

# **Les composants de l'estime de soi**

Pr René L'Écuyer - Université de Sherbrooke  
Colloque de Castres - juin 2000

À retenir de ce modèle :

- 1 - le concept de soi est composé de plusieurs dimensions ;
- 2 - les différentes dimensions du concept de soi n'ont pas toutes la même importance d'un à l'autre ; il existe ainsi des perceptions très importantes, appelées perceptions centrales, comparativement à d'autres qui le sont beaucoup moins (les perceptions secondaires) ;
- 3 - le concept de soi s'organise autour de cinq grandes régions fondamentales appelées structures, elles-mêmes divisées en régions plus restreintes (les sous-structures) subdivisées à leur tour en éléments plus spécifiques (les catégories) ;
- 4 - le concept de soi évolue avec l'âge ;
- 5 - les variations du degré d'importance des perceptions de soi permettent d'identifier des groupements de perceptions caractéristiques de périodes particulières finalement identifiables sous forme de stades développementaux.

## **STADES DE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI DE L'ENFANCE À LA VIEillesse**

L'existence de coupures périodiques indubitables à des moments tellement précis de la vie fait que la notion de stades de développement du soi s'impose d'elle-même. En gros, il existe six stades, dont certains se subdivisent en sous-stades. Les stades sont les mêmes chez les hommes et les femmes.

### **Enfance - Stades I, II, III (entre 0 et 10 ans)**

Les enfants ne sont pas encore en mesure de se décrire eux-mêmes tels qu'ils se perçoivent au cours du stade 1 (celui de l'émergence du moi , entre 0 et 2 ans). À partir des multiples expériences de communication avec l'environnement matériel et social, une variété de perceptions de soi s'élabore progressivement.

À partir de deux ans (stade II : la confirmation du moi, entre 2 et 5 ans), les 5 structures sont déjà présentes, de même que 8 des 10 sous-structures et 14 des 28 catégories. Les cinq structures constituent des perceptions centrales, indiquant bien par là que tout est à faire.

Au cours du stade III (l'expansion du soi , entre 6 et 10 ans), le concept de soi s'élargit davantage à cause des multiples expériences nouvelles, incluant la vie scolaire. Les deux sous-structures manquantes apparaissent, de même que 9 catégories nouvelles chez les garçons et 4 chez les filles.

### **Adolescence - Stade IV (entre 10-12 et 21-23 ans)**

Premier grand remaniement au niveau du concept de soi, d'où le nom de réorganisation du soi donné à ce stade.

Au départ (autour de 12 ans), il y a une sorte de désorganisation. Les adolescents ne savent plus ce qui est important : certaines perceptions antérieurement centrales ne le sont plus ; d'autres le deviennent.

Le premier sous-stade - celui de la différenciation du soi (entre 10-12 et 15-16 ans) - est marqué par l'apparition de multiples nuances entre les diverses perceptions ainsi que par l'addition des dernières catégories nouvelles dans divers secteurs encore incomplets.

Le second sous-stade - celui de l'adaptation du soi (entre 17-18 et 21-23 ans) - est surtout centré sur les aspects adaptatifs, même si ce ne sont pas les seuls éléments importants.

Le concept de soi s'organise maintenant autour de seulement 4 structures, le SOI-NON-SOI ayant perdu sa priorité.

### **Adultes - Stade V (entre 24-25 et 55-57 ans)**

L'entrée dans ce stade, dit de maturation du soi, est marquée par un second remaniement du concept de soi entre 21 et 25 ans, donc par une nouvelle perte temporaire des priorités.

Le concept de soi se concentre alors autour des trois structures les plus essentielles pour assurer un bon fonctionnement dans la vie adulte : d'abord se bien connaître (structure soi PERSONNEL) et ensuite bien fonctionner avec les autres (structure Sol SOCIAL), afin de réussir une adaptation optimale face à soi-même, aux rôles et aux responsabilités à assumer (structure SOI ADAPTATIF).

Les deux sous-stades identifiés durant cette longue période - polyvalence du soi (entre 24/25 et 42-43 ans), ainsi que reconnaissance et accomplissement du soi (entre 44-45 et 55-57 ans) - marquent l'orientation dynamique.

