prédicteur significatif des performances scolaires. Ils rejoignaient également les observations de Roeser, R. W., Eccles, J. S., et Sameroff, A. J. (1996, p. 450) sur le rôle du milieu scolaire dans la construction de l'image de soi des adolescents. Les

travaux de Johnson, D. W., et Johnson, R. T. (2009, p. 367) confirment par ailleurs que l'image de soi dévalorisée réduit la disposition à collaborer et à partager des idées, diminuant les bénéfices des échanges collectifs indispensables au développement du raisonnement dialectique.

Certaines études (Schroeder, J. E., 1995, p. 956 ; Beck, C. S., Emery et Greenberg, 1996, p. 238) suggèrent une corrélation entre image de soi négative et anxiété sociale. Si les présents résultats ne permettent pas d'analyser leur interaction directe, ils confirment que chacune de ces variables exerce une influence indépendante et significative sur le raisonnement dialectique, soulignant l'importance de les traiter séparément dans les interventions pédagogiques. Cette indépendance relative suggère des mécanismes d'action distincts qui méritent d'être explorés dans de futures recherches.

2.6. Implications pratiques et recommandations

Ces résultats invitent les enseignants de philosophie et les décideurs éducatifs à mettre en place des interventions ciblées visant à renforcer l'image de soi des élèves. Plusieurs approches concrètes peuvent être envisagées. Premièrement, l'instauration d'un système de feedback constructif et d'encouragements réguliers, valorisant les contributions des élèves et renforçant leur perception de leurs compétences (Deci et Ryan, 2000, p. 241). Selon Bandura, A. (1997, p. 3), renforcer le sentiment d'efficacité personnelle peut avoir un impact durable non seulement sur les résultats scolaires, mais aussi sur le bien-être général des élèves. Deuxièmement, l'organisation d'activités d'auto-affirmation, exercices où les élèves s'identifient à leurs valeurs personnelles et y réfléchissent afin de renforcer leur sentiment de valeur personnelle et de limiter l'impact des échecs temporaires sur leur image de soi (Steele C. M., 1988, p. 270). Troisièmement, la mise en place d'un dispositif de mentorat par des pairs plus confiants. Ces relations permettent un soutien émotionnel dans un cadre moins formel, propice à l'apprentissage (Topping K. J., 2005, p. 632). Le tuteur peut servir de modèle positif et encourager une participation plus active aux discussions philosophiques.

Quatrièmement, l'organisation d'activités collaboratives qui favorisent le travail d'équipe, réduisent l'isolement et augmentent la confiance en soi (Johnson D. W., & Johnson R. T., 2009, p. 370). Dans le contexte de la philosophie, des débats structurés en petits groupes où les élèves défendent tour à tour la thèse et l'antithèse d'un sujet peuvent contribuer à développer à la fois les compétences dialectiques et l'image de soi. Cinquièmement, l'intégration de séances de coaching individuel avec un enseignant ou un psychologue scolaire, permettant de surmonter

les obstacles émotionnels et d'élaborer des stratégies personnalisées d'amélioration de l'image de soi et de l'engagement en raisonnement dialectique.

2.7. Ancrage théorique approfondi des résultats

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans un cadre théorique riche qui mérite d'être explicité. La théorie du développement cognitif de Piaget, J. (1972) fournit un premier niveau d'explication. Au stade des opérations formelles, caractéristique des élèves de Terminale, la pensée abstraite et hypothético-déductive atteint sa pleine maturité. Or, le processus d'équilibration, mécanisme central du développement cognitif selon Piaget, requiert que l'élève s'engage activement dans l'assimilation de nouvelles informations et dans leur accommodation à ses schèmes cognitifs existants. Une image de soi négative, en décourageant cet engagement actif, perturbe précisément ce processus d'équilibration, limitant ainsi le développement des compétences dialectiques. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000, p. 229) offre un deuxième niveau d'explication. Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque, essentielle pour un apprentissage de qualité, dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le sentiment de compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale. Une image de soi négative affecte directement le sentiment de compétence, réduisant ainsi la motivation intrinsèque et l'engagement dans les activités philosophiques exigeantes. Les élèves qui doutent de leurs capacités seront moins motivés à s'investir dans des discussions dialectiques complexes, ce qui limitera en retour le développement de leurs compétences dans ce domaine.

