

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

L'ESTIME DE SOI ET L'ADAPTATION SCOLAIRE  
D'ÉLÈVES AU DÉBUT DU PRIMAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISÉ EN EDUCATION (M.Ed.)

PAR  
CLAIRE POIRIER



JUN 2001

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



# BIBLIOTHÈQUE

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.

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent d'abord à monsieur Marcel Trudel Ph.D., qui a dirigé ce mémoire. Je lui suis reconnaissante pour sa grande générosité, son ouverture, sa disponibilité, durant toute ma démarche de maîtrise.

Merci au membres du jury, madame Yvonne da Silveira, Ph.D., et monsieur Laurier Fortin, Ph. D., pour avoir accepté d'évaluer ce mémoire.

Merci à Sylvie Veillette et Bernard Paré de *La Source* qui ont contribué d'une façon toute particulière à mon cheminement personnel durant cette période.

Merci à Bruno Bégin, membre de l'équipe de recherche qui a participé à la cueillette des données en rencontrant les enseignantes. Merci pour son aide et son amitié.

Merci aux professeur-es Martine Cournoyer, Suzanne Dugré, André Gagnon et Dominique Trudel pour le support ponctuel qu'ils m'ont apporté. Leurs conseils et leurs suggestions ont fait avancer ma démarche.

Un merci tout spécial aux enfants, aux parents et aux enseignantes qui ont bien voulu accepter de participer à cette recherche.

Merci à mon conjoint Guy pour son support indéfectible, pour son écoute attentive et ses rétroactions pertinentes, et à mes filles Catherine et Joannie pour leur patience infinie compte tenu de toutes les heures passées par leur mère devant l'ordinateur et dans ses livres.

## TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS .....	i
TABLE DES MATIÈRES .....	ii
LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ .....	viii
PROBLEMATIQUE.....	2
CHAPITRE I	
CADRE THÉORIQUE .....	5
Introduction.....	5
1.1 L'estime de soi et le concept de soi: une question de définition .....	5
1.2 Le rôle des personnes significatives dans la construction du concept de soi.....	8
1.3 Le rôle du développement cognitif dans la construction du concept de soi.....	11
1.4 l'adaptation scolaire.....	12
1.5 Les objectifs et les hypothèses de recherche.....	21
CHAPITRE II	
METHODOLOGIE.....	23
Introduction.....	23
2.1 Sujets.....	23
2.2 Les caractéristiques des familles.....	24
2.3 Instrumentation .....	26
2.3.1 L'évaluation de l'estime de soi .....	26
2.3.2 L'adaptation scolaire.....	27
2.3.2.1 Le sentiment de l'enfant envers l'école .....	28
2.3.2.2 Le comportement de l'enfant .....	29

2.3.3 Les procédures d'évaluation.....	30
2.3.3.1 L'auto-évaluation des enfants .....	30
2.3.3.2 La perception des mères .....	31
2.3.3.3 La perception des enseignantes .....	31
<b>CHAPITRE III</b>	
<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>33</b>
3.1 L'estime de soi.....	34
3.2 Le sentiment de l'enfant envers l'école (SSI).....	37
3.2.1 L'analyse descriptive du SSI.....	37
3.2.2 La relation entre l'estime de soi et l'évaluation du sentiment envers l'école.....	40
3.3 Le comportement de l'enfant.....	43
3.3.1 L'analyse descriptive de l'adaptation de l'enfant.....	43
3.3.2 La relation entre le sentiment de l'enfant envers l'école et son comportement .....	45
3.3.3 La relation entre l'estime de soi et les perceptions du comportement de l'enfant .....	49
3.4 Résumé des principales relations entre les trois grands construits .....	53
<b>CHAPITRE IV</b>	
<b>DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>62</b>
4.1 Discussion et interprétation des résultats.....	62
4.1.1 Valeur métrologique des instruments.....	62
4.1.1.1 L'évaluation de l'estime de soi.....	63
4.1.1.2 L'évaluation du sentiment de l'enfant envers l'école.....	63
4.1.1.3 L'évaluation du comportement de l'enfant .....	65
4.1.2 Liens entre l'auto-évaluation des enfants et l'évaluation des mères.....	65
4.1.2.1 L'estime de soi .....	66

4.1.2.2 Le sentiment de l'enfant envers l'école .....	66
4.1.2.3 Le comportement de l'enfant .....	68
4.1.3 Les liens entre les construits.....	70
4.1.3.1 La relation entre l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école.....	70
4.1.3.2 La relation entre l'estime de soi et le comportement de l'enfant.....	71
4.1.3.3 La relation entre le comportement de l'enfant et son sentiment envers l'école.....	73
4.2 Discussion générale.....	74
4.3 Pistes pour l'intervention.....	78
<b>APPENDICES</b>	
A Questionnaire sur l'estime de soi.....	81
B Questionnaire sur le sentiment de l'enfant envers l'école (SSI).....	85
C Questionnaire sur le comportement de l'enfant à l'école.....	89
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>95</b>

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Matrice de l'estime de soi d'après Murk (1994).....	18
3.1 Analyse des regroupements hiérarchiques des dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation des enfants et la perception des mères .....	38
3.2 Principales relations entre les trois construits pour l'ensemble des enfants .....	54
3.3 Principales relations entre les trois construits pour les filles .....	58
3.4 Principales relations entre les trois construits pour les garçons.....	60

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Revenu familial.....	25
2.2 Scolarité des parents .....	25
3.1 Cohérence interne par rapport aux dimensions de l'estime de soi telle qu'évaluée par l'enfant et sa mère en fonction du sexe de l'enfant.....	34
3.2 Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension de l'estime de soi de l'enfant en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère .....	35
3.3 Intercorrélations entre les dimensions de l'estime de soi de l'enfant en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère.....	36
3.4 Analyse de la cohérence interne du sentiment de l'enfant envers l'école tel qu'évalué par l'enfant et par sa mère en fonction du sexe.....	37
3.5 Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère .....	39
3.6 Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception des enfants et des mères.....	39
3.7 Intercorrélations entre les dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère .....	40
3.8 Corrélations entre l'estime de soi selon l'auto-évaluation de l'enfant et le sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation de l'enfant .....	41
3.9 Corrélations entre l'estime de soi d'après la perception de la mère et le sentiment de l'enfant envers l'école d'après la perception de la mère .....	42

3.10	Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi selon l'auto-évaluation de l'enfant et les dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère.....	43
3.11	Analyse de la cohérence interne sur les dimensions du (QECP).....	44
3.12	Intercorrélations entre les dimensions du comportement de l'enfant en fonction de la perception de l'enseignante et celle de la mère .....	44
3.13	Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du comportement de l'enfant en fonction de la perception de l'enseignante et celle de la mère .....	45
3.14	Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante et le sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation de l'enfant .....	47
3.15	Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de la mère et le sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère..	47
3.16	Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante et le sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère.....	48
3.17	Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon l'auto-évaluation de l'enfant et le comportement de l'enfant selon la perception de la mère .....	50
3.18	Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon la perception de la mère et le comportement de l'enfant selon la perception de la mère.....	51
3.19	Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon l'auto-évaluation de l'enfant et le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante....	52
3.20	Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon la perception de la mère et le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante .....	53

## RÉSUMÉ

La problématique du décrochage scolaire est au cœur du débat en éducation. Les recherches démontrent que l'inadaptation à l'école prend racine dans les premières années d'école. En fait, la première année du primaire est une année particulièrement importante dans le parcours de l'enfant. La présente recherche vise à apporter un certain éclairage sur l'expérience vécue par l'enfant qui aborde le milieu scolaire.

Cette adaptation à l'école concerne bien davantage l'intégration socio-affective que la réussite strictement académique de l'enfant. Nous nous sommes attardée à des aspects plus socio-affectifs. Ainsi, nous avons présupposé que l'estime de soi de l'enfant avait un impact sur son sentiment envers l'école et sur ses comportements et, ultimement sur sa réussite scolaire.

Cette recherche s'inscrit à l'intérieur d'une étude longitudinale menée auprès d'enfants de la MRC de Rouyn-Noranda. Les données ont été recueillies auprès de 29 filles et 30 garçons dont l'âge moyen était de 83,7 mois. Des entrevues ont été menées auprès des enfants au terme de leur première année du primaire. En plus de l'auto-évaluation de l'enfant, les mères ainsi que les enseignantes de première année ont été sollicitées pour évaluer l'enfant.

L'estime de soi de l'enfant a été mesurée à partir d'une version révisée du *Perceived Competence Scale of Children* développé par Harter (1982). Quant au sentiment de l'enfant envers l'école, pour le mesurer, nous avons utilisé une traduction du questionnaire *School Sentiment Inventory* élaboré par Frith et Nirakawa (1972). Enfin, le *Questionnaire d'évaluation des comportements de l'enfant en milieu scolaire* de Tremblay (1985) a été utilisé pour mesurer le comportement de l'enfant.

Essentiellement, les résultats de cette recherche démontrent que la dimension *estime de soi générale*, telle qu'élaborée par Harter, est centrale. En effet, très peu d'éléments ont été affectés par cette dimension. Ceci confirme les vues de plusieurs chercheurs (James, 1892; Cooley, 1902; Rosenberg, 1979; Harter, 1986) qui considèrent que l'estime de soi comprend une évaluation de soi globale en plus de l'évaluation de ses compétences dans des domaines spécifiques. De plus, cette structure serait en place bien avant l'entrée à l'école primaire. Le sens de sa valeur personnelle pourrait être intériorisé très tôt dans l'enfance et contribuer à la constitution d'un noyau stable qui pourrait influencer sa perception des autres

dimensions et éventuellement sa manière de composer avec les succès et les échecs et son adaptation à l'école.

La présente recherche a également révélé des différences significatives entre les garçons et les filles. Nos résultats confirment ceux de Enwisle et al. (1987) qui ont démontré que les filles et les garçons prenaient en compte des éléments différents pour construire leur concept de soi académique et conséquemment ne s'intégraient pas à l'école de la même façon.

L'originalité de cette recherche réside dans l'utilisation d'une approche multitraits-multiméthodes pour aborder une problématique aussi complexe que l'adaptation scolaire. Ainsi les parents, les enseignantes et les enfants eux-mêmes ont été interrogés. Les résultats démontrent clairement que ces derniers, même s'ils sont très jeunes, sont capables de jugements sur leurs compétences et capables d'évaluer leurs sentiments. Abordés dans une perspective développementale, nos résultats sont discutés en fonction du processus de construction de l'individu. Enfin, des pistes pour l'intervention sont présentées en conclusion.

## PROBLÉMATIQUE

## PROBLEMATIQUE

Si notre système scolaire reconnaît à tous les enfants le droit à l'éducation, la période de scolarisation ne se déroule pas de la même façon pour tous. La plupart des enfants passent à travers cette période avec succès mais plusieurs éprouvent des difficultés plus ou moins importantes. Si l'égalité d'accès est assurée, l'égalité des chances de réussir à l'école semble loin d'être acquise.

Au Québec, certains constats sont amers : il y a environ 882,000 adultes qui ont des capacités de lecture trop limitées pour lire un document de la vie quotidienne. C'est là un véritable problème de société. La situation est que 6% de la population adulte (276,000 personnes) ne peut lire, 13 % (606,000 personnes) comprend difficilement une lecture usuelle et 25% (116,700) se débrouille avec la lecture uniquement lorsque les textes sont très clairs. Ce qui signifie que 44% de la population évite les situations où il faut lire. Le fait de ne pas savoir lire et écrire soumet cette population à la dépendance de l'État, au conjoint et à la famille parce que le marché de l'emploi lui est difficilement accessible. Malheureusement, cela entraîne aussi des problèmes de criminalité et de santé, parce que les connaissances de base nécessaires à la vie dans une société moderne sont inadéquates. On remarque également que l'analphabétisme se transmet d'une génération à l'autre. (Marchand, 1997, p. 29)

L'école ne répond plus à sa mission. L'école est inadaptée ! Les efforts du ministère de l'Éducation pour faire face à cette situation ont priorisé le remaniement des curriculums, le renouvellement de la pédagogie et la mise en place de projets ponctuels visant à contrer le décrochage scolaire et la démotivation. D'abord lieu de savoir, l'école n'est pas un lieu qui se préoccupe en priorité de la personne en développement, un lieu qui tienne compte de son identité, de sa différence. L'école est normalisante. On décide (il faut bien mettre la barre quelque part) que l'enfant est prêt à 6 ans à passer à l'école des grands. "Prêt pas prêt, j'y vais pareil !" Le passage de la maternelle à la première année ne se fait pas sans heurts.

Lors de la transition de la maison à l'école, l'enfant doit s'adapter à un environnement social nouveau, à de nouveaux acteurs, et à de nouvelles personnes

significatives. Il doit adopter un nouveau rôle, celui d'écolier, s'adapter à un groupe de pairs du même âge et se plier à de nouvelles règles. Même si l'école maternelle confronte l'enfant à la séparation familiale et à la vie en groupe de pairs, la vie quotidienne y est encore peu contraignante. Par contre, l'entrée en première année l'amène à faire face à une discipline plus stricte et à des apprentissages complexes comme la lecture et l'écriture. Ses performances sont, à partir de maintenant, évaluées en fonction d'une norme. Outre la relation à l'enseignante, l'adaptation sociale à l'école primaire confronte l'enfant à de nouvelles réalités sociales telles que l'influence d'un leader, l'exclusion du bouc émissaire, etc. L'enfant doit apprendre à composer avec l'agressivité, l'abandon ou le rejet. La première année d'école constitue une phase particulièrement critique de son développement (Entwisle, Alexander, Palas, et Cadigan, 1987). Elle est particulièrement importante pour le développement de son estime de lui-même. L'estime de soi joue un rôle important dans le bien-être émotionnel, moral et physique d'une personne. La conscience que l'on a de sa propre valeur a une influence significative sur nos rapports avec autrui, sur notre confiance en notre capacité de poursuivre des buts et de les atteindre, sur notre capacité de réagir de façon constructive aux situations nouvelles ou difficiles. Bien que la construction de l'estime de soi de l'enfant soit amorcée bien avant son entrée à l'école, la première année marque le début de l'édification de son concept de soi scolaire. Comment son estime de lui-même sera-t-elle affectée par ce passage critique? L'environnement scolaire contribue-t-il à rehausser l'image qu'il avait de lui-même ou encore est-il source de frustrations et de dénigrement? Comment cette influence du milieu scolaire se conjugue-t-elle à celle que la famille continue à exercer? En quoi cette image de lui-même est-elle liée à son adaptation à l'école?

Cette recherche vise donc à apporter un certain éclairage sur l'expérience vécue par l'enfant qui aborde le milieu scolaire. La richesse de la présente recherche réside, entre autres, dans l'utilisation d'une approche multi-traités, multi-méthodes. Ainsi, nous aborderons la question directement avec l'enfant à travers un protocole d'entrevue qui nous permettra de recueillir son appréciation de l'école et son estime de soi tel qu'il l'évalue lui-même. La mère et l'enseignante seront également invitées à donner leur perception de son adaptation à ce nouvel environnement.

## CHAPITRE I

### CADRE THÉORIQUE

## CHAPITRE I

### CADRE THÉORIQUE

#### Introduction

Dans un premier temps, nous clarifierons les concepts d'*estime de soi* et de *concept de soi*. Nous examinerons la contribution des personnes significatives et celle du développement cognitif dans la construction du concept de soi et de l'estime de soi des jeunes enfants. Enfin, nous aborderons la question de l'adaptation de l'enfant à l'école, en examinant comment elle se traduit en termes de comportement et de sentiments de l'enfant envers l'école. Il sera également question de la relation entre l'estime de soi et l'adaptation scolaire. Finalement, nous préciserons le cadre de la présente recherche qui porte sur une période scolaire bien précise : la première année d'école et nous présenterons les objectifs poursuivis de même que les hypothèses qui en découlent.

#### 1.1 L'estime de soi et le concept de soi : une question de définition

Le concept de soi et l'estime de soi ne sont pas des thématiques nouvelles en psychologie. Très populaire dès les premiers temps de la psychologie au moment où l'introspection et l'analyse philosophique dominaient la pensée, le concept de soi a connu un déclin au moment de l'apogée du behaviorisme qui niait, dans sa position la plus stricte, le rôle de la conscience. Il connaît un renouveau d'intérêt depuis le début des années 80, ralliant à lui des chercheurs d'allégeances diverses, tant développementalistes, cognitivistes, sociologues, que des cliniciens cognitivo-behavioraux (Harter, 1986). Quant à l'estime de soi, les publications sur ce sujet se sont multipliées ces dernières années..

Cependant, on peut avoir du mal à se retrouver dans ces nombreux écrits compte tenu que les termes "concept de soi", "estime de soi", "acceptation de soi",

"représentation de soi", "perception de soi", sont souvent utilisés indifféremment, sans égard à la définition et aux spécificités de chaque terme ou à la théorie sous-jacente (Paradis et Vitaro, 1992). Le concept de soi et l'estime de soi sont des construits souvent reliés. Pour plusieurs chercheurs, dont Combs (1981, cité dans Mayberry, 1990), « self-esteem » et « self-concept » sont synonymes. Dans cette perspective, le concept de soi impliquerait non seulement les pensées que la personne peut avoir à propos d'elle-même mais aussi l'affect qui accompagne ces pensées. Mayberry (1990) soutient qu'un tel raisonnement conduit à voir l'estime de soi comme étant simplement la somme des parties du concept de soi, toutes les parties ayant un même poids. Le modèle de Coopersmith (1967) entre autres, utilise une approche de ce type, l'instrument de mesure qu'il a développé permettant d'établir un score global de l'estime de soi. En fait, si tous les éléments du concept de soi avaient le même poids et étaient pris en compte dans l'estime de soi d'un individu, il suffirait d'améliorer un ou l'autre des éléments pour augmenter l'estime de soi. De même, un échec dans un domaine affecterait l'estime de soi négativement. Harter (1986) a démontré qu'une telle approche n'était pas réaliste et que les différentes parties du concept de soi sont hiérarchisées et pondérées. Certaines sont considérées comme plus importantes par l'individu et ont, par conséquent, davantage d'influence sur l'estime de soi de cette personne. Dans cette perspective, le concept de soi correspondrait à toutes les idées que nous avons à propos de nous-mêmes tandis que l'estime de soi serait une composante affective de ces idées (Mayberry, 1990).

Les théories contemporaines sur le concept de soi s'inscrivent dans la foulée des recherches de William James (1890,1892). Pour ce chercheur, le soi est constitué de deux parties : le soi comme *contenu* (Me-self) ou le "moi" réfère aux caractéristiques que nous croyons posséder en tant qu'individu (notre corps, notre personnalité, etc.) et le soi comme *processus* est le soi qui perçoit ou le "je" (I-self) et qui remplit plusieurs fonctions telles l'évaluation de soi, la représentation sociale, etc. Vallerand (1994) précise que le soi comme contenu comporte des renseignements sur nous-mêmes qui sont issus de nos évaluations et de nos prises de conscience et peut être considéré selon trois grandes composantes : le concept de soi, l'estime de soi, les soi possibles et les schémas sur le soi. Le "concept de soi" représenterait ainsi, un résumé subjectif des connaissances et des perceptions que l'individu possède de ses

qualités et de ses caractéristiques. L'"estime de soi" constituerait la partie évaluative qui renvoie aux jugements de valeur de la personne quant à ce qui la caractérise et l'identifie. Ces jugements impliquent une évaluation de type "bon-mauvais", "positif-négatif". Par exemple: "Je suis bon dans les sports", "J'ai beaucoup d'amis", "J'ai de la facilité à faire mes devoirs", "J'aimerais avoir une apparence différente". Cette évaluation reposerait sur l'importance accordée par l'enfant à ses différentes caractéristiques (Harter, 1985; Rosenberg, 1979; Shavelson, 1976). Ces auteurs identifient un certain nombre de caractéristiques qui entrent dans l'évaluation du concept de soi scolaire des enfants du primaire, soit le rendement scolaire, les relations avec les pairs ou avec les membres de sa famille, les capacités athlétiques, l'apparence physique, la conduite à l'école. De plus, il importe de distinguer les éléments spécifiques et globaux du concept de soi. Harter (1982) a développé une approche multidimensionnelle du concept de soi impliquant que le soi général n'est pas égal à la somme des différents éléments qui le composent. Harter (1986) insiste sur le fait que certains de ces éléments sont plus importants que d'autres dans l'évaluation globale de l'individu. Il est probable que les différents éléments du "self" sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon une équation extrêmement complexe dont les individus sont probablement inconscients (Rosenberg, 1979). Ainsi, l'instrument que Harter a développé pour mesurer l'estime de soi de l'enfant comprend des mesures relatives aux différents domaines de compétence ainsi qu'une mesure d'estime de soi globale qui implique un jugement de valeur général de la personne. Ainsi, une personne qui s'accepte, se respecte et s'évalue positivement, est reconnue avoir une estime de soi élevée ou positive. Une étude de Maltais et Herry (1997) réalisée auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage (7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année), à partir de l'instrument de Harter (1985), indique pour ce qui est de la compétence scolaire, que les élèves en difficulté faisaient une distinction très nette entre les matières scolaires. C'est la performance en français qui affecterait le plus la compétence académique mais également l'estime de soi globale et, dans une moindre mesure, la performance en mathématiques même s'ils n'éprouvent pas de difficultés dans les autres matières.

Le soi comme contenu regroupe également diverses représentations cognitives propres à l'individu telles les soi possibles (ce qu'on pourrait devenir) et les soi

idéaux (ce qu'on voudrait être). Enfin, les schémas sur le soi concernent les généralisations cognitives qui guident les processus perceptuels et cognitifs de la personne. Ils servent à organiser les différentes informations sur soi et à maintenir une certaine cohésion à l'intérieur des dimensions du soi (voir Vallerand, 1994).

Selon la formule de James (1890), l'estime de soi dépendrait des succès obtenus en fonction des attentes du sujet. Si les succès obtenus sont égaux ou supérieurs aux attentes, il en résulte une estime de soi élevée. Au contraire, si les résultats obtenus sont inférieurs aux attentes dans les domaines importants pour le sujet, celui-ci expérimentera une estime de soi plus basse.

## 1.2 Le rôle des personnes significatives dans la construction du concept de soi

Pour les chercheurs interactionnistes tels que Cooley (1902), Mead (1934), Baldwin (1895), la façon dont l'enfant se perçoit et s'estime repose fondamentalement sur des bases interpersonnelles. Pour Cooley (1902), les personnes significatives représentent un miroir social dans lequel un individu peut détecter comment il est perçu. Cette perception est progressivement intégrée au Soi. En fait, Cooley (cité dans Harter, 1999) précise qu'il s'agit de perceptions qu'on peut distinguer selon trois composantes : 1) la façon dont on imagine que l'autre personne nous perçoit; 2) les jugements que l'on croit que cette personne émet sur nous à partir de cette perception; et 3) le sentiment ou la réaction émotive à ces évaluations. "These components gradually become removed from their initial social sources through an implied internalization process." (Harter, 1999, p.18). La parole blessante ou constructive, le geste ou l'attitude, perçus comme aidants ou agressants, de la part d'une personne significative à l'égard de l'enfant et qui aura eu un impact positif ou négatif sur lui à un moment donné, seraient progressivement oubliés, seule pourra en rester l'impression qu'il en aura gardée. Compte tenu de ses limites cognitives, l'enfant ne peut prendre du recul pour juger ceux qui le jugent et accepte le jugement des adultes comme une vérité absolue (Phillips, 1983). Parfois l'enfant attribue à une attitude, un geste, une parole, un sens qui est tout autre que celui qui était voulu par l'adulte. Il peut également établir des relations de cause à effet qui sont fort peu réalistes.

