

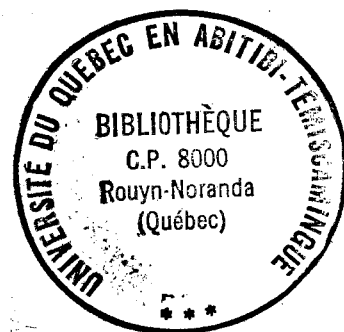
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

DESCRIPTION DE L'ESTIME DE SOI
DES ÉLÈVES ORIENTÉS VERS LE PROGRAMME D'INSERTION SOCIALE ET
PROFESSIONNELLE DES JEUNES

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. ED.)

PAR
ÉLAINE DUMOULIN

MAI 1997



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	V
LISTE DES APPENDICES.....	VII
REMERCIEMENTS.....	VIII
RÉSUMÉ.....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Le programme formel en Insertion sociale et professionnelle des jeunes selon le MEQ.....	5
1.1.1. La formation générale.....	5
1.1.2. L'insertion professionnelle.....	6
1.2. L'aménagement du temps de formation.....	8
1.3. L'aménagement des activités de formation.....	8
1.3.1. Les activités en salle de classe.....	9
1.3.2. Les activités en entreprise.....	10
1.4. Des difficultés d'adaptation et d'affirmation rencontrées par les élèves.....	12
1.4.1. Une trajectoire scolaire marquée par l'échec.....	13
1.4.2. L'effet de l'échec scolaire sur l'image de soi selon Bloom.....	14
1.5. Question générale de recherche.....	14

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
2.1 L'estime de soi définie en tant qu'évaluation.....	18
2.1.1. Écart entre le moi et le moi idéal	18
2.1.2 L'évaluation personnelle.....	19
2.2 Les domaines d'activités susceptibles d'influencer l'estime de soi, selon le S.E.I. de Coopersmith.....	20
2.2.1 Le domaine familial.....	21
2.2.2 Le domaine social.....	22
2.2.3 Le domaine général.....	24
2.2.4 Le domaine scolaire.....	25
2.3 Questions spécifiques de recherche	28

CHAPITRE III

BUT, OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	30
3.1 Contexte de l'étude.....	30
3.2 But et objectifs de l'étude.....	30
3.3 Limites de l'étude	31

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE.....	32
4.1 Participants.....	32
4.2 Instruments.....	33
4.2.1 L'inventaire d'Estime de soi (S.E.I.).....	33
4.2.2 Le questionnaire-maison.....	35
4.3 Étapes de la recherche et procédure	36
4.3.1 Cueillette des données.....	36
4.3.2 Analyse et interprétation des résultats.....	38

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	39
A. Résultats.....	39
1. Résultats au test S.E.I.....	40
2. Résultats au questionnaire-maison.....	46
B. Interprétation des résultats.....	53
1. Estime de soi globale et cheminement scolaire.....	53
2. Estime de soi générale.....	54
3. Estime de soi sociale.....	55
4. Estime de soi familiale.....	56
5. Estime de soi scolaire.....	57
6. Ajustements à apporter au programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes.....	60
CONCLUSION.....	62
BIBLIOGRAPHIE.....	64

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 5.1	
Analyse de variance de l'estime de soi globale selon le cheminement scolaire	41
TABLEAU 5.2	
Analyse de variance de l'estime de soi générale selon le cheminement scolaire	41
TABLEAU 5.3	
Analyse de variance de l'estime de soi sociale selon le cheminement scolaire	42
TABLEAU 5.4	
Analyse de variance de l'estime de soi familiale selon le cheminement scolaire.....	43
TABLEAU 5.5	
Analyse de variance de l'estime de soi scolaire selon le cheminement scolaire.....	43
TABLEAU 5.6	
Analyse de variance de l'échelle de mensonge selon le cheminement scolaire.....	44
TABLEAU 5.7	
Résumé des résultats obtenus au S.E.I.....	45
TABLEAU 5.8	
Niveau d'études de la mère et cheminement scolaire	46
TABLEAU 5.9	
Niveau d'études du père et cheminement scolaire.....	47
TABLEAU 5.10	
Composition familiale selon le cheminement scolaire.....	48
TABLEAU 5.11	
Appréciation personnelle du nombre d'amis selon le cheminement scolaire	49
TABLEAU 5.12	
Niveau de satisfaction face à la famille selon le cheminement scolaire	49

TABLEAU 5.13

Niveau de satisfaction face aux amis selon le cheminement scolaire50

TABLEAU 5.14

Niveau de satisfaction face au parcours scolaire selon le cheminement scolaire.....51

TABLEAU 5.15

Niveau de satisfaction face à la vie en général selon le cheminement scolaire.....52

LISTE DES APPENDICES

APPENDICE A

Voies adaptées aux besoins d'évolution des jeunes à la Commission scolaire de Val-d'Or

APPENDICE B

Élèves non intégrés en classe régulière, sur un total de 1862 élèves inscrits à la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or, au 30 septembre du début d'une année scolaire de la décennie en cours

APPENDICE C

Apprenti-mécanicien en machinerie lourde (exemple de tâche de travail)

APPENDICE D

Grille d'évaluation du stagiaire

APPENDICE E

Reproduction de la page titre de l'Inventaire de Coopersmith, Forme scolaire, S.E.I.

APPENDICE F

Expressions ou mots utilisés pour faciliter la compréhension de certains énoncés du S.E.I.

APPENDICE G

Questionnaire-maison s'adressant aux élèves

APPENDICE H

Consentement des élèves

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu se réaliser sans l'aide de plusieurs personnes.

Je tiens à remercier sincèrement Madame Gisèle Maheux pour m'avoir conseillée, guidée, encouragée et assistée tout au long de ce travail de recherche. À mon conjoint Jean, je désire exprimer ma reconnaissance pour son soutien et son encouragement.

Un merci particulier aux élèves de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or pour avoir bien voulu participer à l'expérience, ainsi qu'à Monsieur Jean Caron sans qui l'utilisation de l'instrument mesure, le S.E.I. de Stanley Coopersmith, n'aurait pu être possible.

RÉSUMÉ

Cette étude examine l'estime de soi de jeunes de 16 ans, ayant connu une trajectoire scolaire marquée par l'échec, et susceptibles de s'inscrire à un programme de formation nommé Insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.), à la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. Des observations faites en cours de pratique enseignante laissent entrevoir, chez ces jeunes, des comportements s'apparentant à une faible estime de soi, composante personnelle importante dans la réussite de l'insertion professionnelle, but ultime du programme d'I.S.P.J. Le but de ce travail de recherche est de vérifier si le jugement professionnel émanant de la pratique, à l'effet que le niveau d'estime de soi des jeunes d'I.S.P.J. soit altéré à la baisse, se confirme. L'hypothèse de recherche est donc la suivante : les élèves inscrits en I.S.P.J., qui sont des élèves ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec, présentent une faible estime de soi en comparaison avec les élèves du même âge ayant connu un parcours scolaire régulier. L'instrument retenu pour mesurer le niveau d'estime de soi des jeunes est l'Inventaire d'estime de soi (S.E.I.) de Stanley Coopersmith (1984). L'analyse des résultats permet de constater que les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., et provenant de différentes classes de cheminement particulier, présentent une estime de soi plus faible que les élèves du même âge ayant suivi un cheminement scolaire régulier. Les résultats au S.E.I. démontrent une différence statistiquement significative entre l'estime de soi globale des élèves ayant vécu des difficultés scolaires et leurs confrères du même âge ayant connu une trajectoire scolaire régulière, ce qui confirme l'hypothèse de recherche de ce travail. Un questionnaire-maison a été élaboré afin de prendre en compte d'autres variables pouvant interférer dans l'estime de soi et non évaluées par le S.E.I. On observe que les élèves issus d'une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec proviennent, dans une plus large proportion que les groupes de comparaison, de familles désunies. De plus, les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. sont également plus nombreux à provenir de familles où les parents sont moins scolarisés comparativement aux élèves ayant suivi un cheminement régulier, ce qui nous permet de comprendre non pas le niveau d'estime de soi des jeunes susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. mais peut-être la trajectoire scolaire de ces derniers.

Mots-clés : estime de soi / échec et/ou difficultés scolaires / Insertion sociale et professionnelle / adolescent

INTRODUCTION

Cette recherche est initiée suite aux observations faites, en cours de pratique, en classe et en milieu de stage auprès des élèves inscrits dans le programme de formation Insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.). Ces observations nous amènent à constater que ces élèves manifestent des comportements et des attitudes s'apparentant à une faible estime de soi.

Étant donné le but ultime de l'I.S.P.J., soit l'insertion socioprofessionnelle, et sachant qu'une mauvaise estime de soi peut amener des difficultés au niveau de cette insertion, la présente étude vise à vérifier si l'intuition émanant de la pratique, à l'effet que les jeunes d'I.S.P.J. présentent une faible estime de soi, se confirme.

Afin de vérifier si le niveau d'estime de soi des élèves d'I.S.P.J. est faible, il est comparé avec celui d'élèves du même âge fréquentant le 4^e secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. L'instrument retenu pour mesurer le niveau d'estime de soi des jeunes est une adaptation française de « L'Inventaire d'estime de soi » (S.E.I.) de Stanley Coopersmith (1981/1984). De plus, un questionnaire-maison permet d'identifier d'autres variables pouvant être reliées à l'estime de soi.

Les données obtenues sont analysées à l'aide du logiciel S.P.S.S. et l'interprétation des résultats met en relation la trajectoire scolaire des jeunes à l'étude et leur estime d'eux-mêmes.

Le rapport de recherche comporte cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de notre étude. Le deuxième chapitre fait état d'écrits disponibles sur l'estime de soi et présente les questions spécifiques de recherche. Le troisième chapitre énonce les

but et objectifs ainsi que les limites. Le quatrième chapitre présente la méthodologie comportant l'échantillonnage, les instruments de mesure en plus des étapes de la recherche et la procédure. Finalement, le dernier chapitre fait état des résultats de cette recherche et de l'interprétation des résultats obtenus tout en précisant des pistes d'actions pour la pratique de l'enseignement.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

À la polyvalente Le Carrefour de la Commission scolaire de Val-d'Or, certains jeunes poursuivent une trajectoire scolaire caractérisée par les difficultés scolaires et les échecs. Au nombre de 253 pour une année scolaire du début de la décennie en cours, dont nous taisons l'identification pour des raisons de confidentialité, les élèves en difficultés d'apprentissage se voient orientés dans différentes voies scolaires estimées adaptées à leurs besoins (Appendices A et B). Parmi ces voies figurent le cheminement particulier de formation de type continu (C.C.1, C.C.2, C.C.3)¹ et de type temporaire (C.C.T.7, C.T.8, C.T.10, C.T.15)² ainsi que le programme d'études personnalisées (P.E.P.)³.

Malgré leur cheminement à travers ces différentes voies, certains élèves, alors qu'ils atteignent l'âge de 16 ans, cumulent deux ans et plus de retard académique. L'obtention

¹ Cette formation s'adresse à l'élève provenant du primaire, du C.C.1 et du C.C.2, ayant au moins 7 ans de fréquentation scolaire et dont les acquis sont inférieurs à la cinquième année du primaire.

² Cette formation est divisée en quatre niveaux :

- Le cheminement temporaire (C.T.7 présecondaire) s'adresse à l'élève provenant de la sixième année ou exceptionnellement de la cinquième année du primaire, ayant 6 ou 7 ans de fréquentation scolaire et dont les résultats en français et en mathématiques de sixième année du primaire sont inférieurs à 59 %. (Cette formation est offerte dans un autre établissement que la polyvalente Le Carrefour).
- Le C.T.8 (première secondaire avec appui) s'adresse à l'élève provenant de la sixième année du primaire du cheminement particulier de type temporaire (C.T.7) et dont les résultats en français et en mathématiques sont inférieurs à 60 %.
- Le C.T.10 s'adresse à l'élève provenant du C.T.7 ou du C.C.1 et ayant 7 ou 8 ans de fréquentation scolaire avec des échecs en français et en mathématiques de la sixième année du primaire.
- Le C.T.15 s'adresse à l'élève provenant du C.T.10 de la première secondaire régulière ou du C.T.8 et ayant plus d'un échec dans les matières académiques de base.

³ Le programme d'études personnalisées s'adresse à l'élève provenant du C.T.15, du C.T.8 ainsi que de la première, deuxième, troisième et quatrième secondaire régulière, désirant vivre l'alternance école-travail tout en recevant une formation académique régulière en ce qui concerne les matières académiques de base afin d'accéder à la formation professionnelle.

d'un diplôme d'études secondaires demeure, pour ces derniers, un objectif difficile à atteindre par la filière régulière, voire même impossible, étant donné leur grand retard scolaire. Un certain nombre d'entre eux abandonnent l'école, quelques-uns font le choix de poursuivre leur formation scolaire à l'Éducation des Adultes, alors que d'autres s'inscrivent au programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (I.S.P.J.).

Entre 20 et 40 élèves sont habituellement inscrits en I.S.P.J. pour les deux années de formation. Ce nombre varie d'une année à l'autre en fonction du nombre d'inscriptions reçues.

Pour l'année scolaire de l'étude, 24 élèves sont inscrits à la 1^{ère} année de formation alors qu'on en dénombre 11 pour la 2^e année. Les élèves sont mis au courant de l'existence du programme d'I.S.P.J. par la responsable de ce programme qui, au printemps de chaque année, fait une tournée des classes⁴ afin de faire connaître cette formation et de répondre aux questions des élèves. Faisant suite à des discussions avec les parents et différents intervenants du milieu (enseignants, éducateurs, directeur), les élèves font le choix, sur une base volontaire, de s'inscrire en I.S.P.J.

La problématique de notre étude s'inspire de notre travail d'enseignante, depuis 1989, auprès des jeunes inscrits en I.S.P.J. Pour en faire état, nous présenterons, d'une part, le programme formel du ministère de l'Éducation en Insertion sociale et professionnelle des jeunes et, d'autre part, les activités d'enseignement et d'apprentissage reliées à ce programme. Nous exposerons par la suite les difficultés d'adaptation et d'affirmation de ces jeunes pour finalement exposer la question générale de recherche.

⁴ Les élèves rencontrés proviennent du cheminement continu, dernière étape (C.C.3), du cheminement temporaire, 3^e niveau (C.T.15) et du programme d'études personnalisées (P.E.P.).

1.1. Le programme formel en Insertion sociale et professionnelle des jeunes selon le MEQ

L'Insertion sociale et professionnelle des jeunes est une formation d'une durée de deux ans prévue par le régime pédagogique du secondaire. Le programme de formation du MEQ a pour objectif de sensibiliser les jeunes aux exigences du monde du travail, de leur faire développer de bonnes habitudes de travail, de leur faire acquérir les connaissances requises pour aborder de façon autonome le marché de l'emploi et la vie adulte et enfin, de leur faire maîtriser des habiletés les rendant aptes à effectuer des fonctions de travail simples. Y sont admissibles les jeunes présentant un minimum de deux ans de retard académique et âgés de 16 ans au 30 septembre de l'année en cours (MEQ, 1988).

Le programme privilégie une formule d'alternance école/travail pour atteindre ces objectifs. Selon ce programme, la répartition du temps suggérée est la suivante pour la 1^{ère} année : le tiers du temps est consacré à l'insertion professionnelle et le deux tiers à la formation générale. On retrouve l'inverse pour la 2^e année de l'I.S.P.J., c'est-à-dire que la formation générale compte pour le tiers du temps alors que l'insertion professionnelle occupe les deux tiers de la grille-horaire. Le programme utilise les expressions *formation générale* et *insertion professionnelle* pour nommer les deux volets de la formule d'alternance.

1.1.1. La formation générale

La formation générale est offerte en milieu scolaire à la Commission scolaire de Val-d'Or. En effet, l'alternance école-travail vise principalement la poursuite des matières de base telles le français, les mathématiques, l'anglais, l'enseignement moral ou religieux. Le bilan des acquis de chaque élève constitue le départ du projet d'enseignement. Le traitement des matières de base comprend les programmes d'études du 1^{er} cycle du secondaire et ceux du second cycle du primaire. L'objectif visé est d'amener l'élève à faire le plus d'apprentissages possible dans ces matières et ce, dans l'optique d'un développement optimal.

En effet,

[...] il ne s'agit pas de créer quelque nouveau ghetto ou de placer l'élève dans une impasse. Au contraire, l'unanimité se fait sur la nécessité de pousser le plus loin possible la formation de base et d'amorcer un processus valable d'insertion professionnelle qui reconnaît comme prioritaire la préparation à l'emploi [...] (M.E.Q, 1988, p. 10).

De plus, l'élève en processus d'insertion doit être graduellement amené à assumer sa vie d'adulte tant sur le plan de son épanouissement personnel qu'au niveau de ses fonctions sur le marché du travail, s'il aspire à l'exercice d'une vie autonome et active. Conçus dans cette optique, deux programmes d'études sont, en plus des matières de base énumérées plus tôt, à la base de la formation des jeunes inscrits en I.S.P.J. Ces deux programmes que sont l'insertion sociale et la préparation au marché du travail proposent l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés appliquées à divers domaines qui sont :

- en insertion sociale :
l'alimentation, le logement, la santé, la sécurité, l'autonomie financière, les droits et responsabilités;
- en préparation au marché du travail :
la connaissance fonctionnelle du monde du travail, la compréhension minimale de l'économie, les connaissances en vue de l'exécution d'un travail.

Ces habiletés essentielles sont dites transférables parce qu'elles entraînent l'intégration d'attitudes positives face à son mode vie, à la consommation, à la valorisation de la performance et du travail bien fait, à l'établissement et au maintien des relations avec les autres, à sa protection et à celle des autres (M.E.Q., 1988, p. 30).