### **Personnes âgées - Stade VI entre 58-60 et 100 ans et plus**

Nouvelle étape que celle de l'entrée dans la catégorie sociale des personnes âgées, étape précédée elle aussi d'un troisième remaniement du concept de soi au moins aussi profond qu'au moment de l'adolescence : seulement 2 et 3 catégories sont centrales à 60 et à 65 ans chez les hommes et 2 chez les femmes de 55 ans. La signification de cette restructuration paraît ici la suivante : une importante modification dans l'organisation perceptuelle quant à ce qui est désormais en train de devenir (ou de redevenir) important par rapport à ce qui n'est désormais plus important.

Deux sous-stades caractérisent cette dernière période de vie concernant le développement du concept de soi. Le premier - celui de la reviviscence du soi (entre

58-60 et 75-77 ans) - indique que, suite à la réorganisation qui prend certain temps et où le concept de soi comporte plus d'aspects négatifs qu'auparavant, il y a ensuite récupération et reprise plus positive au-delà de 70 ans, d'où le nom de reviviscence donné à ce sous-stade.

Le second - celui de la sénescence du soi (entre 78-80 et 100 ans) - est marqué par une restriction progressive du champ perceptuel et, par conséquent, de la variété des différentes perceptions de soi. Le concept de soi est davantage concentré sur un ensemble perceptuel plus restreint.

Ce phénomène paraît directement lié à la réduction du cadre de vie auquel les personnes âgées sont de plus en plus limitées, à la diminution des expériences nouvelles, en somme à l'appauvrissement de l'environnement matériel et social. Les personnes âgées sont ainsi de plus en plus limitées à une simple routine dont elles ne peuvent tirer que très peu pour le renouvellement et l'enrichissement de leurs propres perceptions d'elles-mêmes, surtout à partir de 85 ans.

Durant ce stade, le concept de soi tend à se réorganiser de nouveau autour des cinq structures fondamentales (non plus trois comme durant la période de vie active). Ce retour à un ensemble plus global est sans doute dû au fait que, n'étant plus obligées de se concentrer sur les seules urgences de la vie active, les personnes âgées peuvent se reconsidérer plus totalement ; ou encore, cela peut-être dû aux nouvelles exigences de cette période de vie.

Quoi qu'il en soit, la structure Soi MATÉRIEL redevient centrale ainsi que ses deux sous-structures : le Soi Somatique et sa catégorie condition physique et santé, mais à des âges différents selon qu'il s'agit des hommes ou des femmes ; le Soi Possessif apparaît plus important chez les femmes.

La structure du SOI PERSONNEL demeure centrale de même que ses deux sous-structures : l'Image de Soi et l'Identité de Soi.

Au niveau de l'Image de Soi , les descriptions de soi en termes d'énumérations d'activités redeviennent prioritaires chez les hommes et les femmes, la catégorie sentiments et émotions conserve son importance surtout chez les femmes, alors que les catégories goûts et intérêts ainsi que qualités et défauts perdent leur priorité antérieure.

En ce qui concerne l'Identité de Soi , la catégorie dénominations simples reprend la prédominance qu'elle possédait durant le jeune âge, pendant que les perceptions de soi en termes de rôles et statut conservent leur caractère central.

La structure Soi ADAPTATIF demeure elle aussi prioritaire, mais ses éléments sous-jacents (sous-structures et catégories) ne sont désormais presque jamais des perceptions centrales. Il ne faut pas associer cela à de plus grandes difficultés d'adaptation, mais plutôt au fait que les personnes âgées ne sont plus sollicitées de toutes parts par les exigences de la vie et des personnes à charge durant leur vie active. Elles n'ont en effet plus qu'à s'adapter à ce qui leur arrive à elles-mêmes, ce qu'elles parviennent à faire régulièrement.

De même, la structure Soi SOCIAL demeure centrale, surtout chez les femmes, mais ses dimensions sous-jacentes ne sont plus prioritaires chez les hommes à partir de 60 ans et chez les femmes au-delà de 80 ans, indiquant bien un retrait progressif surtout au cours du dernier sous-stade (80 ans et plus).