Par exemple, l'enfant dont les parents viennent à se séparer pourra croire que c'est parce qu'il n'a pas été gentil ou encore l'enfant qui a été abusé peut en venir à croire qu'il l'a mérité. D'où l'importance de faire attention, comme adulte, aux doubles messages et de clarifier avec l'enfant, le sens qu'il attribue aux événements qui le touchent et de mettre en perspective ses performances. Pour Mead (1934), l'enfant en vient à adopter progressivement les attitudes des autres envers lui. Les jugements des personnes significatives sont pesés pour finalement être intégrés à l'évaluation de l'enfant. Par un processus d'imitation, l'enfant va progressivement intégrer les comportements et les attitudes qui sont encouragées par les personnes significatives en ajustant ses comportements aux différentes personnes et aux différents contextes sociaux de façon à gagner l'approbation de ces personnes significatives (Baldwin, 1895).

Le milieu familial étant le premier lieu de socialisation dans lequel se forment la personnalité de l'enfant et certains de ses modes de comportement, les parents constituent les premières personnes significatives pour l'enfant. Ainsi, les enfants dont les parents et les pairs ont une haute opinion, tendraient à développer une image de soi plus favorable (Baker et Entwisle, 1986; Entwisle et Baker, 1983; Parsons, Adler, et Kacsala, 1982).

Plusieurs recherches ont porté sur l'identification de ces "autres significatifs" (voir Rosenberg, 1979; Shrauger et Schoeneman, 1979; cités dans Oosterwegel et Oppenheimer, 1993). Ces recherches démontrent que pour définir le niveau de signification et d'influence des personnes sur l'individu, il faut considérer trois types de caractéristiques: des caractéristiques reliées à l'autre personne, à l'individu lui-même et à la situation particulière. Ainsi, une personne est considérée comme significative par un individu si cette personne est perçue comme ayant une opinion favorable de l'individu et si cette opinion est hautement crédible. Cette crédibilité serait elle-même affectée par le degré selon lequel cette autre personne est aimée, par le niveau d'expertise qui lui est attribué, par le degré de consensus de son opinion avec plusieurs autres et par le rôle qu'elle joue. Si on considère le rôle joué, la mère est celle qui est le plus susceptible d'être considérée comme la personne la plus significative, suivie, dans l'ordre, par le père, la fratrie, les enseignants, les amis et les

camarades de classe (Rosenberg, 1979 in Oosterwegel et Oppenheimer, 1993). Cependant, cet ordre se modifie avec l'âge. En général, les premières personnes significatives deviennent de moins en moins significatives au fur et à mesure que l'enfant grandit (McGuire et McGuire, 1982; Pekrun, 1990, in Oosterwegel et Oppenheimer, 1993) se déplaçant des membres de la famille et des amis, aux enseignants, aux amis, aux camarades de classe et à des personnes étrangères à la famille (McGuire et McGuire, 1982). L'enfant qui entre à l'école a déjà une certaine perception de lui-même. Cette perception est confrontée aux nouveaux apprentissages qu'il doit faire à l'école. Il est amené à développer une vision plus élaborée de lui-même. L'entrée de l'enfant dans l'environnement scolaire amène celui-ci à identifier de nouvelles personnes significatives pour lui (l'enseignant, les pairs). Pekrun (1990) a fait une étude portant sur l'influence des parents, des enseignants, des amis et des camarades de classe sur le concept de soi académique sur une population d'enfants de la 5e année à la 8e année scolaire. Dans cette étude, c'est le support des enseignants qui corrélait le plus avec le concept de soi scolaire même si le support offert par les parents et les pairs corrélait fortement avec ce concept de soi. Par contre, l'estime de soi générale était influencée d'abord par le support familial et par l'acceptation des parents au début et au milieu de l'adolescence. Ces influences seraient additives. Elles seraient également différenciées et, dans bien des cas, conditionnelles. Une étude de Harter, Marold, *et al.* (1992 ; citée dans Harter, 1999) auprès d'enfants et d'adolescents, a mis en évidence le fait que le support apporté par les personnes significatives peut être conditionnel au fait que l'enfant rencontre les attentes de ces personnes dans des domaines particuliers sans égard à ses habiletés. De plus, les parents et les pairs n'accorderaient pas la même importance aux différents domaines de compétence que Harter a étudiés. Les pairs accorderaient une plus grande importance à l'apparence physique, aux compétences athlétiques et à sa gentillesse alors que les parents accorderaient une importance plus grande à ses compétences académiques et à son comportement. Pour obtenir l'approbation de ses pairs et de ses parents, l'enfant devrait démontrer des compétences dans ces domaines.

### 1.3 Le rôle du développement cognitif de l'enfant dans la construction du concept de soi

L'attention des chercheurs a davantage porté sur le soi comme *contenu* (Me-self), comme objet de connaissance et d'évaluation tel qu'en témoignent les nombreuses publications sur le concept de soi et sur l'estime de soi. Cependant, de plus en plus de chercheurs, dont Suzan Harter, s'intéressent au soi comme *processus* (I-self) et considèrent que la structure et le contenu du moi (Me-self), tout au long du développement de la personne, dépendent des capacités ou des habiletés cognitives du sujet (Harter, 1999). En fait, le concept de soi tout comme l'estime de soi ne sont pas statiques mais évoluent dans le temps.

La construction du concept de soi serait dépendante du développement socio-cognitif de l'enfant. En fait, le développement du concept de soi et le développement cognitif seraient inter-reliés selon des processus ontogénétiques parallèles (Rosenberg, 1986; Damond et Hart, 1982). Harter (1983) soutient que les changements développementaux qui sont observés de l'enfance jusqu'à l'adolescence pourraient être interprétés à partir du modèle de développement cognitif de Piaget (1896-1980). Avant de se percevoir comme objet de connaissance et d'évaluation, l'enfant doit d'abord se voir comme sujet distinct d'autrui et potentiellement actif. Les enfants qui abordent la première année scolaire se situent à la frontière des stades pré-opératoire et opératoire concret (Piaget, 1896-1980). Harter (1999) identifie des stades correspondant au modèle de Piaget. Dans le stade correspondant à la période des 5-7 ans, les enfants ont tendance à surestimer leurs compétences. Ils ne peuvent pas faire la différence entre un concept de soi idéal et un concept de soi réaliste. À cette étape, l'enfant démontre une tendance, déjà présente au stade précédent, à tout évaluer dans une perspective de "tout-ou-rien". Par exemple, les enfants sont incapables de concevoir qu'ils puissent être heureux et malheureux en même temps ou bon et mauvais. Ils sont soit l'un, soit l'autre. En général, leurs descriptions du soi sont très positives à moins que leur contexte de vie ne soit très négatif (abus, abandon, négligence, etc.) auquel cas, leurs perceptions seraient le plus souvent négatives. À cette étape on remarque l'émergence du miroir social. Cependant, leurs limitations cognitives limitent l'internalisation des évaluations d'autrui, ce qui contribue au maintien de la surévaluation de leurs compétences. Dans le stade

suisant (8-11 ans), correspondant au stade opératoire concret, les enfants sont capables de coordonner des représentations qui étaient auparavant différenciées ou considérées comme contradictoires. Ils commencent à faire la distinction entre les différents domaines de compétence et réalisent qu'ils peuvent être bons dans certains domaines et moins bons dans certains autres. L'émergence de leur capacité à prendre la perspective d'autrui favoriserait l'intériorisation des jugements évaluatifs d'autrui et la capacité à effectuer des comparaisons sociales leur permettant d'assimiler l'information sociale et de s'auto-évaluer de façon de plus en plus différenciée (Boivin, Dion et Vitaro, 1990). Ils sont davantage capables de formuler une évaluation de leur estime de soi globale. On peut commencer à percevoir leur utilisation de l'équation de James "Même si je n'ai pas de bonnes notes en mathématiques ou en sciences, je m'apprécie quand même parce que ces sujets ne sont pas si importants que ça pour moi."

Avec l'avènement de ces nouvelles habiletés cognitives, les enfants développent également une nouvelle vulnérabilité (Harter, 1999). En effet, à ce stade, les enfants qui présentent des problèmes particuliers (difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, rejet des pairs) sont susceptibles de développer une estime de soi négative. Le fait que les enfants soient maintenant capables de prendre la perspective d'autrui, d'intégrer les comparaisons avec les pairs, de comparer leurs aspirations avec leurs performances, place les enfants en difficulté dans une situation qui menace leur estime d'eux-mêmes.

#### 1.4 L'adaptation scolaire

Qu'est-ce qu'un enfant bien adapté à l'école? En fait, il semble que l'adaptation scolaire soit plus souvent définie par rapport à l'absence de difficultés majeures d'adaptation qu'en fonction de critères positifs. Les difficultés d'adaptation sont généralement regroupées selon les catégories suivantes: troubles de comportement et troubles d'apprentissage. À ces difficultés s'ajoutent les limitations engendrées par une déficience intellectuelle, visuelle, auditive ou physique ou par des déficiences multiples (par exemple une déficience intellectuelle accompagnée d'une déficience physique) (Goupil, 1990).

On classe généralement les troubles de comportement en deux catégories : les troubles intériorisés et les troubles extériorisés (Fortin et Bigras, 1996). Les troubles intériorisés se traduisent par des comportements sous-réactifs tels des peurs excessives des personnes et des situations nouvelles, de la passivité, de la dépendance et du retrait. Ils comprennent les manifestations d'anxiété telles que le retrait social, l'inhibition face à la nouveauté et le manque d'enthousiasme. Les troubles extériorisés, quant à eux, se manifestent par des comportements sur-réactifs tels que les paroles et les actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, de refus persistant d'un encadrement justifié, etc. Même si les désordres affectifs touchent également les filles et les garçons, ces derniers présentent jusqu'à quatre fois plus de troubles de comportement au préscolaire (Achenbach et Edelbrock, 1981; La Frenière, Dumas, Capuano et Dubeau, 1992, cités dans Fortin et Bigras, 1996). La qualité de l'intégration de l'enfant à l'école pourrait s'expliquer à partir de l'histoire familiale surtout en considérant les échanges qui se développent entre les parents et les enfants. Les conditions environnementales adverses (manque de ressources, isolement social, conflits conjugaux, etc.) peuvent influencer les valeurs et les pratiques parentales et, en retour, le développement de l'enfant. (Fortin et Bigras, 1996). Les garçons seraient plus vulnérables aux stress familiaux et le deviendraient moins entre l'âge de 10 et 20 ans. (Forehand et al., 1991, cités dans Fortin et Bigras, 1996).

L'adaptation scolaire implique également une bonne intégration au groupe de pairs. Le statut social de l'enfant aurait une influence sur l'adaptation sociale de l'enfant et sur son estime de soi.

Les relations affiliatives avec les pairs servent des fonctions affectives en sécurisant l'enfant dans certaines situations nouvelles (Asher, Renshaw et Geraci, 1980) et en assurant un contexte favorable au développement d'une image de soi positive (Fine, 1981) ainsi que d'une perception de soi comme agent actif de sa réalité sociale (Dweck, 1981; Harter, 1983). À l'inverse, les expériences sociales associées au rejet des pairs pourraient susciter un sentiment d'incompétence et de solitude et en retour, contribuer à maintenir, accentuer ou généraliser les difficultés sociales de l'enfant et son malaise psychologique. (Boivin, Dion et Vitaro, 1990 p. 34)

Le rejet par les pairs n'aurait pas le même impact sur l'estime de soi de l'enfant, s'il se traduit par des comportements de retrait, l'estime de soi serait alors négatif, celui-ci serait marginalisé à cause de caractéristiques personnelles (timidité, faible compétence, tendance au retrait social). Dans le cas où le rejet s'accompagne de comportements agressifs, l'estime de soi exprimée pourrait cependant être aussi positive que celle des enfants non rejetés parce que certains enfants agressifs auraient tendance à se regrouper, renforçant ainsi leur image de soi (Boivin, Dion et Vitaro, 1990). Le rejet par les pairs serait également un facteur de prédiction du décrochage scolaire et des comportements de délinquance (Parker et Asher, 1987).

Plusieurs recherches ont tenté d'établir le lien entre les troubles de comportement et les difficultés d'apprentissage au primaire (voir la recension des écrits de Hinshaw, 1992). Il semble que le lien apparent qui existerait entre les problèmes de comportement et l'échec scolaire s'expliquerait surtout par la corrélation élevée entre les problèmes de comportement et le déficit de l'attention (Hinshaw, 1992, (cité dans Saint-Laurent, 2000). Certains chercheurs estiment que la présence de ces difficultés d'apprentissage lors de la première année est le facteur le plus puissant pour prédire la persistance des troubles de comportement des enfants (Pianta et Caldwell, 1990, cités dans Fortin et Bigras, 1996).

L'adaptation réussie à l'école devrait se traduire par une attitude positive envers l'école (Ladd et Price, 1987). Les enfants qui aiment l'école et se sentent sécurisés dans cet environnement seraient plus susceptibles de profiter de leurs expériences éducatives. (Bogat, Jones, et Jason, 1980). Ils persisteraient en face d'un échec, et demeureraient à l'école plus longtemps, alors que les enfants avec des attitudes négatives pourraient rejeter l'agenda scolaire de même que l'autorité (Entwisle, 1987). L'abandon scolaire serait, pour plusieurs chercheurs, lié à la faible estime de soi du décrocheur (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Leblanc et Jamosz, 1993; Leblanc et Jamosz, 1993 ; Pawlovich, 1985; Ruel, 1984; Welhage et Rutter, 1986, cités dans Entwisle, 1987). Donc, l'adaptation scolaire serait liée dans une certaine mesure à l'estime de soi de l'enfant.

La majorité des études présentent le concept de soi et l'estime de soi comme ayant un rôle de médiation: la façon dont l'enfant se perçoit ou s'évalue influencerait ses actes et en retour, ses gestes et leurs conséquences influenceraient sa façon de se voir et de s'évaluer (Shavelson *et al.*, 1976, *in* Paradis et Vitaro, 1992). L'adaptation réussie à l'école devrait se traduire par un concept de soi positif (Heymel *et al.*). Des recherches ont démontré qu'un concept de soi scolaire positif a une influence positive sur l'apprentissage (Brookover, Thomas, et Patterson, 1964 ; Calsyn et Kenny, 1977 ; Connel, 1981 ; Harter et Connel, 1982 ; Wattenberg et Clifford, 1964 ; cités dans Entwisle *et al.*, 1987). Ruel (1984) réfère à la notion de causalité circulaire. L'enfant réussit bien à l'école parce qu'il a une bonne estime de lui-même ou inversement, éprouve des difficultés parce qu'il a une piètre estime de lui.

En fait, il semble que ce soit la perception subjective phénoménologique de sa compétence qui importe davantage que la compétence réelle, dans l'estime de soi. En effet, plusieurs recherches démontrent, par exemple, que les garçons ont davantage tendance à surévaluer leurs compétences scolaires que les filles (Crandall, 1978 ; Fennema et Sherman 1977 ; cités dans Ladd et Price, 1986). Ladd et Price (1986) insistent tout de même sur le fait que lorsqu'il y a une différence entre les évaluations des garçons et des filles, elle prend plus souvent la forme d'une sur-évaluation de la part des garçons et d'une sous-évaluation de la part des filles (ces résultats ont été obtenus auprès d'élèves de 3<sup>e</sup> à 5<sup>e</sup> année (8-11ans)). Block (1983, cité dans Ladd et Price, 1986) relierait cet effet à une socialisation différenciée. Bouchard, St-Amant et Tondreau, (1997) abondent dans le même sens et invoquent l'adhésion des garçons et des filles aux stéréotypes sexuels. En fait, les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, les statistiques le démontrent et cette situation n'est pas unique au Québec puisqu'elle touche tous les pays industrialisés (Baudelot et Estabel, 1992). Au Québec, les filles dépassent les garçons à tous les niveaux :

Au primaire, depuis le début de la décennie 80, les garçons sont 60% plus nombreux que leurs consoeurs à subir des retards scolaires et le redoublage survient de façon plus précoce chez eux, ce qui quadruple les risques de ne pas terminer ses études secondaires (Blais 1991). A ce dernier ordre d'enseignement, au secteur régulier, le taux de probabilité d'abandon scolaire indique en 1992-1993 une prévalence de près de 50% chez les garçons par rapport aux filles (MEQ, 1994). Les filles accèdent au niveau collégial dans une proportion de 71% alors que les garçons le font à 55%, un écart qui ne cesse de croître. Les différences de performance selon le sexe se confirment de plusieurs façons : l'âge d'accès, les résultats scolaires, le taux de réussite des cours à la première session, la durée moyenne des études et le taux de diplomation (Baudoux et Noircent, 1995). Dans les universités la présence des femmes est passée de 20% de la population étudiante en 1960 à 57% en 1992. Les effectifs féminins sont maintenant supérieurs d'environ 12% au premier cycle, à peu près égaux au deuxième cycle et leur nombre atteint les 30% au troisième cycle. (Bouchard et St-Amant, 1996 p. 18)

Cependant cette réussite scolaire des filles, ne se traduit pas par une meilleure estime d'elles-mêmes. Au contraire, pour des résultats scolaires équivalents, elles auraient tendance à se sous-estimer. Elles expliqueraient leurs succès par l'effort consacré aux études alors que les garçons expliqueraient leurs réussites par leurs habiletés intellectuelles (Baudoux et Noircent, 1997). Par ailleurs, les garçons attribueraient une importance moindre à la réussite scolaire que les filles (Violette, 1991). Les attentes de celles-ci étant plus grandes, il est normal qu'elles soient moins satisfaites. Il importe de se rappeler que l'estime de soi est constituée d'éléments qui sont pondérés et hiérarchisés de façon différente pour chacun et que cette évaluation est influencée par l'identité sexuelle du sujet. Cette adhésion aux stéréotypes ne favoriserait ni les unes ni les autres. Il est intéressant de constater que les filles auraient tendance à se sous-estimer alors qu'elles réussissent bien à l'école alors que pour les garçons, ce serait le contraire, la sur-estimation de leurs compétences ne les conduirait pas nécessairement à la réussite scolaire. Une étude de Harter (1985) a mis en évidence le fait que les enfants qui sur-évaluaient leurs compétences cognitives présentaient une meilleure estime d'eux-mêmes que les enfants qui s'évaluaient plus justement ou qui sous-estimaient leurs compétences à l'école par rapport à l'évaluation de leur professeur. Une étude de Philips (1984) confirme des résultats similaires auprès d'enfants doués. Dans l'étude de Harter, les enfants qui se sur-estimaient avaient confiance en eux, étaient hautement motivés et valorisés. Dans les

études de Harter (1985) et de Philips (1984), les enfants qui se sous-estimaient se dévalorisaient, avaient une faible estime de soi et étaient non motivés. Cependant, dans les travaux de Connell et Hardy (1987), la sur-estimation n'était pas associée avec des sentiments positifs d'estime de soi. Dans cette étude, les enfants qui sur-estimaient leurs compétences cognitives par rapport à des critères externes (évaluation du professeur, tests standardisé) rapportaient par ailleurs, de hauts niveaux d'anxiété associés à la performance scolaire, étaient plus hautement motivés pour faire leurs travaux scolaires et étaient aussi plus actifs face aux échecs (aller chercher de l'aide, essayer de voir ce qui n'a pas fonctionné, etc.) que les enfants qui se sous-estimaient. Certains chercheurs suggèrent que la sur-estimation serait un mécanisme de défense employé par des enfants manifestant de l'anxiété liée à une faible estime de soi et à la peur de l'échec (Covington et Berry, 1979). La sous-estimation pourrait, quant à elle, refléter de la modestie ou une tentative de la part des enfants qui ont confiance en eux plutôt qu'un dénigrement et une perception d'incompétence de la part d'enfants insécures (Connell et Hardy, 1987). Plusieurs recherches ont démontré qu'une minorité significative d'enfants hautement compétents n'arrivent pas à acquérir une perception positive de leurs habiletés (Harter, 1983 ; Phillips, 1984 ; Stipek et Hoffman, 1980). Langer (1979) a qualifié ce phénomène d'incompétence illusoire.

Les programmes de prévention des problèmes d'adaptation visent souvent à augmenter l'estime de soi des sujets. Mais qu'est-ce qu'une bonne estime de soi? En fait, on a tendance à idéaliser le phénomène de l'estime de soi élevée (Heaterton et Ambady, 1993, cités dans Murk, 1994). L'estime de soi est composée, selon Murk, à la fois d'un sentiment de valeur et aussi d'un sentiment de compétence qui se combinent de façon particulière. L'estime de soi commence à se forger bien avant que l'enfant soit conscient de lui-même. On situe le début de cette conscience de soi vers l'âge de 2 ans. Le sentiment de sa valeur se développe bien avant son sentiment de compétence puisque lorsque l'enfant paraît il s'introduit dans un environnement social et culturel qui structure déjà ce qui est bien, désirable, beau et valable en fonction du genre, du statut socio-économique et des valeurs socioculturelles de la famille, etc. (Murk, 1994). Pour illustrer l'interaction entre ces deux composantes, Murk (1994) a imaginé une matrice présentant deux axes (voir la figure 1.1). Sur l'axe horizontal, on retrouve le sentiment de compétence qui représente l'efficacité

d'une action quelconque en termes de résultats, graduée de -10 (inefficace) à +10 (efficace) et sur l'axe vertical, on retrouve le sentiment de sa valeur également gradué de -10 à +10.

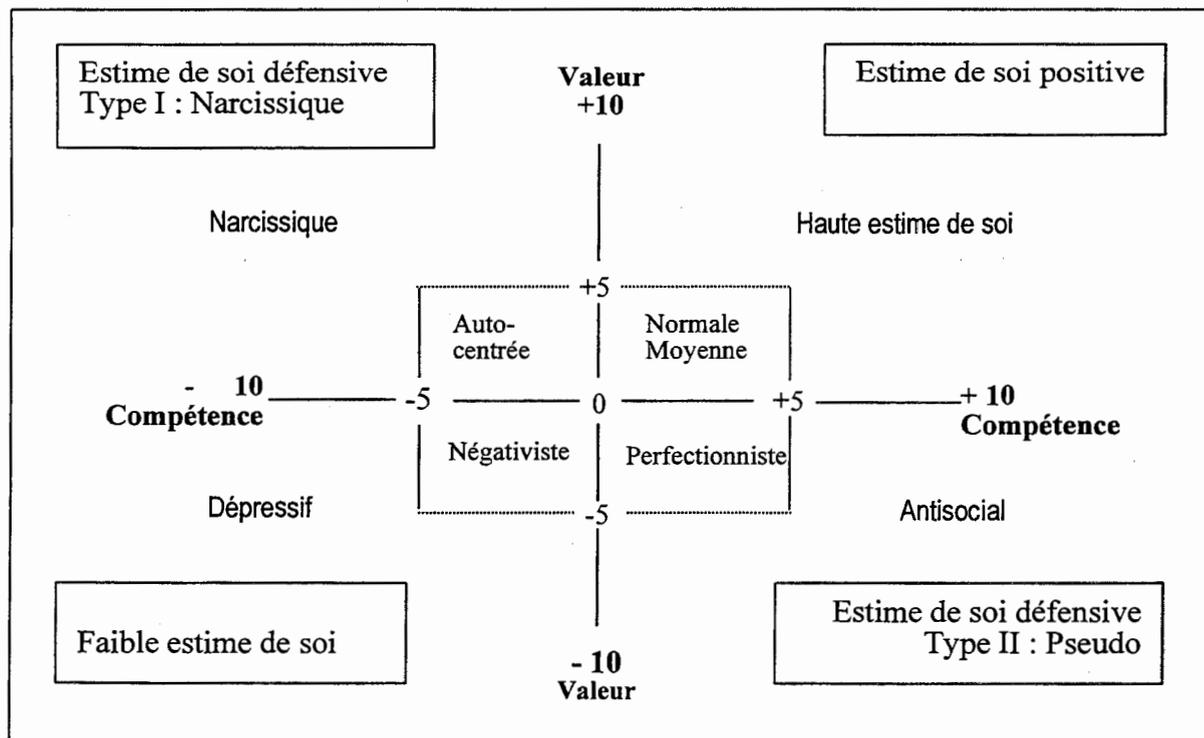


Fig. 1.1. Matrice de l'estime de soi, d'après Murk, (1994).