La théorie socioconstructiviste de Vygotsky, L. S. (1978) propose un troisième cadre explicatif, particulièrement pertinent pour une discipline comme la philosophie, où la dimension dialogique est centrale. Selon cette théorie, le développement cognitif commence par des interactions sociales (niveau interpsychologique) avant de s'intérioriser au niveau individuel (niveau intrapsychologique). L'image de soi négative, en inhibant la participation aux échanges en classe, prive les élèves de cette dimension interpsychologique essentielle, réduisant leurs chances de développer un raisonnement dialectique élaboré. Les élèves à image de soi positive, en revanche, participent plus activement aux discussions, accèdent plus facilement à leur ZDP et bénéficient davantage de la médiation des enseignants et des pairs.

Enfin, la théorie des émotions positives de Fredrickson (2001) éclaire un mécanisme complémentaire. Selon le modèle broaden-and-build de cette autrice, les émotions positives dont un sentiment favorable de soi élargissent le répertoire des pensées et des actions possibles, facilitant la créativité, la résilience et la résolution de problèmes. À l'inverse, une image de soi

négative génère des émotions négatives qui restreignent la flexibilité cognitive, limitant la capacité à envisager des perspectives multiples et à construire des synthèses dialectiques nuancées.

2.8. Forces, limites et perspectives

Cette étude présente plusieurs forces notables. Elle constitue la première investigation empirique rigoureuse de la relation entre image de soi et raisonnement dialectique dans le contexte scolaire burkinabè, comblant ainsi une lacune significative dans la littérature africaine en psychologie de l'éducation. Elle mobilise des instruments reconnus et validés (CSEI, dissertation APC) et adopte une méthodologie mixte garantissant à la fois la rigueur statistique et la profondeur compréhensive. La taille d'effet obtenue ($d = -1,81$) est remarquablement élevée, attestant de la robustesse et de la significativité pratique des résultats. Enfin, le fait d'avoir contrôlé la variable pédagogique même enseignant depuis la Seconde A renforce la validité interne de l'étude.

Cependant, plusieurs limites méritent d'être reconnues. Premièrement, la taille de l'échantillon ($n = 45$) restreint la généralisation à d'autres établissements ou régions du Burkina Faso. Une réplication avec un échantillon plus large et diversifié, incluant des lycées urbains et ruraux de différentes régions, renforcerait la validité externe des résultats. Deuxièmement, l'utilisation d'un instrument développé en contexte occidental (CSEI) peut comporter des biais culturels. Bien que la médiane empirique ait été préférée aux normes standardisées pour réduire ces biais, le développement d'un instrument spécifiquement adapté au contexte burkinabè serait souhaitable.

Conclusion

Cette étude visait à examiner l'influence de l'image de soi sur les performances en raisonnement dialectique chez des élèves de Terminale A en philosophie au Burkina Faso. Les résultats révèlent que les élèves à image de soi positive obtenaient des scores substantiellement plus élevés que ceux à image de soi négative ($t = -6,07$; $p < ,001$; $d = -1,81$), confirmant l'hypothèse centrale. Cette relation, d'une ampleur considérable, établit pour la première fois dans ce contexte que l'image de soi constitue un facteur explicatif significatif et pratiquement important des performances en raisonnement dialectique. L'hypothèse de départ « une image de soi négative induit une inadaptation au raisonnement dialectique » est ainsi pleinement corroborée par les données empiriques recueillies.

Sur le plan de la contribution scientifique, cette étude enrichit la littérature en psychologie de l'éducation dans le contexte africain subsaharien, en démontrant que les mécanismes identifiés dans la littérature internationale réduction de l'engagement dans les tâches exigeantes, altération de la motivation intrinsèque, diminution de la participation aux interactions sociales sont également opérants dans le contexte scolaire burkinabè. Elle démontre en outre que les cadres théoriques de Piaget, J. (1972), Vygotsky, L. S. (1978) et Deci et Ryan (2000), élaborés dans des contextes occidentaux, conservent leur pouvoir explicatif dans un environnement éducatif africain, tout en soulignant la nécessité d'adapter les instruments de mesure aux réalités locales.

