

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

LOUISE HÉROUX

LE DÉVELOPPEMENT DU CONCEPT DE SOI

CHEZ LES ENFANTS DE 5 À 8 ANS

JUIN 1982

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Ce travail avait pour objectif d'explorer le problème de la relation entre l'âge et le développement du concept de soi chez les enfants.

Après avoir souligné l'importance de ce problème dans le contexte de l'éducation de l'enfant, nous avons formulé comme principale hypothèse, que les scores du concept de soi peuvent varier - c'est-à-dire diminuer ou augmenter - entre 5 ans et 8 ans. Notre deuxième hypothèse a exploré la possibilité d'une différence dans les scores, selon le milieu socio-culturel - néo-canadien ou canadien-anglais - des enfants.

Cinquante-deux sujets, groupés selon leur ethnicité, ont répondu au test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973), aux âges de 5, 6, 7 et 8 ans. Une analyse de variance a vérifié l'effet de l'âge de deux groupes d'enfants sur les scores évaluant les aspects suivants du concept de soi: global, émotionnel, scolaire et comportemental.

Les résultats démontrent l'effet d'âge suivant, pour les quatre scores du concept de soi: une augmentation au cours des trois premières années, et ensuite une diminution à la quatrième année. De plus, on observe que les enfants immigrants se voient plus positivement que les autres, pour le score du soi comportemental. Ces résultats sont discutés en termes d'influences familiales et scolaires qui contribueraient à l'apprentissage d'un concept de soi positif ou négatif chez l'enfant.

REMERCIEMENTS

Nous avons préparé cette recherche sous la direction et les encouragements de madame Christiane Gilbert, Ph.D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous désirons d'abord la remercier pour sa précieuse collaboration.

Nous remercions également madame Mona Farrell, Ph.D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université Concordia à Montréal qui nous a permis de participer à sa vaste recherche. Ses judicieux conseils ont contribué à mener à bien la réalisation de ce travail.

Notre gratitude va enfin à monsieur Rainer Pochubay, analyste en informatique à l'Université Concordia, ainsi qu'à mesdames Irène Kushelnyk et Suzanne Jean, assistantes de recherche de madame Farrell, pour leur chaleureuse disponibilité.

TABLE DES MATIÈRES

RESUMÉ	i
REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	v
INTRODUCTION	vi
CHAPITRE I: Le problème	1
1.1 Importance du développement du concept de soi en éducation	2
1.2 Le concept de soi: notion et évaluation	3
1.3 Objectif et cadre empirique de la recherche	6
1.4 L'expérimentation: description et hypothèses de travail	9
CHAPITRE II: Revue de la documentation	11
2.1 Théories du concept de soi	11
2.1.1 Approche philosophique	12
2.1.2 Approche psychanalytique	16
2.1.3 Approche behaviorale	17
2.1.4 Approche sociale	19
2.1.5 Approche phénoménale	26
2.2 Facettes du concept de soi	34
2.2.1 Soi corporel	34
2.2.2 Soi cognitif	36
2.2.3 Soi émotif	38
2.2.4 Soi social	40
2.3 Variations du concept de soi selon l'âge	43
2.3.1 Changements qualitatifs	44
2.3.2 Changements quantitatifs	51
CHAPITRE III: Méthodologie	60
3.1 Sujets	60
3.2 Instrument de mesure	61
3.2.1 Méthode autodescriptive pour enfants : Jersild	62
3.2.2 <u>McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale</u>	63
3.2.3 <u>Fiabilité et validité du McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale</u>	65
3.3 Procédures	69
3.4 Traitement statistique	71

CHAPITRE IV: Résultats	73
4.1 Présentation des résultats	73
4.2 Discussion	77
4.3 Implications pédagogiques	81
CONCLUSION	87
APPENDICE A - McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale: <i>énoncés, cotation des réponses et répartition en trois</i> <i>sous-tests</i>	90
APPENDICE B - Questionnaire d'évaluation du concept de soi de l'en- fant: Burns	93
APPENDICE C - Règles de base pour le développement du concept de soi: Burns	94
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	95

LISTE DES TABLEAUX

1	Moyennes et écarts-types des scores du test <u>McDaniel Piers Young</u> . . 74 <u>Children's Self-Concept Scale</u> pour les 52 sujets (des deux écoles . ensemble) en fonction de l'âge	74
2	Analyse des scores du soi global (SG)	74
3	Analyse des scores du soi émotionnel (SĒ)	75
4	Analyse des scores du soi scolaire (SS)	75
5	Analyse des scores du soi comportemental (SC)	76

INTRODUCTION

Le concept de soi est le portrait dynamique et évaluatif que chaque individu développe de lui-même dans ses interactions avec son environnement social. Le but du présent travail consiste à étudier le concept de soi chez l'enfant, non pas à travers les yeux d'un observateur extérieur, mais à partir d'un point de vue subjectif, celui de l'enfant se percevant lui-même.

Afin d'explorer le problème du développement du concept de soi des enfants entre 5 ans et 8 ans, nous effectuons une étude longitudinale, à l'aide d'un instrument d'évaluation du concept de soi, sur deux échantillons de populations: des enfants néo-canadiens et des enfants canadiens-anglais fréquentant des écoles primaires de Montréal.

Voici comment se présente l'organisation générale de notre étude. Le premier chapitre est consacré à la présentation du problème dans son contexte et à la formulation des hypothèses de travail. La revue de la documentation est exposée au deuxième chapitre qui est divisé en trois parties. Dans une première partie, les principales théories sont d'abord présentées, en faisant ressortir leur rôle dans l'évolution historique du concept de soi. Ensuite, d'après la revue des recherches empiriques les plus pertinentes, nous décrivons dans une seconde partie, les facettes du concept de soi. Et enfin, en troisième partie, les variations du concept de soi, en fonction de l'âge, sont résumées selon leur aspect qualitatif (variations des contenus des perceptions) ou quantitatif (variations des perceptions quantifiées positivement - négativement). Le troisième chapitre traite

de la question méthodologique, en expliquant l'expérimentation proprement dite de cette recherche. Viennent ensuite, au dernier chapitre, la présentation et la discussion des résultats suivies d'une description sommaire des implications qui en découlent dans la pratique éducative. Finalement, la conclusion regroupe l'information présentée pour répondre à nos questions de recherche et orienter d'éventuelles recherches vers de nouvelles pistes de travail.

Ainsi, à travers les étapes de cette étude, nous découvrons l'importance de la recherche sur le concept de soi et plus particulièrement dans le domaine qui nous intéresse, celui de l'éducation de l'enfant pendant ses premières années de vie scolaire.

CHAPITRE I

Le problème

L'homme peut se percevoir comme objet - ce qu'il est, ce qu'il essaie de devenir - . L'ensemble des caractéristiques qu'on attribue à soi-même a été traditionnellement conceptualisé en terme de "concept de soi". Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi, et il se structure progressivement de la naissance à la mort (Wylie, 1979).

A partir du courant mis de l'avant par la psychologie du développement couvrant l'ensemble de la vie (life-span developmental psychology), Lewis (1979) fait remarquer que le concept de soi est le sine qua non d'une vue constructiviste du développement humain. Bien que l'organisme se construit selon sa qualité biologique et selon la culture dans laquelle il vit, c'est le processus actif de l'interprétation du comportement qui est le phénomène psychologique. Ainsi, l'étude du développement de l'individu n'est pas simplement l'étude de son action, mais de son interprétation du sens de l'événement, incluant sa propre action. Par conséquent, les recherches sur le concept de soi prennent de plus en plus d'importance dans toutes les sciences humaines.

Dans ce sens, les années soixante-dix ont été appelées la décennie

du "moi" par l'écrivain américain Tom Wolfe¹. Ce jugement décrit bien la transformation dans les mentalités de la génération du moi: désormais la qualité prend le pas sur la quantité, l'être sur l'avoir. L'accent ne porte plus seulement sur la réussite matérielle mais sur des objectifs d'ordre personnel - la volonté de recherche de son identité et d'expression de ce que l'on est. Prenons le fait de notre propre expérience: qui ne ressent pas le besoin de se connaître davantage et de se trouver valable dans ce qu'il est, ce qu'il essaie d'être ou de devenir?

1.1 Importance du développement du concept de soi en éducation

Selon l'américaine Ruth Wylie (1979), une sommité de l'étude du concept de soi, la recherche en psychologie développementale démontre le postulat général que le concept de soi est l'élément central qui influence la direction du comportement humain, et que la personne, au cours de toute sa vie, tente de maintenir et de rehausser le niveau de son concept de soi. En d'autres mots, cet auteur pose comme hypothèse qu'un concept de soi positif est associé à un haut niveau d'actualisation de soi sur tous les plans (physique, cognitif, affectif et social).