Murk a mis en évidence 4 types d'estime de soi qui résultent de la combinaison de certains degrés de compétence et de sentiment de valeur pouvant être expérimentés par les personnes dans leur façon de faire face aux défis de la vie. Les problèmes d'estime de soi varient en termes de degrés et d'intensité. Murk discrimine les problèmes mineurs de ceux qui sont plus sévères. Les premiers se situent dans les surfaces intérieures près du centre de la matrice tandis que les autres se situent en périphérie. Dans le cas des troubles mineurs, les personnes peuvent passer leur vie entière sans faire face à ces difficultés mais c'est au détriment de l'efficacité et de la satisfaction et au prix d'une certaine anxiété et d'une plus grande vulnérabilité.

Quant aux troubles plus sévères comme ceux qui sont à l'origine de la dépression et des comportements anti-sociaux, ils requièrent des interventions plus importantes.

Une estime de soi élevée résulte donc à la fois d'un sentiment de compétence et d'un sentiment de valeur élevés. Une estime de soi élevée protège les personnes contre les hauts et les bas de la vie. Elles sont davantage capables de soutenir la pression sociale et d'agir selon leurs propres croyances et leurs valeurs, moins sujettes à l'anxiété. De plus, l'expérience affective positive associée à une haute estime de soi a une influence considérable sur leur persévérance à la tâche et sur leur implication dans les situations nouvelles et les défis. A l'extrême, ces personnes peuvent présenter un manque d'insight et manifester une faible empathie pour les autres. Les personnes ayant une estime d'elles-mêmes plus moyenne seraient donc plus capables d'introspection et auraient des possibilités relationnelles plus riches.

A l'opposé, une faible estime de soi résulte d'un sentiment de compétence et d'un sentiment de valeur faibles. Cette combinaison les prédispose à l'échec. Une faible compétence les amène à porter leur attention sur les problèmes plutôt que sur les solutions potentielles. Elles sont moins tolérantes aux échecs et aux frustrations inhérentes aux apprentissages des habiletés nécessaires au succès. A l'extrême, elles ont des tendances à la victimisation, au négativisme et à la dépression.

D'autres personnes se perçoivent comme ayant une haute estime de soi mais sans que cela ne corresponde à la façon dont les autres les perçoivent. Ces personnes doivent, pour défendre leur estime d'elles-mêmes, filtrer l'information ou les rétroactions des autres et du monde entrant en conflit avec leur vision d'elles-mêmes. Elles peuvent le faire de deux façons.

D'une part elles peuvent éprouver le sentiment d'avoir de la valeur et avoir l'impression d'être compétentes malgré le fait qu'elles n'ont pas les habiletés qu'elles prétendent avoir. Murk a qualifié cette estime de soi défensive *d'estime de soi narcissique*. Ces personnes auront tendance à exagérer leurs talents et leur réussite. L'évitement et le déni sont les mécanismes de défense majeurs de ces personnes. En fait, ce type d'estime de soi semble poser davantage de problèmes aux autres qu'à la personne elle-même.

L'autre type d'estime de soi défensif est appelé *pseudo estime de soi*. Ces personnes ont un faible sentiment de valeur personnelle et ont tendance à l'anxiété de performance. Elles ont une préoccupation exagérée par rapport au succès et à l'échec. C'est le lieu des ultra-perfectionnistes. Dans les cas des désordres de personnalité majeurs, la combinaison entre un haut niveau de compétence et sentiment de valeur très faible peut amener à des comportements antisociaux plus sérieux tels que la délinquance; faute de lieux pour démontrer de la compétence et pour recevoir de la valorisation de la part des autres (Tennen et Affleck, 1993, cités dans Murk, 1994). Ces personnes ont tendance à augmenter leur valeur personnelle en diminuant celle des autres. La manipulation, l'abus de pouvoir, l'agression, le sadisme, sont les manifestations extrêmes de ces personnalité antisociales.

L'estime de soi d'un individu résulterait donc d'une combinaison particulière de ces deux dimensions qui est elle-même influencée par les caractéristiques individuelles de la personne (le tempérament, les prédispositions physiques et intellectuelles, etc.) et l'environnement social et culturel dans lequel il s'inscrit.

Dans le cas des enfants qui abordent le milieu scolaire, la dimension "compétence" a probablement moins de poids que la dimension du sentiment de sa valeur. La compétence plus "académique" en lien avec les matières scolaires ne s'installe que progressivement (Entwisle et al., 1987). Leur évaluation de leur concept de soi scolaire pourrait être davantage liée à leur compétence sociale, à leur acceptation par les pairs et par les personnes significatives. Avec la maturité cognitive et l'expérience acquises au cours des années, l'enfant sera davantage capable d'évaluer ses propres actions et ses habiletés en fonction de valeurs et de standards sociaux (familiaux, scolaires, sociétaux) propres à son environnement. Dès lors, le concept de soi étant plus solide, la relation entre le sentiment de sa valeur et son sentiment de compétence prendra davantage d'importance (Harter, 1993, citée dans Murk, 1994).

## 1.5 Les objectifs et les hypothèses de cette recherche

La première année est cruciale pour l'enfant. Cette période n'est cependant pas facile à étudier. En effet, les enfants se situent dans une période de transition entre le stade pré-opératoire et le stade opératoire concret (Piaget, 1896-1980). Comme il n'est déjà pas aisé d'utiliser des mesures d'auto-évaluation pour des enfants si jeunes, compte tenu de leurs limitations cognitives, le fait d'étudier une population qui se situe entre deux stades de développement ne facilite pas les choses. Cependant, nous estimons que les enfants sont en mesure, à la fin de cette première année scolaire, de nous fournir des informations précieuses sur leur vécu subjectif. Par ailleurs, compte tenu de ces limitations cognitives, les éléments qui entrent en compte dans l'évaluation que l'enfant peut faire de son estime de soi ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux de l'adulte (comparaison avec les pairs, avec une norme, etc). Il sera donc opportun de vérifier la nature de cette divergence anticipée. La présente étude s'attardera donc à examiner les liens entre l'estime de soi, le sentiment de l'enfant envers l'école et le comportement de celui-ci à l'école.

Les objectifs de cette recherche sont de deux ordres. D'une part, nous nous attarderons à vérifier la valeur psychométrique des instruments appliqués à l'auto-évaluation de jeunes enfants. D'autre part, nous tenterons de préciser les liens entre l'estime de soi de l'enfant et son adaptation à l'environnement scolaire tout en examinant la convergence entre l'auto-évaluation des enfants et l'évaluation des adultes.

1. Nous estimons que les instruments utilisés (estime de soi et sentiment envers l'école) présentent de bonnes qualités psychométriques.
2. Nous prévoyons une divergence entre l'auto-évaluation de l'estime de soi de l'enfant et la perception de sa mère de son estime de soi du moins au niveau des domaines de compétence étudiés.
3. Nous présumons qu'il y a une convergence entre les évaluations du sentiment de l'enfant envers l'école par l'enfant et par la mère.
4. Nous anticipons une relation positive entre l'estime de soi de l'enfant et son sentiment envers l'école.
5. Nous anticipons une relation positive entre l'estime de soi de l'enfant et son comportement à l'école.

## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

## CHAPITRE II

### MÉTHODOLOGIE

#### Introduction

Cette étude porte donc sur la relation entre l'estime de soi de l'enfant et son adaptation sociale à l'école selon les perceptions de l'enfant lui-même et les perceptions de sa mère et de son enseignante. L'estime de soi est évaluée à partir d'un instrument mesurant à la fois les perceptions des compétences de l'enfant dans des domaines spécifiques et son estime de soi générale. Les critères de l'adaptation sociale à l'école comprennent l'évaluation du comportement de l'enfant par la mère et par l'enseignante et le sentiment que l'enfant éprouve envers l'école tel qu'il le perçoit lui-même et tel que perçu par sa mère.

#### 2.1 Sujets

Cette recherche s'inscrit à l'intérieur d'une étude longitudinale effectuée par le *Groupe de recherche sur la petite enfance* de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les enfants participant à cette étude, sont issus de familles provenant de la MRC de Rouyn-Noranda. Ces familles ont été approchées sur une base volontaire pour participer à une recherche sur le développement social de l'enfant. Deux cohortes d'enfants participant à cette étude longitudinale ont été suivies périodiquement à partir de l'âge de 24 mois.

Le recrutement de la première cohorte s'est fait avec la participation du CLSC, par des contacts personnels et par une invitation lancée aux parents par l'entremise du journal local. Ce premier groupe était composé de 27 enfants nés entre février et

novembre 1987. Pour recruter les familles du second groupe nous avons procédé à partir de la liste des naissances. Pour ce second groupe, un total de 117 familles ont été rejointes par téléphone. De ce nombre, 82 ont accepté de participer à l'étude. Ce qui représente un taux d'acceptation égal à 72,6%. Les enfants de ce second groupe sont nés entre février et novembre 1988.

Le groupe qui a accepté de participer à cette partie de l'étude se compose d'enfants de ces deux cohortes qui ont été rencontrés individuellement au terme de leur première année scolaire. L'âge moyen des enfants, au moment de l'entrevue est de 83,7 mois. Le groupe est composé de 29 filles et 30 garçons âgés en moyenne de 83,8 mois et 83,6 mois respectivement.

Les mères et les enseignantes de ces enfants ont également participé à cette étude. Au total, 28 enseignantes ont été impliquées, intervenant dans 11 écoles primaires.

## 2.2 Les caractéristiques des familles

La mère a été invitée à remplir un questionnaire portant sur les principales dimensions du niveau social, économique et culturel de la famille (entre autres: âge, état civil, niveau de scolarité du père et de la mère, revenu individuel et revenu familial, nombre et date de naissance des enfants).

Sur l'ensemble des familles participantes, 10,2% ont un revenu familial annuel inférieur à 25,000\$ et 40,7 % disposent d'un revenu familial supérieur à 45,000\$ (voir le tableau 2.1).

**Tableau 2.1**  
Revenu familial

<b>Revenu familial</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
15,000 à 19,999 \$	3	5,1 %
20,000 à 24,999 \$	3	5,1 %
25,000 à 29,999 \$	2	3,4 %
30,000 à 34,999 \$	4	6,8 %
35,000 à 39,999 \$	11	18,6 %
40,000 à 44,999 \$	7	11,9 %
45,000 et plus	24	40,7 %
données manquantes	5	8,5 %

Pour ce qui est de la scolarité des parents, les mères présentent, dans l'ensemble, un niveau de scolarité supérieur à celui des pères (voir tableau 2.2). En effet, seulement 8,5 % d'entre elles détiennent uniquement une scolarité de niveau primaire contre 16,9 % pour les pères. Elles ont une scolarité de niveau secondaire dans une proportion de 37,3% contre 23,7 pour les pères. Elles présentent également un niveau de scolarisation post-secondaire plus élevé soit 44,1% contre 37,3 % pour les pères.

**Tableau 2.2**  
Scolarité des parents

<b>Scolarité</b>	<b>mère</b>		<b>père</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Primaire	5	8,5 %	10	16,9 %
Secondaire	22	37,3 %	14	23,7 %
Collégial	19	32,2 %	16	27,1 %
Baccalauréat	7	11,9 %	5	8,5 %
Maîtrise			1	1,7 %
données manquantes	6	10,2 %	13	20,2 %

Notons que le pourcentage de données manquantes est 2 fois plus élevé pour les pères que pour les mères suggérant qu'il faut considérer ces pourcentages avec circonspection.

## 2.3 Instrumentation

Les instruments qui ont été retenus pour la présente recherche ont été choisis pour leurs qualités psychométriques d'abord. Ces instruments, sauf pour ce qui est du *School Sentiment Inventory* (SSI), sont utilisés par de nombreux chercheurs tant en Amérique qu'en Europe et ont été validés auprès de populations québécoises. Ils présentent également l'avantage d'être facilement et rapidement utilisables. Quant au SSI, bien qu'il soit moins connu, il a également été retenu pour sa facilité et sa rapidité d'administration.

### 2.3.1 L'évaluation de l'estime de soi

L'estime de soi est mesurée à l'aide du "Perceived Competence Scale of Children" (PCSC) de Suzan Harter (1982), traduit et validé au Québec par Guilbert en 1990. Une version abrégée du questionnaire est utilisée afin de minimiser les effets de la lassitude chez l'enfant lors de la passation de plusieurs instruments. Le choix des énoncés de cette version a été fait sur la base des indices de la cohérence interne issus de l'analyse d'un échantillon d'enfants montréalais ayant précédemment participé à un projet de recherche (Laboratoire d'éthologie humaine – UQAM).

Cet instrument permet d'évaluer les compétences de l'enfant dans trois domaines: le domaine cognitif relié à des situations scolaires (3 items), le domaine social relié aux relations de l'enfant avec ses pairs (3 items), et le domaine physique relié à l'activité sportive et de plein air (3 items). Une quatrième dimension permet à l'enfant d'évaluer son estime de soi générale et repose sur le sentiment d'être aimable, valable et capable d'interagir avec son environnement (6 items). Chacun des items présentés à l'enfant comporte deux propositions: l'une traduisant un haut degré de compétence, l'autre représentant un niveau plus faible (Voir Appendice A). Pour éviter les effets de désirabilité sociale, les propositions décrivent deux types d'enfants.

Par exemple:

*- dans le camp des cercles, les enfants pensent qu'ils sont très bons dans leurs travaux d'école.*

*- dans le camp des carrés les enfants ne sont pas sûrs de bien réussir dans leurs travaux d'école.*

Chaque proposition correspond à 2 types d'évaluation: un jugement positif de soi à deux niveaux soit très vrai (coté 4) et un peu vrai (coté 3) et un jugement négatif de soi à deux niveaux soit un peu vrai (coté 2) et très vrai (coté 1). L'ordre de présentation des propositions est inversé pour la moitié des items. Les propositions présentant un jugement positif sont donc associées tantôt au camp des cercles, tantôt au camp des carrés. À chaque proposition sont associés soit des carrés (un grand et un petit), soit des cercles, (un grand et un petit). Les items sont présentés un à un à l'enfant à l'aide d'un ordinateur MacIntosh (programme préparé par Hélène Bilodeau de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue). Les deux propositions d'un même item apparaissent à l'écran et l'enfant doit indiquer son choix, à l'aide de la flèche vis-à-vis du symbole correspondant.

Le PCSC a démontré une bonne fidélité test-retest. Ces coefficients se situent entre .69 et .87 selon les échelles, pour des intervalles de trois et neuf mois (Harter, 1982). L'auteur rapporte également un coefficient de corrélation de Pearson de .09 entre le PCSC et le 'Children's Social Desirability Questionnaire' (Crandall, Crandall et Katkovsky, 1965; voir Harter, 1982), coefficient qui démontre l'absence de relation entre les réponses au PCSC et la désirabilité sociale.

### 2.3.2 L'adaptation scolaire

L'adaptation de l'enfant à l'école a été mesurée à partir de deux instruments le premier mesurant le sentiment de l'enfant envers l'école et le second, le comportement de l'enfant en milieu scolaire.

### 2.3.2.1 Le sentiment de l'enfant envers l'école

Le sentiment de l'enfant envers l'école est mesuré à partir d'une traduction inédite du "School Sentiment Inventory" (SSI) (Frith et Narikawa, 1972). L'index de fidélité test-retest sur cet instrument s'établit à .87 (Bogat, Jones et Jason, 1980). La réalisation de la version française de cet instrument a nécessité une première traduction de l'anglais au français, suivie d'une retraduction en anglais de la version française afin d'assurer un bon niveau de correspondance entre les deux versions.

Cet instrument comprend 37 items auxquels l'enfant doit répondre par oui ou par non (Voir Appendice B). Ces items sont regroupés en 5 sous-échelles qui reflètent les attitudes de l'enfant envers les professeurs (8 items), les matières scolaires (7 items), la structure scolaire et le climat de l'école (7 items), ses pairs (8 items), et une estimation du sentiment général de l'enfant envers l'école (7 items).

Nous avons omis un item du questionnaire original qui n'était pas pertinent puisqu'il demande à l'enfant d'indiquer "s'il aimerait être ailleurs qu'à l'école en ce moment", notre cueillette de données se faisant dans une salle d'observation à l'université et non pas dans la salle de classe. Par ailleurs, nous avons ajouté deux niveaux de réponse à ce questionnaire qui était, à l'origine, une échelle dichotomique. Ainsi l'enfant doit choisir entre un gros *OUI* et un petit *oui* selon que la proposition est très vraie pour lui ou un peu vraie, et entre un gros *NON* et un petit *non* selon que la proposition ne correspond pas du tout à lui ou presque pas. Cet ajustement permet également à l'enfant de faire un rapprochement avec le mode de présentation du PCSC. Les items sont présentés à l'enfant sur un carton de format 19 po X 24 po avec les choix de réponse; il indique sa réponse à l'aide d'un carré portant un Gros *OUI*, un petit *oui*, un Gros *NON* ou un petit *non*, qu'il fixe au carton à l'endroit correspondant à l'aide d'une bande "Velcro". L'évaluateur présente des exemples à l'enfant avant de lui soumettre les items de l'instrument.

Exemple d'item :

- Est-ce que c'est agréable d'aller à l'école?      *NON*      *non*      *oui*      *OUI*

Les enfants vont démontrer des attitudes favorables envers l'école en indiquant leur accord avec les questions qui reflètent des perceptions positives du professeur, des matières scolaires, des pairs, de la structure sociale et du climat de l'école, des comportements associés avec l'apprentissage, et l'école en général; et un désaccord avec les questions qui reflètent des aspects négatifs des mêmes dimensions.

Le sentiment de l'enfant envers l'école est également évalué par la mère à partir d'une version écrite de l'instrument et selon les mêmes modalités au niveau des échelles.

### 2.3.2.2 Le comportement de l'enfant

L'instrument utilisé pour mesurer le comportement des enfants à l'école ou à la maison est le "Questionnaire d'évaluation des comportements de l'enfant en milieu scolaire" (QECP) de Tremblay et Desmarais-Gervais (1985). Cet instrument est issu du "*Preschool Behavior Questionnaire*" (Behar et Stringfield, 1974) auquel Tremblay a ajouté des items permettant d'évaluer les comportements positifs (prosociaux) tirés du "*Prosocial Behavior Questionnaire*" créé par Weir et Duveen (1981). Le QECP a été traduit en français et validé par Tremblay et Desmarais-Gervais (1985).

Cet instrument est utilisé depuis plusieurs années auprès d'enfants d'âge préscolaire jusqu'à la deuxième année du primaire afin d'évaluer les problèmes comportementaux (Kinard et Reinherz, 1984; Erikson, Sroufe et Egeland, 1985; Rubin, Moller et Emptage, 1986; Tremblay, Desmarais-Gervais, Gagnon et Charlebois, 1987; Hagekull et Bohlin, 1994). Cet outil permet d'identifier les comportements dérangeants (13 items,  $\alpha = .90$ ), anxieux (5 items,  $\alpha = .71$ ), inattentifs (4 items,  $\alpha = .91$ ) et prosociaux (10 items,  $\alpha = .86$ ) à partir de 39 items évaluées sur une échelle de 0 à 2 (0= ne s'applique pas; 1= comportement occasionnel; et 2= comportement fréquent). L'instrument démontre une bonne validité externe dans l'identification des problèmes d'adaptation sociale auprès d'enfants du préscolaire à la deuxième année (Hoge, Meginbir, Khan et Weatherall, 1985; Rubin *et al.*, 1986).

Cet instrument est présenté en deux versions selon que le répondant est le parent ou l'enseignant (Voir Appendice C). Dans la présente étude, les mères et les enseignantes de 1<sup>ère</sup> année répondent au questionnaire.

### 2.3.3 Les procédures d'évaluation

L'évaluation comporte 3 parties : l'auto-évaluation des enfants, la perception des mères et la perception des enseignantes.

#### 2.3.3.1 L'auto-évaluation des enfants

La collecte de données auprès des enfants se fait à partir d'entrevues individuelles au laboratoire de recherche sur la petite enfance de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La présentation des divers instruments utilisés pour l'entrevue a été adaptée de façon à garder l'intérêt des enfants jusqu'à la fin de l'entrevue qui a duré une heure et demie. Pour recueillir les données, nous avons utilisé, outre la technique papier/crayon, un ordinateur (pour le PCSC) qui présentait les questions une à une et les enfants inscrivaient leur réponse à l'aide de la souris. Nous avons également utilisé des tableaux (pour le SSI) sur lesquels on a inscrit les questions auxquelles les enfants devaient répondre en utilisant des cartons-réponse (oui-non) munis de bandes velcro, qu'ils fixaient sur les tableaux. L'évaluatrice aidait l'enfant à répondre à chacun des instruments en lisant pour lui ou avec lui chacun des items des questionnaires et en clarifiant au besoin les items plus problématiques. Il est à noter que l'environnement était devenu familier à l'enfant puisqu'il était venu dans cette salle d'observation à quelques reprises depuis l'âge de 24 mois.

Les mesures présentées précédemment ne constituent qu'une partie du protocole d'entrevue. Nous ne mentionnons que les données qui sont pertinentes à la présente étude. L'instrument mesurant le sentiment de l'enfant envers l'école est le premier à avoir été présenté à l'enfant durant l'entrevue. L'instrument portant sur l'estime de soi, quant à lui, était présenté plus tard en cours d'entrevue. Le fait que ces deux mesures présentent la même structure à quatre niveaux de réponse facilite pour l'enfant la compréhension des procédures.

### 2.3.3.2 La perception des mères

Pendant que se déroulait l'entrevue avec les enfants, la mère était invitée à remplir les différents instruments, sous forme papier/crayon, dans une autre pièce sous la supervision d'un autre membre de l'équipe de recherche.