Sur le plan pratique, ces résultats plaident pour une intégration systématique des dimensions psychoaffectives dans les pratiques pédagogiques de l'enseignement secondaire au Burkina Faso. L'enseignant de philosophie ne peut ignorer l'image de soi de ses élèves : celle-ci conditionne directement leur capacité à s'engager dans les discussions dialectiques, à défendre des positions et à synthétiser des arguments contradictoires. Un environnement de classe bienveillant, des dispositifs de soutien à l'estime de soi (mentorat par les pairs, activités d'auto-affirmation, coaching individuel, travail collaboratif) et une pédagogie valorisant les contributions de chaque élève constituent des leviers essentiels pour améliorer à la fois l'image de soi et les performances en raisonnement philosophique.

Sur le plan des recommandations institutionnelles, il convient d'encourager les directions d'établissements et les inspections pédagogiques à intégrer la dimension psychoaffective dans les référentiels de formation des enseignants et dans les curricula scolaires. La mise en place de cellule de soutien psychopédagogique dans les lycées, la formation des enseignants à la reconnaissance des signes d'une faible estime de soi chez les élèves et l'élaboration de programmes d'intervention socio-émotionnelle adaptés au contexte burkinabè constituent des priorités que cette étude contribue à légitimer sur le plan empirique.

Les perspectives de recherche ouvertes par cette étude sont nombreuses et prometteuses : évaluation de l'efficacité d'interventions combinées ciblant simultanément image de soi et anxiété sociale, développement d'instruments de mesure validés dans le contexte culturel africain, études longitudinales pour suivre l'évolution conjointe de l'image de soi et du raisonnement dialectique sur l'ensemble du cursus secondaire, modélisation multivariée des interactions entre facteurs psychoaffectifs et compétences cognitives complexes, et extension du dispositif à d'autres disciplines scolaires exigeant des compétences de pensée critique. Ces pistes de recherche contribueront à construire une psychologie de l'éducation enracinée dans

les réalités africaines, au service du développement des compétences intellectuelles et du bien-être des apprenants.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e éd.), Arlington : American Psychiatric Publishing.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York : Freeman.
- Beck, Aaron T., Emery, Gary & Greenberg, Ruth L. (1996). « Cognitive therapy for the evaluation anxieties », in C. G. Lindemann (dir.), *Handbook of the treatment of the anxiety disorders*, Northvale : Aronson, pp. 235-260.
- Cohen, Jacob. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2e éd.), Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Coopersmith, Stanley. (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco : W. H. Freeman.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). « The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », in *Psychological Inquiry*, vol. 11, N°4, Philadelphia : Taylor & Francis, pp. 227-268.
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*, New York : Random House.
- Gadamer, Hans-Georg. (1976). *Philosophical hermeneutics*, Berkeley : University of California Press.
- Harter, Susan. (1990). « Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective », in R. J. Sternberg & J. Kolligian (dir.), *Competence considered*, New Haven : Yale University Press, pp. 67-97.
- Harter, Susan. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*, New York : Guilford Press.
- Harter, Susan. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2e éd.), New York : Guilford Press.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2009). « An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning », in *Educational Researcher*, vol. 38, N°5, Washington : AERA, pp. 365-379.
- Marsh, Herbert W. (1990). « The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model », in *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, N°4, Washington : APA, pp. 623-636.
- Pajares, Frank. (1996). « Self-efficacy beliefs in academic settings », in *Review of Educational Research*, vol. 66, N°4, Thousand Oaks : Sage, pp. 543-578.
- Piaget, Jean. (1972). *The psychology of the child*, New York : Basic Books.

- Roeser, Robert W., Eccles, Jacquelynne S. & Sameroff, Arnold J. (1996). « School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development », in *The Elementary School Journal*, vol. 96, N°5, Chicago : UCP, pp. 443-471.
- Rosenberg, Morris. (1979). *Conceiving the self*, New York : Basic Books.
- Schroeder, Jonathan E. (1995). « Self-concept, social anxiety, and interpersonal perception skills », in *Personality and Individual Differences*, vol. 19, N°6, Oxford : Pergamon, pp. 955-958.
- Seligman, Martin E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*, San Francisco : W. H. Freeman.
- Steele, Claude M. (1988). « The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self », in L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 21, New York : Academic Press, pp. 261-302.
- Topping, Keith J. (2005). « Trends in peer learning », in *Educational Psychology*, vol. 25, N°6, Abingdon : Routledge, pp. 631-645.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge : Harvard University Press.
- Zeidner, Moshe. (1998). *Test anxiety: The state of the art*, New York : Plenum Press.