En ce qui concerne l'éducation de l'enfant, le problème du développement du concept de soi apparaît extrêmement important. Après plus de vingt ans de recherches sur le sujet, Wylie croit important d'étudier la stabilité ou les changements du concept de soi des enfants pour les

¹ Cité par le Dr Vivian Rakoff (psychiatre en chef de l'hôpital Sunnybrook de Toronto et professeur de psychiatrie à l'université de la même ville) à une émission de télévision, intitulée The Me Decade, dans la série Man Alive du réseau anglais de Radio-Canada, diffusée en mai 1980.

comprendre dans leur fonctionnement global et les aider à développer un concept de soi positif. En insistant sur l'importance qu'il y a à étudier le développement du concept de soi durant toute la vie, et plus spécifiquement à la période infantile, les auteurs (Rogers, 1961; Samuels, 1977; Burns, 1979; Wylie, 1979) affirment que les attitudes envers soi-même peuvent changer, à la suite d'un apprentissage approprié. Dans ce sens, Yamamoto (1972) soutient avec Glasser (auteur du livre Schools Without Failure, 1969) que la période de cinq à dix ans est critique pour l'évolution de l'image de soi.

Par conséquent, du point de vue des implications pédagogiques, des auteurs tels que Samuels et Burns cherchent à mettre en lumière l'influence de l'école dans le problème du développement du concept de soi chez l'enfant. Ils soutiennent que si les croyances sur soi, souvent erronées, sont formées et fortement renforcées par les parents, tôt dans l'enfance, il est important que les maîtres, par des interventions constructives, tâchent de changer les attitudes négatives de l'enfant envers lui-même, dès l'âge de ses premières années de scolarité. Leur prémisse de base est que la famille, et plus tard l'école, peuvent diminuer ou bien rehausser le niveau d'appréciation de soi chez l'enfant. Nous pourrions donc espérer qu'il y ait des changements positifs du concept de soi chez l'enfant, avec l'augmentation de l'âge, dans des conditions d'apprentissage favorables.

1.2 Le concept de soi: notion et évaluation

Avant de déterminer le but précis de notre recherche, voyons en quoi consiste le concept de soi et son évaluation. Pour mieux définir le terme concept de soi, en fonction de l'instrument utilisé dans notre

étude, il est bon de clarifier ici les éléments de base qui sont impliqués dans cette notion. La terminologie reliée au domaine du "soi" a été un sujet de controverse dans l'histoire de la psychologie. Les études théoriques démontrent que des siècles de discussion ont produit beaucoup de confusion sur les termes référant au soi, comme élément majeur du comportement humain. Encore aujourd'hui, les auteurs, n'utilisent pas toujours le même système de classification pour discriminer les différents aspects du soi.

Comme il sera mentionné à travers les approches théoriques, la plupart des auteurs ont défini le soi global, centre de la conscience, sous deux aspects bien distincts: le soi comme sujet connaissant ou le "je" (processus) et le soi comme objet connu ou le "moi" (contenu). Le je, dérivé du moi freudien, est l'ensemble des processus, tels que percevoir, se souvenir et penser, par lesquels la personne exécute un plan d'actions pour atteindre la satisfaction. Ces actions, générées aussi bien par les émotions que la cognition, permettent d'ajuster ses énergies internes à la réalité externe. Le moi, appelé le soi par rapport au moi freudien¹, est la façon dont la personne réagit à ces processus; il réfère à ses attitudes, ses sentiments, ses perceptions et ses évaluations envers elle-même. Il y a interaction entre les deux: quand le je fonctionne bien, l'individu se juge favorablement, et inversement, un moi tenu en haute estime permet au je de mieux s'adapter à la réalité. La présente étude, comme la plupart des

¹ L'Ecuyer (1978), auteur de langue française, utilise les termes "moi" et "soi" ou ego et self (approche psychanalytique) pour différencier le soi en tant que sujet et en tant qu'objet; tandis que les auteurs de langue anglaise, tels que Burns, Samuels et Wylie, nomment ces deux éléments: le "je" et le "moi" (approche expérientielle).

autres, est basée sur le soi-objet, mais implique aussi le soi-processus qui le crée et le recrée. Le je actif est présent dans le moi devenu un objet perçu par l'individu.

Précisons maintenant que la notion de concept a ici une nature particulière. Il n'est pas simplement une représentation intellectuelle pour nommer ou classifier; il englobe les dimensions cognitives mais aussi affectives de chacun de nous. La conceptualisation de soi est, de par sa subjectivité, une connaissance personnelle, intense et centrale à chaque individu. Le "concept" de soi est donc différent des autres concepts, à cause des connotations émotives et évaluatives puissantes qui lui sont rattachées (Burns, 1979).

Enfin, le terme "concept de soi", tel qu'il est utilisé dans notre recherche, a été introduit dans les années cinquante par Rogers, mais il a été construit en 1961, avec la première édition du livre The Self-Concept de Wylie. Il est défini comme une combinaison de cognitions et évaluations de plusieurs attributs de soi (Wylie, 1979).

Cette organisation dynamique des attitudes envers soi-même s'étend le long d'un continuum positif-négatif et prédispose à se comporter dans un sens plutôt que dans un autre. Dans cette optique, Wylie conçoit que les termes concept de soi, estime de soi, acceptation de soi et évaluation de soi peuvent être utilisés de façon interchangeable. Il est aussi établi par les auteurs que le concept de soi réfère plus particulièrement aux aspects conscients de soi, qui ne sont pas nécessairement réalistes; toutefois, il est sous-tendu par les éléments inconscients de soi dont l'étude relève essentiellement de la psychanalyse.

Les instruments d'évaluation du concept de soi consistent en un rapport verbal ou écrit que la personne fait à son propre sujet. Les formes autodescriptives utilisées peuvent être des interviews non structurées ou libres, où le sujet est encouragé à suivre sa propre suite d'associations à partir d'une simple question générale. Il peut s'agir aussi de questionnaires structurés où on demande au sujet de donner des réponses très spécifiques à des propositions directes, souvent sous la forme de oui-non ou de choix multiple. Bien entendu, les données des interviews non structurées doivent être mises dans des formes structurées pour les analyses. Les autodescriptions libres explorent les aspects qualitatifs du concept de soi, tandis que la quantification des évaluations positives-négatives de soi est obtenue à partir des autodescriptions structurées, telles que le test utilisé dans notre étude. Quelle que soit la forme adoptée, le principe de base demeure le même, à savoir: le seul moyen de connaître le concept de soi consiste à le demander au sujet lui-même, à l'aide d'un instrument standardisé, c'est-à-dire vérifié pour ses qualités psychométriques.

1.3 Objectif et cadre empirique de la recherche

L'examen du développement du concept de soi est encore un domaine de recherche nouveau et peu cohérent. Les travaux empiriques s'occupent de variables et de périodes d'âges fort disparates. La présente étude a pour objectif d'explorer le problème du développement, c'est-à-dire de la stabilité ou des changements du concept de soi, en relation avec l'augmentation de l'âge, chez les enfants de 5 à 8 ans. Pouvons-

nous affirmer qu'il existe une association entre la variable âge et les perceptions de soi au cours des quatre premières années de l'expérience scolaire?

D'après les auteurs, les travaux qui tentent d'expliquer ce qui varie avec l'âge dans le concept de soi, peuvent avoir soit un caractère qualitatif, c'est-à-dire se rapporter strictement aux variations des dimensions constitutives du concept de soi, ou soit un caractère quantitatif, c'est-à-dire analyser le niveau de valorisation positive - négative de soi.

Dans une perspective qualitative ou génétique du concept de soi, il semble raisonnable de s'attendre à un résultat plus élevé d'une mesure du concept de soi, en fonction de la maturation de l'enfant. C'est dans ce sens que l'Ecuyer (1978), qui a élaboré un modèle des dimensions du concept de soi, a appelé l'étape de 5 à 10 ans, la période d'expansion du soi. Les résultats de son analyse qualitative du concept de soi montrent une progression du processus de structuration de soi; plus précisément, à partir de l'âge de 5 ans, avec la variété des expériences nouvelles apportées par la vie scolaire, le concept de soi s'élargit et augmente en termes de contenus perceptuels de soi. Précisons ici, que même si notre recherche ne porte pas sur l'aspect qualitatif du concept de soi, les résultats exposés précédemment ne peuvent être ignorés.

D'autre part, en ce qui concerne les travaux qui ont examiné uniquement les changements quantitatifs du concept de soi, en fonction de l'âge, l'unanimité ne semble pas être faite. A la suite d'analyses

exhaustives sur la question, Wylie (1979) classifie les recherches en trois catégories, selon les résultats démontrés: soit peu de changements, soit une diminution ou soit une augmentation du niveau des scores à un test d'évaluation du concept de soi. Et elle conclut que, même si des changements significatifs (diminution ou augmentation) sont rapportés dans plusieurs recherches, il y a une relation nulle ou faible entre l'âge et les scores du concept de soi général. Il semble donc que le problème du développement du concept de soi de l'enfant n'est pas résolu.