### 2.3.3.3 La perception des enseignantes

Les enseignantes ont été identifiées par les parents et ont été sollicitées par la suite par un membre de l'équipe de recherche pour participer à notre étude. Les parents ont préalablement donné leur accord écrit à cette démarche. Un rendez-vous fut fixé avec chaque enseignante de la classe de l'enfant afin de compléter le questionnaire. Lors de la rencontre, l'évaluateur était présent afin de répondre aux questions concernant l'instrument d'évaluation. Les questionnaires remplis furent retournés par l'enseignante par la poste.

Les rencontres avec les enseignantes du premier groupe d'enfants ont été réalisées entre la première et la deuxième semaine du mois de juin 1993, soit à la fin de la première année scolaire. Cependant, des contraintes pratiques (disponibilité des évaluateurs) nous ont obligée à retarder les évaluations auprès des enseignantes du second groupe au début de la seconde année du primaire.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS

Notre démarche analytique impliquera quatre étapes principales. Dans un premier temps, nous procéderons à l'analyse des perceptions de l'enfant et de sa mère par rapport à l'estime de soi de l'enfant. Par la suite, nous effectuerons l'analyse descriptive des perceptions de l'enfant et de sa mère du sentiment de l'enfant envers l'école. Ces mesures seront également mises en relation avec les résultats issus des composantes de l'estime de soi. Dans un troisième temps, l'analyse portera sur le comportement de l'enfant en fonction de la perception de la mère et de l'enseignante. Ces mesures de l'adaptation de l'enfant seront analysées en fonction des variables associées au sentiment envers l'école et à l'estime de soi. Enfin, nous ferons une synthèse des différentes relations existant entre ces trois construits.

Nous procéderons systématiquement, dans un premier temps, pour chaque construit (estime de soi, sentiment de l'enfant envers l'école et comportement de l'enfant), à une analyse psychométrique (cohérence interne) des instruments utilisés.

Compte tenu du fait que nous mettrons en relation les différentes données en fonction de la perception de deux observateurs (mère-enfant ou enseignante-mère), le nombre de sujets est susceptible de varier d'une analyse à l'autre. Il est arrivé par exemple, que nous ayons recueilli les données des mères et des enfants sans avoir pu avoir la collaboration de l'enseignante pour les données en milieu scolaire et vice versa.

### 3.1 L'estime de soi

Dans un premier temps, nos analyses nous amèneront à considérer la cohérence interne pour chacune des trois échelles de compétence et pour la dimension ayant trait à l'estime de soi générale. Par la suite, nous procéderons à une analyse descriptive des moyennes sur chacune de ces échelles nous permettant d'identifier les dimensions qui différencient les mères et les enfants. Enfin, des analyses de corrélation devraient permettre d'examiner le niveau de convergence des perceptions entre l'enfant et la mère, et ce, en tenant compte du sexe de l'enfant.

Afin de vérifier la fiabilité des sous-échelles représentant les dimensions cognitive, sociale et physique, ainsi que la cohérence de la dimension générale de l'estime de soi, nous avons procédé à une analyse de cohérence interne basée sur le coefficient alpha de Cronbach. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.1. Bien que l'instrument, pris globalement présente une cohérence interne satisfaisante, soit .72 pour les enfants et .76 pour les mères, les résultats des sous-échelles sont plus modestes avec des coefficients variant de .29 à .54 pour l'auto-évaluation des enfants. Quant aux données relatives aux mères, elles sont plus satisfaisantes variant de .55 à .70.

**Tableau 3.1**

Cohérence interne par rapport aux dimensions de l'estime de soi telle qu'évaluée par l'enfant et par sa mère en fonction du sexe de l'enfant

Dimensions	Enfants			Mères		
	Filles (alpha) n = 30	Garçons (alpha) n = 29	Global (alpha) n = 59	Filles (alpha) n = 30	Garçons (alpha) n = 29	Global (alpha) n = 59
Cognitive	.32	.23	.29	.74	.57	.68
Sociale	.41	.36	.41	.61	.52	.55
Physique	.61	.45	.54	.65	.67	.66
Générale	.67	.23	.51	.80	.55	.70
Global	.75	.66	.72	.82	.71	.76

Nous avons également vérifié la cohérence interne en fonction du sexe de l'enfant. En examinant le tableau 3.1 nous pouvons constater des différences de cohérence interne importantes en considération du sexe de l'enfant et ce, tant au niveau de l'auto-évaluation des enfants que de l'évaluation des mères. Dans tous les cas, les indices de cohérence interne sont plus élevés lorsque les filles sont ciblées par l'évaluation. Malgré les contraintes liées à de faibles alphas dans l'évaluation des enfants, nous conservons ces indices puisque nous considérons ces résultats comme une indication de l'émergence du construit de soi.

Par ailleurs, les moyennes des scores obtenues pour chaque dimension indiquent que les enfants ont une perception positive d'eux-mêmes, le score le plus élevé étant 3.38 sur 4 et le score le moins élevé 3.04 (Tableau 3.2, section A). C'est sur la dimension physique que les moyennes sont les plus basses avec un score de 3.04. Il est intéressant de noter que les mères évaluent également cette dimension comme la plus basse soit une moyenne de 2.75. En général, celles-ci ont une perception de l'estime de soi de leur enfant qui est moins positive que l'auto-évaluation de leurs enfants. Ainsi, leur évaluation diffère de celle de leur enfant de façon significative sur la dimension cognitive, sur la dimension physique et sur la dimension de l'estime de soi générale.

**Tableau 3.2**

Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension de l'estime de soi de l'enfant en fonction de la perception de l'enfant et de celle de sa mère

Dimensions	A- Mères vs Enfants			B- Enfants			C- Mères		
	Enfants n=52	Mères n=52	T	Filles n=30	Garçons n=29	T	Filles n=33	Garçons n=37	T
Cognitive	3.37	3.13	2.04*	3.44	3.18	1.56	3.32	2.81	2.80**
Sociale	3.38	3.24	1.26	3.56	3.19	2.09*	3.22	3.27	-0.29
Physique	3.04	2.75	2.01*	3.01	2.99	0.10	2.65	2.75	-0.63
Générale	3.33	3.10	2.46*	3.45	3.23	1.52	3.15	3.01	1.15

Test-T: \* p < .05 \*\* p < .01

La perception de l'estime de soi diffère également en fonction du sexe de l'enfant (voir également le tableau 3.2, section B). Ainsi, les filles et les garçons se perçoivent de façon similaire sauf sur la dimension sociale où les filles se perçoivent plus sociables que les garçons. Au niveau de la perception des mères, les filles et les garçons se distinguent sur la dimension cognitive et ce, en faveur des filles (Tableau 3.2, section C).

L'analyse du niveau de convergence, à l'aide des tests de corrélation, entre les évaluations des mères et celles des enfants (voir le tableau 3.3) nous indique qu'il y a peu de relations entre la perception des mères et celle des enfants. En fait, ils ne s'entendent que sur la dimension sociale de l'estime de soi et ceci est surtout vérifiable lorsque les enfants sont des filles. Les mères et les garçons ne s'entendent sur aucune des dimensions. Ceci est probablement attribuable, entre autres, au fait que les filles sont plus cohérentes dans leur évaluation.

**Tableau 3.3**

Intercorrélations entre les dimensions de l'estime de soi de l'enfant en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère

Dimensions	Mères - Enfants n = 59	Mères-Filles n = 30	Mères-Garçons n = 29
Cognitive	.23	.20	.22
Sociale	.28*	.64**	-.04
Physique	.01	-.30	.28
Générale	.16	.22	.02

\* p < .05 \*\* p < .01

## 3.2 Le sentiment de l'enfant envers l'école (SSI)

### 3.2.1 Analyse descriptive du SSI

L'instrument utilisé pour mesurer le sentiment de l'enfant envers l'école présente une bonne cohérence interne en regard de l'ensemble des échelles (voir le tableau 3.4), aussi bien dans sa version pour enfants (alpha entre .46 et .88) que dans la version remplie par les parents (alpha entre .59 et .94).

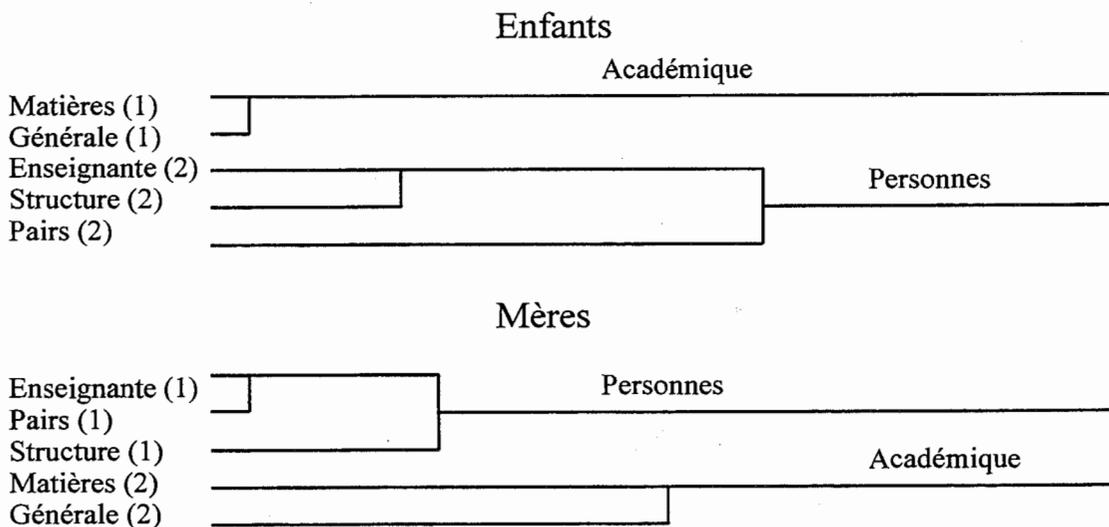
**Tableau 3.4**  
Analyse de cohérence interne du sentiment de l'enfant envers l'école  
tel qu'évalué par l'enfant et par sa mère en fonction du sexe

Dimensions	Enfants			Mères		
	Filles (alpha) n = 30	Garçons (alpha) n = 29	Global (alpha) n = 59	Filles (alpha) n = 30	Garçons (alpha) n = 29	Global (alpha) n = 59
Matières scolaires	.51	.60	.63	.61	.68	.66
Structure sociale et climat	.58	.57	.59	.63	.60	.59
Pairs	.52	.50	.51	.61	.74	.69
Enseignante	.38	.52	.46	.76	.82	.80
Générale	.83	.89	.88	.94	.93	.94

Lorsque l'on considère la cohérence interne selon le sexe de l'enfant, on constate qu'elle est légèrement plus élevée pour les garçons sur la majorité des dimensions et ce, tant dans la perception des enfants que celles des mères (voir le tableau 3.4).

L'instrument présente également des intercorrélations importantes entre les différentes échelles. Une analyse factorielle appliquée lors d'une recherche précédente (Ladd et Price, 1987) a produit un seul facteur, laissant l'impression que l'instrument présente davantage une évaluation globale du sentiment de l'enfant envers l'école. Une telle contrainte psychométrique ne permet pas, selon nous, de détecter des nuances dans la perception de l'enfant et de la mère. Afin de remédier à ce problème, nous avons plutôt privilégié une analyse par regroupements hiérarchiques (cluster analysis). Cette analyse multidimensionnelle basée sur l'algorithme des corrélations, a conduit à mettre en évidence des dendrogrammes

identifiant deux regroupements distincts autant chez la mère que chez l'enfant (voir la figure 3.1). Il est intéressant de constater que les composantes sociales de l'entourage scolaire se regroupent entre elles (i.e. les relations avec son professeur, les relations avec ses pairs, et la structure sociale et le climat qui concernent entre autres, ses relations avec les autres adultes à l'école). La nouvelle dimension ainsi créée a été désignée "personnes" et la seconde dimension regroupant les deux autres échelles (i.e. les matières scolaires, et le fait d'aimer l'école en général) a été désignée comme dimension "académique". Les analyses subséquentes qui concernent le sentiment de l'enfant envers l'école, seront faites à partir de ces deux nouvelles composantes.



**Fig. 3.1.** Analyse des regroupements hiérarchiques des dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation des enfants et la perception des mères.

L'examen des différences de moyennes en fonction des dimensions "académique" et "personnes" ne fait pas ressortir de grands écarts. Le test T appliqué à la comparaison mère-enfant appuie ce constat puisqu'on n'identifie aucune différence significative (voir le tableau 3.5). La comparaison mère-enfant ne révèle pas, non plus, d'écarts en fonction du sexe de l'enfant.

**Tableau 3.5**

Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère

Dimensions	Enfants vs Mères								
	Enfants n = 59	Mères	T	Filles n = 30	Mères	T	Garçons n = 29	Mères	T
Académique	3.34	3.39	0.72	3.85	3.56	0.95	3.23	3.22	0.10
Personnes	3.25	3.31	-1.10	3.32	3.33	-0.20	3.19	3.30	-1.36

Test-T: \*  $p < .05$

Cependant, lorsqu'on examine les différences de moyennes pour chaque groupe de répondants, en fonction du sexe des enfants, on constate que la dimension "académique" tend à discriminer les garçons et les filles; ces dernières semblent manifester plus d'intérêt envers l'aspect académique de l'école (voir le tableau 3.6). Ce constat est le même que l'on se place dans la perspective des enfants ou selon le point de vue des mères.

**Tableau 3.6**

Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception des enfants et des mères

Dimensions	Enfants			Mères		
	Filles n = 30	Garçons n = 29	T	Filles n = 30	Garçons n = 29	T
Académique	3.63	3.26	2.82**	3.56	3.22	2.58**
Personnes	3.31	3.19	1.26	3.33	3.30	0.37

Test-T: \*\*  $p < .01$

Le tableau 3.7 présente le niveau de correspondance entre la perception de la mère et celle de l'enfant concernant le sentiment de l'enfant envers l'école. On constate qu'il y a des corrélations significatives entre les perceptions des enfants et des mères sur les deux dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école. Cependant, ces corrélations ne concernent que les garçons. Ces résultats laissent croire que les mères n'ont pas une perception très juste de leurs filles quant à leur sentiment vis-à-vis de l'école.

**Tableau 3.7**

Intercorrélations entre les dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école en fonction de la perception de l'enfant et celle de sa mère

Dimensions	Mères - Enfants n = 59	Mères-Filles n = 30	Mères-Garçons n = 29
Académique	.50**	.21	.55**
Personnes	.27*	.07	.38*

\* p < .05 \*\* p < .01

### 3.2.2 La relation entre l'estime de soi et l'évaluation du sentiment envers l'école

Afin de cerner la contribution de l'estime de soi à l'adaptation scolaire de l'enfant, la démarche analytique nous amène à examiner, dans un premier temps, l'ampleur des corrélations entre les dimensions de l'estime de soi et les deux composantes du sentiment de l'enfant envers l'école. Nous aborderons cette question en tenant compte du point de vue de l'enfant d'abord, puis de celui de sa mère et enfin, nous examinerons les relations entre les auto-évaluations des enfants et la perception des mères sur ces construits.

La relation entre l'estime de soi et l'évaluation du sentiment de l'enfant envers l'école du point de vue de l'enfant fait ressortir quelques relations significatives entre les variables (voir le tableau 3.8). Si on considère l'auto-évaluation des enfants en général, les dimensions sociale et générale de l'estime de soi sont fortement reliées à la dimension académique du sentiment de l'enfant envers l'école. Par contre, aucune des quatre dimensions, pas même la dimension sociale, ne semble relier le sentiment de l'enfant envers l'école à la dimension personnes. Ici encore, la nature des relations entre les variables est très distincte selon qu'il s'agit d'une fille ou d'un garçon. Ainsi, pour les filles, c'est l'estime de soi générale qui est reliée à son appréciation de l'école tandis que pour les garçons c'est la dimension sociale qui prime.

**Tableau 3.8**

Corrélations entre l'estime de soi selon l'auto-évaluation de l'enfant  
et le sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation de l'enfant

Dimensions	Enfants					
	Académique			Personnes		
	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29
<u>Enfants</u>						
Cognitive	.25	.08	.25	.15	.33	-.04
Sociale	.36**	.02	.41*	.16	.17	.09
Physique	.03	.10	-.00	.02	.16	-.08
Générale	.37**	.41*	.34	.25	.18	.26

\* p < .05 \*\* p < .01

Nous avons repris la même démarche d'analyse en fonction, cette fois-ci, de la perception de la mère (voir le tableau 3.9). Pour les mères, la dimension cognitive est très associée à leur perception de l'appréciation de l'enfant de l'école du point de vue académique. Par contre, on n'observe aucune relation entre les mesures de l'estime de soi et la composante 'personnes' du SSI.

Lorsqu'on examine les prédictions en fonction du sexe de l'enfant, on ne peut relever aucune relation entre les variables dans la perception des mères lorsque l'enfant est une fille. Dans le cas des garçons, la dimension cognitive est reliée à l'intérêt des enfants pour l'école sur les deux dimensions académique et personnes. De plus, la dimension sociale est également associée à l'appréciation des garçons de l'environnement social scolaire.

**Tableau 3.9**

Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant d'après la perception de la mère et le sentiment de l'enfant envers l'école d'après la perception de la mère

Dimensions	Mères					
	Académique			Personnes		
<u>Mères</u>	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29
Cognitive	.43**	.09	.53**	.34	.15	.44*
Sociale	.14	-.14	.38	.34	.22	.45*
Physique	-.02	-.22	.13	.04	-.18	.19
Générale	.08	-.11	.25	.35	.38	.32

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Les analyses précédentes portaient sur les relations entre les deux construits de l'estime de soi et du sentiment de l'enfant envers l'école selon la perspective des enfants et selon le point de vue des mères. On constate qu'elles ne concordent sur aucune dimension. Les prochaines analyses mettent en relation l'auto-évaluation de l'enfant d'une part et la perception de la mère d'autre part.

Ainsi, l'auto-évaluation de l'enfant de son estime de lui-même au plan cognitif est reliée à la perception de sa mère de son intérêt pour l'école du point de vue académique seulement (voir le tableau 3.10). Cette corrélation discrimine les garçons en particulier. La dimension générale de l'estime de soi telle qu'évaluée par l'enfant est également reliée à la composante académique dans une moindre mesure et sans discrimination en fonction du sexe de l'enfant. La perception de la mère sur la dimension "personnes" n'est pas reliée aux différentes dimensions de l'estime de soi évaluées par l'enfant.

**Tableau 3.10**

Corrélations entre les dimensions de l'estime de soi selon l'auto-évaluation de l'enfant et les dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère

Dimensions	Mères					
	Académique			Personnes		
	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29	Global n = 59	Filles n = 30	Garçons n = 29
<u>Enfants</u>						
Cognitive	.42**	.31	.42**	.24	.19	.27
Sociale	.25	-.04	.30	.03	.12	-.03
Physique	-.04	.05	-.11	.00	.12	-.11
Générale	.28*	.19	.31	.22	.13	.31

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Enfin, la perception de l'estime de soi de l'enfant par la mère n'est aucunement reliée à l'auto-évaluation du sentiment de l'enfant envers l'école.

Les prochaines analyses porteront sur une autre dimension de l'adaptation de l'enfant à l'école, à savoir, son comportement, que nous mettrons en relation avec le comportement qu'il manifeste à la maison.

### 3.3 Le comportement de l'enfant

#### 3.3.1 Analyse descriptive du comportement de l'enfant

Cette étape analytique comprend une première analyse de la cohérence interne des échelles utilisées pour mesurer le comportement de l'enfant à partir du QECP. Les résultats révèlent une bonne cohérence interne sur les différentes dimensions variant de .62 à .85 pour les mères et de .66 à .88 pour les enseignantes. La cohérence interne globale pour l'instrument est également satisfaisante (voir le tableau 3.11).

**Tableau 3.11**

Analyse de cohérence interne sur les dimensions du (QECP)

Dimensions	Enseignantes	Mères
	(n = 74) alpha	(n = 73) alpha
Turbulent	.79	.71
Anxieux	.66	.65
Inattentif	.86	.62
Prosocial	.88	.85
Total	.72	.71

Lorsque l'on examine la corrélation entre la perception des mères et celle des enseignantes, on constate qu'elles s'entendent sur deux des quatre dimensions (voir le tableau 3.12). En effet, on note une concordance dans l'évaluation des enseignantes et des mères aux composantes inattentif et prosocial. Dans ce dernier cas, les garçons sont particulièrement en cause.

**Tableau 3.12**

Intercorrélations entre les dimensions du comportement de l'enfant en fonction de la perception de l'enseignante et celle la mère

Dimensions	Mères vs Enseignantes		
	Global n = 56	Filles n = 27	Garçons n = 29
Turbulent	.26	.31	.18
Anxieux	.10	.25	-.05
Inattentif	.33*	.36	.30
Prosocial	.32*	.11	.41*

\* p &lt; .05 \*\* p &lt; .01

Après avoir vu le niveau de convergence, voyons maintenant ce qui les distingue. À la lecture du tableau 3.13, on constate des différences de moyenne entre l'appréciation des mères et des enseignantes sur plusieurs composantes du comportement de l'enfant. Dans l'ensemble, les mères ont des évaluations plus négatives de leurs enfants aux dimensions turbulent et anxieux. Cependant, comparativement aux enseignantes, les mères perçoivent leurs enfants comme plus prosociaux. Les effets identifiés aux variables turbulent et anxieux sont généralisables aux filles et aux garçons. Toutefois, la différence observée entre les mères et les enseignantes à la dimension prosociale est surtout attribuable à l'évaluation des garçons. On note également l'apparition d'une différence de moyenne à la dimension niveau d'inattention chez les filles; les mères l'évaluant plus négativement que les enseignantes.

**Tableau 3.13**

Analyse des différences de moyennes pour chaque dimension du comportement de l'enfant en fonction de la perception de l'enseignante et celle de la mère

Dimensions	Global			Filles			Garçons		
	Mères n = 58	Enseig. n = 58	T	Mères n = 27	Enseig. n = 27	T	Mères n = 29	Enseig. n = 29	T
Turbulent	6.94	2.34	9.14**	6.23	2.04	6.13**	7.63	2.63	6.74**
Anxieux	4.36	2.61	4.63**	4.59	2.59	3.91**	4.14	2.62	2.72*
Inattentif	3.07	2.42	1.85	2.81	1.38	3.70**	3.31	3.34	-.06
Prosocial	11.82	8.93	4.25**	12.88	10.96	1.67	10.86	7.10	4.95**

Test-T: \* p < .05 \*\* p < .01

(Enseig. = Enseignantes)

Donc, dans l'ensemble, les mères évaluent plus négativement le comportement de leurs enfants que les enseignantes. Les prochaines analyses tenteront de déterminer les liens entre le sentiment de l'enfant envers l'école et son comportement.

### 3.3.2 La relation entre le sentiment de l'enfant envers l'école et son comportement

Nous considérons que l'adaptation de l'enfant au milieu scolaire se manifeste par un sentiment positif envers l'école et par des comportements adaptés. Il importe de voir dans quelle mesure ces deux construits sont reliés. Nous avons donc procédé à une analyse de corrélations entre les dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école et les dimensions de son adaptation comportementale.

Puisque nous étudions l'adaptation de l'enfant à l'école, nous verrons d'abord les relations entre l'évaluation du comportement de l'enfant par l'enseignante en fonction de l'appréciation de l'enfant de l'école (par l'enfant et par la mère).