1.1.2. L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle se réalise dans une entreprise locale qui accepte de recevoir un élève du programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes. En général, ces entreprises de la localité de Val-d'Or présentent des milieux de travail diversifiés tels que restaurant, garage, usine, garderie, etc. Un élève peut occasionnellement réaliser

l'insertion professionnelle à l'intérieur d'un établissement de la Commission scolaire de Val-d'Or, habituellement à la polyvalente Le Carrefour, son milieu scolaire. C'est le cas pour un élève ayant échoué son stage ou encore ayant éprouvé de très grandes difficultés au sein d'une entreprise locale. Les difficultés rencontrées peuvent être de l'ordre de la ponctualité, de l'assiduité, du refus d'exécuter certaines tâches de travail, de l'incapacité à régler des conflits de personnalité avec le patron ou les employés, de bris importants et réguliers du matériel de l'entreprise ou encore d'une incapacité à apprendre les tâches de travail. En réalisant son stage en milieu scolaire, l'élève reçoit un meilleur encadrement de la part de son enseignant-superviseur, celui-ci étant toujours sur place pour l'aider à travailler les points ayant causé problème en milieu externe. Après ce stage à l'interne, l'élève est mieux outillé pour réaliser un second stage à l'extérieur du milieu scolaire, sa formation comportant un total de trois stages. Les objectifs de l'insertion professionnelle, tels qu'énoncés dans le programme du MEQ, ont comme but de sensibiliser les jeunes aux exigences du monde du travail, de leur faire développer de bonnes habitudes de travail, de leur faire acquérir les connaissances requises pour aborder de façon autonome le marché de l'emploi et la vie adulte, en plus de leur faire maîtriser des habiletés les rendant aptes à effectuer des fonctions de travail simples (M.E.Q., 1988).

Ces objectifs visent également une formation polyvalente et diversifiée par l'apprentissage d'au moins trois fonctions de travail. Ces fonctions de travail (emplois non qualifiés) n'exigent la plupart du temps qu'un minimum de formation et demeurent des fonctions d'assistance comme par exemple aide-menuisier, aide-mécanicien, aide-cuisinier, etc.

Le programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes du MEQ s'adresse aux élèves de 16 à 18 ans et couvre une période de deux ans. Deux volets de formation caractérisent ce programme, soit la formation générale offerte en milieu scolaire et l'insertion professionnelle réalisée au sein d'une entreprise. Dans le cadre de ce travail nous nous intéressons aux élèves de première année du programme.

1.2 L'aménagement du temps de formation

Comme mentionné précédemment, le programme d'étude en Insertion sociale et professionnelle des jeunes privilégie une formule d'alternance école/travail. L'aménagement du temps doit donc permettre d'accorder le temps nécessaire aux deux volets de cette formation, soit la formation générale et l'insertion professionnelle.

Le guide d'organisation du MEQ (1988) propose d'accorder le tiers du temps à l'insertion professionnelle et le deux tiers à la formation générale au sein de la première année d'étude. La responsabilité de la répartition du temps au calendrier scolaire est cependant laissée aux établissements scolaires. À la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or, la répartition du temps de la formation générale est la suivante : elle est offerte aux élèves en milieu scolaire, à raison d'environ trois jours par semaine, l'horaire étant réparti sur cinq jours. Pour ce qui est de l'insertion professionnelle, on accorde une moyenne de deux jours par semaine pour un stage en milieu de travail. Certaines périodes de l'année sont propices à une formation générale plus intensive, en début d'année scolaire par exemple. Il en est de même pour l'insertion professionnelle. La période de Noël et la fin de l'année scolaire constituent des périodes de stage intensives.

Durant la première année, les élèves cumulent une moyenne de 60 jours en milieu de stage et de 120 jours en milieu scolaire pour un calendrier comptant 180 jours de classe. Ceci respecte la répartition un tiers, deux tiers prévue par le MEQ.

Le point suivant décrit des activités d'enseignement et d'apprentissage qui impliquent les élèves de 1^{ère} année du programme d'I.S.P.J. de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or.

1.3. L'aménagement des activités de formation

Les jeunes qui fréquentent le programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes se voient offrir des activités d'enseignement et d'apprentissage organisées et mises en oeuvre par les enseignants responsables de cette formation à la polyvalente Le Carrefour

de Val-d'Or. Afin de saisir le programme dans sa réalité quotidienne, une brève description des activités d'enseignement et d'apprentissage suivra pour chacun des milieux d'apprentissage, soit la salle de classe et l'entreprise.

1.3.1. Les activités en salle de classe

Les activités en salle de classe de 1^{ère} année sont toujours offertes à l'intérieur du même local. Une cuisine est aménagée au sein de ce local pour répondre aux exigences du cours d'alimentation offert par le biais du programme d'insertion sociale. L'enseignement se fait en « team-teaching ». Ce type d'enseignement est privilégié avant tout parce que la direction de l'adaptation scolaire de la polyvalente de Val-d'Or croit en ses avantages. Selon elle, ce type d'enseignement permet d'apporter une aide supplémentaire aux élèves en difficulté en plus de rendre l'animation de classe plus dynamique grâce à la complémentarité des enseignants présents.

Concrètement, le « team-teaching » se vit grâce à un système de rotation des enseignants. Deux enseignants sur trois, rattachés à la première année de formation, sont toujours présents dans la classe. Tandis qu'un des deux dirige les activités, l'autre voit à apporter de l'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement, à rencontrer un élève ayant des problèmes personnels, ou encore à dispenser le cours avec son collègue. Par ce type de fonctionnement, il est visé que le jeune, par l'aide immédiate qu'on lui accorde tant au niveau académique que personnel, se sente considéré et respecté au sein de son groupe-classe. Les élèves vivent des activités d'apprentissage reliées aux différents thèmes exploités par les deux programmes d'études que sont l'insertion sociale et la préparation au travail. Comme mentionné auparavant, les thèmes tels que l'alimentation, le logement, l'autonomie financière, le monde du travail, l'économie seront le point de départ pour l'organisation de différentes activités. Par des lectures, des discussions, des travaux de recherche, des visites industrielles, les élèves vivent des activités d'apprentissage en lien avec les réalités concrètes du jeune travailleur et du jeune adulte. De plus, ils assistent à des conférences sur des thèmes diversifiés tels que la CSST, les normes du travail, le syndicat, etc., vivent une simulation d'entrevue, entendent des témoignages de travailleurs et

d'employeurs, participent à des projets communautaires, élaborent et préparent des repas équilibrés, planifient un budget, etc. Les matières de base telles que le français, les mathématiques, l'anglais et l'enseignement moral sont intégrées aux thèmes exploités par les deux programmes ci-haut mentionnés.

À travers ces différentes activités, les élèves sont encouragés à exposer leurs idées et à donner leur opinion. Les talents, le potentiel et les forces de chacun sont régulièrement soulignés et valorisés par les différents enseignants. De plus, afin d'augmenter les chances de faire vivre des succès aux élèves, seuls des travaux portant sur des notions concrètes et pratiques sont exigés. Cette préoccupation de faire vivre des succès et de valoriser les élèves dans leurs talents et leurs forces vient du fait que les enseignants cheminant avec eux, au sein du programme d'I.S.P.J., perçoivent une tendance chez ces derniers à se dévaloriser, à se dire incapables et à peu s'estimer. Cette façon de faire semble porter fruit puisque bon nombre d'entre eux semblent, en cours d'année, plus à l'aise pour s'exprimer et donner leur opinion. On les sent parfois même heureux d'être en classe. Certains commentaires de parents nous laissent effectivement croire qu'ils sont plus motivés à se présenter à l'école.

En conclusion, les choix faits dans la réalité de la classe quant à l'enseignement en « team-teaching », à la participation active des élèves, aux activités d'apprentissage où le concret est un élément-clé, au souci de faire vivre des succès et de valoriser les élèves en formation, semblent répondre aux intérêts et aux besoins de certains élèves qui donnaient l'impression de peu s'estimer, de manquer de confiance en eux et d'être démotivés.

Poursuivons maintenant avec les activités d'enseignement et d'apprentissage offertes par l'entreprise.

1.3.2. Les activités en entreprise

Les activités d'apprentissage vécues en entreprise ont lieu dans divers milieux de travail de la localité de Val-d'Or. Elles se déroulent dans une usine, un garage, un restaurant,

un entrepôt, une garderie, un magasin à rayons. Les objectifs de travail sont clairement établis entre l'école et l'entreprise, c'est-à-dire que la personne de l'école responsable de placer les élèves en milieu de travail rencontre individuellement les directeurs d'entreprises afin de s'entendre avec eux sur les tâches de travail que le jeune aura à effectuer ainsi que sur les comportements de travailleur attendus de la part de ce dernier. Elle règle également d'autres questions pratiques avec les responsables des entreprises, telles le nombre d'heures de travail et l'horaire, la durée de la formation, la fréquence des évaluations. Suite au choix, par l'élève, d'une fonction de travail correspondant à ses intérêts, une entreprise de travail lui est assignée comme milieu de stage.

Les objectifs de travail sont présentés au jeune au début de sa formation. Ces objectifs comportent l'ensemble des tâches reliées à la fonction de travail choisi ainsi que les comportements de travailleur exigés tels que la ponctualité, l'assiduité, la politesse, le rendement, l'initiative, la qualité du travail, etc. L'élève doit, par exemple, arriver à l'heure, respecter toutes les journées de stages inscrites au calendrier, être poli envers l'employeur, ses confrères de travail et les clients, démontrer de l'initiative. Comme mentionné auparavant, la fonction de travail choisie correspond à une fonction d'assistance. L'élève expérimente donc, le travail d'aide-menuisier, d'aide-soudeur, d'aide-caissier, etc.

La formation est dispensée par un ouvrier de l'entreprise, nommé pour l'occasion « travailleur-parrain ». Lorsque le jeune se présente en milieu de stage, il réfère à ce dernier pour connaître les tâches à accomplir et la façon de les exécuter. Le travailleur-parrain devient un guide qui accompagne le jeune dans l'apprentissage d'une fonction de travail en milieu de travail.

Le déroulement des activités fait l'objet d'une supervision effectuée par un enseignant rattaché à la formation en milieu scolaire, afin d'assurer une continuité avec ce qui est appris et travaillé en classe. Concrètement, l'évaluation porte sur les tâches de travail (exemple Appendice C) et les comportements de travailleur exigés (Appendice D) et mentionnés précédemment. Cette évaluation se fait au sein du milieu de travail en présence du « travailleur-parrain », de l'enseignant-superviseur et du stagiaire, à raison d'une fois tous les sept ou huit jours de stages complétés. L'orientation générale de la supervision est

d'assurer un support à l'élève en plus de l'aider à corriger, au fur et à mesure, les difficultés de parcours rencontrées, qu'elles soient au niveau des tâches de travail à effectuer ou encore des comportements de travailleurs attendus.

Par son stage en entreprise, le jeune a l'occasion de faire des apprentissages différents de ceux faits en salle de classe. En plus d'expérimenter un travail particulier, il apprend à socialiser avec un groupe d'adultes et à se conformer aux règles du milieu de travail. Que ce soit dans la salle de classe ou en entreprise, le programme entraîne des conséquences différentes selon les élèves. Les observations faites en situation de pratique permettent de constater que l'atteinte des objectifs du programme n'est pas la même pour tous et cela diffère d'une année à l'autre.

Étant donné la nouveauté du programme d'I.S.P.J. et la provenance variée des élèves, tant au niveau scolaire que familial, il est difficile de dire pourquoi et pour qui cela réussit. Comme ce programme est complètement dédié à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes ayant connu une trajectoire scolaire difficile et présentant souvent des difficultés d'adaptation et d'affirmation, il est justifié de désirer connaître qui sont ces jeunes afin d'apporter les ajustements nécessaires à la formation offerte et ainsi augmenter les chances de réussite des jeunes dans l'atteinte des objectifs de ce programme.

1.4. Des difficultés d'adaptation et d'affirmation rencontrées par les élèves

Les élèves d'I.S.P.J. présentent des difficultés d'adaptation en milieu de travail comme en classe, qui se manifestent entre autres par une expression difficile ou absente de leurs pensées, leurs sentiments et leurs opinions. Selon certains enseignants ayant travaillé auprès de ces jeunes et des écrits du ministère de l'Éducation (MEQ, 1988), ces derniers présentent un manque de motivation, de confiance en eux-mêmes, un haut taux d'absentéisme en plus d'avoir une perception négative de l'école. Ces élèves sembleraient également, au fil des années, développer une image négative d'eux qui les porte à se replier sur eux-mêmes.

Dans la pratique quotidienne, on remarque qu'une majorité de ces élèves, en situation de classe, posent peu de questions, donnent rarement leurs opinions, sont peu impliqués dans les activités scolaires ou parascolaires, manquent en général d'initiative, d'autodiscipline, et donnent des signes de manque d'estime et de confiance en soi. Ils sont généralement enclins à abandonner au moindre échec. Ils ont également des difficultés à se projeter dans l'avenir et à planifier leur futur, c'est-à-dire qu'ils ne savent souvent pas ce qu'ils désirent faire à court terme comme travail. Finalement, ils se sentent peu appréciés et se disent incapables de réussir à l'école.

Faisant suite aux rapports d'évaluation de stage ainsi qu'aux discussions entre enseignants-superviseurs, il s'avère qu'en stage, certains élèves ont tout à apprendre de leur expérience en milieu de travail, que ce soit sur le plan des comportements de travailleurs ou celui de leurs tâches de travail. Ils manifestent, par exemple, peu d'initiative, offrent un rendement moyen, sont passifs, peu motivés, et ont de la difficulté à bien faire les tâches de travail demandées. L'évaluation faite lors de la supervision s'avère difficile pour l'élève puisqu'elle fait ressortir plusieurs points nécessitant une amélioration. Pour ces élèves, le milieu de stage devient à nouveau un endroit où la réussite n'est pas facile.

Bien sûr, la proportion des élèves manifestant des difficultés d'adaptation et d'affirmation s'avère différente d'une année à l'autre, certains élèves réussissant bien en classe et très bien en milieu de travail. Cependant, on considère que les difficultés énumérées plus haut correspondent, année après année, à plus de la moitié des élèves inscrits en I.S.P.J.. Qu'est-ce qui explique ces points communs chez les élèves?

1.4.1. Une trajectoire scolaire marquée par l'échec

Les élèves inscrits en I.S.P.J. ont tous un minimum de deux ans de retard académique. Ils proviennent d'ailleurs de différentes classes de cheminement particulier. En effet, certains d'entre eux sont issus du cheminement particulier temporaire de premier cycle, non réussi (C.P.T.), d'autres, du cheminement particulier continu dernière étape (C.P.C.) et finalement

quelques-uns du programme d'études personnalisées (P.E.P.)⁵. Chacun a donc connu une trajectoire scolaire caractérisée par des difficultés académiques variables et par l'échec.

1.4.2 L'effet de l'échec scolaire sur l'image de soi selon Bloom

Les travaux de Bloom (1979) dressent un parallèle entre la réussite scolaire et l'opinion que l'élève a de lui-même. Selon lui,

[...] le succès ou les échecs répétés pendant plusieurs années conduisent l'élève à généraliser l'opinion qu'il a de lui-même en tant qu'élève. Après avoir adressé des reproches à l'école et aux professeurs pour son manque de succès, il finit par avoir une image globalement négative de lui-même en tant qu'élève [...] (p. 89).

Si nous poursuivons le raisonnement de Bloom, il est possible de croire que les élèves inscrits en I.S.P.J., étant donné leur trajectoire scolaire caractérisée par l'échec, présentent une image négative d'eux-mêmes et en viennent donc à avoir une estime de soi négative. Ceci suscite une inquiétude quant à l'impact d'une estime de soi négative sur le processus d'insertion socioprofessionnelle des jeunes et ce, d'autant plus que cette dernière est la raison d'être du programme I.S.P.J.

1.5. Question générale de recherche

Le désir d'en connaître davantage sur l'estime de soi des jeunes suivant le programme d'insertion socioprofessionnelle est à l'origine de la question générale de recherche. Puisque l'estime de soi réfère à l'évaluation personnelle qu'un individu fait de lui-même, qu'elle s'exprime généralement en termes de valeurs positives ou négatives (Chévigny 1986), d'une part, et que, d'autre part, les jeunes de l'I.S.P.J. sont en quelque sorte pressés

⁵ C. P. T. : Formation académique visant l'atteinte des objectifs de 1^{ère} et 2^e secondaire sur une période de 3 ans.

C. P. C. : Formation académique visant l'atteinte des objectifs du 2^e cycle du primaire.

P. E. P. : Formation académique visant l'atteinte des objectifs de 2^e et 3^e secondaire.

par leur programme de projeter une bonne image d'eux-mêmes dans le monde du travail, ce questionnement prend toute son importance.

Coopersmith (1967) mentionne que les individus ayant une estime de soi négative se croient incompetents, sans importance et incapables de réussir ce qu'ils entreprennent. Il ressort également, de façon plus générale, que les gens ayant une estime de soi négative ont tendance à être passifs, dépendants, anxieux, à se sentir inutiles et sont susceptibles de se conformer et d'être blessés par les critiques d'autrui (v.g. Gazzard, 1990; Lago, 1990).

Les manifestations des difficultés d'adaptation ci-haut mentionnées et reliées à une estime de soi négative sont observées dans la situation de classe et en milieu de travail. Elles semblent très présentes chez la majorité des élèves inscrits en I.S.P.J., notamment les manifestations concernant la passivité, la dépendance, le manque de confiance, le conformisme, les sentiments d'infériorité et d'incompétence. Ces caractéristiques, reliées à une faible estime de soi, ne peuvent-elles pas devenir une entrave à l'insertion socioprofessionnelle, celle-ci étant la raison d'être de l'I.S.P.J.?