De plus, il importe de signaler ici une des limites importantes relevée dans l'analyse de l'influence de l'âge sur les évaluations de soi. En effet, s'il ressort globalement qu'il n'y a pas ou qu'il y a peu d'association entre la variable âge et le concept de soi quantifié en termes de valorisation positive ou négative de soi, il faut ajouter que la variable âge, à la période de la scolarisation, n'est pas complètement indépendante de la variable succès scolaire. A ce propos, Purkey (1970) souligne qu'il y a une relation complexe "à deux-sens" entre la variable âge et la variable réussite scolaire puisque l'âge implique un degré de scolarité dans lequel les enfants qui vivent des expériences répétées d'échec en arrivent à se voir négativement, et ceux qui réussissent bien augmentent leurs attitudes positives envers eux-mêmes.

Bref, il ressort qu'il n'est certainement pas question de nier l'importance de l'âge dans la description du développement du concept de soi chez les enfants. Comme Wylie le fait remarquer, la diversité

des résultats actuels indique que le concept de soi peut changer en fonction de l'âge, et elle suggère qu'un ensemble de variables doit être analysé systématiquement sur plusieurs coupes d'âges, pour tirer des conclusions générales.

1.4 L'expérimentation: description et hypothèses de travail

Ainsi, la tâche d'apporter un éclaircissement au problème du développement du concept de soi s'avère intéressante et utile. La présente étude est une partie d'une plus grande recherche longitudinale effectuée par le Dr Mona Farrell de l'Université Concordia. Les données utilisées ici sont les réponses au test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973), adapté aux enfants de 5 à 8 ans, à partir du test Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (1969), conçu pour les 8 à 11 ans. Les mêmes enfants ont participé à l'expérimentation quatre fois, pendant la période des années scolaires 1976 à 1980. L'instrument utilisé évalue les quatre aspects suivants du concept de soi: le soi global, le soi émotionnel, le soi scolaire et le soi comportemental. Les sujets proviennent de deux écoles différentes de Montréal, l'une composée d'enfants immigrants et l'autre d'enfants anglophones. Nous évaluons donc les différences des réponses de ces enfants pour les âges suivants: 5, 6, 7 et 8 ans.

Nous formulons nos hypothèses de travail à partir des données recueillies à travers notre revue de la documentation. Comme nous l'avons constaté, l'étude de la relation entre l'âge et les scores du concept de soi, chez l'enfant, demeure à peu près inexplorée parce que le nombre de recherches est plus restreint dans les âges inférieurs à 10

ans, comparativement à l'adolescence et à l'âge adulte, et aussi parce que les résultats obtenus, jusqu'ici, proviennent de moyennes tirées d'échantillons couvrant des gammes d'âges beaucoup trop larges. Compte tenu de l'état actuel des recherches, nous étudions l'hypothèse des variations du concept de soi avec l'âge, c'est-à-dire d'une diminution ou d'une augmentation des scores du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Ainsi, notre principale hypothèse est:

- Hypothèse I : Les scores du concept de soi peuvent varier - diminuer ou augmenter - de façon significative en fonction de l'âge, chez les enfants de 5 à 8 ans. (Rappelons les connotations techniques du mot "significative" dans un contexte statistique.)

Comme les résultats de notre étude fournissent les différences entre deux groupes ethniques, soit néo-canadiens et canadiens-anglais, nous formulons une autre hypothèse:

- Hypothèse II: Il peut y avoir une différence dans les scores du concept de soi, entre les deux groupes d'enfants, différence qui reflète les particularités socio-culturelles propres à chaque race.

Avant de vérifier les hypothèses de recherche précédemment énoncées, abordons la recension des documents qui serviront à comprendre les éléments du problème du développement du concept de soi chez l'enfant.

CHAPITRE II

Revue de la documentation

Pour tenter d'approfondir le contexte théorique, aussi bien qu'expérimental du développement du concept de soi chez l'enfant, nous divisons ce chapitre en trois parties. Tout d'abord, les principales approches conceptuelles sont décrites et étudiées en mentionnant leur évolution dans l'histoire du concept de soi. Ensuite, les différentes facettes du concept de soi sont explicitées, en en faisant ressortir leurs caractéristiques développementales. Enfin, nous traitons des variations du concept de soi chez l'enfant en fonction de la variable âge, en résumant les recherches empiriques les plus pertinentes.

2.1 Théories du concept de soi

L'histoire des théories du concept de soi est en réalité l'évolution de la grande question philosophique que l'homme se pose sur lui-même: "Qui suis-je?". Si, en premier lieu, la philosophie a apporté des réponses au domaine de la perception de soi, il faut reconnaître que c'est seulement depuis une trentaine d'années, avec la psychologie expérimentale, que se sont esquissées scientifiquement les éléments du processus d'élaboration du concept de soi, dans le but d'expliquer le comportement humain. Avec l'analyse de l'expérience consciente que l'individu a de lui-même, dans sa relation avec le monde, deux principales théories du concept de soi ont pris forme, d'après deux dif-

férents postulats de base. L'une, sociale, insiste sur l'influence du milieu tout au long du développement des perceptions de soi, et l'autre, phénoménale ou expérientielle, étudie le concept de soi par rapport à l'action elle-même de se voir, et conséquemment, étudie aussi son impact sur la direction du comportement.

Dans cette partie consacrée aux diverses théories, il sera d'abord question de quelques courants précurseurs, à savoir les approches philosophique, psychanalytique et behaviorale, pour ensuite choisir de référer plus spécifiquement aux deux plus importantes approches, sociale et phénoménale, non pas en les opposant, mais en les intégrant dans une perspective évolutionnelle de la compréhension et de la mesure du concept de soi.

2.1.1 Approche philosophique

Si le terme "concept de soi" apparaît seulement au XX^e siècle, le "soi", notion philosophique qui est appelée soit l'âme, l'esprit ou la volonté, est discutée depuis le V^e siècle avant Jésus-Christ. A l'époque grecque ancienne, la préoccupation dominante des premiers théoriciens du savoir humain est "la recherche de l'être".

Socrate, le père de la philosophie, montre, le premier, la voie vers la solution en reportant l'attention sur l'âme et sur sa méthode scientifique de connaître (sous son double aspect inductif et déductif). Pour le grand maître d'Athènes, l'objet à connaître est l'homme se révélant par ses paroles et ses actes; plus simplement encore, c'est l'homme s'expérimentant

lui-même. Socrate amène chacun à se prendre pour objet d'expérience et de science. Il aime à faire sienne en ce sens, la devise du temple de Delphes: "Connais-toi toi-même". Aussi, les précurseurs grecs prennent-ils en général comme point de départ de leurs inductions, non pas tout fait d'expérience, mais les opinions courantes des hommes de bon sens et des sages.

En fait, l'expérience intellectuelle de soi est discutée intarissablement, pendant 2 000 ans, comme une partie de la recherche de l'homme pour répondre à la question "Qui suis-je?". A l'époque de la philosophie païenne et de la philosophie chrétienne, cette question est restreinte aux spéculations et aux croyances sur le "je", l'aspect subjectif du soi.

Cependant, avec l'origine de la philosophie moderne, le "moi" empirique, l'aspect objectif du soi, est introduit. Au début du XVII^e siècle, l'affirmation "Cogito ergo sum" - "Je pense, donc je suis" de Descartes marque une brusque rupture avec la pensée médiévale, et annonce l'âge de la raison, où la cognition est supérieure aux émotions. La connaissance est la fonction première du soi actif et conscient. Les sens et les émotions sont des influences confuses sur l'intelligence. Cette vue règne pendant plus de deux siècles.

A la fin du XVIII^e siècle, la science kantienne spécifie la distinction entre le soi comme sujet et le soi comme objet, en examinant la valeur objective de l'expérience sensible ou de la sensibilité. Un demi-siècle plus tard, Schopenhauer nomme ces

aspects respectivement le connaissant et le connu. Ainsi, l'analyse philosophique produit la notion d'un soi global différencié en sujet et objet: c'est la semence pour l'investigation rigoureuse du concept de soi qui débute avec l'apport scientifique de la psychologie, au tournant de notre siècle.

La théorie du concept de soi prend forme avec son pionnier, le philosophe et psychologue William James, qui crée en Amérique le premier laboratoire de psychologie expérimentale (1875). Son célèbre volume Principles of Psychology, édité en 1890, et plus particulièrement le chapitre sur la "conscience de soi", est considéré comme une référence de base. James reprend et explique, dans des termes psychologiques, le dualisme philosophique du soi. Il étudie le soi global, qui n'est pas moins que la personne elle-même, simultanément composé du je et du moi; l'un ne peut pas exister sans l'autre. Ces deux aspects de la même entité se distinguent ainsi: l'expérience pure (le je) et les contenus de cette expérience (le moi). Il reconnaît que les humains ont les caractéristiques de la conscience, et cela permet la perception de soi et de l'environnement.