On identifie des relations importantes entre l'auto-évaluation de son sentiment envers l'école et l'évaluation de son comportement à l'école, par son enseignante (voir le tableau 3.14). Les comportements comme turbulent, anxieux ou inattentif sont négativement corrélés avec l'appréciation des enfants de la dimension sociale (personnes) de l'école. De façon plus particulière, les filles qui apprécient cette dimension de l'école sont jugées comme non turbulentes et attentives par leurs enseignantes alors que pour les garçons la dimension personnes est reliée négativement à l'anxiété. Quant à la dimension académique, seuls les garçons se démarquent. Il semble que les garçons prosociaux seraient ceux qui apprécieraient le moins la dimension académique de l'école.

Tableau 3.14

Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante et le sentiment de l'enfant envers l'école selon l'auto-évaluation de l'enfant

Dimensions	Enfants					
	Académique			Personnes		
	Global n =54	Filles n = 26	Garçons n =28	Global n =54	Filles n = 26	Garçons n =28
<u>Enseignantes</u>						
Turbulent	.30	.44	-.25	-.39**	-.46*	-.35
Anxieux	-.17	-.12	-.22	-.28*	-.15	-.38*
Inattentif	.22	.31	-.05	-.33*	-.51**	-.21
Prosocial	.07	.31	-.39*	.02	.12	-.21

\* p < .05 \*\* p < .01

Considérons maintenant l'appréciation du comportement par la mère. Pour celle-ci, les comportements 'turbulent' et 'inattentif' démontrés à la maison sont reliés négativement au sentiment de l'enfant envers l'école, sur le plan académique comme sur le plan des relations interpersonnelles (voir le tableau 3.15). Ici encore le sexe de l'enfant induit des différences significatives. Pour la mère, la turbulence de sa fille est négativement associée avec le sentiment de celle-ci envers l'aspect interpersonnel de l'école. Ainsi, plus elle estime que sa fille est turbulente, plus elle évalue que celle-ci a une attitude défavorable envers le côté social de l'école. Chez les garçons, ce sont les comportements d'inattention que la mère juge comme incompatibles avec un sentiment favorable de l'enfant envers l'école, et ce, tant au niveau académique qu'interpersonnel.

**Tableau 3.15**

Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de la mère  
et le sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère

Dimensions	Mères					
	Académique			Personnes		
Mères	Global n = 55	Filles n = 26	Garçons n = 29	Global n = 55	Filles n = 26	Garçons n = 29
Turbulent	-.28*	-.22	-.28	-.27*	-.42*	-.12
Anxieux	-.17	-.00	-.33	-.20	-.25	-.16
Inattentif	-.36**	-.27	-.40*	-.31*	-.18	-.40*
Prosocial	.11	.21	-.11	.19	.31	.06

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Pour ce qui est des relations qu'il pourrait y avoir entre les comportement de l'enfant à la maison et son sentiment envers l'école tel qu'il l'évalue lui-même, les résultats n'ont mis en évidence aucune relation significative.

Voyons enfin, les perceptions de l'enseignante et de la mère. Seul le comportement d'inattention de l'enfant à l'école est relié au sentiment de l'enfant envers l'école (évalué par la mère) et ce, par rapport aux deux composantes (voir le tableau 3.16). Ainsi, les enfants qui sont décrits par l'enseignante comme étant inattentifs, sont perçus par leur mère comme ayant un sentiment négatif envers l'école. Lorsqu'on distingue les résultats selon le sexe, on constate que cet effet est essentiellement attribuable aux garçons.

**Tableau 3.16**

Corrélations entre le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante et le sentiment de l'enfant envers l'école selon la perception de la mère

Dimensions	Mères					
	Académique			Personnes		
	Global n = 54	Filles n = 26	Garçons n = 28	Global n = 54	Filles n = 26	Garçons n = 28
<u>Enseignantes</u>						
Turbulent	-.12	.11	-.30	-.04	.14	-.26
Anxieux	-.06	.23	-.30	-.03	.05	-.11
Inattentif	-.39**	-.03	-.46*	-.30*	.07	-.46*
Prosocial	.00	-.18	-.10	-.03	-.08	-.04

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

Après avoir considéré le comportement de l'enfant du point de vue de la mère et de l'enseignante, nous allons mettre en relation ce comportement avec l'estime de soi de l'enfant. Rappelons que seule la mère et l'enfant ont répondu aux questions concernant l'estime de soi de l'enfant. Les enseignantes ont évalué le comportement de l'enfant tout comme les mères.

### 3.3.3 La relation entre l'estime de soi et les perceptions du comportement de l'enfant

La démarche analytique nous amène au préalable à examiner la corrélation entre les dimensions mesurant l'auto-évaluation de l'estime de soi de l'enfant et le comportement de l'enfant à la maison. Les matrices de corrélations font voir que la seule relation significative entre ces deux construits se situe au niveau des dimensions "estime de soi générale" et "prosociale" (voir le tableau 3.17). Les enfants qui ont une estime de soi générale positive sont évalués par leur mère comme ayant des comportements prosociaux. Cette relation concerne cependant uniquement les filles. On note aussi, chez les garçons seulement, que plus ils s'évaluent positivement sur la dimension cognitive de l'estime de soi, moins ils sont perçus comme inattentifs par leur mère. Cet effet n'apparaît pas pour l'ensemble des sujets.

**Tableau 3.17**

Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon l'auto-évaluation de l'enfant  
et le comportement de l'enfant selon la perception de la mère

Dimensions <u>Enfants</u>	Mères											
	Turbulent			Anxieux			Inattentif			Prosocial		
	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G
Cognitive	.01	-.11	.19	.10	.27	-.07	-.23	-.02	-.38*	.19	.33	-.05
Sociale	.00	-.04	.12	-.06	-.25	.05	.04	.09	.08	.04	.33	-.32
Physique	.02	-.10	.15	.11	.20	.01	.14	.07	.21	-.09	.07	-.29
Générale	-.05	-.02	-.01	.05	.01	.09	-.07	.07	-.16	.29*	.40*	.07

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

( F = Filles ; G = Garçons )

( Global : n = 57 ; Filles : n = 28 ; Garçons : n = 29 )

Reprenons la même démarche en vérifiant la relation entre l'estime de soi de l'enfant et l'adaptation scolaire lorsque les deux construits sont évalués par les mères. Les résultats nous montrent des corrélations significatives beaucoup plus nombreuses que dans l'analyse précédente où l'on mettait en relation la perception de la mère avec celle de l'enfant (voir le tableau 3.18). Ainsi, les mères considèrent que plus les enfants ont des aptitudes cognitives, moins elles les perçoivent comme inattentifs. Il faut noter que cet effet est plus important pour les filles que pour les garçons. Bref, plus la mère perçoit son enfant compétent dans ses relations sociales, moins elle l'évalue anxieux. La compétence sociale est également évaluée par les mères comme négativement corrélée aux comportements de turbulence chez les filles. Quant aux relations de l'estime de soi générale avec le comportement de l'enfant, on identifie clairement des effets avec les conduites d'anxiété. L'association est toutefois beaucoup plus significative chez les filles. Enfin, on constate que l'estime de soi est reliée positivement, chez les filles, aux comportements prosociaux.

**Tableau 3.18**

Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon la perception de la mère  
et le comportement de l'enfant selon la perception de la mère

Dimensions Mères	Mères											
	Turbulent			Anxieux			Inattentif			Prosocial		
	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G
Cognitive	-.21	-.12	-.19	-.06	-.08	-.06	-.45**	-.51**	-.37*	.22	-.03	.29
Sociale	-.16	-.39*	.01	-.57**	-.55**	-.59**	-.25	-.23	-.28	.20	.16	.28
Physique	.00	-.05	.01	-.16	-.04	-.25	-.09	-.28	-.02	-.09	.10	-.19
Générale	-.15	-.27	.04	-.47**	-.60**	-.34*	-.10	-.03	-.13	.22	.43*	-.07

\* p < .05 \*\* p < .01

( F = Filles ; G = Garçons )

( Global : n = 69 ; Filles : n = 32 ; Garçons : n = 37 )

Qu'en est-il des perceptions enfant-enseignante ? Lorsqu'on examine les corrélations entre les dimensions de l'estime de soi de l'enfant et le comportement de l'enfant à l'école, tel qu'évalué par l'enseignante, on constate plusieurs corrélations négatives significatives (voir le tableau 3.19). D'abord, l'estime de soi générale est reliée à la turbulence. Ainsi, lorsque l'enfant évalue positivement son estime de soi générale, l'enseignante ne le perçoit pas comme turbulent, particulièrement chez les garçons. La perception des habiletés sociales des enfants est également corrélée négativement avec les comportements d'anxiété identifiés par l'enseignante. Cette relation s'applique tout spécialement dans le cas où l'enfant est une fille. Plus la fille se perçoit compétente socialement et moins l'enseignante signalera de comportements anxieux. Chez les garçons, c'est plutôt la relation négative entre la perception de la compétence sociale de l'enfant et la description des comportements de turbulence de l'enseignante qui est mise en évidence. On observe également, chez les filles, une association significative suggérant que plus celles-ci se perçoivent compétentes au plan cognitif, moins les enseignantes les considèrent comme inattentives. Enfin, une corrélation positive a été relevée entre la compétence physique perçue par les filles et les comportements d'anxiété évalués par les enseignantes.

**Tableau 3.19**

Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon l'auto-évaluation de l'enfant  
et le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante

Dimensions <u>Enfants</u>	Enseignantes											
	Turbulent			Anxieux			Inattentif			Prosocial		
	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G
Cognitive	-.18	-.14	-.18	-.05	-.18	.09	-.25	-.39*	-.10	.06	.12	-.21
Sociale	-.31	-.12	-.42*	-.29*	-.44*	-.19	-.12	.04	-.06	.00	.07	-.32
Physique	-.07	-.07	-.06	.21	.42*	.00	-.09	-.23	.01	-.02	.10	-.23
Générale	-.38**	-.13	-.59**	-.10	.00	-.20	-.16	-.02	-.09	.06	.03	-.15

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

( F = Filles ; G = Garçons )

( Global : n = 57 ; Filles : n = 28 ; Garçons : n = 29 )

La dernière série d'analyses concerne la mise en relation de l'évaluation de la mère de l'estime de soi de son enfant et l'appréciation de l'enseignante du comportement de l'enfant en classe. La matrice de corrélations révèle un seul effet ; celui-ci implique une relation entre les habiletés cognitives et le niveau d'attention en classe (voir le tableau 3.20). Ainsi, plus la mère évalue que son enfant est compétent au plan des habiletés cognitives, plus l'enseignante décrit celui-ci comme attentif. Cette corrélation est significative uniquement lorsque l'enfant est un garçon.

**Tableau 3.20**

Corrélations entre l'estime de soi de l'enfant selon la perception de la mère  
et le comportement de l'enfant selon la perception de l'enseignante

Dimensions <u>Mères</u>	Enseignantes											
	Turbulent			Anxieux			Inattentif			Prosocial		
	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G	Global	F	G
Cognitive	-.04	.12	-.15	-.19	.02	-.36	-.52**	-.20	-.57**	.01	-.35	.09
Sociale	-.09	-.19	.02	-.15	-.26	-.02	-.08	.02	-.16	.13	.06	.25
Physique	-.07	-.19	.03	.02	-.25	.21	-.15	-.25	-.13	.09	-.03	.22
Générale	.06	.07	.06	-.23	-.26	-.18	-.03	.35	-.27	-.06	-.17	.05

\*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

( F = Filles ; G = Garçons )

( Global :  $n = 53$  ; Filles :  $n = 26$  ; Garçons :  $n = 27$  )

Après avoir décrit plus en détails les relations entre les différents construits en fonction des répondants, la prochaine partie présentera une synthèse de ces relations.

### 3.4 Résumé des principales relations entre les trois grands construits

Dans cette dernière partie du chapitre, nous allons tenter de rendre compte des différentes relations qui existent entre les trois principaux construits de cette recherche, soit l'estime de soi de l'enfant, le sentiment envers l'école et le comportement de l'enfant à l'école. Pour rendre plus compréhensible cette synthèse nous nous sommes limitée aux effets les plus significatifs, c'est-à-dire ceux atteignant le niveau de signification de  $p < .01$ .

Considérons d'abord le modèle général sans discrimination du sexe de l'enfant (voir la figure 3.2).

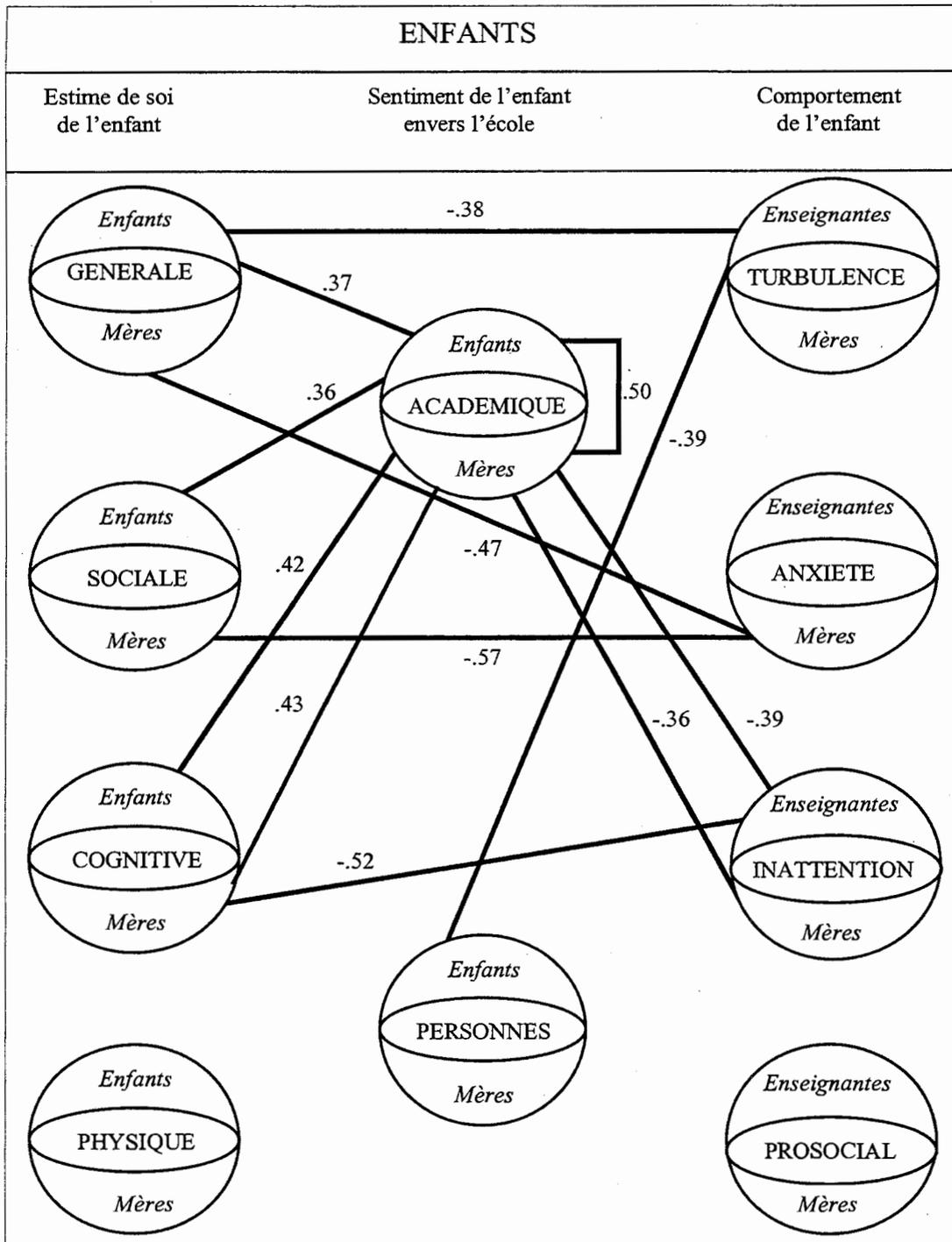


Figure 3.2 Principales relations entre les trois construits pour l'ensemble des enfants

On observe d'abord que certaines dimensions des 3 construits n'ont, à toute fin pratique, aucune relation avec les autres. Ainsi en est-il de la dimension " physique " de l'estime de soi et de la dimension " prosocial " du comportement de l'enfant. Ni l'une ni l'autre n'est reliée au modèle général.

Dans l'ensemble, on note un faible degré de convergence au niveau des perceptions des répondants à chacun des construits. Ainsi, aucune corrélation significative entre l'enfant et la mère quant à la description des quatre dimensions de l'estime de soi. Le niveau de concordance de l'enfant et de la mère dans la description du sentiment envers l'école est évident uniquement pour la dimension académique. Enfin, la mère et l'enseignante ne laissent apparaître aucun niveau d'accord dans la description du comportement de l'enfant ; ceci semble appuyer l'idée d'une discontinuité entre le fonctionnement à la maison et en milieu scolaire ou du moins entre les perceptions de l'enseignante et la mère.

Considérées globalement, les relations entre les différentes variables des trois construits apparaissent complexes. Ainsi, on observe au total 11 associations significatives. Quatre relient le construit de l'estime de soi et celui du sentiment envers l'école, quatre établissent une relation négative entre l'estime de soi et le comportement de l'enfant, et enfin, trois concernent les prédictions entre le construit du sentiment envers l'école et le comportement de l'enfant. À noter que six des onze effets sont identifiables à l'intérieur des évaluations d'un même répondant, soit la mère qui est la seule à avoir évalué les trois construits. Dans l'ensemble, on constate qu'il y a des relations positives entre l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école. Pour faciliter l'interprétation éventuelle des données, nous présenterons dans un premier temps les grandes tendances des résultats liant l'estime de soi et les autres construits pour chacun des répondants.

Chez l'enfant, on identifie deux effets significatifs reliant ses évaluations de son estime de soi et son sentiment envers l'école. Les enfants s'évaluant socialement compétents et ayant une bonne estime de soi générale sont plus susceptibles d'apprécier les aspects académiques de l'école ( $r = .36$  et  $r = .37$ ). De plus, chez l'enfant qui s'évalue comme compétent au plan cognitif, il est plus probable qu'il soit évalué par sa mère comme ayant un sentiment positif envers les aspects académiques

de l'école ( $r = .42$ ). Dans l'évaluation de l'enfant, on n'observe aucune relation significative entre les dimensions du construit de l'estime de soi et la dimension "personnes" définissant le construit du sentiment envers l'école.

L'analyse de la relation entre l'évaluation de l'enfant de son estime de soi et son fonctionnement comportemental rapporté par la mère ou l'enseignante ne fait ressortir qu'un seul effet. L'enfant qui se perçoit négativement au niveau de l'estime de soi générale est davantage décrit par l'enseignante comme turbulent et vice-versa ( $r = -.38, p$ ).

Enfin, on note également un seul effet associant le construit du sentiment envers l'école et du comportement de l'enfant à l'école. Ainsi, l'enfant évaluant négativement l'entourage social de l'école (i.e. la dimension "personnes") est perçu comme turbulent par l'enseignante ( $r = -.39$ ).

Chez la mère, on observe que son évaluation du construit de l'estime de soi est dans l'ensemble davantage reliée au construit du comportement de son enfant. Ainsi, les mères qui évaluent leur enfant comme moins compétent au niveau des habiletés sociales et de son estime de soi générale ont tendance à décrire ce dernier comme anxieux ( $r = -.57$  et  $r = -.47$ ). De même, la dimension cognitive du construit de l'estime de soi, telle qu'évaluée par la mère est reliée négativement avec les comportements d'inattention de l'enfant à la maison ( $r = -.45$ ) mais aussi à l'école ( $r = -.52$ ).

Contrairement à ce qui a été mis en évidence chez l'enfant, on identifie chez la mère peu d'effets liant le construit de l'estime de soi et le construit du sentiment envers l'école. Ainsi, une seule corrélation s'avère significative indiquant que la mère ayant tendance à évaluer son enfant comme compétent au plan cognitif perçoit ce dernier comme appréciant l'aspect académique de l'école ( $r = .43$ ).

Quant aux prédictions impliquant le construit du sentiment de l'enfant envers l'école et le comportement de l'enfant, les résultats révèlent une certaine convergence dans l'évaluation de la mère et de l'enseignante. Selon la mère, l'enfant qui n'apprécie pas l'aspect académique de l'école est susceptible de manifester des

comportements d'inattention à la maison ( $r = -.36$ ) mais aussi à l'école ( $r = -.39$ ). Rappelons que la dimension "inattentif" est la seule qui présente un niveau d'intercorrélations significatif (à  $p < .05$ , voir le tableau 3.12) entre l'évaluation de la mère et celle de l'enseignante sur le construit du comportement de l'enfant.

Considérons maintenant ce qui distingue le plus les filles et les garçons au niveau des relations entre les trois construits. Pour ce qui est des filles, (voir la figure 3.3) leur estime d'elles-mêmes et de leurs compétences ne présentent aucune relation significative avec leur sentiment envers l'école aussi bien du point de vue de l'enfant que celui de la mère. Par contre, le sentiment des filles envers l'école par rapport à la dimension personnes est relié négativement ( $r = -.51$ ) avec leurs comportements d'inattention à l'école. En revanche, leur comportement à la maison ne semble pas lié à leur sentiment envers l'école. Les seuls effets qu'on peut constater entre le construit de l'estime de soi et celui du comportement de l'enfant concernent uniquement l'évaluation de la mère. Il n'y a aucune relation entre l'autoévaluation de l'estime de soi des filles et leur comportement à l'école. Les effets les plus marqués relient l'évaluation de la mère de l'estime de soi des filles au comportement de celles-ci à la maison. En effet, le comportement d'inattention des filles à la maison serait relié à la dimension cognitive de l'estime de soi telle qu'évaluée par la mère alors que les comportements anxieux à la maison seraient reliés à la compétence sociale et à l'estime de soi générale. Rappelons que la perception des mères et celle des filles ne se rejoignent que sur la dimension sociale de l'estime de soi ( $r = .60$ ).