Enfin, la structure SOI-NON-SOI (description de soi à travers les autres, surtout par le biais de ce qui arrive aux enfants, pour les personnes âgées) redevient centrale chez les femmes à partir de 60 ans et chez les hommes à partir de 80 ans.

### **QUELQUES CARACTÉRISTIQUES SPÉCIFIQUES DU DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI CHEZ LA PERSONNE ÂGÉE**

Tout comme à la veille de l'entrée en adolescence ou à la plongée dans les responsabilités de la vie adulte, l'entrée dans la dernière grande étape de la vie est elle aussi précédée par une période temporaire de désorganisation. Le développement de soi peut donc de nouveau être compromis. Habituellement cette désorganisation est temporaire. Elle se traduit par une remise en question des priorités, par un retour sur ce que l'on a vraiment fait de sa vie et sur ce que l'on envisage d'en faire. De tous ces questionnements résulte une période de quelques années où le climat général est plus ou moins dépressif et durant laquelle les perceptions de soi sont davantage négatives. Après quoi, nous retrouvons une période de réorganisation au cours de laquelle les éléments positifs l'emportent. Cette période de questionnement peut aussi bien constituer un moment de baisse définitive de l'estime de soi, tout comme elle peut être une nouvelle occasion de découverte de son propre potentiel et devenir ainsi un nouveau moment propice à l'émergence de l'estime de soi et au sentiment de réussite sociale. Tel est le cas lorsque le bilan que trace la personne sur sa vie passée est positif : sentiment d'avoir réussi sa vie, d'avoir réussi dans sa profession ou son métier, d'avoir utilisé ses capacités à bon escient dans sa vie personnelle, familiale, sociale, etc.

De plus, au moment où la personne peut s'adonner à autre chose qu'aux activités liées au travail, à l'éducation des enfants, etc., elle peut se découvrir d'autres talents dont elle ignorait même l'existence jusque là. Ce sont là autant d'occasion de continuer de se valoriser. L'estime de soi, temporairement ébranlée, n'en continue alors pas moins de grandir pour le plus grand bien-être et pour l'épanouissement de la personne tout entière.

## **Bibliographie**

- L'écuyer R., Le concept de soi , PUF, Paris, 1978

Le monde de l'éducation reconnaît l'importance du concept de soi (Héroux et Farrell, 1985; Obiakor, 1985) et de ses effets sur le développement global de l'enfant (Harter, 1990; Leonard et Gottsdanker-Willekens, 1987). Un concept de soi positif serait étroitement lié à un développement psychologique sain (Summerlin, Hammett & Payne, 1983) et à des relations interpersonnelles satisfaisantes (Coopersmith, 1967). À l'école, il aurait une influence non seulement sur la performance scolaire (Penick, 1982; Shavelson et Bolus, 1982), mais également sur le processus éducationnel global (Gurney, 1987).

De façon générale, les chercheurs considèrent le concept de soi comme la perception qu'une personne a d'elle-même (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi (Héroux et Farrell, 1985) et la description que la personne pense que les autres font d'elle (Muller, 1978). Cette image ou description comprend les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs, les intérêts.

Avant les années 80, les chercheurs ne disposaient pas d'un modèle de développement du concept de soi. Celui-ci était alors considéré comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichissait au fil des expériences personnelles. Toutefois, au début des années 80, les chercheurs (Harter, 1982; L'Écuyer, 1981; Marsh, 1984; Muller, 1978; Shavelson et Bolus, 1982) ont adopté le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) qui présente le concept de soi comme une structure multidimensionnelle. En effet, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Cependant, cette personne tend à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par la personne ou partagé par un groupe. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent dans un premier temps ces informations en deux catégories: le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire.

Dans un deuxième temps, chacun de ces concepts de soi se subdivise en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Ainsi, le concept de soi scolaire inclut un concept de soi spécifique à chacune des matières comme les mathématiques ou le français. Le concept de soi non scolaire inclut des domaines comme les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) précisent que ces concepts de soi spécifiques peuvent encore se subdiviser. Par exemple, l'enfant peut développer à l'égard de son concept de soi spécifique en français, une description et une évaluation de sa performance en lecture, en expression écrite ou en expression orale. Enfin, à la base de la hiérarchie se trouvent la description et l'évaluation du comportement dans des situations spécifiques. Les recherches démontrent que le concept de soi se complexifie avec l'âge et qu'il tend à devenir moins positif au profit d'un plus grand réalisme. En vieillissant, l'enfant démontre une plus grande capacité à adapter sa perception de soi selon les réactions et les niveaux de performance des autres.