Le soi comme objet formulé par James, le "soi empirique", est tout ce que l'homme peut appeler le sien. Il comprend quatre composantes qui sont classées par ordre d'importance, selon leurs implications dans l'estime de soi: le soi spirituel, le soi matériel, le soi social et le soi corporel. Le soi spirituel est ce que nous croyons vraiment être, c'est-à-dire nos

pensées et nos sentiments; c'est le centre autour duquel les autres éléments se groupent. Viennent ensuite notre soi matériel et notre soi social - James n'affirme pas que l'un est plus important que l'autre - pour accroître l'estime de soi et servir les fins sociales en obtenant l'admiration, l'attention des autres, l'influence, le pouvoir, etc. Le soi matériel se compose de nos possessions telles que vêtements, maison, argent, etc. Par ailleurs, une personne possède autant de différents sois sociaux qu'il y a d'individus et de groupes dont elle se préoccupe des opinions; mais le soi social le plus important se rapporte à la personne que nous aimons. Il peut y avoir conflit entre certains de ces sois sociaux. Même si James place le soi corporel comme le moins important, il constate que la conscience de soi est fortement reliée à l'expérience des sensations corporelles, et celle-ci s'accomplit souvent à travers les réactions des autres. Ces quatre aspects constituent une description détaillée du soi.

En faisant ressortir le caractère social du soi, James en arrive à élaborer une "loi" qui détermine le concept de soi; il prétend que l'individu se voit lui-même en se comparant aux autres. Sa loi s'énonce ainsi:

$$\text{estime de soi} = \frac{\text{succès}}{\text{prétentions}}...$$

L'individu peut rehausser son estime de soi, soit en réduisant ses aspirations au dénominateur, soit en augmentant ses réalisations actuelles au numérateur. James démontre donc initiale-

ment que notre concept de soi est ce que nous soutenons être en nous référant à nos proches.

2.1.2 Approche psychanalytique

Un événement important dans l'histoire des théories du soi est l'arrivée de Sigmund Freud, qui en 1885 dirige à Vienne une école spécialisée dans l'étude du subconscient. En mettant au point la méthode qui s'appellera la "psychanalyse", il veut expliquer le soi par les désirs refoulés ou les instincts, le plus souvent inconscients et tenus en échec par la vie consciente, qui se libèrent dans les rêves. Freud rompt avec la tradition cartésienne, en centrant l'étude du soi sur les émotions et les processus inconscients plutôt que sur la cognition et le libre arbitre. Les conceptions de soi sont organisées en trois structures: le ça, le moi et le surmoi.

Le ça est le centre des processus instinctuels. Il représente les forces impulsives et irrationnelles de soi. L'énergie qui est à sa disposition opère sous le principe du plaisir. Il est inconscient et a un contact direct avec le monde externe, seulement à travers le moi qui sort de lui et devient autonome vis-à-vis du ça. Le bébé est essentiellement régi par le ça.

Le moi réfère au noyau de la personne. Il est la structure mentale qui expérimente et interprète la réalité. Il inclut la plupart des processus rationnels tels que la perception, la mémoire, le raisonnement et la solution de problème. Il détermine le contenu de la conscience mais il a ses racines dans

l'énergie inconsciente. Le moi intègre les forces opposées du ça et du surmoi. Les mécanismes de défense du moi protègent l'individu des conflits et de la frustration.

Le surmoi résulte de la faiblesse ou de la force du moi de l'enfant, et même de l'adulte, à traiter avec le pouvoir des défenses parentales ou des attentes de la société. La peur de la punition par les parents et le besoin d'affection et de sécurité amènent le moi à se conformer aux exigences de la réalité et à les internaliser.

Selon la théorie psychanalytique, si l'individu s'ajuste aux normes du monde externe, il a un moi réaliste et son concept de soi se développe positivement. Ce dernier dépend du surmoi, c'est-à-dire de l'image intérieure à laquelle nous nous mesurons, et des moyens (le moi se chevauchant avec le ça) dont nous disposons pour nous ajuster à cette image. Ainsi, la psychanalyse amorce une perspective du contrôle conscient de soi, mais elle reste orientée vers l'étude du moi et le déterminisme inconscient du comportement humain.

2.1.3 Approche behaviorale

L'étude du soi dans ses manifestations variées se sépare de ses bases "métaphysiques" et devient plus "scientifique" - dans le sens moderne du terme - avec la découverte de la psychologie expérimentale (par opposition à la psychologie rationnelle) ayant pour objet propre les phénomènes psychiques observables. En d'autres mots, la psychologie se sépare de la philosophie

et devient une science; elle laisse de côté les investigations sur la nature de l'âme, commencées par les Cartésiens et jugées insolubles depuis Kant, et examine les lois des "faits de conscience".

Selon la théorie behaviorale, à ses débuts, les phénomènes psychologiques - appelés le "comportement" - ne peuvent être observés que de l'extérieur, ce qui jette le discrédit sur l'introspection, c'est-à-dire l'observation de soi par le sujet lui-même, édifiée depuis Socrate. En 1913, le fondateur du behaviorisme, l'américain Watson, définit le comportement comme un mode de réaction à la stimulation externe, dans lequel intervient l'ensemble des fonctions d'un individu. Il distingue trois groupes principaux de comportements: les instincts, les émotions et les habitudes (les pensées entrent dans les habitudes implicites). Ces "réflexes conditionnés" sont mesurés selon une méthode rigoureuse, c'est-à-dire que les stimuli et les réponses doivent être définis opérationnellement.. Pendant quelques décades de la première moitié de notre siècle, les behavioristes discutent sur les difficultés de mesurer le soi comme expérience subjective du comportement humain, et limitent leur étude aux conduites observables extérieurement.

Mais si à l'origine, la psychologie du comportement ne soumet pas l'introspection au contrôle de l'expérimentation, elle est amenée éventuellement à se réajuster - avec Tolman et les néo-behavioristes - et à avancer l'hypothèse d'autres variables qui

sont les interprétations conscientes de soi; celles-ci interviennent entre les stimuli et les réponses et déterminent le comportement. Ces évaluations de soi ne sont pas équivalentes au soi lui-même qui est non observable, mais elles constituent le comportement et peuvent donc être mesurées comme d'autres sortes de comportement. La méthodologie de base, l'objectivité, associée à l'approche behaviorale, contribue donc au développement d'instruments (les questionnaires d'auto-évaluation) pour mesurer les faits conscients de soi qui peuvent être prédits et validés expérimentalement.

2.1.4 Approche sociale

La psychologie sociale considère l'existence de rapports reliant le concept de soi aux réactions d'autrui. La personne se développe dans un environnement social spécifique; ses attitudes et les pressions externes interagissent mutuellement. La construction des évaluations de soi est donc conçue comme le résultat d'un processus de socialisation. Nous nous évaluons à partir des caractéristiques que les autres nous attribuent. Si nous sommes conscients de la façon dont les autres réagissent à nous, nous pouvons anticiper leurs réactions, afin d'ajuster notre comportement; de cette façon, nous nous mettons à la place d'autrui.

Présentons d'abord Cooley (1902) et Mead (1934), les deux principaux précurseurs qui posent les bases de cette théorie, pour ensuite mentionner les américains Erikson (1959) et Maslow

(1968), dont les travaux plus récents reconnaissent le postulat social ou interactionniste du concept de soi. Dès 1902, Cooley considère que le comportement traduit les interprétations du sujet sur lui-même, en fonction de son milieu social. Il remarque le lien entre les conceptions de soi et les attitudes des autres envers soi. En proposant une théorie sur la nature sociale de l'homme, il définit le soi par les pronoms "je", "moi", "mien" et "moi-même", et il introduit l'expression le "soi reflété" (the "looking-glass self") pour indiquer que la compréhension qu'on a de soi est façonnée par le reflet des jugements et des attentes d'autrui à son égard et par les valeurs de la société. Désormais, le concept de soi se développe selon les évaluations des autres sur soi, perçues par le sujet.

Mead (1934), sociologue et philosophe, part de la distinction entre le je et le moi de James et du soi reflété de Cooley pour fournir la première description systématique du développement du soi. Son principe fondamental, que la société est la source du soi, est exprimé comme suit: "The self has a character which is different from that of the physiological organism proper. The self is something which has a development; it is not initially there at birth but arises in the process of social experience and activity" (Mead, 1934: 135).