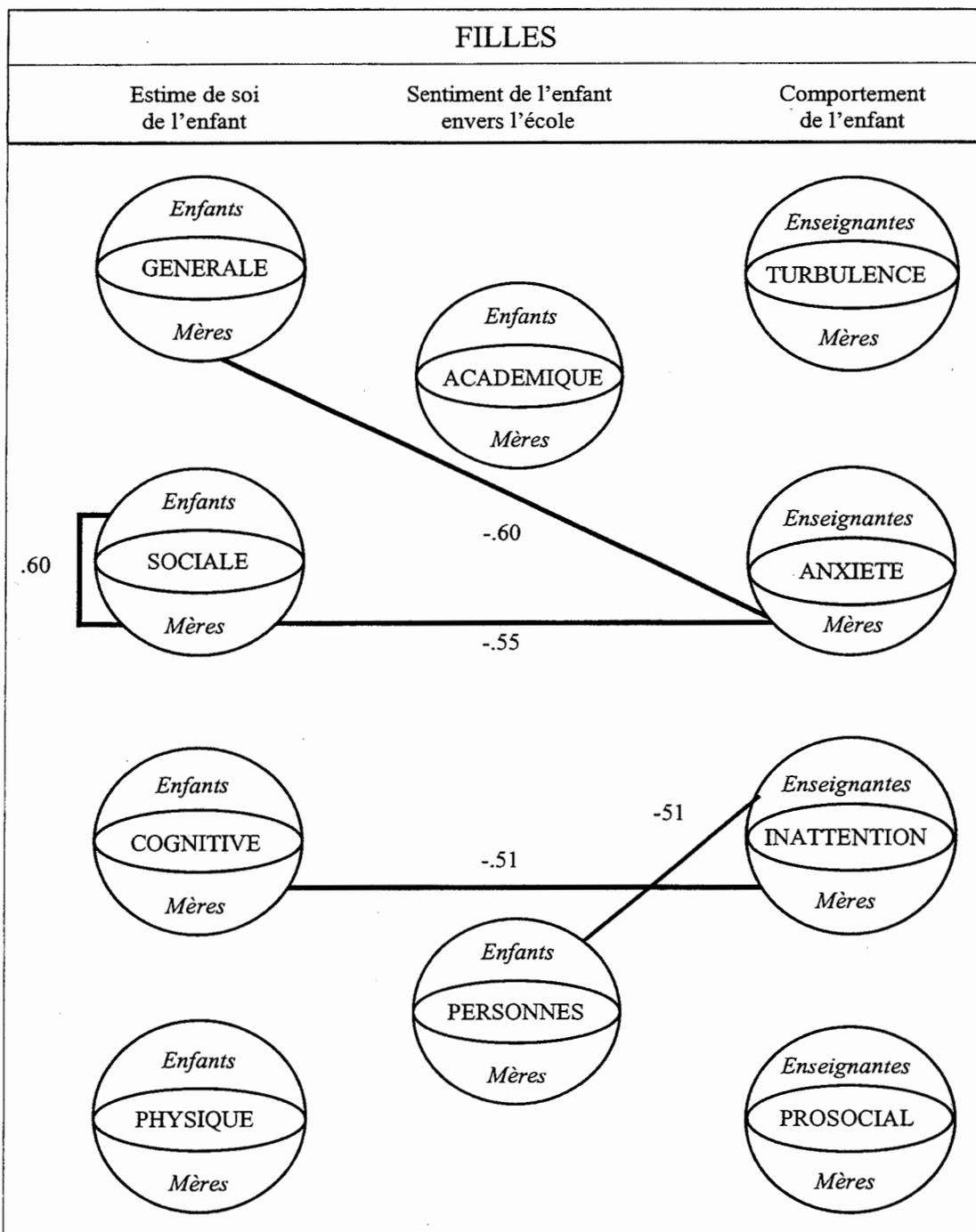


Figure 3.3 Principales relations entre les trois construits chez les filles

Chez les garçons (voir la figure 3.4), on constate qu'il y a des liens significatifs entre le concept de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école et entre le concept de soi et le comportement de l'enfant tant à la maison qu'à l'école. La relation entre l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école concerne exclusivement la dimension académique. Lorsque les mères ont l'impression que leurs garçons éprouvent un sentiment positif par rapport à la dimension académique de l'école, elles ont tendance à percevoir également, tout comme les garçons, que ceux-ci font une évaluation positive de leurs compétences cognitives ( $r = .53$  et  $r = .42$ ).

Quant aux liens entre l'estime de soi et le comportement de l'enfant on remarque qu'il y a une relation négative ( $r = -.59$ ) entre l'estime de soi générale, telle qu'évaluée par l'enfant, et les comportements de turbulence à l'école. Par ailleurs, plus la mère évalue négativement la compétence cognitive de l'enfant, plus l'enfant présente de comportements d'inattention à l'école ( $r = -.57$ ). Enfin, l'enfant évalué par la mère comme socialement incompetent, présente également pour celle-ci, davantage de comportements anxieux ( $r = -.59$ ).

Dans le présent chapitre nous avons présenté la valeur psychométrique des instruments ainsi que les principales relations entre les évaluations des répondants et les relations entre les construits. Dans le prochain chapitre nous tenterons d'expliquer et de donner un sens à ces résultats en faisant le lien avec différentes études sur le sujet.

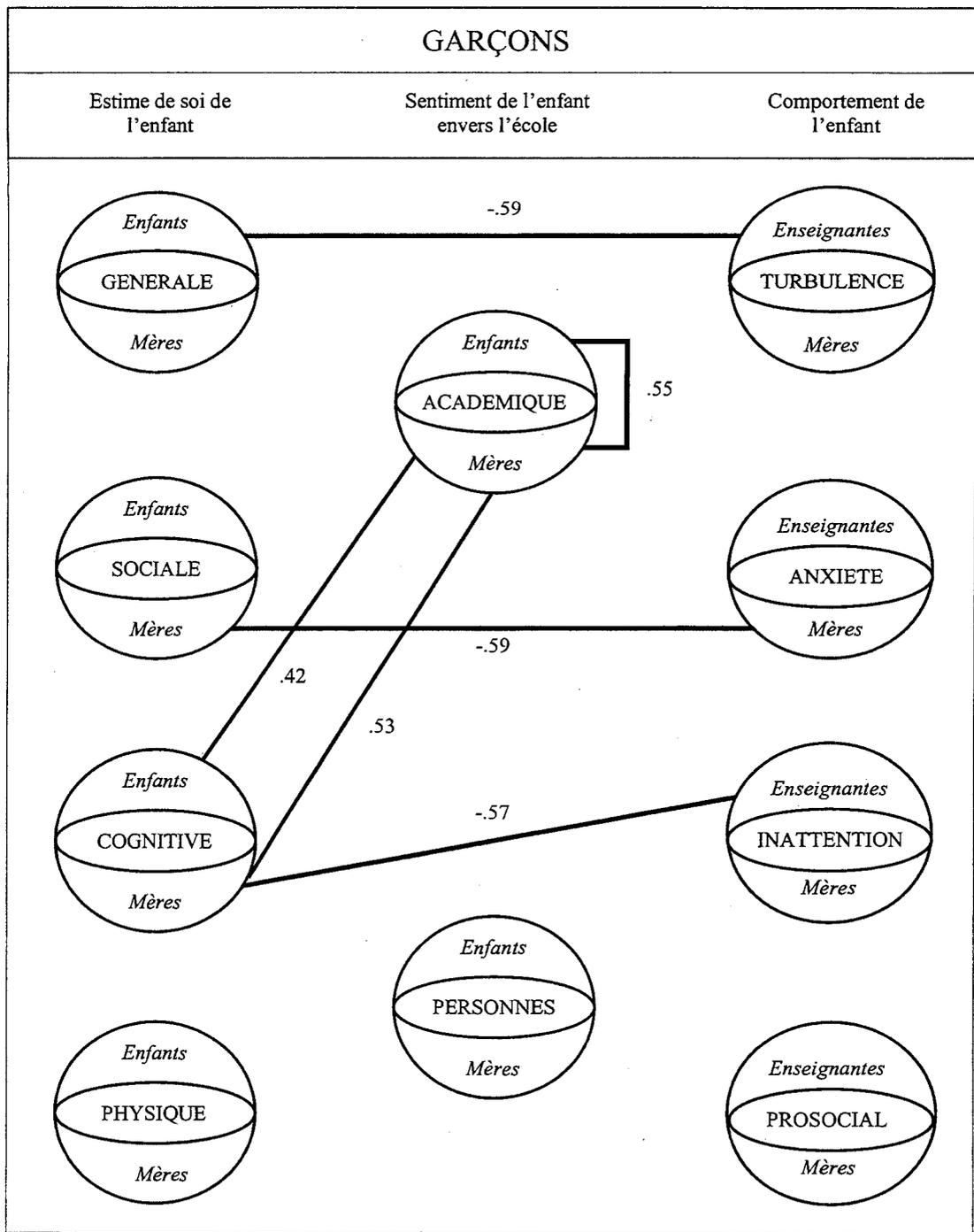


Figure 3.4 Relations principales entre les trois construits chez les garçons

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La transition de la maternelle à la première année constitue une étape particulièrement déterminante dans le parcours scolaire de l'enfant. La présente recherche visait à apporter un certain éclairage sur la façon dont l'enfant aborde le milieu scolaire. Il est certes difficile de prendre en compte tous les facteurs qui contribuent à cette adaptation. Nous nous sommes attardée davantage à des aspects plus socio-affectifs. Ainsi, nous avons présupposé que l'estime de soi de l'enfant était reliée à son sentiment envers l'école et à ses comportements.

#### 4.1 Discussion et interprétation des résultats

Nous discuterons d'abord des relations entre les trois construits : estime de soi, sentiment de l'enfant envers l'école et comportement de l'enfant, en rappelant les hypothèses posées.

##### 4.1.1 Valeur psychométrique des instruments

Un des objectifs de cette recherche consistait à évaluer la valeur psychométrique des instruments utilisés lorsque appliqués à l'auto-évaluation des jeunes enfants. Nous nous attarderons particulièrement sur les instruments qui ont servi à mesurer l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école qui sont les deux instruments qui ont été utilisés pour l'auto-évaluation par les enfants. Quant à l'instrument utilisé pour évaluer le comportement, il n'a été rempli que par la mère et l'enseignante.

#### 4.1.1.1 L'évaluation de l'estime de soi

Si on se base sur les indices de cohérence interne, on constate d'abord que l'instrument de Harter, pris globalement, est fiable tant pour les enfants que pour les mères (.72 pour les enfants et .76 pour les mères). Cependant, lorsque l'on considère l'auto-évaluation des compétences spécifiques, on observe que les indices alphas de Cronbach sont plutôt atténués, variant de .29 à .54 pour l'évaluation des enfants (voir le tableau 3.1).

Nous croyons qu'il ne faut pas en conclure que l'instrument ne peut être utilisé pour une population de 7 ans. Il s'agit probablement davantage d'une limite liée à la capacité de l'enfant d'évaluer ses habiletés cognitives qu'un problème de mesure. Le fait que la cohérence interne soit moyenne sur les autres dimensions nous permet de croire qu'il s'agit plutôt d'une structure d'intériorisation en émergence. Au plan développemental, ce dernier constat s'avère important puisqu'il nous fournit des indices probablement liés au processus à l'origine de la construction de la personnalité du jeune enfant. Ainsi, l'analyse de la cohérence interne pourrait avoir plus qu'une valeur psychométrique et traduire également un niveau d'intériorisation plus ou moins élevé. On constate également des différences de cohérence interne importantes en considération du sexe de l'enfant, et ce, tant au niveau de l'auto-évaluation des enfants qu'au niveau de la perception des mères. On remarque avec intérêt que c'est le concept central de l'estime de soi tel qu'élaboré par Harter, c'est-à-dire l'estime de soi générale, qui discrimine le plus les filles et les garçons. Il est intéressant de constater que les mesures des filles de sept ans puissent présenter une cohérence interne plus élevée (.67 par rapport à .23 pour les garçons). Cette évaluation est par ailleurs, confirmée par les mères. Ce qui nous amène à penser que les enfants de cet âge sont capables d'apprécier un construit comme l'estime de soi, les autres dimensions étant en construction.

#### 4.1.1.2 L'évaluation du sentiment de l'enfant envers l'école

La fiabilité de cet instrument est particulièrement remarquable lorsqu'on considère la cohérence interne pour l'ensemble des dimensions et ce, tant chez les enfants (alpha entre .46 à .88) que chez les mères (alpha entre .59 et .94). Ces

résultats viennent renforcer notre conviction que les enfants de première année sont capables, dépendamment de l'objet du questionnement, de s'auto-évaluer. Il vient apporter un éclairage complémentaire aux résultats sur l'estime de soi. Par ailleurs, les mesures des garçons et des filles présentent une cohérence interne assez semblable sauf en regard de la dimension qui concerne le sentiment de l'enfant envers l'enseignante. La cohérence interne est beaucoup plus faible chez les filles (.38 comparativement à .51), comme si elles demeuraient ambivalentes par rapport à leurs sentiments envers l'enseignante.

Quant à l'analyse des regroupements hiérarchiques basée sur la distance entre les différentes dimensions, celle-ci illustre bien les structures de représentation des enfants et des mères. Bien que les regroupements soient semblables (académique, personnes) on note des différences intéressantes à l'intérieur de cette structure. En effet, pour les enfants, les aspects plus académiques s'associent rapidement alors que pour les mères cela semble plus secondaire. Les enfants font également une distinction très nette, au plan social, entre les adultes de l'école et leurs pairs. Par contre, les mères, associent très rapidement les dimensions reliées aux personnes en faisant cependant une distinction entre l'enseignante et les pairs et les autres adultes faisant partie de la structure de l'école.

Compte tenu de ce qui précède, la première hypothèse concernant la valeur psychométrique des instruments utilisés pour l'auto-évaluation des enfants n'est, somme toute, pas infirmée. D'abord en ce qui concerne l'instrument de Harter, bien que les résultats ne soient pas entièrement satisfaisants du point de vue de la cohérence interne, en particulier en ce qui concerne les jeunes garçons, et que les résultats en relation avec certaines dimensions de ce construit doivent être considérés avec une certaine réserve, ils nous fournissent néanmoins, des pistes intéressantes, sur le plan développemental, concernant les processus à l'origine de la construction du Soi de l'enfant. Enfin, l'utilisation d'une version abrégée de l'instrument original a probablement eu un impact non négligeable sur ces résultats en limitant la description des compétences spécifiques.

Quant à l'instrument utilisé pour mesurer le sentiment de l'enfant envers l'école, il présente une bonne cohérence interne et la nature des regroupement est logique et intéressante. Rappelons que la décision de procéder à une analyse de regroupements hiérarchiques avait été dictée par les résultats de Ladd et Price, (1987) qui avaient également travaillé avec des enfants fréquentant la première année scolaire. Leur analyse factorielle n'avait alors produit qu'un seul facteur. Peut-être trouverions-nous des échelles plus différenciées avec les enfants plus vieux. L'utilisation d'une échelle à quatre niveaux plutôt que deux, comme dans l'instrument original, a pu contribuer à améliorer cet instrument.

Nous venons de traiter de la valeur psychométrique des instruments utilisés pour l'auto-évaluation de l'enfant. Nous nous attarderons, dans la prochaine section, aux instruments (version parent et version enseignante) utilisés pour mesurer le comportement de l'enfant.

#### 4.1.1.3 L'évaluation du comportement de l'enfant

La cohérence interne par rapport à l'instrument (Questionnaire d'évaluation des comportements de l'enfant en milieu scolaire) est satisfaisante et comparable pour les mères et les enseignantes. Ces résultats rejoignent ceux d'études québécoises qui ont adapté cet instrument (Tremblay et Desmarais-Gervais, 1985).

Dans la prochaine partie nous allons considérer, pour les différents construits, les liens entre les évaluations des différents répondants.

#### 4.1.2 Liens entre l'auto-évaluation des enfants et les évaluations des mères

Nous avons posé deux hypothèses concernant les liens entre l'auto-évaluation de l'enfant et l'évaluation de la mère. Une première hypothèse prévoyait une divergence entre l'auto-évaluation de l'estime de soi de l'enfant et la perception de sa mère. La seconde hypothèse anticipait au contraire, une convergence entre l'auto-évaluation du sentiment de l'enfant envers l'école et l'évaluation de sa mère de ce construit. Nous verrons ce qu'il en est, ce qui pourrait expliquer nos résultats et les conclusions qu'ils nous suggèrent.

#### 4.1.2.1 L'estime de soi

Les différences de moyenne entre les mères et les enfants indiquent que ces derniers évaluent plus positivement leur estime de soi. Ces résultats doivent être considérés avec circonspection étant donné le niveau de cohérence interne présenté par les enfants qui est plus bas pour certaines dimensions. Ils semblent cependant confirmer les conclusions des études de Harter (1985) sur les jeunes enfants qui mettent en évidence une surestimation de l'estime de soi des enfants par rapport aux mères.

Quant aux inter-corrélations entre les enfants et les mères, il n'est pas surprenant de constater qu'il n'y a pas davantage de convergence dans leurs évaluations. Il y a peu d'effets sauf par rapport à la dimension sociale de l'estime de soi et ce, uniquement chez les filles. Sur le plan développemental, on peut en déduire que les premières formes de convergence entre l'auto-évaluation de l'enfant et l'évaluation des "autres significatifs" dans ce cas-ci, la mère, se manifestent au plan social et que ce niveau de convergence est aussi fonction de la variable sexe. Il est intéressant de constater que ce niveau d'accord se manifeste, pour les filles, par rapport à la dimension sociale, c'est-à-dire au fait d'avoir des amis. En effet, la littérature suggère, dans un autre domaine de recherche, que les pratiques éducatives parentales sont différenciées selon le sexe de l'enfant. Ainsi, les mères auraient tendance à garder leurs filles à proximité alors qu'elle laissent plus facilement leurs garçons jouer à l'extérieur de la maison, loin d'elles (Baumrind, 1979; Huston, 1983). On peut supposer que cette proximité leur permet une mesure plus juste des compétences sociales des filles par rapport à celles des garçons.

#### 4.1.2.2 Le sentiment de l'enfant envers l'école

Lorsque l'on considère les différences de moyennes entre les évaluations des enfants et des mères, on ne constate pas, contrairement à ce qu'on a vu avec le construit de l'estime de soi, de différences significatives entre les mères et les enfants. Il y a donc un bon niveau de rapprochement entre les évaluations des mères et des enfants qui pourrait s'expliquer par le fait que l'objet de l'évaluation est

l'environnement scolaire et non plus, comme pour l'estime de soi, des dimensions plus personnelles à l'enfant. Il faut aussi considérer que l'estime de soi constitue la partie évaluative du concept de soi qui renvoie aux jugements de valeur de la personne quant à ce qui la caractérise et l'identifie tandis que le sentiment de l'enfant envers l'école constitue l'expression des intérêts de l'enfant pour l'environnement scolaire (le fait qu'il aime certaines matières, qu'il trouve que les gens sont gentils envers lui, etc.) et le fait qu'il s'y sente bien.

De plus, les moyennes tant chez les enfants que chez les mères sont plus élevées sur la dimension académique que sur la dimension personnes. Les dimensions sociales (pairs et professeur) seraient moins importantes pour expliquer que les enfants aiment l'école que les dimensions relatives aux matières scolaires et au climat de l'école. Soulignons également que les évaluations des mères et des garçons sont très semblables sur les deux dimensions. Toutefois, les filles apprécieraient davantage les dimensions académiques de l'école, ce qui est conforme au sens commun qui veut que celles-ci aiment davantage les matières scolaires que leurs pairs masculins.

Enfin, lorsqu'on examine les corrélations, les mères et les garçons s'entendent beaucoup mieux, et ce, sur les deux dimensions du sentiment de l'enfant envers l'école. Pourquoi les garçons en particulier? Nous constatons tout au long de cette recherche que la majorité des relations qui s'avèrent significatives entre les perceptions des mères et celles des enfants concernent les garçons en particulier. Pourquoi en est-il ainsi?

L'école est un des lieux où s'actualisent les attentes des parents envers leur progéniture. De nombreuses recherches ont démontré que les parents ont des perceptions, des attentes et des valeurs sexuellement stéréotypées vis-à-vis de leurs enfants (Atkinson et Endsley, 1976 ; Fagot, 1981 ; Marcus et Corsini, 1978 ; Schaun, Kahn, Diepold et Cherry, 1980, cités dans Cloutier et Renaud, 1990). De plus, "Les parents peuvent ressentir une plus grande responsabilité et une plus grande communion avec l'enfant de même sexe qu'avec l'enfant de sexe opposé " (Cloutier et Renaud 1990, p. 489). L'enfant est un peu le prolongement du parent du même sexe. On peut penser que la mère souhaite que sa fille réussisse comme elle ou même

mieux qu'elle-même. Elle partage également avec sa fille un certain vécu relié au genre. Par exemple, elle a une bonne idée de ce que peut vivre une fille dans le contexte scolaire, étant elle-même déjà passée par là. On peut penser que lorsque la fille n'a pas de difficultés particulières à l'école, elle est en quelque sorte "oubliée". On prend pour acquis ou on préfère penser que tout va bien. D'ailleurs, plusieurs études confirment que les filles s'adaptent mieux à l'école et réussissent mieux que les garçons (Bouchard et St-Amant, 1996). Par ailleurs, la mère, du fait qu'elle assume le plus souvent la responsabilité première de la socialisation de l'enfant, fille ou garçon, se sent également concernée par ce qui arrive à son fils alors que le père pourrait se sentir plus concerné face au développement de son fils, laissant à son épouse, la responsabilité du développement de sa fille. (Cloutier et Renaud, 1990). La mère pourrait alors être davantage attentive aux difficultés de son fils parce que moins menaçantes pour sa propre estime d'elle-même en tant que femme et mère. Elle pourrait aussi être plus confiante pour l'évolution scolaire de sa fille. D'ailleurs, la description du profil scolaire des parents (tableau 2.2), même s'il faut la considérer avec précaution, indique un plus haut niveau de scolarisation chez les mères impliquées dans cette étude.

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons considérer que nos deux hypothèses posées relativement aux liens entre les auto-évaluations des enfants et les évaluations des mères sont toutes deux confirmées.

Bien que nous n'ayons formulé aucune hypothèse précise par rapport au lien entre les évaluations des mères et celles des enseignantes, nous allons voir ce qu'il en est dans la prochaine section.

#### 4.1.2.3 Le comportement de l'enfant

Il faut rappeler que les mères évaluent le comportement des enfants à la maison alors que les enseignantes l'évaluent dans le contexte de l'école. De plus, les enseignantes les évaluent en référence à un groupe alors que les mères se réfèrent à l'histoire de l'enfant.

On remarque une faible convergence entre les évaluations des mères et des enseignantes sur deux des 4 dimensions du QECP. On observe un niveau d'accord uniquement sur les aspects inattention et prosocial; cette dernière dimension discrimine d'ailleurs surtout les garçons. Par contre, les comportements un peu plus problématiques comme la turbulence ou l'anxiété ne semblent pas se perdurer dans les deux contextes. Ce résultat soulève le fait que chaque milieu impose des contraintes sur le fonctionnement de l'enfant. Cette faible convergence appuie l'idée d'une certaine discontinuité entre le contexte familial et le contexte scolaire du point de vue de l'adaptation de l'enfant. Cette dernière interprétation serait cependant moins applicable aux filles qui se comporteraient d'une façon plus homogène dans les deux milieux.

Dans l'ensemble, les mères évaluent les comportements des enfants beaucoup plus négativement que les enseignantes sur deux des quatre dimensions (turbulence et anxiété) et beaucoup plus positivement sur la dimension prosocial. En fait, ce sont les garçons qui sont vus comme davantage prosociaux. De plus, les mères ont tendance à être plus sensibles aux comportements d'inattention chez les filles que ne peuvent l'être les enseignantes. Ces résultats n'invalident cependant pas le recours à ces deux informants, au contraire leurs évaluations apportent un éclairage complémentaire et plus nuancé du comportement de l'enfant. Cette information nous permet d'apprécier les enjeux qui sont impliqués dans la transition entre la maison et l'école. Elle soulève, entre autres, la question des styles pédagogiques des enseignantes qui pourraient être plus ou moins compatibles avec les styles éducatifs des parents. Certains styles sont susceptibles de favoriser davantage la continuité entre la maison et l'école. Les garçons sont peut-être davantage sensibles aux contraintes spécifiques à chaque milieu. Malheureusement, on doit constater que dans la littérature scientifique peu d'attention a été accordée à la problématique de la relation entre les styles pédagogiques des parents et des enseignantes.