Les travaux de Ouellette et Doucet (1981)⁶ nous aident, en partie, à répondre à cette question. En effet, selon ces chercheurs, l'insertion socioprofessionnelle pourrait être associée à la réussite des composantes de l'identité personnelle dont l'estime de soi fait partie. On comprend donc que l'estime de soi peut s'avérer importante dans le processus d'insertion socioprofessionnelle; d'ailleurs, la perception des enseignants oeuvrant auprès des jeunes inscrits en I.S.P.J., tant en situation de classe qu'en milieu de stage est à l'effet qu'une majorité de ces élèves manifestent des difficultés de comportement semblant reliées à une estime de soi négative. Il apparaît donc pertinent pour les enseignantes qui travaillent avec ces jeunes et les autres acteurs de l'école, d'avoir une connaissance plus juste du niveau d'estime de soi des élèves d'I.S.P.J. La question générale de recherche se formule donc de la façon suivante : En quoi l'estime de soi des jeunes inscrits en I.S.P.J. à la

⁶ Les travaux de Ouellette et Doucet (1991) visent l'élaboration d'un modèle d'insertion socioprofessionnelle.

polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or se compare-t-elle à celle de leurs confrères du même âge ayant suivi un cheminement scolaire régulier?

Une meilleure compréhension de la situation des élèves permettra d'apporter, si nécessaire, des ajustements au niveau de la pratique de l'enseignement et éventuellement de la formation offerte à ces derniers.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Les élèves inscrits en I.S.P.J. ont connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec. La majorité d'entre eux possèdent à peine les acquis de 1^{ère} secondaire. Les comportements observés en classe laissent percevoir chez une majorité d'entre eux un manque de motivation, de confiance en soi, une perception négative de l'école et d'eux-mêmes. En milieu de stage, les comportements observés laissent percevoir un manque d'initiative et de motivation, de la passivité et un manque de confiance en soi. Par ailleurs, ces jeunes sont en cheminement dans un programme d'Insertion sociale et professionnelle qui a comme objectif de les sensibiliser au monde du travail, de leur faire développer de bonnes habitudes de travail, de leur faire acquérir les connaissances requises pour aborder de façon autonome le marché de l'emploi et la vie adulte et enfin, de leur faire maîtriser des habiletés les rendant aptes à effectuer des fonctions de travail simples.

Les comportements observés, en situation de pratique, semblent s'apparenter à une faible estime de soi. Il s'avère pertinent de se questionner et de réfléchir sur l'estime de soi puisque, comme le suggèrent Ouellette et Doucet (1991), l'estime de soi, dans un contexte d'insertion socioprofessionnelle, pourrait s'avérer une clé de sa réussite.

Une revue des écrits sur ce concept permet de situer la notion d'estime de soi. Dans ce chapitre on examine l'estime de soi en tant qu'évaluation et on établit, aux fins de cette recherche, une définition de l'estime de soi qui s'inspire des catégories de Coopersmith.

2.1 L'estime de soi définie en tant qu'évaluation

L'estime de soi a fait l'objet de plusieurs travaux (James, 1890; L'Écuyer, 1978; Rosenberg, 1965 dans Émond, 1977). Une multitude de définitions relatives à ce concept ont été formulées et développées par différents auteurs (Jacobson, 1954; Silber et Tippett, 1965; Cohen, 1959, rapportés par Morval et Morval, 1971); Damon, 1983, Gazzard, 1990; Coopersmith, 1967). Nombreuses, ces définitions, mettent en évidence l'aspect évaluatif de l'estime de soi. En fait, l'estime de soi est la composante évaluative du concept de soi, le concept de soi référant plutôt aux perceptions qu'un individu a de lui-même.

Selon les écrits consultés, les différentes définitions de l'estime de soi se regroupent en deux catégories soit celles qui soulignent l'écart entre le moi et le moi idéal ainsi que celles qui relèvent plutôt de l'évaluation personnelle.

2.1.1. Écart entre le moi et le moi idéal

Nous abordons l'écart entre le moi et le moi idéal à partir d'un article de Morval et Morval (1971). Parmi les auteurs recensés, Jacobson (1954), Silber et Tippett (1965) et Cohen (1959) considèrent l'écart entre le moi et le moi idéal pour définir l'estime de soi.

Pour Jacobson, l'estime de soi exprimerait le désaccord ou l'harmonie entre les représentations de soi et l'image désirable du soi. Dans le même sens, l'estime de soi reflète les sentiments de satisfaction qu'un individu a de lui-même, correspondant à la relation entre l'image de soi et l'image idéale de soi (Silber et Tippett). Finalement, Cohen considère que l'estime de soi dépend du degré de correspondance entre le concept de soi idéal d'un individu et son concept de soi actuel; elle est fonction de la coïncidence entre les aspirations d'une personne et la réalisation de ces aspirations.

On peut donc conclure que l'estime de soi est fonction des succès et des échecs rencontrés par l'individu dans la satisfaction de ses besoins fondamentaux. Nous pourrions ainsi croire que des élèves ayant connu de nombreux échecs, en particulier ceux inscrits en

I.S.P.J. pourraient éprouver des difficultés au chapitre de l'estime de soi, en autant que la réussite scolaire figure au sein de leurs aspirations.

2.1.2 L'évaluation personnelle

L'évaluation personnelle constitue une dimension importante du concept d'estime de soi, si l'on considère le nombre d'auteurs l'ayant définie par ce biais. Parmi ceux-ci figurent Janis (1960, dans Morval et Morval, 1971); Lago (1990), Elder, (1968) et Beane et Likpa (1980, dans Pépin, 1986); Gazzard (1990) et Coopersmith (1967). Pour Janis (1960 : dans Morval, 1971) l'estime de soi se définit comme étant la valeur qu'un individu attribue à sa propre personne. Pour Lago (1990), l'estime de soi représente la manifestation de la manière dont on se voit. C'est aussi le reflet de la valeur qu'on s'attribue et généralement l'opinion qu'on a de soi. Plus précisément, William Damon (1983) considère l'estime de soi comme une orientation évaluative envers soi, généralement établie en termes de valeurs positives ou négatives.

Pour sa part, Elder (1968, dans Pépin, 1986) présente l'estime de soi comme étant un sentiment de valeur personnelle influencé à la fois par les performances de l'individu, ses habiletés, son apparence et les opinions que les personnes significatives ont à son égard et lui expriment.

Beane et Likpa (1980, dans Pépin, 1986) suggèrent que l'estime de soi est l'évaluation qu'effectue une personne de la satisfaction qu'elle ressent à l'égard des rôles qu'elle remplit et de la qualité des performances qu'elle atteint dans ses rôles.

Ann Gazzard (1990) considère, pour sa part, que l'estime de soi réfère simplement au degré avec lequel une personne s'aime ou ne s'aime pas. Une personne aimera certaines parties d'elle-même plus que d'autres. Cependant, l'estime de soi réfère à l'évaluation globale qu'une personne fait d'elle-même.

Finalement, Coopersmith (1967) définit ainsi l'estime de soi :

Par estime de soi, nous référons à l'évaluation de soi-même que l'individu fait et maintient généralement : elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation, et elle indique la mesure selon laquelle l'individu se croit compétent, significatif, réussissant dans la vie et ayant de la valeur. En résumé, l'estime de soi est un jugement personnel de la valeur qui s'exprime dans les attitudes de l'individu envers lui-même. C'est une expérience subjective que l'individu communique aux autres [...]. (p. 4).

Toujours selon Coopersmith (1984), la définition de l'estime de soi doit prendre en compte les variations dues aux expériences individuelles, au sexe, à l'âge et autres aspects fixant les rôles. Ainsi, il fait remarquer que quelqu'un peut se considérer comme très estimable en tant qu'étudiant, assez estimable en tant que joueur de tennis et très peu valable en tant que musicien. « Chacun construit son appréciation selon l'importance subjective qu'il leur accorde » (Coopersmith, 1984, p. 6).

En résumé, l'estime de soi correspond à l'évaluation personnelle qu'un individu fait de lui-même. Elle s'établit généralement en termes de valeurs positives ou négatives et cette évaluation exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation indiquant dans quelle proportion une personne s'évalue compétente, importante et estimable.

2.2 Les domaines d'activités susceptibles d'influencer l'estime de soi, selon le S.E.I. de Coopersmith (1984)

Comme mentionné ci-dessus par Elder (1968, dans Pépin, 1986) et Coopersmith (1984), plusieurs facteurs influencent l'estime de soi d'une personne. Coopersmith (1984) identifie quatre domaines différents dans son instrument de mesure, l'Inventaire d'estime de soi (S.E.I.) : familial, social, général et scolaire. Pour nous aider à mieux comprendre les facteurs susceptibles d'influencer l'estime de soi des jeunes ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec et s'étant inscrits en I.S.P.J., nous examinons ce que Coopersmith et d'autres chercheurs ont relevé par rapport à chacun des domaines d'activités identifiés par le S.E.I. Les catégories du S.E.I. sont utilisées ici comme structure de

compréhension. Les apports d'autres chercheurs permettent d'enrichir chacun des domaines d'activités identifiés par le S.E.I.

2.2.1 Le domaine familial

Le domaine familial correspond à l'ensemble des expériences vécues par un jeune avec les membres de sa famille. Ces expériences apparaissent être fermement en rapport avec l'estime de soi des adolescents. Parmi les aspects relevés par les écrits comme étant en relation avec l'estime de soi, on retrouve la relation vécue avec les parents, la composition familiale, l'attention paternelle, le style éducatif ainsi que certaines conditions familiales. Ces différents aspects seront ici développés afin de mieux saisir leur influence sur l'estime de soi des jeunes.

Les résultats de Koziy et Davies (1982), rapportés par Chevigny (1986), révèlent des différences au niveau de l'estime de soi des adolescents lorsque la relation avec les parents est manquante ou déficiente. Toujours selon cette étude, les adolescents de foyers désunis montrent un plus grand niveau d'inadaptation que les adolescents provenant de foyers unis, démontrant ainsi l'importance de la composition familiale sur le comportement des jeunes. Dans les mêmes circonstances, les filles présentent aussi une inadaptation similaire dans leur rôle social. Selon ces auteurs, c'est au niveau de l'estime de soi que les adolescents sont les plus gravement atteints.

Une recherche de Rosenberg (1965), mentionnée par Émond (1977), indique que l'attention paternelle est reliée de façon significative à l'estime de soi. Plus précisément, les adolescents ayant une relation chaleureuse et proche de leur père ont une estime de soi plus élevée comparativement à ceux ayant une relation distante et impersonnelle.

Par ailleurs, Kellerhals, Montandon, Ritschard et Sardi (1991) montrent une relation significative entre l'estime de soi de l'enfant et le style éducatif parental. Les résultats révèlent que l'estime de soi est sensiblement plus élevée lorsque l'éducation est de type

« contractualiste », c'est-à-dire lorsque, entre autre, l'autorité est plus négociatrice que coercitive et lorsque le père a une implication nette dans l'éducation de ses enfants.

Coopersmith (1967) fait état de certaines conditions familiales nécessaires à la formation de l'estime de soi positive. Selon lui, l'acceptation inconditionnelle de l'enfant par ses parents, des limites éducatives clairement définies et renforcées, le respect pour l'action individuelle de l'enfant à l'intérieur de ces limites et une latitude laissée à cette action permettent d'établir un milieu familial démocratique. Ce dernier rend possible l'expression de la spontanéité et de l'originalité de l'enfant en plus de l'aider à poursuivre ses activités avec une plus grande ténacité. Ces conditions familiales favorisent également que l'enfant soit plus impliqué et actif au sein de son travail.

En conclusion, une relation manquante ou déficiente avec les parents, particulièrement le père, la composition familiale ainsi que certaines conditions familiales sont autant de facteurs qui semblent influencer l'estime de soi au sein du domaine familial.

2.2.2 Le domaine social

Le domaine social correspond à l'ensemble des expériences vécues par un jeune avec des personnes de son entourage. Parmi celles-ci figurent les personnes significatives et les amis. Ces gens semblent avoir une grande influence sur l'image de soi et sur le niveau d'estime de soi des adolescents. En fait, certains auteurs les placent en tête de liste. Au nombre des aspects qui semblent influencer l'estime de soi en ce domaine figurent le nombre d'amis et le niveau de popularité.

En ce qui a trait aux personnes significatives, Elder (1968, cité par Pépin, 1986) mentionne que les opinions émises par les personnes significatives exercent une influence sur les sentiments d'estime de soi d'un individu. Dans le même sens, Festinger (1954, rapporté par Émond, 1977) considère que toute personne fait partie d'un groupe quelconque dans lequel certains membres sont significatifs à ses yeux. Selon lui, l'individu est amené à se comparer à ces personnes auxquelles il attache de l'importance. De cette

comparaison sociale provient l'évaluation de soi. Si l'environnement social se trouve modifié pour une raison ou une autre, on peut alors s'attendre à un changement correspondant d'estime de soi chez la personne en cause.

Par ailleurs, selon certains auteurs (Mc Candless et Jersild, 1973, cités par Chévigny, 1986), l'adolescent acquiert une image de soi dans ses relations avec autrui. L'estime de soi est créée des diverses opinions qu'il a de lui-même et qui lui proviennent de son entourage. Plus précisément, Rodgers (1951, mentionné par Émond, 1977) explique que l'image de soi se développe à la suite d'interactions avec l'environnement. Un milieu favorisant peu la libre expression, la confiance en soi et le sentiment de valeur amène un individu à douter de lui-même. Il lui est alors plus difficile de s'accepter tel qu'il est. De plus, selon Barley et Newhouse (1975, rapportés par Pépin, 1986), les réponses émises par les individus envers une personne ont un impact sur la façon dont cette dernière se perçoit, perception qui, à son tour, exerce une influence sur son comportement.

D'autre part, le groupe d'amis paraît avoir des effets sur le niveau d'estime de soi des adolescents. D'après Cartwright (1950, dans Émond, 1977), le groupe auquel une personne appartient sert de déterminant primaire pour son estime de soi. Dans le même ordre d'idées, Rosenberg (1965, mentionné par Émond, 1977) démontre que la participation et l'adhésion à un groupe, chez les adolescents, sont positivement reliées à un niveau élevé d'estime de soi.

Pour sa part, Coleman (1961, voir Émond, 1977) observe que le nombre d'amis que possède un adolescent a un effet sur ce qu'il peut penser de lui-même. Plus ce nombre est élevé, plus l'adolescent a tendance à s'accepter tel qu'il est. Dans le même sens, Coopersmith (1967) mentionne que la popularité est positivement associée à une estime de soi élevée. La popularité est un indicateur du succès social et le niveau de succès semble relié à l'estime de soi.

En conclusion, les jugements verbaux ou non-verbaux des autres, surtout lorsque ceux-ci sont des personnes significatives, semble prendre la même tangente, positive ou négative, que l'évaluation qu'un individu fait de lui-même. Ces jugements émis par les amis

ou encore par certains enseignants, si ces personnes sont considérées comme significatives aux yeux d'un jeune, peuvent donc avoir un impact sur la façon dont celui-ci se perçoit.

2.2.3 Le domaine général

Le domaine général réfère aux éléments concernant la personne elle-même. Ce domaine est très vaste à la lecture des indicateurs du S.E.I. Ils concernent, entre autres, la capacité qu'a un individu de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de s'adapter à quelque chose de nouveau, de se faire confiance, de s'aimer, de s'exprimer, de se débrouiller, d'être fier de soi. C'est le jugement plus ou moins positif qu'un individu a de son comportement en général. Coopersmith (1967) mentionne qu'une personne qui possède une estime de soi élevée s'aime, se respecte et se considère estimable. Elle réagit aux événements qui se présentent à elle en espérant réussir (Smith et al., 1973, mentionné par Pépin, 1986).

Clemes et Bean (1981, voir Pépin 1986) ont souligné l'existence de certaines caractéristiques reliées à une estime de soi élevée, dans le cas d'un enfant. Selon eux, un tel enfant se sent fier de ses réalisations, agit de façon autonome, assume ses responsabilités, tolère les frustrations, envisage et relève les défis avec enthousiasme, se sent capable d'exercer une influence sur les autres et présente un vaste champ d'émotions et de sentiments.

Finalement, Calhoun et Morse (1977, dans Pépin, 1986) constatent qu'une personne qui manifeste une haute estime de soi sent qu'elle a de la valeur et éprouve un haut degré de considération pour elle-même. Au contraire, une personne ayant une faible estime de soi manque de respect envers elle-même, se croit incompétente, sans importance, incapable de réussir ce qu'elle entreprend ou veut entreprendre et pense qu'elle n'est pas digne d'estime (Coopersmith, 1967). Elle réagit aux événements en craignant l'échec (Smith, et al., 1973, dans Pépin, 1986). De plus, Gold et Douvan (1969, dans Pépin, 1986) précisent qu'un individu qui possède une faible estime de soi tend à être dépendant de son environnement extérieur et à se conformer passivement à l'influence de celui-ci.

2.2.4 Le domaine scolaire

Le domaine scolaire fait ici référence à l'ensemble des expériences vécues par l'élève au sein d'une classe, qu'elles soient fonction des résultats scolaires, de la relation avec les enseignants, du niveau d'implication et du sentiment de confort ressenti. En plus d'être un élément susceptible d'être en lien avec le niveau d'estime de soi des adolescents, le domaine scolaire est au coeur du questionnement de cette recherche. Étant donné le passé scolaire teinté d'échecs des élèves de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes à l'étude au sein de ce travail, nous rejoignons ici Coopersmith (1967). Selon lui, compte tenu de l'importance de l'école dans la vie des enfants, nous avons de bonnes raisons de croire que les succès et les échecs peuvent avoir des conséquences sur l'estime de soi.