Avec son ami Dewey, avec qui il fonde la célèbre "école de la société" de Chicago (1894), Mead s'intéresse à l'évolutionnisme de Darwin. Il croit que la "personnalité" se construit active-

ment plutôt que passivement, répondant aux stimuli sélectivement et non à tous les stimuli qui se heurtent. Il traite du dualisme du soi, en spécifiant que le soi commence comme un je, mais se forme et se termine comme un moi sous l'influence des contraintes sociales. A la première étape, l'enfant prend conscience de lui-même en adoptant l'attitude du groupe auquel il appartient. Il faut qu'il devienne un être social pour saisir son propre je. Il est clair pourtant, affirme Mead, qu'ainsi nous restons dépendants des autres: la pleine personnalité demande de s'en dégager. D'où une seconde étape, où cependant l'indépendance du soi garde son aspect social. Car, même en se percevant soi-même comme objet pour devenir un moi, l'homme s'évalue en fonction des autres, non plus en fonction de tel ou tel autre dont il dépendrait réellement, mais dans la perspective de l'"autre généralisé" (the "generalized other"), formé par les attentes d'un groupe, dans un contexte social particulier - famille, travail, loisir -. Cette aptitude à la généralisation nous permet de nous libérer à l'égard des autres et de jouir de la pleine possession de nous-mêmes; ce que nous venons de décrire est à la base de la personnalité.

Pour Mead, la formation de soi est conséquente à l'élaboration du langage. Les gestes et le langage, qu'il voit comme des produits sociaux, fournissent à l'enfant les moyens pour inter-agir avec les autres et pour différencier entre soi et les autres. Ainsi par exemple, l'enfant dans ses jeux adopte les

rôles des adultes afin de les intégrer, pour ensuite se séparer des autres et devenir pleinement lui-même.

Si Mead fait appel à la notion de personnalité, avec Erikson (1959), c'est le sens d'identité qui émerge de l'expérience de soi dans le milieu social. L'"identité" est définie comme un sens subjectif d'une uniformité et d'une continuité vivifiante. Une distinction est faite entre le soi sujet, plutôt inconscient, extension du moi freudien situé dans le contexte culturel, et le soi objet, conscient, qui réfère à l'identité de soi. Le processus de formation de l'identité n'est pas seulement l'ensemble des rôles assumés par la personne, mais inclut les perceptions des réactions des autres à soi. L'identité s'établit à partir d'une intégration progressive de toutes les identifications sociales. Par exemple, les enfants s'identifient aux adultes avec lesquels ils sont le plus en contact. L'estime de soi qui en découle résulte de l'appréciation et de la reconnaissance des activités du sujet par autrui.

Erikson décrit les stades de développement du soi en huit crises caractéristiques avec les solutions positives correspondant à chacune:

1. Méfiance fondamentale ou confiance (1^{ère} année),
2. Doute ou autonomie (1 à 3 ans),
3. Sentiment de culpabilité ou initiative (3 à 5 ans),
4. Infériorité dans le travail ou compétence (6 à 11 ans),
5. Confusion de rôle ou identité (12 à 18 ans),

6. Isolement ou intimité (jeune adulte),
7. Stagnation ou générativité (âge adulte),
8. Désespoir ou intégrité du soi (maturité).

Même si une tâche particulière est prédominante à chaque stade, elle continue d'être importante (dans un sens moindre) pendant toute la vie. Quand la solution d'un stade est négative, elle peut empêcher le développement futur.

Pour Erikson, un sens optimal d'identité, c'est-à-dire la connaissance "d'où l'on part" et "où l'on va", est vu comme l'atteinte de l'intégration accrue de soi. Cette pensée va dans le sens de la notion d'actualisation de soi de Maslow et de Rogers.

Maslow (1968), élabore une théorie de la motivation pour illustrer que l'"actualisation de soi" est le pinacle des besoins humains. Nous sommes motivés par une énergie interne, en vue de réaliser nos potentialités propres. L'accomplissement de soi apparaît être une manifestation d'un concept de soi positif. Le soi est considéré comme foncièrement positif de sorte que l'environnement social est démasqué comme la source des comportements négatifs. Il semble que plusieurs personnes ont peur et se retirent de la lutte pour devenir ce qu'elles ont le potentiel de devenir. L'entreprise de l'actualisation de soi doit être déployée, dans un milieu social favorable, par les efforts soutenus de la personne.

Assumant que chaque personne a des besoins fondamentaux qui

émergent et demandent à être satisfaits, Maslow présente ces cinq besoins dans un ordre hiérarchique, du plus au moins puissant, comme suit:

1. Besoins physiques, c'est-à-dire manger, boire et dormir,
2. Besoins de sécurité,
3. Besoins d'amour et d'appartenance,
4. Besoins d'être estimé,
5. Besoins d'actualisation de soi, pour devenir ce que l'on a le potentiel de devenir.

Quand le besoin prioritaire est satisfait, le besoin suivant émerge pour être satisfait à son tour.

Dans ses études cliniques, Maslow discerne des caractéristiques de base qui distinguent les différents degrés d'actualisation de soi des gens. En voici quelques unes: une orientation réaliste envers la vie, l'acceptation positive de soi, l'acceptation positive des autres en général, la spontanéité des pensées et des émotions, une direction sociocentrique, l'indépendance de l'esprit - démocratique, éthique, créatif - et un sens d'identité avec l'ensemble du genre humain. La théorie de Maslow s'appuie sur l'idée d'un soi global qui vise le développement de ses potentialités par la compréhension et l'acceptation de soi.

En somme, la perspective interactionniste met l'accent sur l'influence des "autres significatifs" (the "significant others"), c'est-à-dire les personnes douées d'un certain pouvoir sur nous,

et qui contribuent à "alimenter" nos interprétations de nous-mêmes. Les différents âges de la vie permettent d'illustrer les personnes particulièrement significatives: la mère, la famille, les enseignants, les pairs, le compagnon ou la compagne, etc. Ainsi par exemple, jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école, le concept de soi de l'enfant est tributaire de la manière dont l'évaluent les membres de sa famille. Ensuite, à la période de la scolarisation, d'autres personnes deviennent significatives pour l'enfant. En résumant cette position, Burns (1979) formule le postulat que les éducateurs avec qui les enfants sont immobilisés, pour le meilleur ou pour le pire, déterminent en grande partie les évaluations de soi des enfants. Si les enfants sont acceptés, approuvés et respectés pour ce qu'ils sont, ils acquièrent davantage des attitudes positives envers eux-mêmes; s'ils sentent la dépréciation et le rejet, alors il leur est difficile d'éviter de conclure qu'ils sont "bons à rien" et méprisables.

Bref, on peut se demander "Qui suis-je?", mais en pratique, la réponse est venue avant la question. Elle est venue de toutes les définitions des rôles, des valeurs et des buts, que les autres commencent à fournir à partir de la naissance: "tu es une fille"; "tu es mon enfant"; "tu es gentille"; tu es maigre"; "tu es têtue"; etc. Et ces mots sont confirmés par les conduites - récompenses ou punitions - appropriées. On se découvre dans les actions des autres envers soi, qui deviennent

partie de soi-même, comme un résultat de son être identifié avec les autres.

Le courant social analyse donc le concept de soi du point de vue de sa source principale (le pourquoi): la relation soi-autrui. Sous un autre angle, avec l'apport de la psychologie phénoménale qui marque les trois dernières décades, le concept de soi est étudié du point de vue du phénomène (le comment): la façon de se voir, comme une expérience spécifique ayant des effets sur ses activités quotidiennes.

2.1.5 Approche phénoménale

L'approche phénoménale, appelée aussi expérientielle, a comme principe de base que personne d'autre que l'individu lui-même peut dire comment il se voit (et voit le monde) et que cette perception est l'élément majeur dans l'organisation de son comportement. Il faut donc étudier le comportement humain, non seulement à travers l'oeil d'un observateur externe, mais aussi du point de vue de la personne qui manifeste le comportement. La phénoménologie désigne d'abord une méthode scientifique qui cherche en psychologie la solution au problème de la vérité. Son fondateur, le philosophe allemand Husserl, dans la ligne de Descartes et de Kant, propose une méthode plus inductive que déductive, basée sur l'analyse du "phénomène", qui est au sens étymologique, "ce qui apparaît comme objet de connaissance". L'évidence qui justifie toute vérité est celle de l'expérience fondamentale du "moi pensant"; Husserl affirme que "l'é-

vidence est l'être lui-même comme donné à la conscience".

Avec la découverte de la notion du "phénomène psychologique", l'emphase est mise sur l'étude du soi conscient à la personne; bien que cette étude accepte l'idée qu'il y a des éléments inconscients qui guident le comportement, elle est concernée par l'observation de l'expérience directe du sujet. Nous devons saisir le flux continu des événements psychologiques, ce que James nomme le "courant de la conscience" ("stream of consciousness") et Watson le "courant des activités" ("activity stream").

Cette compréhension du comportement humain, à partir de son cadre de référence subjectif qui est le "soi phénoménal" (c'est-à-dire les aspects conscients du concept de soi), est explicitée entre autres, par les psychologues américains Combs et Snygg (1959), Rogers (1961) et Epstein (1973).