Nous venons de considérer les liens entre les répondants par rapport à un même construit, la prochaine section traitera des liens entre les différents construits.

#### 4.1.3 Les liens entre les divers construits

Nous postulions au départ, que l'estime de soi est un concept qui est lié à l'adaptation scolaire de l'enfant. Ainsi, nous avons posé comme hypothèse qu'il y a une relation positive entre l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école, d'une part et également qu'une estime de soi positive se manifesterait par des comportements positifs à l'école. Nous verrons dans quelle mesure les résultats de la présente étude confirme ou infirme ces hypothèses.

##### 4.1.3.1 La relation entre l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école

Considérons d'abord la perspective de l'enfant. D'abord, il est important de constater que l'estime de soi n'est reliée qu'à la dimension académique de l'école comme si l'influence de l'enseignante et des pairs n'était pas prise en compte, comme si la nouveauté de l'environnement, des activités, des apprentissages prenait toute la place dans l'évaluation de l'enfant. Le fait que la dimension académique du SSI (School Sentiment Inventory) regroupe plus d'une dimension rend un peu difficile la compréhension de ces liens. La dimension académique comprend, entre autres, une dimension générale qui regroupe des questions globales relatives au fait d'aimer ou non l'école (voir l'appendice B). Ainsi, la dimension générale de l'estime de soi est en lien avec le fait d'aimer l'école. D'un autre côté, on aurait pu s'attendre à ce qu'il y ait une relation entre la dimension sociale de l'estime de soi et la dimension personnes du SSI puisque toutes les deux ont rapport à l'environnement social de l'école, ce n'est pas le cas. Encore une fois, le fait que la dimension personnes regroupe à la fois les relations avec les pairs et les relations avec l'enseignante peut jusqu'à un certain point, avoir eu une influence sur ces résultats. Par ailleurs, la compétence cognitive est reliée, comme on pouvait s'y attendre à la dimension académique de l'école. Il ne s'agit cependant pas de l'évaluation de l'enfant de son sentiment envers l'école mais plutôt de la perception de sa mère. Ce lien entre les deux construits est cependant attribuable à l'évaluation des garçons. Si on examine spécifiquement les résultats pour les filles, il n'y a pas de lien significatif entre leur estime d'elles-mêmes et le sentiment qu'elles peuvent avoir par rapport à l'école.

En considération de ce qui précède, l'hypothèse que nous avons posée à l'effet qu'il y ait une relation positive entre l'estime de soi de l'enfant et son sentiment envers l'école n'est confirmée que partiellement.

S'il y a peu de liens entre les dimensions de l'estime de soi et le sentiment de l'enfant envers l'école, qu'en est-il des relations entre l'estime de soi et le comportement de l'enfant?

#### 4.1.3.2 La relation entre l'estime de soi et le comportement de l'enfant

La mise en relation de l'estime de soi de l'enfant et son comportement rejoint l'un des intérêts majeurs de la présente étude. Voyons maintenant comment cette estime de soi de l'enfant peut se traduire dans son comportement tant à la maison qu'à l'école tel qu'évalué d'abord par la mère puis ensuite par l'enseignante.

Dans un premier temps, considérons l'auto-évaluation de l'enfant en rapport avec son comportement à la maison. Les effets sont très modestes (tableau 3.17) et discriminent le sexe de l'enfant. Ainsi, chez les filles, c'est l'estime de soi générale qui est reliée au comportement prosocial. Par contre, l'inattention des garçons à la maison est reliée à son évaluation de ses habiletés cognitives.

Quant au comportement à l'école, les effets sont nettement plus massifs que ceux qui ont été relevés par rapport à l'évaluation de la mère à la maison. Ils se rapportent à toutes les dimensions de l'adaptation scolaire, sauf la dimension *prosocial*, et sont différenciés selon le sexe. Ils touchent surtout les comportements turbulents qui sont reliés à l'estime de soi des garçons sur les dimensions générale et sociale (voir le tableau 3.19). On peut penser que les enfants qui adoptent des comportements antisociaux s'attirent le rejet des pairs comme en témoignent les résultats de plusieurs études (Coie et Kupersmidt, 1983 ; Dodge, 1983 ; Rubin et Daniels-Bierness, 1983 ; cités dans Ladd et Price, 1987) et que cette situation pourrait affecter l'estime de soi générale de l'enfant. D'autre part, chez les filles, ce sont les relations entre les comportement anxieux à l'école et la perception de leur compétence sociale et physique qui sont en cause (tableau 3.19). L'anxiété des filles serait donc liée au fait d'avoir ou non des amis et d'être habiles dans les sports. Il est

certain que si la majorité des sports à l'école sont des activités d'équipe, les filles qui sont isolées socialement éprouvent probablement plus de difficultés à s'intégrer et cette situation pourrait occasionner de l'anxiété. Par ailleurs, ce que remarquent les enseignantes chez les filles, ce sont les problèmes d'inattention qui sont le fait d'élèves qui se perçoivent comme moins compétentes au niveau cognitif. Ici encore, c'est le stéréotype de la fille modèle studieuse et sage qui serait en cause.

Enfin, considérons l'estime de soi de l'enfant telle qu'évaluée par la mère par rapport à son comportement à la maison et à l'école. Dans la perspective des mères, les effets apparaissent plus spécifiques et ne sont pas différenciés selon le sexe de l'enfant. Ainsi, les composantes sociale et générale sont reliées négativement aux comportements d'anxiété (tableau 3.18). Donc, les enfants qui sont peu intégrés socialement et qui ont une piètre estime de soi générale manifesteraient des comportements d'anxiété à la maison. Pour ce qui est de la composante cognitive, elle serait reliée négativement avec les comportements d'inattention. On retrouve encore ici, cette prépondérance de l'inattention dans la perception de la mère. Quant à l'évaluation de l'enseignante du comportement de l'enfant à l'école (tableau 3.19), on note un seul effet significatif. Celui-ci concerne les garçons et a trait à la dimension cognitive qui serait reliée négativement aux comportements d'inattention à l'école. La relation entre la dimension cognitive et l'inattention rejoint, encore ici, le système commun de représentation de la mère et de l'enseignante.

Il est intéressant de constater que la préoccupation majeure des mères et, dans une moindre mesure, des enseignantes, concerne l'inattention de l'enfant. Faut-il y voir un lien avec le phénomène inquiétant de l'augmentation des prescriptions de Ritalin aux enfants qui semblent avoir des déficits de l'attention? Il est évidemment plus facile de questionner et de chercher à modifier le comportement de l'enfant que de questionner les pratiques éducatives, le système scolaire et les valeurs sociales concernant l'éducation.

À la lumière de ces résultats, notre hypothèse d'un lien positif entre l'estime de soi de l'enfant et son comportement à l'école est confirmée de façon différenciée selon le type de comportement en cause.

Après avoir considéré les relations entre l'estime de soi, le sentiment de l'enfant envers l'école et avec le comportement de l'enfant, nous allons mettre en relation ces deux derniers construits.

#### 4.1.3.3 La relation entre le comportement de l'enfant et son sentiment envers l'école

La relation entre le sentiment de l'enfant envers l'école et l'évaluation de son comportement par le parent ou l'enseignante devrait fournir une certaine confirmation de la validité écologique des construits sous études. Dans un premier temps, examinons la convergence des perceptions en considérant le point de vue de l'enseignante et l'auto-évaluation de l'enfant (voir tableau 3.14). Dans la perspective de l'enseignante, l'effet principal implique surtout la dimension personne et se traduit différemment selon le sexe de l'enfant. Ainsi, les filles qui sont jugées comme turbulentes et inattentives par l'enseignante réagissent par une appréciation négative de la dimension relative à l'entourage social de l'école. Pour les garçons, ce sont plutôt les comportements reliés à l'anxiété qui ont une influence sur son appréciation de la dimension sociale. Donc, ce que l'enseignante perçoit comme un problème chez l'enfant se traduit dans l'appréciation de celui-ci de l'école. L'anxiété évaluée par l'enseignante chez plusieurs garçons pourrait traduire une certaine angoisse de séparation. *L'enquête québécoise sur la santé mentale de l'enfant de 6 à 14 ans* réalisée par Santé Québec (1994, citée dans Dugré, 1997) a révélé que l'angoisse de séparation est beaucoup plus fréquente chez les garçons de 6-8 ans que chez les filles. C'est peut-être ce que traduit le niveau d'anxiété évalué par l'enseignante chez les garçons de notre étude. Pour ce qui est des filles, il est intéressant de constater que ce sont les comportements de turbulence et d'inattention qui sont en cause, des comportements qui, somme toute, vont à l'encontre du stéréotype populaire de la petite fille modèle qui est studieuse et sage.

Dans la perspective de la mère, si on considère son évaluation du comportement de l'enfant en rapport avec sa perception du sentiment que son enfant a envers l'école, l'effet principal se situe au niveau de la dimension qui a trait à l'inattention (voir le tableau 3.14). Les garçons qui sont jugés comme inattentifs par leurs mères sont perçus par celles-ci comme ayant un sentiment négatif envers l'école et ce, en regard

des deux dimensions: académique et personnes. Cela traduirait-il, dans l'esprit des mères, un manque d'intérêt pour l'école de la part de leur fils? Pour ce qui est des filles, on retrouve la même relation entre les comportements turbulents et l'appréciation de la fille de l'entourage social de l'école. C'est comme si, dans le système de représentation maternelle, les attentes vis-à-vis de la réussite scolaire étaient incompatibles avec les comportements d'inattention chez les garçons et les comportements de turbulence chez les filles.

Si on considère maintenant la perception de l'enseignante et celle de la mère (tableau 3.16), les seuls effets significatifs en regard du comportement de l'enfant à l'école vont dans le même sens que l'analyse précédente. En effet, ici encore les comportements d'inattention des enfants sont fortement reliés avec leur sentiment envers l'école. Ceci est particulièrement vrai pour les garçons dont les comportements d'inattention sont reliés aux deux dimensions. Il n'y a pas d'effets significatifs pour les filles. Le système de représentation de la mère et celui de l'enseignante semblent converger, du moins en ce qui concerne les garçons. Mères et enseignantes font un lien entre l'inattention autant à l'école qu'à la maison avec le sentiment négatif du garçon envers l'école. Cette constatation est intéressante puisqu'elle apporte un éclairage plus nuancé aux conclusions des études en adaptation scolaire qui mettent davantage l'attention sur les comportements turbulents des élèves.

Après avoir tracé les liens entre les différents construits, il importe de faire le point sur l'essentiel de ce qui ressort de la présente recherche et puis de proposer quelques pistes de recherche et d'intervention pour favoriser le développement de l'estime de soi.

#### 4.2 Discussion générale

Les résultats de la présente recherche illustrent bien la complexité de l'étude de l'adaptation scolaire. Cette recherche ne prétend pas avoir répondu à toutes les questions ou avoir fait le tour de la question. Cependant, elle a clairement démontré la richesse d'une approche multitraits-multiméthodes pour aborder une problématique aussi complexe. En effet, nous aurions sous-estimé des éléments importants dans la

compréhension de l'adaptation scolaire si nous avons omis d'interroger les parents ou si nous n'avions pas abordé la question directement avec les enfants eux-mêmes. En effet, nos résultats suggèrent que ces derniers sont capables de jugements sur leurs compétences et capables d'évaluer leurs sentiments. Quand on aborde la question sous un angle développemental, les supposées limites de la mesure auprès de jeunes enfants ont moins de sens, même pour un construit aussi difficile à cerner pour un jeune enfant, que l'estime de soi, dans la mesure où on porte une attention à l'émergence ou à l'origine du processus de construction de l'individu. Il aurait été intéressant, cependant, de vérifier de quelle façon les présents résultats ont évolué dans le temps puisque des mesures comme l'estime de soi sont très sensibles au niveau de développement cognitif de l'enfant.

L'estime de soi constitue ces dernières années un champ d'investigation et d'intervention particulièrement populaire au Québec. Les résultats de la présente recherche mettent en lumière un certain nombre d'éléments qu'il importe de considérer dans nos projets de recherche et nos programmes d'intervention.

Tout d'abord, il semble qu'à l'âge de la première année du primaire, le processus de construction de l'estime de soi est davantage lié à ce qui se passe à l'école qu'à ce qui se passe à la maison. La transition de la maternelle à la première année marque une étape importante dans cette construction. Même si l'estime de soi de l'enfant commence à se construire bien avant l'arrivée à l'école, les enfants doivent ajuster leur estime de soi en fonction des réalités de ce nouvel environnement. Par la suite, le passage de la maternelle à la première année requiert des enfants un nouvel ajustement. L'écart est grand, tant sur le plan académique que sur le plan social, entre la maternelle et la première année. Habités à une plus grande liberté de mouvements, à des interactions sociales plus spontanées, les enfants doivent se conformer à des consignes plus strictes, ne peuvent plus circuler dans le local comme ils le veulent, ne peuvent plus communiquer avec leurs pairs à leur gré; on leur assigne une place où ils doivent demeurer tout le temps. Habités à des activités qui respectent davantage leurs intérêts et leur rythme d'apprentissage, les enfants doivent se plier à des contenus académiques plus formels, plus abstraits et obligatoires, et doivent fournir un rendement qui sera jugé et surtout mesuré. Dans ces circonstances,

il n'est pas étonnant que les dimensions sociales et cognitives présentent des indices de cohérence interne plus faible que les autres. En effet, l'enfant doit réajuster ses perceptions à ces nouvelles réalités. On peut supposer que l'appréciation de ses compétences cognitives met plus de temps à se construire. Pas étonnant dans ce cas que dans la présente recherche, la cohérence interne la plus faible sur le construit de l'estime de soi c'est la dimension cognitive. Les recherches de Entwisle *et al.* (1987) suggèrent que les enfants mettent du temps à prendre en compte leurs résultats académiques dans leur évaluation de leur concept de soi scolaire. Les recherches de Harter (1982) démontrent, par exemple, que la corrélation entre la compétence perçue et les performances scolaires augmente de façon constante de la troisième année à la sixième année. Ce passage requiert également de la part de la mère, un ajustement important, qui se traduit par des inter-corrélations plutôt faibles entre les perceptions des mères et des enfants. Pour les parents, l'évaluation de leur enfant par l'école est particulièrement cruciale. Ainsi, ils appréhendent la première remise de bulletin, parce qu'elle représente un premier jugement social de leur enfant et de leurs propres compétences parentales (Duclos, Laporte et Ross, 1994).

L'estime de soi est un construit dynamique, qui s'ajuste au fur et à mesure que l'enfant acquiert de l'expérience. L'école a un rôle clé à jouer dans cette construction de l'identité personnelle. La question de la continuité entre la maison et l'école a été soulevée à maintes reprises, elle questionne la disparité entre, d'une part, les pratiques éducatives parentales et les styles éducatifs des enseignantes d'autre part. Quelles sont les styles éducatifs qui contribueraient davantage à l'adaptation scolaire? D'autre part, est-ce que la continuité entre ces deux systèmes (la famille et l'école) est toujours souhaitable? Les études de Harter (1984) sur l'impact de la transition du primaire au secondaire sur l'estime de soi ont démontré que, si certains enfants vivaient ce passage difficilement, pour d'autres ce changement était salutaire. On peut penser que les enfants qui vivent dans un environnement familial difficile avec des pratiques éducatives peu adéquates, de nature coercitive par exemple, où ils sont peu valorisés, pourraient tirer profit d'un environnement scolaire plus respectueux de leur identité, de leurs besoins et vice-versa. Il importe d'intervenir rapidement pour favoriser chez l'enfant une estime de soi positive. L'apprentissage principal du concept de soi se produirait au cours de l'enfance (de 0 à 12 ans) dans le contexte des

interactions de l'enfant avec ses parents et ses maîtres et la période de 5 à 7 ans constituerait une étape critique (Burns, 1979, Samuels, 1977 ; Wylie, 1979, cités dans Héroux et Farrell, 1985). " *La famille et l'école peuvent rehausser le concept de soi de l'enfant par des stratégies appropriées, [...] il devient difficile plus tard de changer les attitudes apprises envers soi-même.* " (Héroux et Farrell, 1985, p.115). L'évaluation des adultes (parents et maîtres), parce qu'ils jouent aux yeux de l'enfant, le rôle d'experts ou de connaisseurs, déterminerait pour une bonne part, les attitudes et les dispositions de l'enfant. Samuels (1977, citée dans Héroux et Farrell, 1985, p.115) affirme que :

L'enfant qui porte, depuis ses premières années de vie des problèmes de confiance en lui, n'a pas encore développé des mécanismes de défense rigides qui l'empêchent de changer ses attitudes sous l'influence des interventions constructives des adultes " significatifs ". [...] un concept de soi positif à cette période dépend de l'encouragement précoce à l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des adultes.

La présente recherche a également mis en évidence un aspect important, soit la contribution du genre de l'enfant. Nos résultats confirment ceux de Enwisle *et al.* (1987) qui ont démontré que les filles et les garçons prenaient en compte des éléments différents pour construire leur concept de soi académique et conséquemment ne s'intégraient pas à l'école de la même façon.

Notre recherche identifie aussi une disparité entre les systèmes de représentations des différents acteurs en cause (l'enfant, le parent, l'enseignante). L'enfant va répondre aux contraintes de l'environnement d'une façon qui lui est propre, construisant petit-à-petit son identité. La grande limite de la présente étude est de ne pas avoir considéré le tempérament de l'enfant en tant que composante à l'origine de la construction de la personnalité. Il est probable qu'il joue un rôle de première importance dans cette co-construction de l'identité de l'enfant qui est grandement tributaire de l'environnement familial et scolaire dans lequel il va évoluer. La description des pratiques et des styles éducatifs spécifiques à chaque milieu aurait permis de mieux documenter les effets liés à la transition du contexte familial au contexte scolaire. La présente recherche a également les limites de la recherche quantitative, et pourrait être complétée par une approche plus qualitative impliquant

des entrevues ou des histoires de cas. Cette approche offrirait l'occasion d'approfondir la compréhension qu'a l'enfant de la notion d'estime de soi.

#### 4.3 Pistes pour l'intervention

D'abord, soulignons que dans la présente recherche, à travers toutes nos analyses, la dimension estime de soi générale telle qu'élaborée par Harter, apparaît centrale: très peu d'éléments ont été affectés par cette dimension. Ceci confirme les vues de plusieurs chercheurs (James, 1892; Cooley, 1902; Rosenberg, 1979; Harter, 1986) qui considèrent que l'estime de soi comprend une évaluation de soi globale en plus de l'évaluation de ses compétences dans des domaines spécifiques. De plus, les résultats de la présente étude portent à croire que cette structure est en émergence bien avant l'entrée à l'école primaire. Le sens de sa valeur personnelle pourrait être intériorisé très tôt dans l'enfance et contribuer à la constitution d'un noyau stable susceptible d'influencer la perception des autres dimensions, puis éventuellement, affecter la manière de composer avec les succès et les échecs et l'adaptation à l'école. Cette interprétation irait dans le sens de Murk (1994) qui postule que l'estime de soi est composée à la fois d'un sentiment de compétence et d'un sentiment de sa valeur. L'estime de soi générale ou le sentiment de sa valeur est probablement beaucoup plus difficile à modifier, d'où, peut-être, l'inefficacité de certains de nos programmes d'intervention.

Il ne suffit donc pas d'aider l'enfant à améliorer indépendamment un ou plusieurs domaines spécifiques pour augmenter son estime de lui-même, pas plus qu'une évaluation négative dans un domaine n'entraîne automatiquement une baisse de l'estime de soi générale. Il faut à la fois travailler sur l'estime de soi générale et sur les compétences spécifiques, sur son sentiment de valeur et son sentiment de compétence. Si on admet que l'estime de soi implique des domaines du concept de soi qui sont particulièrement importants pour l'enfant et qu'elle est pondérée en fonction de standards personnels (James, 1890 ; Rosenberg, 1979 ; Harter, 1985 ; Mayberry, 1990), l'intervention peut être davantage ciblée. On peut d'abord vérifier quels sont les domaines qui sont prépondérants pour l'enfant, sa performance dans ces domaines et ses critères de réussite. On pourrait donc aider l'enfant à diminuer

l'importance des domaines qui sont plus problématiques pour lui et dans lesquels on ne peut espérer une amélioration sensible de ses performances, de telle façon que les difficultés et les déceptions qu'il en éprouve aient moins d'impact et que ses énergies soient dirigées vers des expériences plus positives (Mayberry 1990). On peut également travailler sur ses critères de réussite. Il importe alors d'amener l'enfant à poser un regard juste, sur ses capacités sans surévaluer ou sous-évaluer ses compétences et en se fixant des attentes réalistes.

L'estime de soi doit également être considérée comme un construit dynamique où ces composantes peuvent prendre plus ou moins d'importance selon l'âge de l'enfant (à l'adolescence, la dimension physique prend davantage d'importance) ou selon qu'il est un garçon ou une fille. Par ailleurs, l'importance accordée à certains domaines pourrait être influencée par l'adhésion à certains stéréotypes sexuels, à des valeurs véhiculées dans la famille et dans l'environnement social de l'enfant. Il importe donc, dans nos interventions visant à augmenter l'estime de soi des enfants, de tenir compte des stéréotypes sexuels avec toutes les croyances limitatives qu'ils engendrent pour les unes et pour les autres. À cet égard, il existe plusieurs programmes favorisant le développement de comportements et d'attitudes non sexistes chez les enfants. Citons notamment, le programme "Jouer c'est magique" et "Les p'tits égaux" de la Direction de la santé publique de Montréal-Centre (1997), de même que le programme "Auriez-vous d'autres modèles S.V.P. ?" du regroupement des garderies du Montréal-Métropolitain (1985).

De plus, l'estime de soi est influencée par la comparaison avec un groupe de référence. Il importe de mettre en perspective le jugement de l'enfant. Celui qui est faible au plan académique n'aura pas la même perspective lorsqu'il fait partie d'un groupe d'élèves en difficultés d'apprentissage que lorsqu'il se trouve dans un groupe d'élèves forts. Nos interventions devraient essentiellement viser l'acquisition de l'autonomie chez l'enfant, c'est le meilleur service qu'on peut lui rendre.