D'autres auteurs, (Lane et Hones, 1986; Bledsoe, 1964; Brookover et al., 1964; Bodwin, 1962 dans Gazzard, 1990), ayant mis l'accent sur l'estime de soi et le rendement scolaire soulignent que les sentiments qu'ont les élèves envers eux-mêmes affectent leur rendement en classe.

2.2.4.1 La réussite scolaire et l'estime de soi

La réussite scolaire, soit la facilité avec laquelle un individu répond aux exigences scolaires, peut avoir un impact sur l'estime de soi, que ce soit en fonction des résultats obtenus dans certaines matières scolaires, de la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes ou encore du niveau d'exigences du milieu scolaire.

En effet, selon des études américaines (Bledsoe, 1964; Bodwin, 1962 : voir Coopersmith, 1984), l'estime de soi est une composante importante de la réussite scolaire. Dans les domaines mathématique et littéraire, les enfants ayant une bonne estime d'eux-mêmes obtiennent de meilleurs résultats. Dans le même sens, Garzarelli et Lester (1989) mentionnent que les personnes ayant une estime de soi élevée réussissent mieux dans les situations scolaires que ceux dont l'estime de soi est basse.

D'autres études (Bernoud et Cartron, 1975; Gilly, 1968; Perron, 1970 : dans Perron, 1991) montrent que les bons élèves de neuf à douze ans s'évaluent de façon plus flatteuse que les mauvais élèves, et ceci par rapport aux caractéristiques personnelles non liées à la situation scolaire. Le « Moi perçu » (« ce que je suis ») du bon élève est plus en accord avec son « Moi idéal » (« ce que je voudrais être » ou « ce qu'il est bien d'être »), alors qu'on remarque une discordance de ces deux types de jugements chez le mauvais élève.

Perron (1979 : voir Perron 1991) mentionne à son tour que si tous les travaux soulignent à quel point le statut scolaire de l'enfant est lié à ses opinions de lui-même, ils montrent plus précisément le rôle déterminant du contexte scolaire et du niveau de ses exigences. Pour lui, les classes où les maîtres assouplissent ces exigences en fonction des difficultés des élèves renforcent les images de soi positives chez ceux-ci en augmentant la fréquence des réussites et en diminuant celle des échecs. Or, dans le cas des jeunes en échec, il serait souhaitable, quel que soit le programme d'étude auquel ils sont inscrits, d'augmenter les situations où ils peuvent vivre des succès afin de les aider à renforcer leur image de soi positive.

Finalement, la réussite scolaire est donc liée de façon très nette à cette bonne opinion de soi-même.

2.2.4.2 La non-réussite scolaire et l'estime de soi

La non-réussite scolaire peut être associée à ne pas réussir, à l'expérience avec l'échec, à l'accumulation des années en difficultés académiques, à une perception d'écolier raté, etc. Ne pas réussir peut prendre la signification de ne pas être intelligent (Borelli, Perron et Zlotowicz, 1963 : dans Perron 1991); ceci risque de devenir prédominant chez le mauvais élève, au point d'engager globalement la valeur de la personnalité, définie comme « non valable intellectuellement », peu apte à la compétition scolaire, inférieure.

William Damon (1983) affirme que l'estime de soi des enfants est reliée à leur expérience avec le succès et l'échec. Selon lui, les enfants possédant une faible estime de

soi sont souvent ceux qui ont eu des problèmes à l'école ou sont « impopulaires ». Les problèmes de faible image de soi à l'adolescence peuvent être intensifiés par l'accumulation des années en difficulté scolaire et augmentés par les demandes de réussite (Raviv et Stone, 1991). De plus, si l'« écolier raté » se voit de façon dévalorisée, ceci risque de constituer un handicap majeur pour son intégration ultérieure dans une société qui valorise hautement la réussite et l'intelligence (Perron, 1991). D'autres études (Quimby, 1967; Shaw et Alves, 1963 : dans Coopersmith, 1984) ont montré que l'estime de soi chez les étudiants est un facteur déterminant dans la poursuite ou l'abandon des études supérieures.

Finalement, les difficultés qu'un individu rencontre dans sa vie scolaire reflètent bien souvent un manque de motivation ou d'implication vis-à-vis la tâche qu'il a à accomplir. Or, l'intérêt porté à la réussite scolaire dépend en grande partie de l'image que l'on a de soi-même. Éprouver des sentiments positifs et valorisants envers soi-même semble être un facteur déterminant de la motivation au travail⁷.

L'estime de soi des jeunes semble donc très reliée à leur expérience avec le succès et l'échec. Il est plausible que les jeunes inscrits en I.S.P.J., étant donné l'accumulation des années en difficultés scolaires, puissent être aux prises avec des problèmes de faible image de soi, ceci pouvant entraîner une difficulté d'intégration en société.

En conclusion, les recherches font part de plusieurs facteurs d'influence sur l'estime de soi. En effet, la relation avec les parents, l'attention paternelle, la composition familiale, le style éducatif, les personnes significatives, le groupe d'amis, le nombre d'amis, les caractéristiques corporelles et le rendement scolaire sont au nombre des aspects contextuels pouvant exercer une influence sur l'estime de soi des adolescents.

Dans le cadre de cette étude, les aspects contextuels se définissent de la façon suivante : la composition familiale réfère aux personnes qui composent le milieu familial où vit l'élève. Vit-il avec ses deux parents, avec sa mère, son père, sa mère et le nouveau conjoint

⁷ Tiré du manuel Inventaire d'estime de soi de S. Coopersmith (1984).

de celle-ci, son père et la nouvelle conjointe de celui-ci, vit-il en famille d'accueil ou encore en centre d'accueil?

Le niveau de scolarité des parents réfère au niveau scolaire de la dernière année d'étude du père et de la mère.

Le nombre d'amis correspond à l'appréciation que le jeune fait du nombre d'amis qu'il possède.

Le niveau de satisfaction face à la famille correspond à l'évaluation faite, par le jeune, de la qualité de la relation vécue avec les différents membres de sa famille. Le point de repère est le degré de satisfaction qu'il y attribue.

Le niveau de satisfaction face aux amis se rapporte à l'évaluation qu'il fait des relations vécues avec ses pairs. Le point de repère est le degré de satisfaction qu'il y attribue.

Le niveau de satisfaction en rapport avec le cheminement scolaire correspond à l'appréciation que l'élève fait de son parcours scolaire. Cela réfère à l'appréciation personnelle qu'il fait de son parcours scolaire sans autres indications provenant de l'extérieur.

Finalement, la satisfaction par rapport à la vie en général est le niveau d'agrément qu'éprouve le jeune face à l'ensemble des domaines de sa vie. Comme pour le point précédent, il s'agit d'une appréciation personnelle, spontanée, sans indications provenant de l'extérieur.

2.3 Questions spécifiques de recherche

Plusieurs composantes de l'estime de soi et de ce qui l'influence ont été soulevées. Parmi celles-ci, est-ce que le rendement scolaire ne serait pas important dans la détermination du niveau d'estime de soi des jeunes inscrits en I.S.P.J., ces derniers ayant tous connu un

passé scolaire caractérisé par l'échec et présentant pour une majorité d'entre eux des difficultés d'adaptation et d'affirmation ?

Compte tenu que l'estime de soi d'un jeune ayant toujours vécu la réussite devrait être meilleure que celle d'un jeune ayant connu un parcours d'échec, le niveau d'estime de soi des élèves inscrits en I.S.P.J. sera comparé avec celui d'élèves du même âge, ayant suivi un cheminement scolaire régulier, ces derniers n'ayant jamais repris une année scolaire. Cette comparaison nous permettra également de répondre aux questions suivantes afin de mieux connaître les élèves d'I.S.P.J.

1. Est-ce que l'estime de soi des jeunes d'I.S.P.J. se distingue de celle de leurs collègues ayant suivi un cheminement scolaire régulier ?
2. Est-ce que le domaine scolaire a une influence marquante dans l'appréciation globale de l'estime de soi ?
3. Est-ce que la mesure comparée de l'estime de soi ouvre des pistes quant à des ajustements qui pourraient être apportés dans la formation offerte aux élèves d'I.S.P.J., du point de vue de la pratique enseignante, afin d'augmenter leurs chances d'insertion socioprofessionnelle ?

L'observation en situation de pratique et l'exploration des écrits conduisent à l'hypothèse de recherche suivante : les élèves inscrits en I.S.P.J., qui sont des élèves ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec, présentent une faible estime de soi en comparaison avec des élèves du même âge ayant connu un parcours scolaire régulier.

CHAPITRE III

BUT, OBJECTIFS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre contient trois parties. La première rappelle le contexte de l'étude. La seconde spécifie le but et les objectifs poursuivis par la présente étude. La troisième précise les limites de la recherche.

3.1 Contexte de l'étude

Cette recherche fait référence à la pratique enseignante auprès de jeunes de niveau secondaire dont le parcours scolaire est marqué par les difficultés voire même par l'échec scolaire. Ces jeunes sont orientés vers le programme d'I.S.P.J. dont les objectifs formels sont l'insertion sociale et professionnelle. La pratique laissant supposer des difficultés liées à l'estime de soi, composante personnelle de première importance dans le cadre de l'insertion sociale et professionnelle, une étude descriptive et corrélative est menée, dans le contexte d'un établissement scolaire, afin de vérifier si cette intuition émanant de la pratique se confirme.

3.2 But et objectifs de l'étude

Le but de la présente recherche est de confronter le jugement professionnel émanant de la pratique, à l'effet que le niveau d'estime de soi des élèves d'I.S.P.J., qui sont des élèves en échec dans le système scolaire, est altéré à la baisse. Il s'avère pertinent de vérifier ce jugement puisqu'une faible estime de soi risque de compromettre l'atteinte de l'objectif ultime de leur programme de formation, soit l'insertion socioprofessionnelle. Les résultats de

cette recherche permettront d'indiquer, si nécessaire, des ajustements au niveau de la pratique de l'enseignement et éventuellement de la formation offerte aux jeunes d'I.S.P.J. au regard des facteurs d'influence de l'estime de soi des adolescents.

Les objectifs de recherche poursuivis sont les suivants :

1. Décrire l'estime de soi des jeunes inscrits en I.S.P.J. par rapport à celle de leurs collègues ayant suivi un cheminement scolaire régulier, à l'aide de l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith.
2. Identifier l'influence du domaine scolaire dans l'appréciation globale de l'estime de soi.
3. Explorer les ajustements possibles dans la formation offerte aux élèves d'I.S.P.J., du point de vue de la pratique enseignante, afin d'augmenter leurs chances d'insertion socioprofessionnelle.

3.3 Limites de l'étude

L'étude s'est effectuée auprès d'une cohorte d'élèves de la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. Les groupes d'élèves interrogés constituent des groupes naturels au sein de la polyvalente. La participation à cette recherche a été laissée libre. Deux instruments sont utilisés pour la cueillette des données : un test standardisé et validé auprès d'échantillons francophones pour mesurer l'estime de soi (S.E.I., Coopersmith, 1984) et un questionnaire-maison validé, pour identifier certaines variables contextuelles.

La recherche n'évaluera pas l'impact du programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes sur l'estime de soi des élèves. La recherche n'élaborera pas un plan thérapeutique visant l'amélioration de l'estime de soi des jeunes inscrits en I.S.P.J. Le groupe 1 étant composé d'élèves provenant du cheminement continu, du cheminement temporaire et d'un programme d'études personnalisées, crée des limites à l'étude. Nous ne serons pas en mesure de discriminer les résultats sur la base de ces différences, tous ces élèves étant réunis dans le même groupe. Enfin, compte tenu de la délimitation à une seule école, nous ne pouvons prétendre à une généralisation systématique de nos résultats.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a comme but d'évaluer le niveau d'estime de soi présenté par les jeunes inscrits en I.S.P.J.

4.1 Participants

Les participants à cette étude sont au nombre de 68 (30 filles et 38 garçons), âgés de 15 et 16 ans. Tous les participants fréquentent la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or. Ils proviennent de trois cheminements scolaires distincts, soit les cheminements particuliers de formation, le 4^e secondaire régulier et le programme d'enseignement intensif de l'anglais.

Les participants du groupe 1 sont 27 jeunes susceptibles de s'inscrire à la première année d'I.S.P.J. pour l'année scolaire suivante. Au sein de ce groupe, on dénombre 19 garçons et 8 filles. Ces élèves proviennent tous de cheminements particuliers divers. En effet, 13 d'entre eux proviennent du cheminement particulier de formation de type temporaire de premier cycle (C.P.T.), 4 du cheminement particulier de formation de type continu, dernière étape (C.P.C.) et finalement, 10 du programme d'études personnalisées (P.E.P.).

Le groupe 2 est composé de 15 étudiants issus d'une classe de mathématiques de 4^e secondaire régulier, soit 6 garçons et 9 filles. Tous les élèves de ce groupe ont eu un cheminement scolaire sans reprise d'année. C'est cette caractéristique qui justifie la sélection de ce groupe parmi l'ensemble des groupes de 4^e secondaire.

Le groupe 3 est un groupe constitué de 26 élèves (13 garçons, 13 filles) choisis au hasard parmi l'ensemble des groupes de l'E.I.A.⁸ de 4^e secondaire. On retrouve au sein de ce groupe, des élèves qui ont habituellement une grande facilité à apprendre. Comme on le constate, les groupes 2 et 3 sont formés d'élèves de 4^e secondaire qui ont le même âge que les élèves du groupe 1, susceptibles de s'orienter vers l'I.S.P.J. Ces deux groupes servent de point de comparaison à la mesure de l'estime de soi, dans le cadre de cette étude. Parmi les 68 élèves appelés à participer, 7 ont refusé de donner leur consentement; parmi ces derniers, 4 proviennent des cheminements particuliers de formation.

4.2 Instruments

Deux instruments sont utilisés : a) l'Inventaire d'estime de soi (S.E.I.) de Coopersmith (1984), b) un questionnaire-maison portant sur certaines variables pouvant être reliées à l'estime de soi et non vérifiées par le S.E.I.

4.2.1 L'inventaire d'estime de soi (S.E.I.)⁹

L'instrument retenu pour mesurer le niveau d'estime de soi des jeunes d'I.S.P.J. et du 4^e secondaire est une adaptation française, réalisée par les Éditions du Centre de psychologie appliquée, de « L'Inventaire d'estime de soi » (S.E.I.) de Stanley Coopersmith (1981/1984), (Appendice E).

Le choix du S.E.I. comme instrument de mesure de l'estime de soi repose sur le fait que, d'une part, parmi les instruments consultés, seul celui-ci comportait la dimension

⁸ Pour être admissibles au programme de l'enseignement intensif de l'anglais, les élèves doivent démontrer de la motivation à apprendre l'anglais et une grande capacité d'adaptation et d'apprentissage puisqu'ils auront à apprendre, au cours de la première année de formation, l'anglais oral, sur une période de cinq mois et satisfaire aux exigences scolaires dans les autres matières du programme régulier pendant cinq autres mois.

⁹ Coopersmith, Stanley (1984). Inventaire d'estime de soi (S.E.I.), Les Éditions du Centre de psychologie appliquée, Paris, 23 pages.

scolaire, dimension s'avérant importante afin de vérifier son impact sur le niveau d'estime de soi et, d'autre part, du fait qu'il soit rédigé en langue française. Le S.E.I. mesure l'estime de soi dans quatre domaines différents : général, social, familial et scolaire. L'auteur différencie ces échelles pour mieux répondre aux présupposés théoriques des composantes de l'estime de soi. Le S.E.I. comporte 58 items décrivant des sentiments, des opinions ou des réactions d'ordre individuel. Le sujet doit répondre en cochant une case : « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ». Les échelles *social*, *familial* et *scolaire* comportent huit énoncés chacune, alors que l'échelle *général* en possède vingt-six. Le test inclut également une Échelle de mensonge (Lie), qui comprend huit énoncés, permettant de déterminer le niveau de résistance au test¹⁰.

Le S.E.I. se corrige à l'aide d'une grille de correction, en comptant 1 point par croix apparaissant à travers les repères. La note totale d'estime de soi s'obtient en faisant la somme des notes aux 4 échelles : *général*, *familial*, *social* et *scolaire*. La note à l'échelle de mensonge n'entre pas dans le total. La note maximum est de 26 pour l'échelle *général*, de 8 pour les autres échelles. Elle est de 50 pour la note totale d'estime de soi.

La consistance interne de cet instrument a été étudiée par la méthode pair-impair. On note que la fidélité de la note *Total* est bonne puisque le coefficient de corrélation est de .90. Cependant, la fidélité des échelles est considérée comme moins bonne, en partie en raison du nombre limité d'items (8) qu'elles comportent. Au niveau de la validité, les coefficients ϕ ont été calculés afin d'étudier la valeur discriminative de chacun des items du S.E.I. Selon le guide d'utilisation du S.E.I. (Coopersmith, 1984), il ressort que les items du test mesurent bien l'estime de soi globale.

Un pré-test est effectué auprès d'un groupe d'élèves d'I.S.P.J., inscrits à la première année de formation au printemps de l'année précédant l'année de l'étude. Ce pré-test a pour but de vérifier la compréhension de termes utilisés au sein du S.E.I. Suite à la lecture orale de

¹⁰ La note à l'échelle de mensonge peut indiquer une attitude défensive vis-à-vis du test ou un désir manifeste de donner une bonne image de soi.

chaque énoncé, les élèves ne comprenant pas un mot ou une expression doivent l'exprimer. En groupe, on tente ensuite de trouver un autre mot ou une nouvelle expression pour en faciliter la compréhension (Appendice F).