Combs et Snygg (1959) sont les premiers auteurs à démontrer que le concept de soi est le coeur du "champ phénoménal", et conséquemment, la réalité essentielle à étudier pour expliquer la direction du comportement. Ils présentent une conception organique du comportement qui rejoint les observations de Maslow. Ce qui prévaut, c'est le point de vue de l'individu sur lui-même et sur le monde environnant. La totalité des expériences dont une personne est consciente à tout instant est considérée comme le champ phénoménal. Le soi comme processus (je) et le soi comme objet (moi) constituent le soi phénoménal au centre du

champ phénoménal. La conscience personnelle, qui varie en niveau et en intensité, organise tout comportement.

Les travaux de Combs et Snygg supportent des conclusions intéressantes telles que celle-ci: le concept de soi détermine la qualité et la quantité des expériences d'une personne et il a un degré de stabilité et de consistance qui permet de prédire le comportement de celle-ci. Dans cette analyse globale, le concept de soi est considéré comme le noyau d'une organisation qui contient les caractéristiques changeantes aussi bien que stables de la personnalité.

L'oeuvre de Carl Rogers (1961) constitue un apport central dans l'explication du vécu expérientiel, explication selon laquelle l'homme vit conséquemment avec sa conception de lui-même. Le promoteur, souvent contesté, de la psychothérapie "centrée sur le client", affirme que la connaissance de soi est l'élément-clé régissant le comportement. Il définit le concept de soi comme une organisation dynamique d'attitudes et de comportements à l'égard de soi-même dont la principale caractéristique est une tendance à l'unité, non pas l'unité d'une structure fixe, mais celle d'un mouvement (un processus) créateur de structures. Rogers refuse le dualisme - processus connaissant et objet connu - du soi: le je et le moi sont réunis. Et il soutient que la plupart de nos expériences inconscientes peuvent devenir conscientes quand le besoin surgit.

La théorie de Rogers, qui découle de sa pratique en tant que psychothérapeute, est basée sur la positivité du développement humain. Tout individu est mû par un besoin naturel d'estime de soi et des autres, besoin qui est un aspect de sa tendance profonde à l'actualisation de soi. L'acquisition d'une conception positive de soi est le résultat de la congruence entre les perceptions subjectives et les expériences avec le milieu. Les manifestations négatives, comme l'agressivité ou l'inhibition, ne sont que des expressions déformées de tendances positives plus profondes. Rogers développe une méthode thérapeutique qui permet à la personne d'augmenter ses attitudes positives à l'égard d'elle-même et de diminuer ses attitudes négatives.

La positivité rogérienne ne nie pas l'expérience de l'angoisse liée à celle de la découverte de soi; la positivité se construit graduellement dans sa relation avec la négativité. Il s'agit d'une lutte, sans cesse remise en question, pour trouver l'unité de soi-même. Ainsi, le concept de soi est saisi comme un devenir, une découverte permanente de solutions pour atteindre la maturité par l'actualisation de soi. Selon Rogers, l'être humain, de par sa nature essentiellement positive, tend à prendre la responsabilité de sa vie entière.

Plus récemment, dans un article intitulé "The Self-Concept revisited: or a theory of a theory", Epstein (1973) démontre que le concept de soi est plus correctement identifié comme

une "théorie de soi", construite progressivement par chaque individu. Durant leur vie, les humains développent des hypothèses, des concepts, des axiomes, sur eux-mêmes en relation avec le monde autour d'eux. Nous pouvons concevoir le sens de soi comme une épistémologie personnelle, comme une théorie de soi-même dans ses composantes et opérations. Plus exactement, l'acquisition graduelle des concepts de soi est une partie sine qua non de la théorie globale de l'homme sur lui-même et sur le monde environnant.

L'individu interprète et organise ses expériences pour faire face aux stimulations environnementales complexes, qui sont surtout les interactions sociales. En tentant de fonctionner efficacement, il se construit une théorie de lui-même, son unique interprétation, son focus individualisé. Les théories de soi des individus incorporent les émotions, comme facteurs d'une importance centrale, utilisées pour inférer les cognitions; leur fonction générale dérive du postulat de base que le comportement humain est organisé biologiquement d'après un principe de plaisir/souffrance, pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Epstein postule, dans le même sens que Rogers, l'existence du besoin fondamental d'estime de soi basé sur le principe de croissance inhérente, c'est-à-dire du besoin d'éviter la désapprobation et l'anxiété qui conduisent à la désorganisation de la personnalité. Incorporant les positions phéno-

ménologiques de ses prédécesseurs sur la nature du concept de soi, Epstein énonce son point de vue ainsi:

I submit that the self-concept is a self-theory. It is a theory that the individual has unwittingly constructed about himself as an experiencing, functioning individual, and it is part of a broader theory which he holds with respect to his entire range of significant experience. Accordingly, there are major postulate systems for the nature of the world, for the nature of the self, and for their interaction. Like most theories, the self-theory is a conceptual tool for accomplishing a purpose. The most fundamental purpose of the self-theory is to optimize the pleasure/pain balance of the individual over the course of a lifetime, two other basic functions, not unrelated to the first, are to facilitate the maintenance of self-esteem, and to organize the data of experience in a manner that can be coped with effectively (Epstein, 1973: 407).

En redéfinissant le concept de soi comme une théorie de soi, qui ne peut plus être écartée parce que non scientifique, Epstein l'évalue en regard des attributs communs à toute théorie: l'extensivité, la parcimonie, la validité empirique, la consistance interne, la testabilité et l'utilité. La théorie de soi, semblablement à toute autre théorie, est présentée comme un système conceptuel de soi (a self-system), par son organisation dynamique qui change avec l'expérience; ce système est composé de sous-systèmes qui sont les différents sois empiriques tels qu'un soi corporel, un soi spirituel et un soi moral. Ainsi, l'étude de la théorie de soi comme un processus de développement est utilisée pour expliquer le comportement humain.

La description de l'approche phénoménale met un terme à l'analyse des principales théories du processus d'élaboration du concept de soi. En conclusion, résumons les idées principales qui permettent d'obtenir une vue d'ensemble de ces théories.

Nous avons vu à travers un bref aperçu des approches philosophique, psychanalytique et behaviorale, l'importance de quelques précurseurs qui ont contribué aux premières spéculations sur le concept de soi. Le premier, James pose les jalons des grandes composantes d'un soi conscient. Mais à cette période, sous l'influence de Freud, l'étude du soi est surtout centrée sur les phénomènes inconscients, quoique le "moi" de la psychanalyse contient déjà, à l'état embryonnaire, le concept de soi. Pour sa part la psychologie du comportement, avec son souci de vérification des faits mesurables, rejette d'abord pour ensuite l'intégrer de façon opératoire, l'examen de l'expérience consciente de soi.

Bref, c'est seulement au début de notre siècle que prend forme l'analyse des perceptions conscientes de soi, comme une entité plus ou moins influencée par l'inconscient, dans ses deux aspects les plus caractéristiques, à savoir social et phénoménal. D'une part, considérant le concept de soi du point de vue de sa cause, l'approche sociale met l'accent sur le rôle primordial de la société: le concept de soi est appris à travers les interactions entre soi et autrui. Les réponses des autres à soi influencent les conceptions qu'un individu se fait de lui-même. A tout âge de la vie, mais plus particulièrement pendant l'enfance, si l'homme croît sans communiquer profondément avec autrui,

il se dressera contre lui-même et contre les autres.

D'autre part l'approche phénoménale soutient que l'ensemble des connaissances et des évaluations de soi est une expérience propre à chaque individu, et que cette expérience de soi a des effets sur ses actions spécifiques. Ces effets sont vérifiés dans la relation entre un concept de soi positif ou négatif et divers indices comportementaux (comme le rendement scolaire, la réussite professionnelle, l'épanouissement sexuel, etc.). Le concept de soi devient donc l'objet d'une analyse basée sur le principe que chacun est la meilleure source d'information en ce qui concerne les attitudes envers lui-même. Cette analyse rend l'individu plus conscient des concepts positifs et négatifs de lui-même; ainsi celui-ci peut modifier certaines de ses perceptions à son égard; s'il veut se comporter de façon plus satisfaisante. Dans une perspective dynamique de soi, il ressort comme un acte de foi en l'homme, que le besoin inhérent d'estime de soi conduit à l'actualisation de soi.

Pour terminer la première partie de ce chapitre, précisons que les théories sociale et phénoménale du concept de soi ne nous apparaissent pas opposées mais plutôt complémentaires¹. Ainsi nous adoptons la pensée actuellement la plus unanime, que le concept de soi est simul-

¹ Notons ici que L'Ecuyer (1978, pp. 65-66) semble exceptionnellement vouloir opposer ces deux principales approches; tout en reconnaissant le rôle d'autrui dans la formation du concept de soi, il accorde une importance plus limitée à ce fait et met l'accent sur une conception individualisée de soi. Il considère en effet que son modèle représente une approche plus individualiste que sociale.

tanément exploré à l'intérieur de ces deux cadres de référence théoriques connus. Ceci dit, le moment est venu d'aborder brièvement les principales facettes du concept de soi.