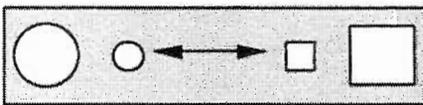
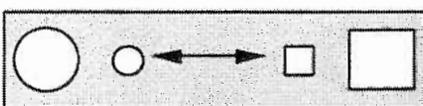
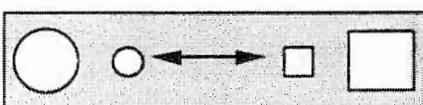
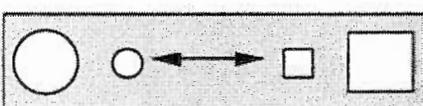
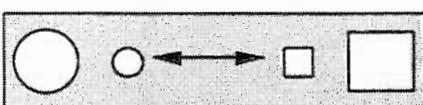
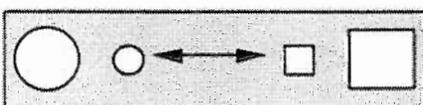
Enfin, si on considère que l'estime de soi est également une disposition affective globale envers soi-même, il importe d'avoir également une approche affective dans nos efforts pour augmenter l'estime de soi de l'enfant. Ainsi, les parents et les enseignants sont souvent encouragés à donner aux enfants des

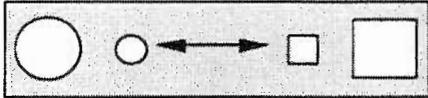
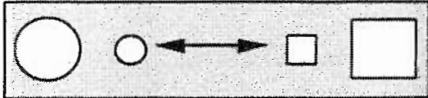
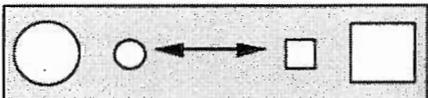
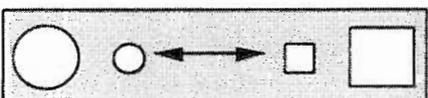
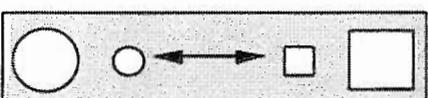
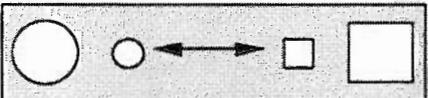
rétroactions positives, à les complimenter et à leur laisser savoir qu'ils sont compétents dans certains domaines. Faisant référence aux travaux de Rogers (1951), Brown (1993) souligne le fait que des louanges sélectives peuvent amener les enfants à croire que l'amour parental est contingent au fait qu'ils possèdent certaines caractéristiques et démontrent certains comportements. Cet auteur insiste sur l'importance d'avoir envers les enfants une appréciation inconditionnelle en les aimant et en les valorisant sans référence à aucune qualité spécifique amenant ainsi les enfants à croire qu'ils sont bons en général, plutôt que bons pour faire certaines choses.

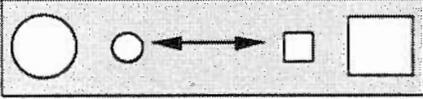
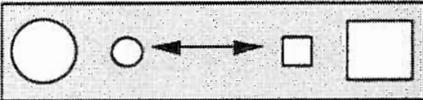
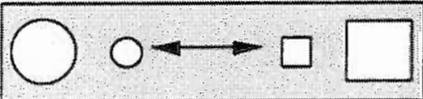
Avoir une bonne estime de soi, c'est à la fois de se sentir aimable et de se sentir capable.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR  
L'ESTIME DE SOI

<p>1. Dans le camp des cercles ○ les enfants pensent qu'il y a beaucoup de choses en eux qu'ils aimeraient changer s'ils le pouvaient.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants préfèrent rester comme ils sont.</p>	
<p>2. Dans le camp des cercles ○ les enfants pensent qu'ils sont très bons dans leurs travaux d'école.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants ne sont pas sûrs d'être capables de réussir leurs travaux d'école.</p>	
<p>3. Dans le camp des cercles ○ les enfants ont de la difficulté à se faire des amis.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants se font très facilement des amis.</p>	
<p>4. Dans le camp des cercles ○ les enfants ont généralement beaucoup confiance en eux-mêmes.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants n'ont généralement pas beaucoup confiance en eux-mêmes.</p>	
<p>5. Dans le camp des cercles ○ les enfants sont très bons dans toutes sortes de sports.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants pensent qu'ils ne sont pas très bons dans les sports.</p>	
<p>6. Dans le camp des cercles ○ les enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent.</p>	

<p>7. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants aiment bien leur façon de se comporter.</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants aimeraient se comporter autrement.</p>	
<p>8. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants ont beaucoup d'amis.</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants n'ont pas beaucoup d'amis.</p>	
<p>9. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants désireraient être meilleurs dans les sports.</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants pensent qu'ils sont plutôt bons dans les sports.</p>	
<p>10. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants sont très contents d'être comme ils sont</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants souhaiteraient être différents</p>	
<p>11. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants ont de la difficulté à trouver les réponses en classe.</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants arrivent presque toujours à trouver les réponses en classe.</p>	
<p>12. Dans le camp des cercles <input type="radio"/> les enfants trouvent très facile de se faire aimer.</p> <p>Dans le camp des carrés <input type="checkbox"/> les enfants ne trouvent pas facile de se faire aimer.</p>	

<p>13. Dans le camp des cercles ○ les enfants ne sont généralement pas très contents de la façon dont ils font les choses.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants sont généralement contents de la façon dont ils font les choses.</p>	
<p>14. Dans le camp des cercles ○ les enfants pensent qu'ils sont meilleurs dans les sports que les autres enfants de leur âge.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants pensent qu'ils ne sont pas aussi bons dans les sports que les enfants de leur âge.</p>	
<p>15. Dans le camp des cercles ○ les enfants sont certains qu'ils se comportent correctement.</p> <p>Dans le camp des carrés □ les enfants ne sont pas certains qu'ils se comportent correctement.</p>	

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE SUR  
LE SENTIMENT DE L'ENFANT  
ENVERS L'ECOLE  
(S.S.I.)

1. Est-ce que ton professeur est intéressé par les choses que tu fais à la maison ?	NON	non	oui	OUI
2. Quand tu essaies de faire ton travail, est-ce que les autres enfants te dérangent ?	NON	non	oui	OUI
3. Est-ce que ton professeur s'intéresse à toi ?	NON	non	oui	OUI
4. Est-ce que cela arrive que tu te fais disputer à l'école à cause des autres enfants ?	NON	non	oui	OUI
5. Est-ce que tu aimes être à l'école ?	NON	non	oui	OUI
6. Est-ce que tu serais plus heureux si tu n'avais pas à aller à l'école ?	NON	non	oui	OUI
7. Est-ce que ça te dérange quand ton professeur ne te donne pas assez de temps pour finir ton travail ?	NON	non	oui	OUI
8. Est-ce que les adultes à l'école sont gentils avec les enfants ?	NON	non	oui	OUI
9. A l'école, est-ce que tu aimes lire ?	NON	non	oui	OUI
10. Quand tu ne comprends pas quelque chose, d'habitude est-ce que tu as peur de poser une question à ton professeur ?	NON	non	oui	OUI
11. Est-ce que les autres enfants dans ta classe sont gentils envers toi ?	NON	non	oui	OUI
12. As-tu peur d'aller au bureau de la directrice ?	NON	non	oui	OUI

13. Aimes-tu colorier des images à l'école ?	NON	non	oui	OUI
14. Aimes-tu écrire des histoires à l'école ?	NON	non	oui	OUI
15. Est-ce que c'est agréable d'aller à l'école ?	NON	non	oui	OUI
16. Est-ce que ton professeur aime t'aider à faire ton travail quand tu as besoin d'aide ?	NON	non	oui	OUI
17. Est-ce que tu aimes faire des problèmes de mathématiques à l'école ?	NON	non	oui	OUI
18. Est-ce que les locaux de ton école sont beaux ?	NON	non	oui	OUI
19. Est-ce que tu aimes apprendre des choses sur les sciences de la nature ?	NON	non	oui	OUI
20. Est-ce que tu aimes chanter des chansons dans ta classe ?	NON	non	oui	OUI
21. Est-ce que ton école a trop de règlements ?	NON	non	oui	OUI
22. D'habitude, est-ce que tu fais ce que les autres enfants veulent faire plutôt que de faire ce que toi tu veux faire ?	NON	non	oui	OUI
23. Est-ce que tu aimes les autres enfants dans ta classe ?	NON	non	oui	OUI
24. Est-ce que ton professeur aime certains enfants plus que d'autres ?	NON	non	oui	OUI
25. Est-ce que les autres personnes de l'école s'intéressent à toi ?	NON	non	oui	OUI

26. Est-ce que ton professeur crie trop après les enfants ?	NON	non	oui	OUI
27. Est-ce que tu aimes venir à l'école tous les jours ?	NON	non	oui	OUI
28. Est-ce que ton professeur se fâche trop ?	NON	non	oui	OUI
29. Est-ce que tu te sens seul(e) à l'école ?	NON	non	oui	OUI
30. Est-ce que tu as ton propre groupe d'amis à l'école ?	NON	non	oui	OUI
31. Est-ce que tes compagnons de classe écoutent ce que tu dis ?	NON	non	oui	OUI
32. Est-ce que tu aimes apprendre des choses sur les autres personnes ?	NON	non	oui	OUI
33. Aimerais-tu souvent pouvoir rester à la maison plutôt que d'aller à l'école ?	NON	non	oui	OUI
34. Est-ce que tu trouves que l'école c'est ennuyant ?	NON	non	oui	OUI
35. Est-ce qu'il y a beaucoup de choses à faire à l'école ?	NON	non	oui	OUI
36. Est-ce qu'il y a de belles choses qui arrivent à ton école chaque année ?	NON	non	oui	OUI

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SUR  
LE COMPORTEMENT DE L'ENFANT  
A L'ECOLE



1. Degré scolaire: \_\_\_\_\_ (si classe spéciale, précisez s'il-vous-plaît ci-dessous)

**PARTIE B:**

Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Suivant votre connaissance de l'enfant concerné par cette étude, encerclez le choix qui décrit le mieux son comportement **au cours des six (6) derniers mois:**

- a) Si l'enfant manifeste régulièrement ou souvent le comportement décrit par l'énoncé, encerclez le chiffre trois (3) intitulé "Comportement fréquent". Si l'enfant manifeste parfois ce comportement, encerclez le chiffre deux (2) "Comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, encerclez le chiffre un (1) "Ne s'applique pas".
- b) En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas vous laisser influencer par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- c) Même si cela peut vous paraître difficile, il est important de répondre à chaque énoncé. N'encerclez qu'un seul chiffre pour chacun des énoncés.

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3
1. Très agité(e), toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place .....	1	2	3
2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants .....	1	2	3
3. Remue continuellement, se tortille, ne sait pas comment se tenir sans bouger .....	1	2	3
4. Détruit ses propres choses ou celles des autres .....	1	2	3
5. Se bat avec les autres enfants .....	1	2	3
6. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu .....	1	2	3
7. N'est pas très aimé(e) des autres enfants .....	1	2	3
8. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé .....	1	2	3

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3
9. Inquiet(ète). Plusieurs choses l'inquiètent ...	1	2	3
10. A tendance à travailler seul(e) dans son coin. Plutôt solitaire .....	1	2	3
11. Irritable. Il(elle) s'emporte facilement .....	1	2	3
12. A l'air triste, malheureux(se), près des larmes .....	1	2	3
13. A des tics nerveux .....	1	2	3
14. Se mord les ongles ou les doigts .....	1	2	3
15. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés .....	1	2	3
16. Désobéissant(e) .....	1	2	3
17. A une faible capacité de concentration. Ne peut pas maintenir longtemps son attention sur une même chose .....	1	2	3
18. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile .....	1	2	3
19. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles .....	1	2	3
20. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur .....	1	2	3
21. Tend à être un peu trop méticuleux(se), s'attache trop aux détails .....	1	2	3
22. Dit des mensonges .....	1	2	3
23. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe .....	1	2	3
24. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école .....	1	2	3
25. Aide un enfant qui se sent malade .....	1	2	3
26. Bégaie lorsqu'il(elle) parle .....	1	2	3

	Ne s'applique pas 1	Comportement occasionnel 2	Comportement fréquent 3
27. A d'autres problèmes de langage .....	1	2	3
28. Accapare l'attention en criant ou en parlant sur un ton élevé .....	1	2	3
29. Malmène, intimide les autres enfants .....	1	2	3
30. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé .....	1	2	3
31. Distrain(e) .....	1	2	3
32. Ne partage pas les jouets .....	1	2	3
33. Pleure facilement .....	1	2	3
34. Blâme les autres .....	1	2	3
35. Abandonne facilement .....	1	2	3
36. Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre .....	1	2	3
37. Est sans égard pour les autres .....	1	2	3
38. Frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants .....	1	2	3
39. Est "dans la lune" .....	1	2	3
40. Y a-t-il d'autres comportements importants à signaler chez cet enfant _____			

5. Depuis quand connaissez-vous cet(te) enfant? \_\_\_\_\_

**MERCI DE VOTRE COLLABORATION!**

## BIBLIOGRAPHIE

## BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDER, K. L., ENTWISLE, D. R. (1988). "Achievement in the first 2 years of school: Patterns and Processes", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 53, No. 2.
- BAKER, D.P., ENTWISLE, D.R. (1986). "The influence of mothers on the academic expectations of young children : A longitudinal study of how gender differences arise". *Social Forces*, 65, 670-694.
- BALDWIN, J. M. (1895), *Mental development of the child and the race : Methods and processes*. New York : Macmillan.
- BAUDELLOT, C., ESTABELT, R., (1992), *Allez les filles!*, Paris : Seuil.
- BAUDOUX, C., NOIRCENT, A. (1997). " L'école et le curriculum caché ". In collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal: Editions du remue-ménage, 105-127.
- BLANCHETEAU, M., (1993). " Les théories du conditionnement et de l'apprentissage". In R.J. Vallerand et E.E. Thill (eds.) , *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval: Editions Etudes vivantes, 286-358.
- BOGAT, G. A, JONES, J. W., JASON, L. A. (1980). "School transitions: Preventive intervention following an elementary school closing", *Journal of Community Psychology*, Vol. 8, 343-352.
- BOIVIN, M., DION, M., VITARO, F. (1990). "Rejet par les pairs, fonctionnement social et concept de soi à l'enfance", *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, No.7-8, 33-45.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT, J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal : Editions du remue ménage.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT, J.C., TONDREAU, J. (1997). "Réussite, attitudes et expériences scolaires : Effets de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaires". In Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal: Editions du remue-ménage, 89-103.

- COMBS, A. W. (1981). "Some observations on self-concept research and theory", In M.D. Luch, A.A. Norem-Hebeisen, & K.J. Gergen (Eds), *Self-concept : Advances in theory and research*, 5-16, Cambridge, MA : Ballinger.
- COMPAGNONE, P., STRAYER, F. F. (1995). "Etude comparée de l'auto-évaluation chez les enfants d'âge scolaire en France et au Québec". In F.F. Strayer (ed.) *Les Cahiers du CeRF: La socialisation du jeune enfant, No 3 décembre 95*, Toulouse, France: Centre de recherches sur la formation des maîtres.
- CONNELL, J., P., HARDY, B., C. (1987), "Self-system concomitants of discrepancies between children's and teachers' evaluations of academic competence" *Child Development*, Vol. 58, No.5, 1297-1307.
- COOLEY, C.H. (1902). *Human nature and the social order*, New York : Charles Scribner's Sons.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.
- CROSS, S.E., MARKUS, H.R. (1993). "Gender in thought, beliefs, and action : A cognitive approach". In A.E., Beal et R.J., Sternberg (eds.), *The psychology of gender*, New York : Guilford Press, 55-98.
- DAMON, W., HART, D. (1982), "The development of self-understanding from infancy through adolescence.", *Child Development*, Vol. 52, 841-864.
- DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE DE MONTRÉAL-CENTRE, (1997), *Jouer c'est magique*, Montréal.
- DIRECTION DE LA SANTÉ PUBLIQUE DE MONTRÉAL-CENTRE, (1997), *Les p'tits égaux*, Montréal.
- DUGRÉ, S. (1997), *Perception de soi chez l'enfant de 6 à 9 ans : étude comparée d'enfants français et québécois*. Mémoire de D.E.A. Université de Provence Aix-Marseille, France.
- ECCLES, J. (1983), "Expectancies, values, and academic behaviors" Dans J.T. Spence (ed), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*, San Francisco: Freeman.
- ECCLES, J., JACOBS, J.E., HAROLD, R.D., YOON, K.S., ARBRETON, A., FREEDMAN-DOAN, C. (1993), "Parents and gender-rôle socialization during the middle childhood and adolescent years." In S., Oskamp et M., Costanzo, (eds). *Gender issues in contemporary society*, Newbury Park : Sage.

- ENTWISLE, D., R., HAYDUK, L.A. (1982), *Early schooling*, Baltimore: Johns Hopkins Press.
- ENTWISLE, D., R., ALEXANDER, K., L., PALAS, A., M., CADIGAN, D., PALAS, A., M. (1986), "The schooling process in first grade: Two samples a decade apart." *American Educational Research Journal*, Vol. 23, 587-613.
- ENTWISLE, D. R., BAKER, D. P. (1983), "Gender and young children's expectations for performance in arithmetic", *Developmental Psychology*, Vol.19, 200-209.
- ENTWISLE, D. R., ALEXANDER, K., L., PALAS, A. M., CADIGAN, D. (1987), "The emergent academic self-Image of first graders: its response to social structure." *Child Development*, Vol. 58, No.5, 1190-1206.
- FORTIN, L. BIGRAS, M., (1996), *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès des enfants en troubles de comportement*, Eastman : Editions Behaviora Inc.
- GILLY, M. (1968), "L'élève en fonction de sa réussite scolaire: Perception par le maître, par la mère et par l'élève lui-même" , *Enfance*, Vol. 21, 219-235.
- GOUPIL, G., (1990), *Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal : Gaëtan Morin.
- GUILBERT, D. (1990), *Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise de psychologie, UQAM, Montréal.
- HARTER, S. (1982), "The perceived competence scale for children" , *Child Development*, Vol. 53, 87-97.
- HARTER, S. (1983), "Developmental perspectives on the self-system" In M. Hetherington (ed.), *Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development*, New York : Wiley, 275-385.
- HARTER, S., PIKE, R. (1984), "The pictorial scale of perceive competence and social acceptance for children", *Child Development*, Vol.55, 1969-1982.
- HARTER, S. (1985), "Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth" . In R. Leahy (ed.) *The development of the self*, New York : Harcourt Brace Jonanovich..

- HARTER, S. (1986), "Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children" . In J. Suls, & A.G. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- HARTER, S. (1999), *The construction of the self, a developmental perspective*, New York : Guilford Press.
- HERRY, Y. , CRETE, C. (1991), "Le concept de soi et les comportements scolaires et sociaux d'élèves du primaire", *Canadian Journal of Special Education*, Vol. 7, No.2, 181-197.
- HINSHAW, S.P. (1992), "Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence. Causal relationships and underlying mechanisms", *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- JAMES, W. (1890). *Principles of psychology*. Chicago : Encyclopedia Britannica.
- JAMES, W. (1892). *Psychology : The briefer course*. New York : Henry Holt.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. (1986), "Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parents' perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence" *Child Development*, Vol. 57, 446-460.
- LADD, G. W., PRICE, J. M. (1987), "Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarden." *Child Development*, Vol. 58, No.5.
- LANGER, E.J., (1979) "The illusion of incompetence". In L.C. Perlmutter et R.A. Monty (eds.), *Choice and perceived control*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- LARUE, A., CHENARD, P. (1992), "*L'état de la scolarisation en Abitibi-Témiscamingue*." Rapport explicatif, Service de la recherche institutionnelle, Vice-présidence à la planification, Université du Québec.
- MALTAIS, C., HERRY, Y. (1997), "Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage". *Education et francophonie*, Vol. XXV, No 2, Automne-Hiver.
- MARCHAND, L. (1997), *L'apprentissage à vie, la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

- MAYBERRY, W. (1990). "Self-Esteem in children : considerations for measurement and intervention", In *The American Journal of Occupational Therapy*, August 1990, Vol. 44, No 8, 729-733.
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, self, and society from the stand point of a social behaviorist*. Chicago : University of Chicago Press.
- MURK, C., (1994), *Self-Esteem, research, theory, and practice*, New York : Springer.
- OOSTERWEGEL, A., ET OPPENHEIMER, L. (1993). *The self-esteem : Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- PARADIS, R., VITARO, F. (1992), "Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale: Une recension critique des écrits" , *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, Vol.21, No 2, 93-114.
- PARKER, J.G., ET ASHER, S.R. (1987), "Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk?", *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- PARSON, J. E., ADLER, T. F., KACZALA, C. M. (1982), "Socialisation of achievement attitudes and beliefs : Parental influences" *Child Development*, Vol. 53, 310-321.
- PEKRUN, R. (1990), "Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence." Dans L. Oppenheimer (Ed.), *The self-concept : European perspectives on its development, aspects and application* (pp. 107-119). Berlin Heidelberg : Springer.
- PHILIPS, D., A. (1987), "Socialization of perceived academic among highly competent children." *Child Development*, Vol. 58, No.5, 1308-1320.
- PHILIPS, D., A. (1984), "The illusion of incompetence among academically competent children." *Child Development*, Vol. 55, 2000-2016.
- PHILLIPS, S. (1983). *Self Concept and Self Esteem : Infancy to Adolescence. A cognitive Developmental Outline with Some Reference to behavior and health Effect*. Unit for Child Studies, Selected papers No 27, New South Wales Univ., Densington (Australia), School of Education.
- REGROUPEMENT DES GARDERIES DU MONTRÉAL-MÉTROPOLITAIN, (1985), *Auriez-vous d'autres modèles S.V.P.?*, Montréal.

- ROSENBERG, M. (1979), *Conceiving the self*, New York : Basic Books.
- ROSENBERG, M. (1985), "Self-concept and psychological well-being in adolescence". In R. Leahy (ed.), *The development of the self*, New York : Academic Press, 205-246.
- ROSENBERG, M. (1986), "Self-concept; childhood through adolescence". In J. Suls et A. G. Greenwald (eds.) *Psychological perspectives on the self*, Vol. 3, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- RUEL, P-H. (1984), "La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation" , *Revue des Sciences de l'Education*, Vol. X, No 2, 247-260.
- STEVENSON, H. W., NEWMAN, R.S. (1986), "Long term prediction of achievement attitudes in mathematics and reading", *Child Development*, Vol. 57, 646-659.
- STIPEK, D. J., HOFFMAN, J. M. (1980), "Children's achievement related expectancies as a function of academic performance histories and sex", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, 861-865.
- SAINT-LAURENT, L., (2000), "Les programmes de prévention de l'échec scolaire : des développements prometteurs". In F. Vitaro et C. Gagnon, *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 5-67.
- TREMBLAY, R.E. (1988), "La prévention précoce des comportements antisociaux: l'étude expérimentale et longitudinale menée à Montréal". In P. Durning (ed.), *Education familiale, un panorama des recherches internationales* , Vigneux : Editions Matrice.
- TREMBLAY, R. E., DESMARAIS-GERVAIS, L. (1985), *Le Questionnaire d'Evaluation des Comportements au Préscolaire: Manuel d'utilisation*. Montréal, Université de Montréal, Groupe de Recherche sur la Prévention de l'Inadaptation Psycho-Sociale.
- TREMBLAY, R.E. (1991), "Reproduction sociale de l'inadaptation: Le cas des comportements agressifs et anti-sociaux." In M. A. Provost et R. E. Tremblay, (eds.), *Famille inadaptation et intervention*, Ottawa: Editions Agence D'Arc, Presses Universitaires de Nancy.
- VALLERAND, R.J. (1994), "Le soi en psychologie sociale : Perspectives classiques et contemporaines." In R.J. Vallerand (Dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville : Gaëtan Morin, 122-191.

VIOLETTE, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec : ministère de l'Éducation.

WYLIE, R. (1979), *The self-concept: Theory and research on selected topics, Vol.2*, Lincoln : University of Nebraska Press.