Les divers éléments du *soi* sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon des équations extrêmement complexes (L'Écuyer, 1994) dont l'individu n'a probablement pas conscience (Rosenberg, 1979). Les résultats des équipes de recherche de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (e.g. social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (e.g. scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

Les éducateurs et les chercheurs portent un intérêt particulier au concept de soi des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, car «Le concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique, et il est considéré de plus comme un lien pertinent d'intervention en matière de difficulté d'adaptation scolaire» (Lavoie, 1993: 131).

Les chercheurs analysent la relation entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage en les considérant tour à tour variable dépendante et variable indépendante. Les apprenants en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition. Ces échecs les amènent à se sentir démunis face aux tâches à exécuter. Ils se décrivent alors moins compétents que les autres enfants (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). En retour, cette perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives (Chapman, 1988a) et des comportements d'évitement face à ces tâches, ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley & Ayres, 1988). Les chercheurs reconnaissent l'importance d'étudier le concept de soi et de

développer une vision holistique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en se préoccupant autant de leur développement cognitif que de leur développement émotionnel et social.

On peut identifier deux vagues de recherches portant sur le concept de soi des apprenants en difficulté. La première vague a cours pendant les années 70, alors que les études utilisent un modèle unidimensionnel et n'évaluent que le concept de soi global, sans se préoccuper des concepts de soi spécifiques. L'analyse exhaustive de ces études réalisée par Chapman (1988b) conclut que les apprenants en difficulté ont un concept de soi plus faible que les autres élèves.

L'avènement du modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) a entraîné une deuxième vague de recherches qui tenaient compte de la nature multidimensionnelle du concept de soi. Ce modèle a permis l'élaboration d'instruments de mesure du concept de soi tenant compte de la nature multidimensionnelle et hiérarchique du concept de soi (Harter 1982; Marsh, Smith, Barnes & Butler, 1983).

Plusieurs études réalisées au cours des années 80 ont concentré leurs efforts sur le concept de soi global et le concept de soi scolaire des apprenants en difficulté. Les analyses de ces études par Cooley & Ayres (1988) et Kloomok & Cosden (1994) concluent que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire plus faible que les autres élèves. Cependant, les résultats concernant le concept de soi global sont contradictoires: certaines études obtiennent une différence entre les deux groupes, d'autres non (Clever, Bear & Juvonen, 1992).

Les études plus récentes sur le concept de soi des apprenants en difficulté ne se limitent pas aux concepts de soi global et scolaire, mais incluent d'autres dimensions comme les relations avec autrui, la performance et l'apparence physique (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Selon Clever, Bear & Juvonen (1992), cela permet de bien cerner les variations de perception entre les domaines et ainsi tracer un portrait plus fidèle du concept de soi de l'apprenant en difficulté. De plus, des chercheurs formulent l'hypothèse selon laquelle les apprenants en difficulté utiliseraient un processus compensatoire visant à «protéger» leur concept de soi global (Clever, Bear & Juvonen 1992, Harter, 1985). Ce processus leur permettrait de surévaluer leur performance dans certains domaines (par exemple non scolaires) pour compenser une perception négative de leur performance scolaire. Dans d'autres cas, ce processus compensatoire permettrait de réduire l'importance du domaine scolaire au profit d'autres domaines pour lesquels leur performance serait meilleure. Plusieurs auteurs utilisent cette hypothèse pour expliquer le fait que le concept de soi global de certains apprenants en difficulté ne serait pas affecté par un concept de soi scolaire négatif. Bien que cette hypothèse soit souvent mentionnée (Kloomok et Cosden, 1994), le peu de recherche empirique sur le sujet ne tend pas à la



confirmer, tant sur le plan de l'importance accordée aux divers domaines que sur la grande surévaluation de la performance dans certains domaines (Clever, Bear & Juvonen (1992).