2.2 Facettes du concept de soi

Dans la première partie de ce chapitre, il est ressorti que le contenu du concept de soi est l'ensemble des connaissances et des évaluations des attributs de soi et qu'il se développe progressivement à travers les expériences personnelles avec le milieu social. La seconde partie de ce chapitre permettra de considérer l'émergence de ces principaux contenus perceptuels de soi, à savoir: le soi corporel, le soi cognitif, le soi émotif et le soi social. Cette classification est inspirée plus particulièrement des auteurs suivants: Samuels (1977) et Larned et Muller (1979). Voici donc un bref portrait de la direction générale du développement des divers aspects du concept de soi.

2.2.1 Soi corporel

Le soi corporel est le noyau central autour duquel les autres facettes du concept de soi apparaissent. Il émerge initialement à la conscience, par la perception sensorielle de la personne. La représentation de son propre corps survient sous une forme primitive au cours de la première année de vie. Par ses actions et ses sensations, le bébé apprend progressivement à percevoir la différence entre le soi et le non-soi. Par exemple s'il ferme les yeux, il ne peut pas voir, ou encore s'il touche à un objet piquant, il ressent de la douleur... Ainsi, les interactions du jeune enfant avec les objets et les gens

(spécialement la mère) lui fournissent l'information sur lui-même. Peu à peu il se voit comme un être distinct du reste de son environnement, et la conscience de son corps devient plus précise. Le processus par lequel l'enfant découvre qu'il produit des effets par ses propres actions est un apprentissage important de ce stade de développement appelé sensori-moteur. Cette différenciation du soi physique par rapport au milieu environnant, ne s'acquière pas à un âge précis mais plutôt graduellement, pendant les âges préscolaires. Les apports affectifs jalonnant les expériences de l'enfant, en particulier une bonne relation avec une mère sécurisante, sont déterminants pour la structuration de l'image corporelle de soi.

A mesure que la personne devient plus autonome, cette image s'enrichit par l'identification aux parents, aux héros réels ou imaginaires, et aux amis. Elle implique une évaluation des parties du corps en termes de normes sociales. Ainsi, par exemple, Burns (1979) indique que les sentiments des enfants envers eux-mêmes, surtout à l'âge de l'école primaire, sont affectés par les surnoms que les autres leur donnent; les surnoms reflètent presque toujours les caractéristiques physiques et en viennent facilement à définir la personne entière. De cette façon et d'autres, jusqu'à la fin de l'adolescence, et aussi durant toute la vie, l'image corporelle a une grande importance; les qualités et les déficiences physiques peuvent avoir des effets considérables sur le niveau d'estime de soi. Les travaux importants de Secord et Jourard (1953), portant sur l'i-

mage corporelle, démontrent que les sentiments qu'un individu éprouve à l'égard de son corps sont semblables à ceux qu'il entretient envers lui-même, globalement. En effet, il ressort qu'un niveau bas d'estime de soi est en forte corrélation avec l'insatisfaction ressentie quant aux parties du corps ou aux processus corporels. Le corps étant la dimension la plus visible d'une personne, le concept de soi général réside, dans une large mesure, dans l'expérience du soi corporel.

2.2.2 Soi cognitif

C'est le soi cognitif qui permet à l'individu de définir progressivement "qui il est". La connaissance de soi passe par le développement de la pensée et du langage. Les structures cognitives de la personne, différentes selon l'âge et la maturation de l'organisme, transforment l'information sensorielle reçue à travers les expériences quotidiennes avec le milieu. Chez l'enfant, l'intelligence pratique ou sensori-motrice déforme la réalité; mais à mesure que la pensée devient plus conceptuelle ou réflexive, c'est-à-dire à partir de l'âge de 11-12 ans, la connaissance de soi et de l'environnement se rapproche de plus en plus de la réalité. Le soi cognitif est donc le processus de construction, par étapes successives, des structures ou modes de pensée caractéristiques, par lequel l'individu progresse vers une plus grande compréhension de la réalité. La théorie constructiviste du développement cognitif a été élaborée par le psychologue suisse Jean Piaget, après plus de

quarante années consacrées à tester des enfants. Il divise l'évolution de la pensée en quatre grandes périodes qui sont les suivantes:

La période sensori-motrice (de la naissance jusqu'à 2 ans environ). C'est le moment qui précède l'apparition du langage et où l'enfant agit directement sur la réalité.

La période préopératoire de 2 à 7-8 ans). L'enfant commence à faire usage de symboles pour lier et analyser ses actes. C'est la période préparatoire aux opérations cognitives généralisées.

La période opératoire concrète (de 7-8 ans à 11-12 ans). L'enfant est capable d'analyser et de lier des actes mentaux en additionnant et en multipliant, en classant des objets par séries, en établissant des comparaisons entre différents objets, mais il n'est pas encore capable de faire un raisonnement abstrait.

La période opératoire formelle (à partir de 11-12 ans). L'enfant n'est plus lié au concret et peut raisonner par hypothèses.

Ces périodes sont divisées en étapes et, si nécessaire, en sous-étapes. Le passage à un palier supérieur d'efficacité cognitive peut être influencé par certains facteurs. Ainsi, au point de vue pédagogique, la théorie opératoire de la cognition de Piaget démontre d'une part, la nécessité de l'activité de l'esprit dans la construction intellectuelle, et d'autre part l'inutilité des pratiques éducatives coercitives et l'importance

du sens de la confiance en soi. Les adultes doivent encourager les enfants à dire exactement ce qu'ils pensent, et à expérimenter leurs propres hypothèses sur les objets et sur les êtres. Et en corrolaire, les enfants doivent avoir suffisamment confiance en leur propre appréhension des choses et en leur propre processus de raisonnement, plutôt que de s'en tenir à ce qui est socialement conforme. Ils ont besoin d'être libres, d'affirmer "leurs" réponses (pas nécessairement les "bonnes" réponses) aux questions. En essence, dans la ligne du développement cognitif, il est possible d'accroître l'estime de soi d'un enfant en stimulant sa curiosité et sa propre initiative intellectuelle.

2.2.3 Soi émotif

Le soi émotif désigne l'aspect évaluatif du concept de soi, qui ne peut être séparé de son aspect cognitif. Lorsque nous prenons contact avec la réalité, nous déclenchons toujours tout le réseau de nos états émotionnels: amour, haine, plaisir, peine, peurs, déceptions, désirs, etc. Quant à ce lien qui existe entre les pensées et les émotions, selon une nouvelle théorie de la "thérapie cognitive" (1976) inventée par le Dr A. Beck, il semble que ce ne sont pas nos humeurs qui gouvernent nos pensées, mais bien l'inverse. Ainsi, ce que nous ressentons dans l'instant provient des idées qui nous habitent en cet instant. D'où le principe suivant: en corrigeant les idées fausses apprises depuis l'enfance, on peut apaiser ou modifier des réactions affectives excessives et déplacées.

L'émergence des émotions est discutée par Piaget (1926), dans son explication des contenus de la conscience de soi chez l'enfant:

La conscience de soi est faite avant tout du sentiment de l'originalité des volontés, des désirs, des affections, etc. Mais ici encore, les premiers sentiments de peine et de plaisir, les premiers désirs, seront-ils sentis par l'enfant comme personnels, ou comme communs à tous? Il est extrêmement probable qu'ils suivent la même loi et que l'enfant commence par être convaincu, faute de s'être jamais posé la question, que tout ce qu'il sent existe en soi, objectivement. C'est par une série de déceptions, et par l'expérience des résistances d'autrui qu'il apprendra la subjectivité de ses sentiments (Piaget, 1926: 109).

Piaget montre combien la conscience de soi est le produit d'une construction intellectuelle, et combien cette construction est reliée à des facteurs affectifs.

C'est en partant de cette interdépendance cognitions-émotions dans l'évolution du concept de soi qu'Epstein (1973) analyse la "théorie de soi". Pour lui, les interprétations de soi n'existent pas en dehors des émotions. Elles se développent en raison du besoin de chaque personne de trouver l'approbation et la sécurité. Elles révèlent chez l'être humain le besoin d'être aimé et d'être heureux. Ces interprétations sont reliées aux valeurs de la famille, et de la société comme un tout. Très tôt, l'enfant identifie les comportements "jugés" socialement acceptables et ceux qui ne le sont pas. S'il veut trouver son plaisir, il doit s'ajuster aux valeurs des autres;

ceux-ci sont toujours là, directement ou indirectement, pour le pénaliser ou le gratifier dans ses actions. En effet, l'enfant apprend de ses parents à se juger comme bon quand il fait de bonnes choses et comme mauvais quand il fait de mauvaises choses. L'école vient à son tour appuyer cette tendance, avec son système d'évaluations. L'enfant devient progressivement son propre évaluateur, à travers ses expériences répétées de succès et d'échec, se sentant content de lui-même quand il se comporte selon ses valeurs intégrées, et coupable quand il les enfreint. Ces différentes évaluations de soi s'échelonnent entre l'acceptation et le rejet de soi. Bref, l'expérience du soi émotif est résumée dans l'hypothèse centrale d'Epstein: "the self-theory is a working theory whose most general function is to make life livable, meaning emotionally satisfying" (Epstein, 1973: 415). Par conséquent, comme cet auteur le prétend, une étude systématique des émotions dans la vie de chaque jour, incluant les pensées qui produisent les émotions, fournit une approche essentielle à l'étude du concept de soi.