4.2.2 Le questionnaire-maison

Un questionnaire-maison (Appendice G) a été élaboré afin de vérifier certaines variables pouvant être reliées à l'estime de soi, telles la composition familiale et le nombre d'amis, variables ressorties comme importantes dans les écrits consultés et non traitées par le S.E.I. de Coopersmith.

On éprouve également le besoin d'explorer, par un autre biais, la satisfaction éprouvée par les jeunes quant à la famille, aux amis, au cheminement scolaire ainsi qu'à la vie en général. Ceci afin d'observer si l'évaluation qu'en a faite l'élève correspond aux résultats obtenus au S.E.I.

L'observation du niveau de scolarité des parents ne permet pas d'expliquer l'estime de soi de leurs enfants, mais peut aider à comprendre leurs difficultés scolaires.

Le questionnaire-maison comporte 12 questions. Pour 10 des énoncés, l'élève doit entourer la réponse correspondant à sa situation. Les deux autres questions lui demandent son âge et le nombre d'amis qu'il possède. Étant donné la simplicité des questions, aucun pré-test n'a été effectué auprès d'un groupe d'élèves.

Ce questionnaire, en plus d'explorer certaines variables jugées importantes dans la littérature, telles la composition familiale, la scolarité des parents et le nombre d'amis, permet de vérifier la concordance entre les quatre échelles du S.E.I. et le niveau de satisfaction qu'ont les élèves par rapport à ces quatre domaines de leur vie personnelle.

4.3 Étapes de la recherche et procédure

4.3.1 Cueillette des données

La cueillette des données a lieu au mois de mai, soit quelques mois avant le début de la première année de formation des élèves voulant s'inscrire en I.S.P.J. l'année scolaire suivante.

4.3.1.1 Groupes rencontrés

Six groupes naturels d'étudiants sont rencontrés, soit quatre groupes d'élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. et deux groupes de comparaison. Parmi les quatre groupes d'élèves ciblés pour l'I.S.P.J., deux groupes proviennent du cheminement particulier de formation de type temporaire, un groupe du cheminement particulier de formation de type continu et un groupe du programme d'études personnalisées (P.E.P.). Pour ce qui est des deux groupes de comparaison, l'un provient d'un groupe de 4^e secondaire régulier et l'autre, d'un groupe d'élèves de 4^e secondaire inscrits à l'Enseignement de l'anglais intensif.

4.3.1.2. Déroulement et consignes

Chaque groupe est rencontré séparément, en salle de classe, dans le cadre d'une période de cours inscrite à leur horaire régulier. Au cours de cette période on procède à l'explication du projet et à la passation des questionnaires. Lors de la rencontre, il est mentionné aux élèves qu'on a besoin de leur collaboration pour « effectuer » une recherche universitaire ayant comme objectif de mieux connaître les élèves fréquentant la polyvalente Le Carrefour de Val-d'Or.

Le formulaire de consentement (Appendice H) est complété par chacun des élèves après l'explication du projet.

Au cours de la passation des questionnaires, l'emploi du terme « estime de soi » est évité, comme mentionné dans le manuel « Inventaire d'estime de soi ». On mentionne aux élèves que leur contribution à la recherche consiste à remplir deux questionnaires portant sur ce qu'ils sont et sur leur réalité. On précise de plus que l'anonymat est conservé, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas à inscrire leur nom sur les questionnaires. On signale également qu'ils ne sont pas dans l'obligation de répondre s'ils ne veulent pas le faire. Cependant, ceux qui acceptent d'y répondre doivent le faire d'une façon honnête et sincère. Pour tous les élèves provenant des cheminements particuliers de formation, il est précisé que toutes les consignes et les énoncés seront lus à haute voix étant donné les difficultés de lecture de plusieurs d'entre eux.

Voici l'énoncé des consignes pour :

a) le questionnaire-maison.

« Nous remettons à chacun un questionnaire. Celui-ci nous permettra de mieux connaître les élèves fréquentant la polyvalente Le Carrefour. Afin de conserver l'anonymat et la confidentialité des réponses, vous n'avez pas à inscrire votre nom. Vous devez répondre à toutes les questions. Selon la question posée, vous inscrivez la réponse appropriée et vous encerclez la réponse vous décrivant le mieux. Lorsque vous aurez terminé de répondre à ce questionnaire, vous le retournerez et le laisserez sur le coin du bureau. »

b) le S.E.I. de Coopersmith

« Nous remettons à chacun le deuxième questionnaire. Vous n'avez pas à écrire votre nom. Indiquez cependant votre âge, votre sexe, votre niveau scolaire, la date et l'heure de l'examen. Vous devez répondre à tous les énoncés en cochant la case « Me ressemble » ou « Ne me ressemble pas ». Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'agit simplement de dire ce que l'on pense réellement en étant le plus honnête possible. Vous n'aurez pas de temps-limite pour répondre aux questions. Lorsque vous aurez terminé ce questionnaire, placez-le avec le premier, au coin du bureau. »

Le temps moyen pris par les sujets pour répondre à ces deux questionnaires fut de 20 minutes.

4.3.1.3 Consentement des participants

La participation à cette recherche est laissée libre : les jeunes ne voulant pas répondre aux questionnaires demeurent cependant en classe, s'occupant à lire ou à travailler.

4.3.2 Analyse et interprétation des résultats

4.3.2.1. L'analyse des résultats

L'analyse des résultats est faite à l'aide du logiciel SPSS. Une analyse de variance présente les différences entre les résultats au S.E.I. de Coopersmith pour chacun des trois groupes à l'étude. Des analyses a posteriori (Test de Scheffe) permettent d'identifier précisément les groupes caractérisés par les différences significatives.

4.3.2.2. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats met en relation les résultats obtenus et les éléments de définition, tout en prenant en considération la réalité scolaire des jeunes orientés vers l'I.S.P.J.

CHAPITRE V

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre comporte trois sections. La première fait état des résultats obtenus à l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith et au questionnaire-maison par les trois groupes d'élèves sélectionnés. La seconde section fournit l'interprétation des résultats, au regard des questions spécifiques énoncées plus tôt dans ce travail. La troisième présente des ajustements à apporter au programme d'I.S.P.J. au regard des résultats de recherche

A. Résultats

Les résultats sont présentés en deux volets. Dans un premier temps, la note totale (estime de soi globale) obtenue à l'estime de soi, ainsi que les résultats aux domaines d'activités susceptibles de l'influencer et identifiés par Coopersmith tels l'estime de soi générale, l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire sont mis individuellement en relation avec le cheminement scolaire des jeunes à l'étude. Pour ce faire, nous avons recours à une analyse de variance impliquant la variable dépendante « estime de soi » et la variable indépendante « cheminement scolaire ». Cette analyse devrait nous permettre de dire s'il y a des différences entre les groupes à l'étude et si ces différences sont statistiquement significatives. Pour établir qu'un résultat est statistiquement significatif, la probabilité doit être égale ou inférieure à 0.05.

Dans un deuxième temps, certaines variables contextuelles relevées par le questionnaire-maison telles que la composition familiale et le nombre d'amis, ainsi que le niveau de satisfaction face à la famille, aux amis, au cheminement scolaire et à la vie en général sont présentées au regard du cheminement scolaire des élèves.

Afin de bien distinguer les cheminements scolaires différents des jeunes à l'étude, nous considérons dans le groupe 1 tous les élèves provenant des cheminements particuliers de formation et susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., dans le groupe 2, les élèves provenant du 4^e secondaire régulier et dans le groupe 3, les élèves issus de l'enseignement intensif de l'anglais de 4^e secondaire. Mentionnons ici que l'expression « cheminement scolaire » est utilisée pour nommer les différents groupes à l'étude.

1. Résultats au test S.E.I.

Il est important, dans un premier temps, de vérifier s'il existe un lien entre le cheminement scolaire et l'estime de soi puisque cette vérification permettra de répondre à la question de recherche.

a) Estime de soi globale selon le cheminement scolaire

La mesure de d'estime de soi globale reflète l'évaluation positive ou négative qu'une personne fait d'elle-même. Dans le S.E.I. de Coopersmith, elle correspond à la note totale obtenue en additionnant les quatre domaines d'activités ou sous-échelles que sont l'estime de soi générale, l'estime de soi sociale, l'estime de soi familiale et l'estime de soi scolaire.

Selon le manuel d'explications du S.E.I., la note totale maximum est de 50. Une note de 18 ou moins peut être considérée comme une estime de soi très basse, donc révélatrice de problèmes.

Si on compare les trois groupes à l'étude, on remarque que la plus faible moyenne obtenue à l'estime de soi globale se situe dans le groupe 1. Le tableau 5.1 montre que la moyenne obtenue par le groupe 1 est de 31,44 tandis qu'elle est de 37,27 pour le groupe 2 et de 38,35 pour le groupe 3. L'analyse de variance révèle une différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 2 ainsi qu'entre le groupe 1 et le groupe 3 : $F(3;65) = 8,34 p < .001$.

Tableau 5.1

Analyse de variance de l'estime de soi globale selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	<i>p</i>
Gr 1	27	19,00	42,00	31,45	7,35	8,34	.0006
Gr 2	15	29,00	45,00	37,27	5,43		
Gr 3	26	24,00	47,00	38,35	6,04		

b) Estime de soi générale selon le cheminement scolaire

La mesure de l'estime de soi générale (personnelle) évalue la perception qu'un individu a de lui-même. La note maximum pouvant être obtenue à cette échelle est de 26.

En comparant les trois groupes étudiés au tableau 5.2, on remarque que la moyenne la plus faible obtenue à cette échelle se situe dans le groupe 1. En effet, la moyenne obtenue par le groupe 1 est de 16,70 alors qu'elle est de 19,87 dans le groupe 2 et de 20,81 dans le groupe 3. On note une différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 3 : $F(3;65) = 7,20$ $p < .07$.

Tableau 5.2

Analyse de variance de l'estime de soi générale selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	<i>p</i>
Gr 1	27	11,00	24,00	16,70	4,20	7,20	.0015
Gr 2	15	15,00	25,00	19,87	3,44		
Gr 3	26	11,00	26,00	20,81	4,25		

c) Estime de soi sociale selon le cheminement scolaire

La mesure de l'estime de soi sociale concerne l'évaluation de soi d'une personne quant à ses relations avec ses pairs. La note maximum pouvant être obtenue à cette échelle est de 8.

Au tableau 5.3 on est en mesure de constater que la moyenne obtenue à cette échelle par le groupe 1 est d'une moyenne de 5,74, le groupe 2 obtenant une moyenne de 6,60, et le groupe 3 d'une moyenne de 6,38. Ces résultats ne sont pas significativement différents : $F(3;65) = 1,68$ $p = .19$.

Tableau 5.3

Analyse de variance de l'estime de soi sociale selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	p
Gr 1	27	1,00	8,00	5,74	1,91	1,68	.19
Gr 2	15	4,00	8,00	6,60	1,24		
Gr 3	26	2,00	8,00	6,38	1,50		

d) Estime de soi familiale selon le cheminement scolaire

Le mesure d'estime de soi familiale concerne la perception qu'une personne a d'elle-même dans le cadre de la cellule familiale. La note maximum pouvant être obtenue à cette est de 8.

Le tableau 5.4 nous permet de constater que le groupe 1 obtient une moyenne de 5,15 comparativement à une moyenne de 6,00 pour le groupe 2 et de 5,62 pour le groupe 3. Ces résultats ne sont pas statistiquement différents : $F(3;65) = 0,73$ $p = .48$

Tableau 5.4

Analyse de variance de l'estime de soi familiale selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	<i>p</i>
Gr 1	27	0,00	8,00	5,15	2,41	0,73	.48
Gr 2	15	2,00	8,00	6,00	2,10		
Gr 3	26	1,00	8,00	5,62	2,16		

e) Estime de soi scolaire selon le cheminement scolaire

La mesure d'estime de soi scolaire sert à évaluer la perception qu'une personne a de son rendement académique et de ses attitudes en classe. Une note maximum de 8 peut être obtenue à cette échelle.

En observant les moyennes obtenues par chacun des groupes, à l'aide du tableau 5.5, nous sommes en mesure de constater que le groupe 1 obtient une moyenne de 4,26, le groupe 2 une moyenne de 4,80 et le groupe 3 une moyenne de 5,54. La différence entre le groupe 1 et le groupe 3 est significative : $F(3;65) = 3,93$ $p < .05$.

Tableau 5.5

Analyse de variance de l'estime de soi scolaire selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	<i>p</i>
Gr 1	27	2,00	8,00	4,26	1,65	3,93	.02
Gr 2	15	2,00	7,00	4,80	1,57		
Gr 3	26	3,00	8,00	5,54	1,73		

f) Échelle de mensonge selon cheminement scolaire

L'échelle de mensonge sert à déterminer dans quelle mesure l'élève a eu une attitude défensive vis-à-vis du test ou encore a manifesté un désir de donner une bonne image de soi. Plus la note est élevée à cette échelle, plus elle est le reflet d'une de ces deux manifestations.

En observant les moyennes obtenues par chacun des groupes (tableau 5.6) on constate que les résultats ne sont pas significativement différents : $F(3;65) = 0,41$ $p = .67$.

Tableau 5.6

Analyse de variance de l'échelle de mensonge selon le cheminement scolaire

Groupe	Nombre	Note min.	Note max.	Moyenne	Écart type	F Ratio	<i>p</i>
Gr 1	27	0,00	6,00	3,22	1,67	0,41	.67
Gr 2	15	0,00	5,00	2,73	1,67		
Gr 3	26	0,00	6,00	3,15	1,87		

Le tableau 5.7 présente globalement l'ensemble des résultats obtenus au S.E.I. de Coopersmith

Tableau 5.7

Résumé des résultats obtenus au S.E.I.

S.E.I.	Groupes	Moyenne	Écart type	F. Ratio	<i>p</i>
Estime de soi générale	1	16,70	4,20	7,20	.0015* (3)
	2	19,87	3,44		
	3	20,81	4,25		
Estime de soi sociale	1	5,74	1,91	1,68	.1942
	2	6,60	1,24		
	3	6,38	1,50		
Estime de soi familiale	1	5,15	2,41	0,73	.4848
	2	6,00	2,10		
	3	5,62	2,16		
Estime de soi scolaire	1	4,26	1,65	3,92	.0245* (3)
	2	4,80	1,57		
	3	5,54	1,73		
Note totale à l'estime de soi	1	31,44	7,35	8,34	.0006* (2, 3)
	2	37,27	5,43		
	3	38,35	6,04		

* Différence statistiquement significative puisque $p \leq 0.05$

2 Différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 2

3 Différence statistiquement significative entre le groupe 1 et le groupe 3

2. Résultats au questionnaire-maison

Certaines variables contextuelles peuvent être reliées à l'estime de soi des adolescents, telles la composition familiale et le nombre d'amis. Ces variables ont été vérifiées par le questionnaire-maison. De plus, d'autres aspects tels que le niveau d'études des parents, le niveau de satisfaction face à la famille, aux amis, au cheminement scolaire et à la vie en général ont été examinés et mis en relation avec le cheminement scolaire afin de permettre une meilleure compréhension de l'estime de soi des jeunes à l'étude. Les résultats à ces différentes variables pour chacun des groupes apparaissent dans les tableaux 5.8 à 5.15.

Les résultats du niveau d'études de la mère sont présentés au tableau 5.8. Ils nous permettent de constater que la proportion des mères des élèves du groupe 1 ayant des études de niveau collégial et universitaire est faible comparativement aux deux autres groupes à l'étude. En effet, 7,4 % des mères du groupe 1 ont fait des études de niveau collégial contre 20 % du groupe 2 et 19,2 % du groupe 3. Sur le plan des études universitaires, 3,7 % des mères du groupe 1 y ont accédé comparativement à 13,3 % des mères du groupe 2 et à 30,8 % des mères du groupe 3.

Tableau 5.8

Niveau d'études de la mère et cheminement scolaire

Choix de réponses groupes	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	2 7,4 %	22 81,5 %	2 7,4 %	1 3,7 %
2 (N=15)	2 13,3 %	8 53,3 %	3 20,0 %	2 13,3 %
3 (N=26)		13 50,0 %	5 19,2 %	8 30,8 %

Choix de réponses

1,0 Primaire

2,0 Secondaire

3,0 Collégial

4,0 Universitaire

Au tableau 5.9, on remarque que c'est dans le groupe 1 où l'on retrouve la plus faible proportion des pères ayant atteint des études de niveau collégial soit 14,8 % contre 20,0 % pour le groupe 2 et 19,2 % pour le groupe 3. Cependant, lorsque l'on observe les études universitaires, on est à même de constater que les pères du groupe 1 (7,4 %) sont plus nombreux que les pères du groupe 2 (6,7 %) à avoir fréquenté l'université. Pour ce qui est des pères du groupe 3, ils constituent le groupe le plus nombreux à avoir atteint des études de ce niveau soit 23,1 %.

Tableau 5.9

Niveau d'études du père et cheminement scolaire

Choix de réponses groupes	,0	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	1 3,7 %	4 14,8 %	16 59,3 %	4 14,8 %	2 7,4 %
2 (N=15)			11 73,3 %	3 20,0 %	1 6,7 %
3 (N=26)		2 7,7 %	13 50 %	5 19,2 %	6 23,1 %

Choix de réponses

0,0 N'a pas répondu
1,0 Primaire

2,0 Secondaire
3,0 Collégial
4,0 Universitaire

a) Composition de la famille selon le cheminement scolaire

Au niveau de la composition familiale, on remarque en observant le tableau 5.10 que les élèves constituant le groupe 1 proviennent dans une plus faible proportion que le groupe 2 et le groupe 3 de familles unies. En effet, 59,3 % des élèves du groupe 1 proviennent de familles unies contre 66,7 % des élèves du groupe 2 et 84,6 % du groupe 3.