Une autre avenue de recherche proposée par Durrant, Cunningham & Voelker (1990) souligne l'importance de tenir compte du type de difficultés scolaires rencontrées par l'apprenant. Par exemple, une difficulté scolaire en français a-t-elle le même effet sur les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant qu'une difficulté en mathématiques? Il est possible que l'acquisition du français et ses répercussions sur l'apprentissage des autres matières puissent affecter les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant, alors qu'une difficulté d'apprentissage dans des matières autres que le français n'ait qu'un effet limité sur ces concepts de soi. Cette hypothèse n'a toutefois pas fait l'objet d'une vérification empirique.

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire le concept de soi des apprenants en difficulté en le comparant au concept de soi d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle tente également de vérifier l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Finalement, elle vérifie l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté.

L'échantillonnage se compose de 184 élèves fréquentant les classes régulières de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année des écoles des deux conseils scolaires de langue française d'Ottawa-Carleton. Quatre-vingt-douze élèves (55 garçons et 37 filles) éprouvent des difficultés d'apprentissage, alors que les 92 autres n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage et constituent un groupe de comparaison.

Les 92 élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont au moins deux ans de retard dans un domaine scolaire. Ils ont une intelligence normale ou supérieure et n'ont pas d'handicap visuel, auditif ou physique. L'identification de ces élèves a été faite par les services pédagogiques de l'école. Ces élèves, en plus de leurs cours réguliers, reçoivent une aide particulière. Parmi les 92 élèves, 24 éprouvent des difficultés en mathématiques, 13 éprouvent des difficultés en français et 55 éprouvent des difficultés en mathématiques et en français.

Afin de constituer le second groupe de sujets, composé de 92 élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage, il y a eu jumelage entre chaque apprenant en difficulté et un élève n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage, du même degré et du même sexe.

L'évaluation du concept de soi se fait à l'aide du *Self-description Questionnaire II* (SDQ II) (Marsh, 1988). Ce questionnaire comprend 102 énoncés et permet d'évaluer le concept de soi dans les domaines suivants: le concept de soi global, la performance physique, l'apparence physique, les relations avec les pairs du même sexe, les relations avec les pairs du sexe opposé, les relations avec les parents, la performance scolaire, la performance en français, la performance en mathématiques, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. L'élève réagit aux énoncés à l'aide d'une échelle à 6 points (faux, plutôt faux, plus faux que vrai, plus vrai que faux, plutôt vrai, vrai). Pour chaque domaine évalué, l'élève reçoit une note moyenne qui varie entre 1 et 6, la valeur 1 correspondant au pôle négatif du concept de soi et la valeur 6 à son pôle positif. Les coefficients de consistance interne des échelles (alpha de Cronbach) varient entre .83 et .90 (Marsh, 1989). La réalisation de la version française de ce questionnaire a nécessité une première traduction de l'anglais au français, suivie d'une retraduction en anglais de la version française. Un comité indépendant de trois personnes a produit la version finale en examinant la traduction et la retraduction.

La cueillette des données s'est déroulée au cours du mois de mai. Un examinateur se présente dans la classe et distribue un questionnaire aux élèves qui ont accepté de participer à la recherche. L'examineur explique la recherche et invite les élèves à répondre aux questions du *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). Il lit tous les énoncés des questionnaires, pendant que les élèves inscrivent leurs réponses. La tâche dure environ 45 minutes.

Le tableau 1 présente les moyennes obtenues à l'égard du concept de soi par les trois sous-groupes d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, de même que celles obtenues par les élèves qui n'en éprouvent pas. En général, les concepts de soi des apprenants en difficulté tendent à être légèrement moins positifs que ceux des autres élèves. Le groupe d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en français seulement est le groupe dont les moyennes sont généralement les plus faibles. Les différences les plus fortes entre les concepts de soi des différents groupes d'apprenants sont liées à la performance scolaire globale, à la performance scolaire en mathématiques, à la performance scolaire en français et au concept de soi global.

| <p align="center"><b>Tableau 1</b><br/> <b>Moyennes obtenues par les élèves aux domaines du concept de soi</b></p> |                                         |                                                  |                     |                                                       |                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------|--------------------|
| Domaine du concept de soi                                                                                          |                                         | Élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage |                     | Élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage |                    |
|                                                                                                                    |                                         | En mathématiques<br>N=24                         | En français<br>N=13 | En mathématiques et en français<br>N=55               | N=92<br>(groupe 4) |
| *                                                                                                                  | Soi global                              | 4,7                                              | 4,1                 | 4,5                                                   | 5,0 **             |
| ***                                                                                                                | Performance scolaire                    | 3,8                                              | 3,4                 | 3,9                                                   | 4,9 ***            |
| *                                                                                                                  | Performance en français                 | 3,5                                              | 3,1                 | 3,3                                                   | 4,1 **             |
| *                                                                                                                  | Performance en mathématiques            | 3,6                                              | 3,2                 | 3,4                                                   | 4,6 ***            |
| *                                                                                                                  | Performance physique                    | 4,7                                              | 4,4                 | 4,5                                                   | 4,8                |
| *                                                                                                                  | Apparence physique                      | 4,2                                              | 3,6                 | 4,1                                                   | 4,1                |
| *                                                                                                                  | Relations avec les pairs du même sexe   | 4,9                                              | 4,5                 | 4,8                                                   | 5,1                |
| *                                                                                                                  | Relations avec les pairs du sexe opposé | 4,1                                              | 4,0                 | 4,1                                                   | 4,4                |
| *                                                                                                                  | Relations avec les parents              | 4,6                                              | 4,8                 | 4,5                                                   | 4,8                |
| *                                                                                                                  | Honnêteté                               | 4,3                                              | 4,2                 | 4,1                                                   | 4,5                |
| *                                                                                                                  | Stabilité émotionnelle                  | 4,0                                              | 3,7                 | 4,0                                                   | 4,1                |

Échelle de 1 (pôle négatif) à 6 (positif)

\*\*  $p < .001$

\*\*\*  $p < .0001$

Les moyennes obtenues par les répondants ont été soumises à des analyses de variance univariées inter-sujets ANOVA. La variable indépendante est la présence de difficultés d'apprentissage et la variable dépendante est le concept de soi. Les analyses incluent 184 sujets répartis en quatre groupes. Trois groupes incluent les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (en mathématiques, en français, en mathématiques et en français). Le quatrième groupe inclut les élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Ces analyses soulignent que les différences observées dans quatre des onze échelles du SDQ-II sont statistiquement significatives, en l'occurrence le concept de soi global ( $F(3,180) = 6,1, p < .001$ ), la performance scolaire générale ( $F(3,180) = 19,9, p < .0001$ ), la performance scolaire en mathématiques ( $F(3,180) = 13,9, p < .0001$ ) et la performance scolaire en français ( $F(3,180) = 7,5, p < .001$ ). La performance et l'apparence physique, les relations avec autrui et les échelles liées au développement affectif ne sont pas associées aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Les résultats du test tukey indiquent que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, nonobstant le type de difficultés éprouvées, ont une perception de leur performance scolaire générale et de leur performance en mathématiques significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. De plus, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français, qu'elles s'accompagnent ou non de difficultés en mathématiques, ont en plus une perception de soi globale et une perception de leur performance scolaire en français significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Il n'y a pas de différence significative pour ces domaines entre les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Finalement, le petit nombre de sujets n'a pas permis d'analyser les différences entre les garçons et les filles de chacun des groupes de sujets.

Les résultats de cette étude confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. Les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire global plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Ces résultats correspondent à ceux des études présentées par Chapman (1988a) et Cooley & Ayres (1988) et confirment leurs analyses selon lesquelles les échecs scolaires à répétition affecteraient la perception de la performance scolaire des élèves en difficulté. Toutefois, comme Durrant, Cunningham & Voelker (1990) en formulaient l'hypothèse, les apprenants en difficulté ne constituent pas un groupe homogène. Le type de difficultés scolaires produit des effets sur les concepts de soi des apprenants en difficulté.