Tableau 5.10

Composition familiale selon le cheminement scolaire

choix de réponses groupes	1,0	2,0	3,0	4,0	5,0	6,0	7,0
1 (N=27)	16 59,3 %	2 7,4 %	2 7,4 %	2 7,4 %	2 7,4 %	2 7,4 %	1 3,7 %
2 (N=15)	10 66,7 %	1 6,7 %	2 13,3 %	1 6,7 %		1 6,7 %	
3 (N=26)	22 84,6 %	2 7,7 %	1 3,8 %	1 3,8 %			

Choix de réponses :

- | | | | |
|-----|---|-----|---|
| 1,0 | Mes parents vivent ensemble | 5,0 | Je vis avec mon père et sa nouvelle conjointe |
| 2,0 | Je vis avec ma mère | 6,0 | Je vis en famille d'accueil |
| 3,0 | Je vis avec mon père | 7,0 | Je vis en centre d'accueil |
| 4,0 | Je vis avec ma mère et son nouveau conjoint | | |

b) Appréciation du nombre d'amis selon le cheminement scolaire

En observant le tableau no 5.11, nous constatons que la majorité des élèves de chacun des groupes considèrent avoir entre 0 et 10 amis, soit 50 % des élèves du groupe 1, 66,7 % des élèves du groupe 2 et 38,5 % des élèves du groupe 3. Fait à noter, seuls des élèves du groupe 3 considèrent avoir plus de 41 amis et ce, dans une proportion de 30,8 %. Il faut noter ici que l'interprétation du mot ami est laissée à chaque participant. Aucune définition de ce terme n'est donnée lors de la passation.

Tableau 5.11

Appréciation personnelle du nombre d'amis selon le cheminement scolaire

nombre d'amis / groupes	Entre 0 et 10	Entre 11 et 20	Entre 21 et 30	Entre 31 et 40	41 et plus
1 (N=26)	13 50 %	10 38,5 %	2 7,7 %	1 3,8 %	
2 (N=15)	10 66,7 %	4 26,7 %	1 6,7 %		
3 (N=27)	10 38,5 %	5 19,2 %	3 11,5 %		8 30,8 %

* Un élève du groupe 1 n'a pas répondu à cette question, ce pourquoi nous comptons un total de 26 élèves plutôt que 27.

c) Niveau de satisfaction face à la famille selon le cheminement scolaire

Pour ce qui est du niveau de satisfaction face à la famille, on remarque pour l'ensemble des trois groupes, un niveau assez élevé de satisfaction en regardant le tableau 5.12. Si on combine le pourcentage des deux premières colonnes, celles-ci correspondant à de la satisfaction face à la famille, le groupe 1 dit être satisfait à 88,8 % de la relation entretenue avec sa famille, comparativement à 93 % pour le groupe 2 et à 92,3 % pour le groupe 3.

Tableau 5.12

Niveau de satisfaction face à la famille selon le cheminement scolaire

Choix de réponses / groupes	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	11 40,7 %	13 48,1 %	3 11,1 %	
2 (N=15)	6 40,0 %	8 53,3 %		1 6,7 %
3 (N=26)	13 50,0 %	11 42,3 %	2 7,7 %	

Choix de réponses

1,0 Très satisfait(e)

2,0 Satisfait(e)

3,0 Insatisfait(e)

4,0 Très insatisfait(e)

d) Niveau de satisfaction avec les amis selon le cheminement scolaire

Les données présentées au tableau 5.13 indiquent que tous les élèves à l'étude sont satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs. Le groupe 1 s'en dit très satisfait à 51,9 %, le groupe 2 à 40 % et le groupe 3 à 50 %. Le groupe 1 représente donc le groupe qui semble le plus satisfait de la relation entretenue avec ses amis.

Tableau 5.13

Niveau de satisfaction face aux amis selon le cheminement scolaire

Choix de réponses groupes	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	14 51,9 %	13 48,1 %	0 0 %	0 0 %
2 (N=15)	6 40,0 %	9 60,0 %	0 0 %	0 0 %
3 (N=26)	13 50,0 %	13 50,0 %	0 0 %	0 0 %

Choix de réponses

1,0 Très satisfait(e)

2,0 Satisfait(e)

3,0 Insatisfait(e)

4,0 Très insatisfait(e)

e) Niveau de satisfaction face au parcours scolaire selon le cheminement scolaire

En observant les données présentées au tableau 5.14, on remarque un grand écart entre le niveau de satisfaction face au cheminement scolaire du groupe 1 et celui des deux autres groupes à l'étude. En combinant les pourcentages des deux premières colonnes correspondant à la satisfaction par rapport au cheminement scolaire, le groupe 1 s'en dit satisfait dans une proportion de 62,9 % alors que cela correspond à un pourcentage de 100 % pour le groupe 2 et de 96,2 % pour le groupe 3.

Tableau 5.14

Niveau de satisfaction face au parcours scolaire selon le cheminement scolaire

Choix de réponses / groupes	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	4 14,8 %	13 48,1 %	8 29,6 %	2 7,4 %
2 (N=15)	2 13,3 %	13 86,7 %		
3 (N=26)	8 30,8 %	17 65,4 %	1 3,8 %	

Choix de réponses

1,0 Très satisfait(e)

3,0 Insatisfait(e)

2,0 Satisfait(e)

4,0 Très insatisfait(e)

f) Niveau de satisfaction face à la vie en général selon le cheminement scolaire

Les résultats figurant au tableau 5.15 nous amènent à constater qu'il y a peu de différence entre le groupe 1 et le groupe 3 quant à leur grande satisfaction face à la vie en général, le groupe 1 étant très satisfait dans une proportion de 33,3 % et le groupe 3 dans une proportion de 32,4 %. Le groupe 2 se dit très satisfait dans une proportion de 26,7 %.

En combinant les deux premières colonnes du tableau 5.15, celles-ci correspondant au degré de satisfaction face à la vie en général, on constate que le groupe 1 s'en dit satisfait à 77,7 %, le groupe 2 à 100 % et le groupe 3 à 96,1 %. Il existe donc un écart important de la satisfaction face à la vie en général du groupe 1 par rapport au groupe 2 et au groupe 3.

Tableau 5.15

Niveau de satisfaction face à la vie en général selon le cheminement scolaire

Choix de réponses groupes	1,0	2,0	3,0	4,0
1 (N=27)	9 33,3 %	12 44,4 %	5 18,5 %	1 3,7 %
2 (N=15)	4 26,7 %	11 73,3 %		
3 (N=26)	9 34,6 %	16 61,5 %	1 3,8 %	

Choix de réponses

1,0 Très satisfait(e)

3,0 Insatisfait(e)

2,0 Satisfait(e)

4,0 Très insatisfait(e)

En conclusion des résultats obtenus à l'Inventaire d'estime de soi (S.E.I.), nous constatons que les élèves ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec (groupe 1) présentent une estime de soi globale significativement plus faible que les deux groupes de 4^e secondaire (groupes 2 et 3) ayant eu un cheminement scolaire régulier.

On observe de plus qu'à chacun des domaines mesurés par le S.E.I., soit les domaines général, social, familial et scolaire, il existe des différences statistiquement significatives au domaine général et au domaine scolaire entre le groupe 1 et le groupe 3.

Quant aux résultats obtenus au questionnaire-maison vérifiant le niveau de satisfaction quant à la famille, aux amis, au cheminement scolaire, à la vie en général et s'interrogeant sur le niveau de scolarité des parents, la composition familiale et le nombre d'amis, ils nous révèlent différentes informations mettant en évidence des distinctions entre les groupes d'élèves à l'étude au plan des variables contextuelles pouvant interférer dans l'estime de soi.

D'abord on constate que les élèves ayant connu l'échec sur le plan scolaire sont plus nombreux à provenir de familles désunies et de parents moins scolarisés.

En rapport avec le niveau de satisfaction ressenti face à divers domaines de leur vie, les élèves du groupe 1 sont plus nombreux à se dire moins satisfaits que les élèves des groupes 2 et 3 en ce qui concerne les domaines familial, scolaire et la vie en général. Sur le plan des amis, au contraire, les élèves du groupe 1 sont plus nombreux à se considérer satisfaits de leurs relations amicales. De plus, lorsqu'on les interroge sur le nombre d'amis qu'ils possèdent, ils font ressortir un nombre tout à fait comparable à celui mentionné par les élèves du groupe 2.

B. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats se fera au regard des trois questions spécifiques de recherche énoncées plus haut, à savoir : a) si l'estime de soi des jeunes susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., se distingue de celle de leurs collègues ayant suivi un cheminement scolaire régulier, b) si le domaine scolaire a une influence marquante dans l'appréciation globale de l'estime de soi et c) si des ajustements pourraient être apportés du point de vue de la pratique enseignante afin d'augmenter les chances d'insertion socioprofessionnelle.

Plus spécifiquement, cette section discute de l'estime de soi globale, générale, sociale, familiale et scolaire des élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., en relation avec les éléments de leur contexte de vie, soit la composition familiale et le nombre d'amis. Cette discussion est motivée par la recherche de pistes d'action optimales en situation d'enseignement auprès de ces jeunes.

1. Estime de soi globale et cheminement scolaire

À la lecture des résultats obtenus à l'estime de soi globale du S.E.I., on constate que les élèves ayant connu une trajectoire scolaire marquée par l'échec ont une plus faible estime d'eux-mêmes que les élèves ayant connu une trajectoire scolaire régulière. Ces résultats

confirment donc l'hypothèse de départ de cette recherche à l'effet que les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., qui sont des élèves ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec, présentent une faible estime de soi en comparaison avec des élèves du même âge ayant connu un parcours scolaire régulier. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Raviv et Stone (1991) qui affirment que les problèmes de faible estime de soi à l'adolescence peuvent être intensifiés par l'accumulation des années en difficulté académique.

Malgré les différences de moyennes statistiquement significatives observées entre les groupes à l'étude, on ne peut qualifier l'estime de soi des jeunes du groupe 1 de très basse, donc révélatrice de problèmes puisque la moyenne obtenue par ce groupe est largement au-dessus de la note minimale (18), identifiée comme étant indicatrice de problèmes selon Coopersmith.

Examinons maintenant les notes obtenues aux quatre domaines d'activités du S.E.I. afin d'établir leur niveau d'importance dans le calcul de la note totale, le premier domaine étant l'estime de soi générale.

2. Estime de soi générale

À la lumière des résultats obtenus à l'estime de soi générale du S.E.I. et en lien avec les indicateurs relevés par ce domaine d'activités, on est à même de constater que les élèves du groupe 1 s'évaluent comme ayant plus de difficultés à prendre des décisions, à s'adapter à quelque chose de nouveau, à se faire confiance, à s'aimer, à s'exprimer, à se débrouiller, à être fier de soi... que les élèves ayant suivi un cheminement scolaire régulier.

Nous remarquons également, par le fait même, que l'évaluation générale que les élèves du groupe 1 font d'eux-mêmes et les observations faites par les enseignants travaillant auprès d'eux et soulevés dans la problématique, abondent dans le même sens. En effet, que ce soit en situation de classe ou en milieu de stage, il est observé, chez les élèves

inscrits en I.S.P.J., des comportements reliés à la passivité, à des difficultés d'adaptation, à un manque de confiance, d'affirmation et d'estime de soi.

Est-ce que seules les difficultés scolaires sont responsables de ces comportements? Ce travail ne permet pas de l'affirmer. Il permet tout au plus de supposer un lien entre la trajectoire scolaire et l'estime de soi totale.

Il ressort donc, à l'estime de soi globale, qu'un élève qui réussit bien sur le plan académique voit augmenter ses chances de s'adapter, d'être fier de lui, de prendre des décisions, de se faire confiance et de s'estimer.

3. Estime de soi sociale

En ce qui concerne l'estime de soi sociale (soi en relation avec les pairs), les résultats au S.E.I. n'indiquent aucune différence statistiquement significative entre les élèves issus des cheminements particuliers de formation et les deux groupes de comparaison. Ainsi, les élèves du groupe 1 se disent satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec leurs amis (tableau 5.13) tout comme les élèves des groupes 2 et 3.

Il peut être compréhensible que les élèves de tous les groupes vivent de la satisfaction face à leurs amis. N'a-t-on pas le choix de ses amis? Les observations de Amble (1966) citées par Émond (1977) indiquent que des étudiants ayant une perception négative du milieu scolaire ont tendance à s'unir entre eux. Puisque tout individu tend vers une estime de soi élevée, Maslow (1943, 1954) ainsi que Meltzer et Levy, (1970, dans Émond 1977) concluent que pour se protéger d'une perte d'estime de soi, ces étudiants essaient d'éviter l'école et se regroupent entre eux afin de se valoriser mutuellement.

On peut donc comprendre que l'adolescent aura tendance à se retrouver avec des amis qui lui ressemblent quelque peu, tant au niveau des valeurs, des intérêts que des activités, afin de préserver l'estime de soi qu'il possède.

Selon Coopersmith (1967) le groupe d'amis joue un rôle important au niveau de l'estime de soi. Étant donné qu'on choisit ses amis et qu'ils sont en fonction de nos aspirations personnelles, il n'y a pas lieu de vivre trop d'insatisfaction envers eux, ce qui explique peut-être également qu'il n'apparaît pas de différence significative entre les groupes.

En ce qui a trait au nombre d'amis que possèdent les élèves selon leur groupe d'appartenance, on remarque que les groupes 1 et 2 considèrent avoir entre 0 et 20 amis et ce, dans une proportion assez semblable. Ce qui frappe cependant, au niveau du groupe 3, c'est le pourcentage élevé d'élèves qui considèrent avoir plus de 21 amis. Qu'est-ce qui explique ces résultats? Coleman (1961, voir Émond 1977) répond en partie à cette question. Cet auteur disait avoir observé que le nombre d'amis que possède un adolescent avait un effet sur ce qu'il pensait de lui. Plus ce nombre est élevé, plus l'adolescent aurait tendance à s'accepter tel qu'il est.

Les propos de Coleman pourraient confirmer ce qu'on observe ici, car seuls des élèves du groupe 3 considèrent avoir plus de 41 amis et c'est au niveau de ce groupe qu'on retrouve la moyenne la plus élevée à l'estime de soi globale (note totale).

En conclusion de ce point, nous pouvons supposer que le niveau de satisfaction sociale et le nombre d'amis que possède en moyenne un élève vivant des difficultés scolaires sont comparables à ceux d'un élève ayant suivi une trajectoire scolaire régulière (groupe 2).

4. Estime de soi familiale

Pour ce qui est de l'estime de soi familiale, il n'y a pas de différence significative entre les groupes. Par ailleurs, les résultats au questionnaire-maison montrent que les élèves constituant le groupe 1 proviennent dans une plus faible proportion que les groupes 2 et 3 de familles unies.

Il semble s'établir un lien entre l'estime de soi globale et la composition familiale. En effet, les élèves du groupe 1 proviennent dans une plus large proportion que les deux autres groupes de familles désunies. Les résultats obtenus quant à la composition familiale des élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. soulèvent la question de l'importance de celle-ci dans le développement de l'estime de soi des jeunes.

Certains auteurs ont fait ressortir des liens entre l'estime de soi et la composition familiale. Les travaux de Koziey et Davies (1982, cités par Chevigny, 1986) révèlent des différences au niveau de l'estime de soi des adolescents lorsque la relation avec les parents est manquante. De plus, cette étude nous apprend que les adolescents de foyers désunis montreront un plus grand niveau d'inadaptation que les adolescents provenant de foyers unis. Selon ces auteurs, c'est au niveau de l'estime de soi que les adolescents sont le plus gravement atteints.

Malgré le fait que les élèves du groupe 1 proviennent en plus grand nombre de familles désunies, leur niveau de satisfaction face à la famille est plutôt bon. Ils se disent satisfaits dans une proportion de 88,8 %, ce qui est légèrement inférieur aux deux autres groupes (93,3 % pour le groupe 2, 92,3 % pour le groupe 3).

En conclusion, les jeunes ayant connu des difficultés scolaires proviennent dans une plus grande proportion que les deux autres groupes de comparaison, de familles désunies.

5. Estime de soi scolaire

En prenant connaissance des résultats obtenus à l'estime de soi scolaire, nous sommes en mesure de constater que les élèves ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec ont une plus faible estime d'eux-mêmes au plan scolaire, comparativement aux deux autres groupes.

Nous nous demandons plus tôt dans ce travail si le domaine scolaire avait une influence marquante dans l'appréciation globale de l'estime de soi. Il peut être difficile de dire

si l'influence du domaine scolaire est marquante. Cependant, comparativement aux échelles familiale et sociale, l'échelle scolaire fait ressortir une différence statistiquement significative entre les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. (groupe 1) et les élèves issus du programme d'enseignement intensif de l'anglais, ces derniers ayant connu une trajectoire scolaire caractérisée par la réussite (groupe 3).

Les propos de Raviv et Stone (1991) mentionnent d'ailleurs, sur ce fait, que les problèmes de faible image de soi à l'adolescence peuvent être intensifiés par l'accumulation des années en difficulté académique et augmentés par les demandes à performer.

William Damon (1983) affirme à son tour que l'estime de soi des enfants est reliée à leur expérience avec le succès et l'échec. Selon lui, les enfants possédant une faible estime de soi sont souvent ceux qui ont eu des problèmes à l'école.