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques ont un concept de soi scolaire et un concept de soi spécifique à la performance en mathématiques plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Un faible concept de soi spécifique aux mathématiques confirme que ces élèves sont conscients de leur faible performance dans ce domaine. Cependant, celle-ci mine également leur perception de leur performance scolaire générale, même s'ils n'éprouvent pas de difficultés dans les autres matières

scolaires. Il semble donc qu'une faible performance dans un domaine comme les mathématiques suffise à diminuer le concept de soi scolaire. Ce phénomène peut s'expliquer par l'importance considérable accordée aux mathématiques au sein du programme scolaire. Les élèves leur accordent alors une grande valeur qui est renforcée par la perception des parents et des enseignants. Les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats dans ce domaine se considèrent moins compétents au plan scolaire même s'ils obtiennent de bons résultats dans les autres matières.

Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, qu'elles soient accompagnées ou non d'une difficulté en mathématiques, constituent néanmoins le groupe le plus affecté par leurs difficultés d'apprentissage. Ces élèves ont une faible perception de leur performance en français et, comme c'était le cas chez les élèves éprouvant des difficultés en mathématiques, cela affecte la perception de leur performance scolaire générale. Phénomène plus grave, cela affecte aussi leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne. Comme dans le cas des mathématiques, le programme scolaire accorde une place importante à l'enseignement du français. Le nombre d'heures d'enseignement consacrées à cette matière est même supérieur à celui consacré aux mathématiques. De plus, c'est en français que se réalisent les apprentissages de l'élève, et la maîtrise de composantes comme la lecture et l'écriture contribuent à la performance dans les autres matières. Ces éléments peuvent favoriser l'émergence de concepts de soi scolaire et global plus faibles chez les élèves qui éprouvent des difficultés en français. Ces résultats démontrent que des difficultés d'apprentissage en français ont un effet plus important sur les concepts de soi d'un élève que des difficultés en mathématiques.

Un autre élément vient appuyer cette constatation. Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, mais qui n'en éprouvent pas en mathématiques, ont tout de même un concept de soi spécifique aux mathématiques (3,2) plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage (4,6). Il semble donc possible que les difficultés d'apprentissage en français, par leur omniprésence, créent un concept de soi spécifique aux mathématiques négatif et irréaliste.

Malgré de légères variations, il n'y a pas de différence significative entre les quatre groupes selon les domaines suivants: l'apparence physique, la performance physique, les relations avec les pairs et les parents, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. Les difficultés d'apprentissage chez les élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année n'affectent donc pas ces domaines. Ces résultats infirment également l'hypothèse de l'existence d'un processus compensatoire selon lequel l'apprenant en difficulté surévaluerait sa performance dans des domaines non scolaires pour compenser une perception négative de leur performance scolaire (Harter, 1985). Il semble que les résultats des études qui laissaient entrevoir cette hypothèse n'aient pu être confirmés par des études récentes comme la présente étude ou celle de Kloomok et Cosden (1994).

Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de l'étude du concept de soi des apprenants en difficulté. Ils confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. La valeur accordée aux mathématiques et au français à l'école influence le concept de soi scolaire des élèves qui ont des difficultés dans un de ces domaines. Par ailleurs, le français étant la langue d'enseignement, les élèves ayant des difficultés dans cette matière ont aussi tendance à développer un concept de soi global plus faible.

Ces résultats soulignent l'intérêt du modèle multidimensionnel, car celui-ci permet de tracer un portrait global du concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Une identification précise des domaines associés à une perception négative de soi permet de mieux cerner les interventions aux plans cognitif, émotionnel et social afin d'aider ces élèves.

Les recherches doivent se poursuivre et explorer d'autres variables associées au développement du concept de soi. Par exemple, les recherches se sont peu intéressées à la relation entre le concept de soi et le réseau social de l'apprenant. Les théoriciens affirment que le concept de soi se forme à partir des interactions avec les autres (Wylie, 1979) et que le soutien des parents et des pairs est essentiel à la formation d'un concept de soi positif (Coopersmith, 1967). Bien que peu de recherches empiriques existent sur le sujet, les résultats partiels de Forman (1988) indiquent que les apprenants en difficulté qui perçoivent un soutien social élevé ont un concept de soi plus positif. Outre cette variable externe, certaines caractéristiques individuelles pourraient affecter le concept de soi des apprenants en difficulté. Par exemple, les échecs scolaires à répétition peuvent entraîner des problèmes de comportement. Peu d'études ont analysé les problèmes de comportement associés aux difficultés d'apprentissage et leurs effets sur le concept de soi. Celle de Durrant, Cunningham & Voelker (1990) ont montré que les problèmes de comportement ont un effet sur le concept de soi. Les résultats de cette étude, cependant, devraient être confirmés par d'autres études menées auprès d'échantillons de population variée.

- CHAPMAN, J. W.  
Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: *A longitudinal study*, 80, 357-365, 1988 A.
- CHAPMAN, J. W.  
Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371, 1988 B.
- CLEVER, A., BEAR, G. & JUVONEN, J.  
Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125-138, 1992.
- COOLEY, E.J. & AYERS, R.R.  
Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178, 1988.
- COOPERSMITH, S.  
*The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- DURRANT, J.E., CUNNINGHAM, C.E. & VOELKER, S.  
Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663, 1990.
- FORMAN, E.A.  
The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning Disability Quarterly*, 11, 115-124, 1988.
- GURNEY, P.  
Changing children's overt behaviour related to self-esteem by the use of behaviour modification. *Educational Psychology*, 7, 91-102, 1987.
- HARTER, S.  
The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97, 1982.
- HARTER, S.  
Manual for the self-perception profile for children: revision of the PCSC, 1985.  
Document non publié, Université de Denver, 1979.
- HARTER, S.  
Self and Identity Development dans S. Feldman & G.R. Elliott, *At the Threshold: The Developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.

HÉROUX, L. ET FARRELL, M.

Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 103-117, 1985.

KLOOMOK, S. & COSDEN, M.

Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic "discounting", nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153, 1994.

LAVOIE, G.

La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142, 1993.

L'ÉCUYER, R.

The development of the self-concept through the life span. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeison & K. Gergen (Éds.) (203-210), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, MA: Ballinger, 1981.

L'ÉCUYER, R.

*Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1994.

LÉONARD, P.Y. & GOTTSDANKER-WILLEKENS, A.E.

The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 34, 245-255, 1987.

MARSH, H.W.

*Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept*. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), 1984.

MARSH, H.W.

*The Self-Description Questionnaire II*. Sydney: University of Sydney, 1988.

MARSH, H.W.

Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early childhood. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), (1989).

MARSH, H.W., SMITH, I.D., BARNES, J.B, & BUTLER, S.

Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790, 1983.

MULLER, D.

Self-concept: A new alternative for education. *College of Education Dialogue Series Monograph*. (document ERIC ED 165-067), 1978.



- MULLER,D., CHAMBLISS, E. ET MULLER, A.  
Making self-concept a relevant educational concern. Conférence présentée à l'Association for Supervision and Curriculum development, Houston, 1983.
- OBIAKOR, F.  
*Self-concept: An operational model for educators.* (document ERIC ED 266 358), 1985.
- PENICK, J.E.  
Self-perceptions in science, cognitive development, and teaching strategy. *Journal of Experimental Education*, 51, 75-80, 1982.
- ROSENBERG, M.  
(1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.
- SHAVELSON, R.J. & BOLUS, R.  
Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74, 3-17, 1982.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. & STANTON, G.C.  
Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441, 1976.
- SORSDAHL, S.N. & SANCHE, R.P.  
The effects of classroom meetings on self-concept and behavior. *Elementary School Guidance and Counseling*, 10, 49-56, 1985.
- SUMMERLIN, M.L., HAMMETT, V.L. ET PAYNE, M.L.  
The Effect of Magic Circle Participation on a Child's Self-Concept. *School Counselor*, 31, 49-52, 1983.
- WYLIE, R.C.  
*The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.

---

Les auteurs désirent remercier Lucie Vincent-LeBlanc et Jacinthe Marchand pour leur précieuse collaboration lors de la cueillette des données de même que le personnel et les élèves des écoles du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton qui ont collaboré à l'étude.

---

---

*Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*  
268, rue Marie-de-l'Incarnation, Québec (Québec) G1N 3G4  
Téléphone: (418) 681-4661 - Télécopieur: (418) 681-3389  
Courriel: [revue@acelf.ca](mailto:revue@acelf.ca) URL: <http://www.acelf.ca/revue/>  
© Copyright ACELF, Québec 1997, 1998.