Coopersmith (1967) mentionne quant à lui, qu'étant donné l'importance de l'école dans la vie des enfants, nous avons de bonnes chances de croire que les succès et les échecs peuvent avoir des conséquences sur l'estime de soi.

Les propos de Cohen (1959) apportent cependant des précisions sur l'estime de soi quant aux aspirations d'une personne et à leur réalisation. Il considère que l'estime de soi dépend du degré de correspondance entre le concept de soi idéal d'un individu et son concept de soi actuel; elle est fonction de la coïncidence entre les aspirations d'une personne et la réalisation de ces aspirations.

Nous pourrions donc croire que des élèves ayant connu de nombreux échecs, en particulier ceux inscrits en I.S.P.J., pourraient éprouver des difficultés au chapitre de l'estime de soi, en autant que la réussite scolaire figure au sein de leurs aspirations.

Coopersmith (1984) abonde dans le même sens lorsqu'il mentionne que la définition de l'estime de soi doit prendre en compte les variations dues aux expériences individuelles,

au sexe, à l'âge et autres aspects fixant les rôles et que « chacun construit son appréciation selon l'importance subjective qu'il leur accorde » (p.6).

Les résultats obtenus quant à la scolarité des parents (Tableaux 5.8 et 5.9) nous permettent de comprendre non pas le niveau d'estime de soi des jeunes susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J., mais peut-être la trajectoire scolaire de ces derniers. En effet, ces élèves sont plus nombreux à provenir de familles où les parents sont moins scolarisés que les élèves ayant suivi un cheminement scolaire régulier. Par le fait même ces parents accordent donc, peut-être, moins d'intérêt aux études. Selon un avis du Conseil supérieur de l'éducation¹¹, le peu d'intérêt porté par la famille aux études serait le second facteur socioculturel d'échec et d'abandon, le premier étant le manque de maîtrise de la langue par l'entourage immédiat du jeune.

Cela soulève la question du niveau d'influence de la scolarité des parents sur la réussite scolaire des enfants. Face à une telle question, que penser du pouvoir de l'école sur la réussite scolaire des jeunes ? Que peut faire l'école pour permettre l'égalité des chances en éducation ? Est-ce que les facteurs ressortis au sein de cette recherche tels le niveau de scolarité des parents et la composition familiale influencent à ce point la trajectoire scolaire d'un enfant que l'école n'a, par le fait même, qu'une mince marge de manoeuvre ?

Sachant qu'une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec influence à la baisse le niveau d'estime de soi des jeunes, que peuvent faire les enseignants oeuvrant auprès de ces derniers, dans le cadre d'un programme visant l'insertion sociale et professionnelle, soit l'I.S.P.J., sachant qu'une faible estime de soi peut devenir une entrave à leur insertion socioprofessionnelle ?

Il serait approprié d'examiner les ajustements possibles à apporter à cette formation afin d'augmenter les chances de réussite des jeunes y étant inscrits.

¹¹ Conseil supérieur de l'éducation (1996). Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire.

6. Ajustements à apporter au programme d'Insertion sociale et professionnelle des jeunes

Les enseignants rattachés au programme d'I.S.P.J. ont une prise sur certains éléments concernant la formation offerte aux jeunes de 16 ans; cependant ils n'en ont aucune sur des variables pouvant interférer dans l'estime de soi et se rapportant à la famille. On sait, d'après les travaux de certains auteurs (Koziey et Davies, 1982, cités par Chévigny, 1986) qu'un lien ressort entre l'estime de soi et la composition familiale. Les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. proviennent dans une plus faible proportion que les deux groupes de 4^e secondaire de familles unies (tableau 5.10). De plus, le niveau de scolarité de leurs parents, semblant en lien avec la trajectoire scolaire des enfants (tableaux 5.8 et 5.9), est également moins élevé chez ce groupe d'élèves.

Néanmoins, l'examen plus en détail des résultats obtenus aux quatre échelles du S.E.I. nous permet peut-être de découvrir des éléments ou des pistes de travail permettant d'apporter certains ajustements au programme d'I.S.P.J. Il est intéressant de relever que les domaines social et familial, qui n'ont fait ressortir aucune différence significative entre les groupes à l'étude, peuvent être considérés comme points d'appui pour l'orientation d'ajustements sur le plan scolaire. Par conséquent, n'y aurait-il pas lieu de favoriser les travaux de groupe, étant donné l'importance et la satisfaction exprimée par les jeunes dans le domaine social ? Aussi, pourquoi ne pas impliquer davantage les parents, que ce soit comme accompagnateurs lors de sorties, comme personnes-ressources invitées à venir parler de leur travail et de leur expérience sur le marché de l'emploi, ou tout simplement comme collaborateurs, dans l'élaboration et l'application de plans d'intervention visant une meilleure intégration du jeune en milieu scolaire et professionnel.

Étant donné les problèmes d'estime de soi importants au domaine scolaire et les propos de plusieurs auteurs (Coopersmith, 1967; Gazzard, 1990; Perron, 1991) sur l'importance de vivre des succès pour l'obtention d'un bon niveau d'estime de soi, nous croyons que les enseignants travaillant auprès des élèves inscrits en I.S.P.J. doivent en faire une priorité. Faire vivre des succès en priorisant des activités simples et concrètes en situation de classe, en s'assurant que l'élève choisisse un milieu de stage en fonction de ses

intérêts et également de ses aptitudes, en aimant le jeune tel qu'il est, en lui faisant comprendre qu'il est important, tout en l'accompagnant dans son cheminement scolaire et personnel. De plus, n'y aurait-il pas lieu de travailler de façon systématique, en classe, l'estime de soi, à partir de matériel déjà existant dans le domaine, afin de faire découvrir aux jeunes leurs forces tout en travaillant leurs faiblesses?

D'autres ajustements devraient également être envisagés auprès de cette même clientèle et ce, avant leur admission en I.S.P.J. Plusieurs d'entre eux, aux prises avec des difficultés sur le plan scolaire, vivent beaucoup d'insatisfaction à l'école. Elle est parfois dévalorisante pour eux puisqu'ils n'y vivent souvent que l'échec. Comme le mentionne Charles Caouette : « L'école brise ceux à qui elle n'est pas adaptée. Ils en ressortent plus pauvres qu'à l'arrivée car ils y laissent leur estime de soi » (L'Actualité, mars 1991).

Pour contrer ce phénomène de dévalorisation et de perte d'estime de soi des élèves vivant l'échec à l'école, il faudrait peut-être chercher à intégrer les matières de base telles que le français, les mathématiques et l'anglais à des activités ou à des projets de menuiserie, de cuisine, de peinture, de soudure, d'informatique... dans le but ultime de faire vivre des succès à ces adolescents, de libérer leurs talents pour ainsi les valoriser. Ces différentes actions peuvent peut-être aider le jeune à se faire confiance, à mieux s'estimer et ainsi à être davantage outillé pour affronter adéquatement le marché du travail.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de vérifier si le jugement professionnel émanant de la pratique, à l'effet que le niveau d'estime de soi des élèves d'I.S.P.J., qui sont des élèves en échec dans le système scolaire, est altéré à la baisse. Pour ce faire, le niveau d'estime de soi des élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. et celui d'élèves du même âge ayant suivi un cheminement scolaire régulier sont comparés.

L'instrument retenu pour mesurer le niveau d'estime de soi des jeunes fut l'Inventaire d'estime de soi (S.E.I.) de Stanley Coopersmith. Un questionnaire-maison nous a également permis de recueillir certaines informations sur des variables contextuelles pouvant être reliées à l'estime de soi et non-évaluées par le S.E.I.

L'analyse des résultats nous permet d'affirmer que les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. pour l'année scolaire suivante, et provenant de différentes classes de cheminement particulier de formation, présentent une estime de soi plus faible que les élèves du même âge ayant suivi un cheminement scolaire régulier. Les résultats obtenus à l'estime de soi globale ont démontré une différence statistiquement significative entre les groupes.

De plus, les résultats à la sous-échelle « estime de soi scolaire » du S.E.I. font également ressortir une différence statistiquement significative entre les groupes provenant du cheminement particulier de formation et le groupe de 4^e secondaire issu de l'enseignement intensif de l'anglais (E.I.A.), groupe jugé performant au niveau académique. Ceci nous laisse croire en l'influence importante du domaine scolaire dans l'appréciation globale de l'estime de soi.

Un lien semble donc s'établir entre le cheminement scolaire de l'adolescent et son niveau d'estime de soi. Cependant, est-ce que seul le cheminement scolaire explique cette différence d'estime de soi entre les groupes? En observant certains résultats au

questionnaire-maison, on peut trouver d'autres éléments de réponses en ce qui concerne la composition familiale et la scolarité des parents. En effet, les élèves issus des cheminements particuliers de formation, en plus d'avoir connu une trajectoire scolaire caractérisée par l'échec, proviennent dans une plus grande proportion que les élèves du régulier, de familles désunies et de parents moins scolarisés. La composition familiale, selon les écrits, peut avoir un impact sur le niveau d'estime de soi des adolescents. Elle nous permet de comprendre non pas le niveau d'estime de soi des enfants, mais peut-être la trajectoire scolaire de ces derniers, étant donné le lien relevé par la littérature entre la scolarité des parents et la réussite des élèves à l'école.

Sachant que les élèves susceptibles de s'inscrire en I.S.P.J. présentent une faible estime d'eux-mêmes, comparativement à leurs confrères du régulier et qu'une faible estime de soi peut devenir une entrave au but ultime de leur programme de formation, soit l'insertion socioprofessionnelle, certains ajustements s'imposent à cette formation afin d'augmenter l'atteinte des objectifs y étant poursuivis.

Il y aurait lieu, tout d'abord, de prioriser le travail systématique de l'estime de soi au sein du programme d'I.S.P.J., tout en conservant le souci de placer l'élève le plus souvent possible, dans des situations de réussite, connaissant l'importance de vivre des succès pour l'obtention d'un bon niveau d'estime de soi. De plus, considérant les résultats obtenus aux domaines social et familial du S.E.I., il serait souhaitable de favoriser les travaux d'équipe et d'encourager l'implication des parents au sein de ce programme de formation.

Finalement, étant donné une différence de moyennes statistiquement significatives à l'échelle scolaire, on peut croire qu'il existe un lien bien solide entre le cheminement scolaire d'un adolescent et son niveau d'estime de soi.

BIBLIOGRAPHIE

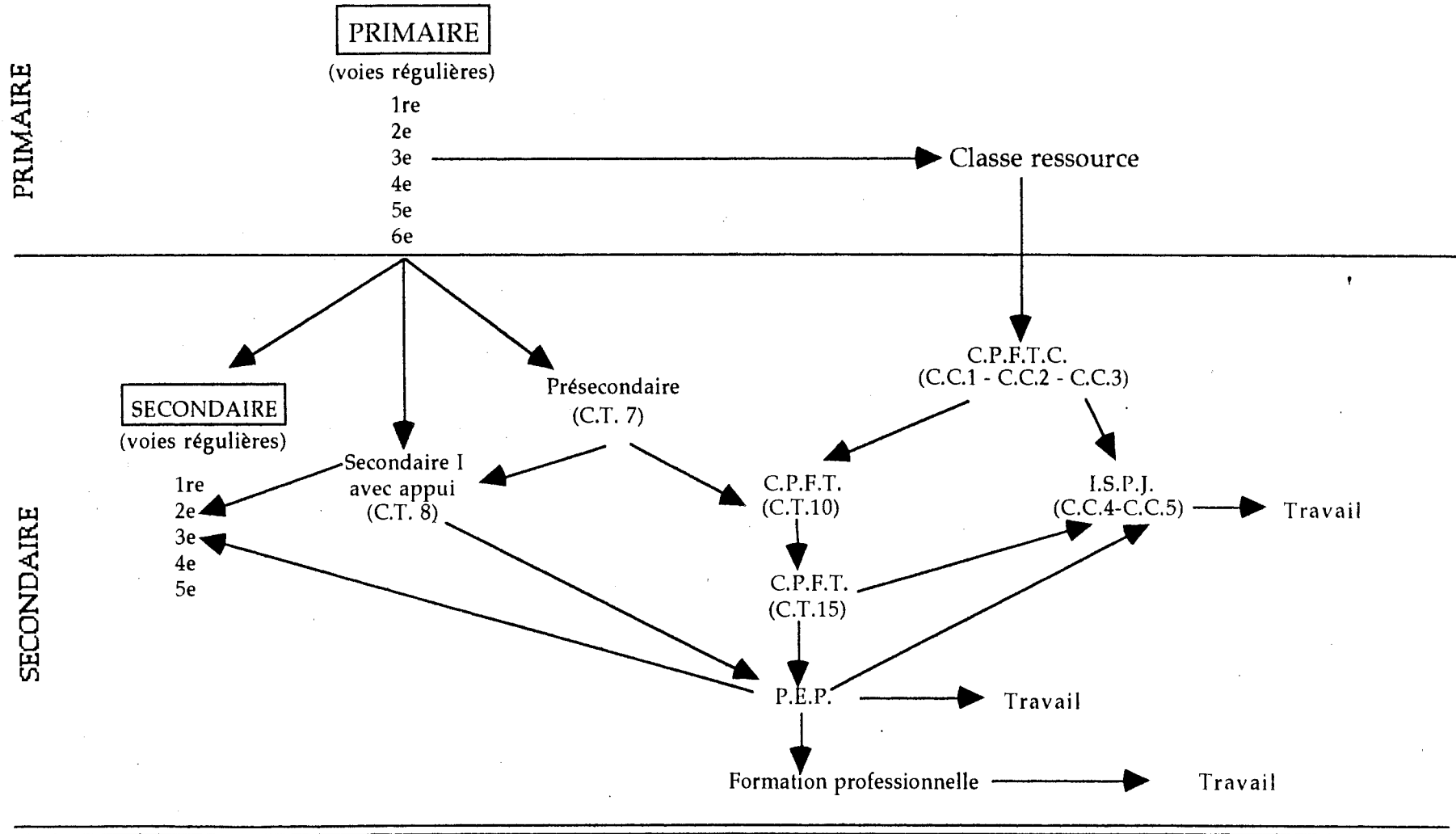
- BLOOM, B.S. (1979). Caractéristiques individuelles et scolaires, ÉDUCATION 2000, Éditions Labor-Bruxelles, Fernand Nathan, Paris, 270 pages.
- CHEVIGNY, Michèle (1986). Estime de soi et résultats scolaires des adolescents de douze à dix-sept ans, provenant de foyers dits unis, versus foyers désunis, Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, 165 pages.
- CHIU, Lian-Hwang (1990). The relationship of career goal and self-esteem among adolescents, Adolescence, Vol.25, No:99, p:593 -597.
- COHEN, A.R. (1959). Some implications of self-esteem for social influence, in C. I. Hovland, I.L. Janis (ed) : Personality and persuability. New-York : Yale University Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance sociale. Avis à la Ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 112 pages.
- COOPERSMITH, Stanley (1967). The antecedents of self-esteem, University of California, Davis, Freeman and Company, San Francisco, 283 pages.
- COOPERSMITH, Stanley (1984). Inventaire d'estime de soi (S.E.I), Les Éditions du Centre psychologie appliquée, Paris, 23 pages.
- DAMON, William (1983). Social and personality development Infancy through adolescence, Norton and company, New-York.
- DEMERS, Dominique. Un pays malade de ses enfants, Revue Actualité, Montréal, mars 1992, pp.27-35.
- ÉMOND, Marcel (1977). L'estime de soi et le phénomène de drop-in chez les étudiants de niveau secondaire, Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, 118 pages.
- GARZARELLI, Pamela; LESTER, David (1989). Self-concept and academic performance in Jamaican Teenagers, The Journal of Social Psychology, 129 (5), p: 725-726
- GAZZARD, Ann (1990). Some more ideas about the relation between Philosophy of children and self-esteem, Thinking, vol.9, no.1, p: 17-20.
- JAMES, W. (1890). The principles of psychology, Dover Publications, 1950, 310 pages.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, C.; RITSCHARD, G.; SARDI, M. (1992). Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents, Revue française de sociologie, 23, p. 313-333.
- LAGO, Juan Carlos (1990). The community of inquiry and the development of self-esteem, Thinking, The Journal of Philosophy for Children, Vol.9, No.1, p:12-16.

- L'ÉCUYER, René (1978). Le concept de soi, Presses Universitaires de France, Paris, 211 pages.
- MBOYA, Mzobanzi, M. (1989). The relative importance of global self-concept and self-esteem of academic ability in predicting academic achievement, Adolescence, 24, p:34-36.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). Les cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans, Guide d'organisation. Direction générale des programmes, Ministère de l'Éducation, document : 16-1530, Québec, 58 pages.
- MORVAL, Monique; MORVAL, Jean (1971). À propos du concept d'estime de soi et de ses possibilités de mesure, Bulletin de Psychologie, no: 25, p:145-150.
- OUELLETTE, J. G; DOUCET, L. H. (1991). Élaboration et vérification d'un modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle par l'acquisition d'une identité personnelle et professionnelle positive chez les jeunes à risque, Centre de recherche au travail, Université de Sherbrooke, 203 pages.
- PÉPIN, Micheline (1986). Étude de la relation entre le niveau d'estime de soi et le statut sociométrique chez une population d'adolescents mésadaptés socio-affectifs vivant en centre d'accueil, Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières, 86 pages.
- PERRON, Roger (1991). Les représentations de soi, Éditions Privat, Toulouse Cedex, 152 pages.
- RAVIV, Dorit; STONE Addison (1991). Individual difference in the self-image of adolescents with learning disabilities : the role of severity, time of diagnosis and parental perceptions, Journal of learning disabilities, Vol.24, No.10, p:602-611.

APPENDICE A

**VOIES ADAPTÉES AUX BESOINS D'ÉVOLUTION DES JEUNES
À LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL-D'OR**

VOIES ADAPTÉES AUX BESOINS D'ÉVOLUTION DES JEUNES À LA COMMISSION SCOLAIRE DE VAL-D'OR



CT : Cheminement temporaire
 C.C. : Cheminement continu
 P.E.P. : Programme d'études personnalisées
 I.S.P.J. : Insertion sociale et professionnelle des jeunes

C.P.F.T.C. : Cheminement particulier de formation de type continu
 C.P.F.T. : Cheminement particulier de formation de type temporaire

APPENDICE B

**ÉLÈVES NON INTÉGRÉS EN CLASSE RÉGULIÈRE, SUR UN TOTAL DE
1862 ÉLÈVES INSCRITS À LA POLYVALENTE LE CARREFOUR DE VAL-
D'OR AU 30 SEPTEMBRE DU DÉBUT DE LA DÉCENNIE EN COURS**

Élèves non intégrés en classe régulière, sur un total de 1862 élèves inscrits à la polyvalente le Carrefour de Val-d'Or au 30 septembre du début de la décennie en cours

Cheminement particulier de formation de type temporaire

		C.t. 8	C.t. 10	C.t. 15	C.t. 20	P.E.P.	Total
Cote	01	38	9	16	26		89
	02		2	6	17	19	44
	12	1	2	5	5	1	14
	13	1					1
Total	31	40	13	27	48	20	148

Cheminement particulier de formation de type continu

		C.C.1	C.C.2	C.C.3	C.C.4	C.C.5	C.101 ²	C.J. ³	Total
Cote	01	3							3
	02	15	8	6	17	10	2		58
	12	6	3	4	46			5	24
	13	1							1
	21	2	1	1	1	1	1		1
	22						7		7
	32						2		2
	53		1				1		2
	75						1		1
Total		27	13	11	24	11	14	5	105

1 Nombre d'élèves au 30 septembre 1993

2 C.101 : Groupe d'élèves ayant une déficience intellectuelle

3 C. J. : Centre de jour

Définition des cotes :

01	Troubles légers d'apprentissage	22	Déficience intellectuelle moyenne
02	Troubles graves d'apprentissage	31	Déficience motrice légère
12	Troubles de conduite et de comportement	32	Déficience motrice grave
13	Troubles de conduite et comportement et vivant en milieu institutionnel	53	Troubles sévères du développement (psychopathologie)
21	Déficience intellectuelle légère	75	Troubles de conduite et de comportement plus déficience intellectuelle moyenne

APPENDICE C

**APPRENTI-MÉCANICIEN EN MACHINERIE LOURDE
(EXEMPLE DE TÂCHE DE TRAVAIL)**

APPRENTI-MÉCANICIEN EN MACHINERIE LOURDE

NOM DE L'ÉLÈVE: _____

NOM DU DIRECTEUR ADJOINT: _____

NOM DE L'ENSEIGNANT SUPERVISEUR: _____

Contenu de formation:

Au terme de sa formation, l'élève devrait être capable d'exécuter les tâches suivantes:

1.	Assister le mécanicien d'atelier à faire l'évaluation des unités lors du retour de location.	
2.	Faire le changement d'huile des moteurs, transmissions, différentiels et planétaires.	
3.	Assister le mécanicien d'atelier à réparer ou ajuster les freins sur les chargeurs sur pneus.	
4.	Assister le mécanicien d'atelier à réparer les fonctions électriques sur les unités.	
5.	Vérifier les niveaux d'huile sur les unités au retour de location.	
6.	Guider le stagiaire à utiliser les outils sécuritairement.	
7.	Ajuster les phares sur les excavatrices et chargeurs sur pneus.	
8.	Vérifier l'état de la carrosserie et faire les estimés des abus et des réparations au retour de location des unités.	
9.	Voir à ce que l'endroit de travail soit toujours propre et sécuritaire.	
10.	Assister le mécanicien d'atelier dans l'ajustement ou la réparation des différentiels.	
11.	Assister le mécanicien dans la réparation de transmissions et moteurs.	
12.	Voir à travailler sécuritairement tout en étant productif.	
13.	Aider les mécaniciens à prendre les pressions hydrauliques, installer les cylindres hydrauliques et ajuster les chenilles sur les excavatrices et tracteurs sur chenille.	
14.	Exécuter toutes autres tâches connexes.	
15.	Respecter les normes de santé et de sécurité au travail.	

APPENDICE D

GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGIAIRE



GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGIAIRE

NOM DU STAGIAIRE : _____ ENS. RESP. : _____ Date : _____

POINTS ALLOUÉS: _____ NOM DU TRAVAILLEUR(EUSE)PARRAIN/MARRAINE: _____

						DATE				
						5	4	3	2	1
PONCTUALITÉ	Toujours présent à l'endroit approprié.	Quelques retards justifiés, avise de ses absences.	Quelques retards injustifiés, n'avise pas de ses absences.	Retards fréquents et injustifiés.	Retards très fréquents et injustifiés.					
ASSIDUITÉ	Aucune absence. Est présent à l'heure et jusqu'à la fin.	S'absente très rarement, respecte le temps de pause et de repas, prévient son employeur.	S'absente occasionnellement et prévient son employeur.	S'absente occasionnellement sans prévenir son employeur.	S'absente fréquemment sans prévenir son employeur.					
TENUE VESTIMENTAIRE	Soigné, très propre.	Tenue soignée, propre.	Tenue satisfaisante. Prend moyennement soin de sa personne.	Tenue quelquefois négligée.	Tenue à améliorer.					
	Approprié à la fonction demandée.	Porte très fréquemment des vêtements adaptés à la tâche.	Porte occasionnellement des vêtements adaptés à la tâche.	Néglige de porter des vêtements sécuritaires.	Ne porte jamais de vêtements sécuritaires.					
POLITESSE ET LANGAGE	Toujours très poli et très serviable. Emploie un langage et un ton convenable.	Agréable, aimable et poli. Emploie les formules de politesse selon les circonstances.	Moyen. Manque parfois de tact.	Manque souvent de politesse et de tact.	Brusque, impoli, grossier.					
JUGEMENT	Juge très bien les situations et y réagit très bien.	Juge bien les situations et y réagit bien.	Juge assez bien les situations, mais n'y réagit pas toujours bien.	Difficulté à juger les situations et n'y réagit pas.	Difficulté marquée de jugement; réagit de façon inadéquate.					
TOTAL :										



GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGIAIRE

NOM DU STAGIAIRE : _____ ENS. RESP. : _____ Date : _____

POINTS ALLOUÉS: _____ NOM DU TRAVAILLEUR(EUSE) PARRAIN/MARRAINE: _____

						DATE			
	5	4	3	2	1				
INITIATIVE	Voit l'ouvrage même dans les fonctions nouvelles. Prévoit les tâches à réaliser et à exécuter.	Voit l'ouvrage mais seulement dans les fonctions routinières. S'occupe par lui-même lorsqu'il a réalisé les tâches prévues.	Voit quelquefois l'ouvrage dans certaines fonctions routinières.	Ne voit pas l'ouvrage mais vient demander lorsqu'il n'a rien à faire.	Ne voit jamais l'ouvrage; attend qu'on lui dise quoi faire.				
APTITUDE PHYSIQUE	Très énergique et jamais fatigué.	Rarement fatigué.	Présente les aptitudes requises par son travail.	Souvent fatigué.	Se fatigue vite. A de la difficulté à faire son travail.				
PERSÉVÉRANCE	Persévère, excellente constance dans son rythme de travail.	Bonne constance.	Constance acceptable.	Manque de constance.	Rythme de travail très irrégulier.				
DEXTÉRITÉ MANUELLE	Très habile de ses mains.	Habile de ses mains.	Pas très habile de ses mains, mais se débrouille bien.	Peu habile de ses mains.	Maladroit. Très peu habile de ses mains.				
SOCIABILITÉ	Très sociable, va vers les autres.	Sociable, amical. Participe aux activités. Rejoint les autres durant les temps d'arrêt.	Moyen, répond à la courtoisie des autres.	Garde ses distances, se mêle de temps en temps aux autres.	Très distant et réservé. Ne se mêle pas aux autres.				
TOTAL :									



GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGIAIRE

NOM DU STAGIAIRE : _____ ENS. RESP. : _____ Date : _____

POINTS ALLOUÉS: _____ NOM DU TRAVAILLEUR(EUSE) PARRAIN/MARRAINE: _____

						DATE								
						5	4	3	2	1				
RENDEMENT COLLABORATION	Bon travail. Au-dessus de la moyenne.		Respecte ce qui est demandé. Travaille avec les autres. Offre sa collaboration aux autres.		Rendement moyen. N'offre pas sa collaboration.		Rendement insuffisant.		Improductif. Rendement nettement insuffisant.					
QUALITÉ DU TRAVAIL	Exécute avec beaucoup de soin et de précision.		Démontre de l'application. Répond aux standards de qualité exigés.		Habituellement précis, commet quelques erreurs.		Travail plus ou moins soigné.		Travail mal fait, erreurs multiples.					
FACILITÉ D'APPRENTISSAGE	Rapide à comprendre et à apprendre.		Généralement rapide à comprendre et à apprendre.		Comprend normalement les consignes.		A besoin de plus d'explications que la moyenne.		Lent à comprendre.					
SENS DES RESPONSABILITÉS	Digne de confiance. Aucune surveillance.		Mène son travail à terme. Bon travail si surveillance discrète.		Bon travail si surveillance.		Requiert une surveillance constante pour un travail valable.		Inspire peu confiance. Surveillance constante.					
PERSONNALITÉ	Personnalité hors pair pour l'emploi occupé.		Accepte la critique ou remarques. Personnalité très convenable pour l'emploi occupé. Applique les recommandations transmises.		Personnalité satisfaisante pour l'emploi occupé.		Personnalité convenant peu à l'emploi occupé.		Personnalité ne convenant pas à l'emploi occupé.					
TOTAL :														



GRILLE D'ÉVALUATION DU STAGIAIRE

NOM DU STAGIAIRE : _____ ENS. RESP. : _____

Date : _____

POINTS ALLOUÉS: _____ NOM DU TRAVAILLEUR(EUSE) PARRAIN/MARRAINE: _____

						DATE																							
						5	4	3	2	1																			
MOTIVATION	Manifeste beaucoup d'intérêt et le laisse voir.					Intéressé. Manifeste le désir de s'améliorer.					Manifeste de l'intérêt dans quelques fonctions particulières.					Peu intéressé, fait son travail par routine.					Se désintéresse totalement de son travail.								
HABILE A SUIVRE LES CONSIGNES	Accepte les consignes. Demande peu de surveillance.					Accepte les consignes mais demande de la surveillance.					Semble accepter les consignes mais demande de la surveillance.					Accepte difficilement les consignes. On doit le reprendre souvent.					Refuse les consignes. N'en fait qu'à sa tête.								
ADAPTATION AUX CHANGEMENTS	S'adapte totalement aux changements.					S'adapte très bien aux changements.					S'adapte bien aux changements.					S'adapte très peu aux changements.					Ne s'adapte pas aux changements.								
CONFIANCE EN SOI	Agit avec assurance. Au-dessus de la moyenne.					Agit avec assurance très fréquemment. Trouve des solutions à des situations problématiques.					Agit avec assurance occasionnellement.					Manque moyennement d'assurance.					Manque totalement d'assurance.								
EXPRIMER SES IDEES	Transmet toute information pour être compris par des mots.					Donne suite aux messages reçus (conseils, consignes, ordres). Pose des questions au besoin.					Habituellement capable de traduire son message par des mots.					Lent à traduire clairement son message.					Incapable de traduire son message.								
						TOTAL :																							

APPENDICE E

**REPRODUCTION DE LA PAGE TITRE DE L'INVENTAIRE DE COOPERSMITH
FORME SCOLAIRE
S.E.I.**

INVENTAIRE DE COOPERSMITH *
FORME SCOLAIRE
S.E.I.

NOM : PRENOM :

AGE : SEXE : CLASSE :

NOM et ADRESSE DE L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE :

.....

.....

DATE de L'EXAMEN :

CONSIGNES

LISEZ ATTENTIVEMENT LES CONSIGNES AVANT DE REpondRE

Dans les pages qui suivent, vous trouverez des phrases qui expriment des sentiments, des opinions ou des réactions. Vous lirez attentivement chacune de ces phrases.

Quand une phrase vous semblera exprimer votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la première colonne, intitulée « Me ressemble ».

Quand une phrase n'exprimera pas votre façon habituelle de penser ou de réagir, vous ferez une croix dans la case de la colonne intitulée « Ne me ressemble pas ».

Efforcez-vous de répondre à **toutes les phrases**, même si certains choix vous paraissent difficiles.

TOURNEZ LA PAGE ET COMMENCEZ

Copyright 1981 by Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, California, U.S.A.
Tous droits réservés.

Copyright de l'édition française 1984 by les Editions du Centre Psychologie Appliquée - PARIS - 1^{re} édition
Dépôt légal 1^{er} trim. 1984 - Ed. n° 695 - Imp. n° 574

* Le test a été acquis selon les modalités établies par la Testothèque de l'Université du Québec à Montréal

APPENDICE F

**EXPRESSIONS OU MOTS UTILISÉS POUR FACILITER LA
COMPRÉHENSION DE CERTAINS ÉNONCÉS DU S.E.I.**

Expressions ou mots utilisés
pour faciliter la compréhension de certains énoncés du S.E.I.

Énoncé 6

À la maison je suis facilement contrarié

remplacé par :

À la maison je suis facilement frustré

Énoncé 13

Tout est confus et embrouillé dans ma vie

remplacé par :

Tout est mêlé et embrouillé dans ma vie

Énoncé 22

J'ai souvent l'impression d'être harcelé par mes parents

remplacé par :

J'ai souvent l'impression que mes parents sont sur mon dos

Énoncé 30

Je passe beaucoup de temps à rêvasser

remplacé par :

Je passe beaucoup de temps à rêver

Énoncé 50

Je ne suis jamais intimidé

remplacé par

Je ne suis jamais gêné

Énoncé 57

Je perds facilement mes moyens quand on me fait des reproches

remplacé par

Je manque de contrôle quand on me fait des reproches

APPENDICE G

QUESTIONNAIRE-MAISON S'ADRESSANT AUX ÉLÈVES

Questionnaire-maison s'adressant aux élèves

Ce questionnaire nous permettra de mieux connaître les élèves fréquentant la Polyvalente Le Carrefour.

Afin de conserver l'anonymat et la confidentialité des réponses, tu n'as pas à inscrire ton nom.

CONSIGNE : Selon la question posée, inscris la réponse appropriée ou encercle la réponse te décrivant le mieux.

A. Âge : _____

B. Sexe :

1. Féminin
2. Masculin

C. Composition de ta famille :

1. Mes parents vivent ensemble.
2. Je vis avec ma mère.
3. Je vis avec mon père.
4. Je vis avec ma mère et son nouveau conjoint.
5. je vis avec mon père et sa nouvelle conjointe.
6. Je vis en famille d'accueil.
7. Je vis en centre d'accueil (étape)
8. Autres (décrivez) : _____

D. La dernière année d'étude de ta mère était de niveau :

1. primaire
2. secondaire
3. collégial (Cégep)
4. universitaire

E. La dernière année d'étude de ton père était de niveau :

1. primaire
2. secondaire
3. collégial (Cégep)
4. universitaire

F. Quel est ton niveau de satisfaction avec ta famille?

1. Très satisfaisant
2. Satisfaisant
3. Insatisfaisant
4. Très insatisfaisant

G. Indique le nombre de personne(s) que tu considères comme tes amis(es).

H. Dans quelle mesure te considères-tu satisfait(e) de tes relations avec tes amis(es)?

1. Très satisfait(e)
2. Satisfait(e)
3. Insatisfait(e)
4. Très insatisfait(e)

I. Avez-vous déjà éprouvé des difficultés scolaires importantes?

1. Oui
2. Non

Si oui, à quel niveau ces difficultés ont-elles commencé?

1. Maternelle
2. 1^{ère} année
3. 2^e année
4. 3^e année
5. 4^e année
6. 5^e année
7. 6^e année
8. 1^{ère} secondaire
9. 2^e secondaire
10. 3^e secondaire

J. Dans quelle mesure es-tu satisfait(e) de ton cheminement scolaire?

1. Très satisfait(e)
2. Satisfait(e)
3. Insatisfait(e)
4. Très insatisfait(e)

K. Dans quelle mesure es-tu satisfait(e) de ta vie en général?

1. Très satisfait(e)
2. Satisfait(e)
3. Insatisfait(e)
4. Très insatisfait(e)

L. Présentement, quel est ton niveau scolaire?

1. 4^e secondaire

2. 3^e secondaire

3. 2^e secondaire

4. 1^{ère} secondaire

5. P.E.P.

6. Cheminement 93

7. Cheminement 10

8. Cheminement 15

9. Cheminement 20

10. Autres (décrivez) : _____

APPENDICE H

CONSENTEMENT DES ÉLÈVES

Consentement des élèves

Nous vous demandons de participer à une recherche universitaire ayant comme but de connaître la réalité des jeunes fréquentant la Polyvalente Le Carrefour.

L'anonymat et la confidentialité seront respectés. De plus, nous vous assurons que les réponses aux questionnaires seront utilisées pour fin de recherche seulement.

Élaine Dumoulin
Enseignante

J'accepte de participer librement à cette recherche et je comprends que je peux me retirer en tout temps si jamais je ne suis pas intéressé(e).

Je comprends également que ma décision de ne pas participer à cette recherche n'affectera aucunement la qualité des services que je reçois à l'école.

SIGNATURE DE L'ÉLÈVE : _____