2.2.4 Soi social

La conscience de son corps, de ses pensées et de ses émotions évolue sous l'influence de sa relation aux autres. Dans une perspective sociale, Ziller (1973) est persuadé que le concept de soi est surtout formé par les types d'interrelations établies avec le milieu ambiant ou subies dans celui-ci. C'est la recherche du "Qui suis-je en relation avec les autres?".

Le groupe, dans lequel l'individu vit, affecte ses attitudes envers lui-même, parce qu'il lui confère un statut et qu'il a des attentes que l'individu s'efforce d'atteindre. Le soi social est donc le concept de l'individu comme il croit être perçu par les autres. Ces évaluations ne correspondent pas nécessairement à celles des autres sur soi, mais elles n'en ont pas moins un effet important. L'individu prend conscience de l'impact que les autres exercent sur lui, et réciproquement de l'impact qu'il exerce lui-même sur les autres.

Comme il a été décrit précédemment dans la théorie sociale du concept de soi, la famille et l'école sont les premiers groupes sociaux qui fournissent les situations où les perceptions de soi émergent et où de nombreuses adaptations sociales sont tentées. En premier lieu, les relations parents-enfant jouent un rôle crucial. Si l'enfant ne fait pas l'expérience d'un "maternage" consistant et ne reçoit pas autant d'amour qu'il en a besoin, il a tendance à développer un manque de confiance en lui et dans le monde; il devient anxieux, malheureux et peu sûr de lui (Erikson, 1959). Plus tard, les maîtres contribuent à maintenir ou à modifier le soi social. Ainsi, par exemple, à l'aide de différentes méthodes directes et projectives, des psychologues ont relevé une corrélation positive entre l'image que le maître a de l'enfant et le concept de soi de celui-ci (Rosenthal et Jacobson, 1968).

L'approbation des adultes donne à l'enfant un sentiment de sé-

curité, c'est-à-dire la croyance d'être capable de bien mener sa vie. Et au contraire, l'indifférence et la dépréciation des "autres significatifs" jouent un rôle important dans la baisse d'estime de soi. Cette observation s'applique aussi bien une fois l'enfance passée. Tout au cours de la vie, les groupes d'amis et les institutions sociales (famille, travail, église et société comme un tout) auxquels l'adulte appartient et s'identifie, fournissent les nouvelles situations (après la famille parentale et l'école) qui spécifient les perceptions sociales de soi. Une personne peut donc avoir plusieurs sois sociaux, formés dans chaque situation sociale significative qu'elle vit.

Afin de s'adapter à un ou un autre groupe, on doit apprendre à considérer les désirs des autres, puisque le sentiment d'être accepté et aimé des autres est essentiel pour le développement du sentiment de sa valeur personnelle. Il ressort que le soi social et le soi total ont un contenu semblable; les interactions entre l'individu et les autres influencent toutes les facettes du concept de soi.

Ceci dit, rappelons en terminant cette partie de chapitre que le processus de formation des diverses perceptions de soi se fait par étapes successives. Nous prenons peu à peu contact avec notre soi corporel par la séparation du soi et du non-soi. Notre soi cognitif et notre soi émotif interreliés, résultent de l'intégration des expériences quotidiennes, et de nos réactions aux succès et aux échecs dans

chacune de ces expériences. Et parallèlement, notre soi social, issu de nos relations avec autrui, englobe et alimente tous les aspects du soi. Suite à cette explication, il reste maintenant à aborder le domaine des modifications du concept de soi, par rapport à notre recherche.

2.3 Variations du concept de soi selon l'âge

L'examen des études expérimentales se rapportant à la stabilité ou aux changements du concept de soi, en fonction de l'âge des enfants, nécessite préalablement quelques considérations méthodologiques.

Le développement du concept de soi est en relation avec de nombreux facteurs internes et externes à l'individu. Effectivement, une multitude de recherches tentent d'expliquer systématiquement les modifications du concept de soi des enfants et des adultes, en le reliant soit à des variables génétiques ou organiques comme l'âge, le sexe, la race, la classe socio-économique, soit à des variables environnementales comme les influences familiales, le rendement scolaire, l'attraction interpersonnelle, etc. Au plan des études corrélatives entre le concept de soi et le facteur âge, il ressort qu'il n'existe pas d'unanimité dans les résultats obtenus. La majorité des travaux diffèrent quant aux instruments d'évaluation du concept de soi, aux âges contrôlés et au nombre de sujets dans chaque groupe. Il apparaît donc difficile de choisir les recherches les plus pertinentes, c'est-à-dire celles qui traitent plus précisément de la période d'âge ou de niveau de scolarité des premières années de l'école élémentaire (les termes âge et niveau de scolarité sont utilisés l'un pour l'autre).

En ce qui a trait aux deux principales méthodes d'étude des modifications liées à l'évolution temporelle d'un phénomène, la méthode transversale ("cross-sectional"), qui consiste à comparer durant une seule période les résultats de groupes différents de sujets, est la plus utilisée avec les enfants. Il semble que les chercheurs ont appliqué seulement aux périodes de l'adolescence et de l'âge adulte, la méthode longitudinale, impliquant la répétition des mesures, sur les mêmes sujets, à des moments successifs.

Enfin, nous avons constaté parmi les différentes investigations, que certaines ont un caractère exclusivement qualitatif, se limitant à des variations des contenus eux-mêmes du concept de soi tandis que d'autres tiennent plutôt compte des aspects quantitatifs dans la description de soi, c'est-à-dire des évaluations positives-négatives de soi. Par conséquent, les instruments autodescriptifs sont différents: dans le premier cas, ils sont plutôt formulés sous forme de questions ouvertes et plus spécifiques à la genèse du concept de soi tandis que dans le deuxième cas, ils sont composés de phrases mesurant le degré d'appréciation de soi.

Ces distinctions étant faites, nous allons présenter quelques-unes de ces principales expérimentations, en commençant par celles qui observent les changements qualitatifs du concept de soi des enfants, pour ensuite examiner ses changements quantitatifs.

2.3.1 Changements qualitatifs

Les études sur l'autodescription en termes qualitatifs, c'est-à-dire celles se rapportant à l'organisation des perceptions

de soi et du sens de l'identité de soi, aident à mieux comprendre les autres qui analysent quantitativement la valorisation positive ou négative de soi. Il devient donc utile d'examiner quelques-unes des expérimentations dites plus génétiques¹ pour bien cerner la question développementale du concept de soi. Nous considérons ici les travaux de Guardo et Bohan (1971), L'Ecuyer (1978) et Broughton (1978).

Guardo et Bohan (1971) ont exploré une technique d'interview, basée sur la théorie de Piaget, pour mesurer le développement du "sens de l'identité de soi" de 116 enfants âgés de 6 à 9 ans. Ils analysent le concept de soi comme impliquant des "constances qualitatives". Les questions évaluent les quatre aspects suivants: l'humanité (être différent d'un animal), la sexualité (être une fille ou un garçon), l'individualité (être distinct des autres personnes) et la continuité (être la même personne dans le passé, le présent et le futur). Les résultats indiquent que les aspects du sens de l'identité de soi évoluent qualitativement en fonction de l'âge. Ainsi, les enfants de 6 et 7 ans reconnaissent leurs distinctions humaines, sexuelles et individuelles en termes de leur apparence physique et de leurs capacités comportementales; tandis qu'à partir de 8 et 9 ans, ces distinctions sont basées non seulement sur les différences évidentes, mais aussi sur les différences plus cachées

¹ La mise au point sur la distinction faite entre les autodescriptions quantitative et qualitative, et sur la qualification de cette dernière comme étant plus génétique, est empruntée à L'Ecuyer, 1978.

et personnalisées dans les sentiments, les attitudes et les comportements médiateurs. De plus, la continuité dans le futur est reconnue avant la continuité du passé. Selon ces auteurs, ces différences qualitatives peuvent être interprétées en termes dérivés de la théorie du développement cognitif de Piaget. Cette approche développementale du concept de soi est jugée originale et potentiellement valable par Wylie (1979).

René L'Ecuyer (1978), directeur du laboratoire de recherches sur le concept de soi à l'Université de Sherbrooke (Québec), a élaboré un modèle de développement du concept de soi qui tient compte de ses éléments qualitatifs. Avec le test Who Are You? (1950) de Bugental et Zelen, il met en évidence la nécessité de revenir aux sources mêmes de l'expérience directe de soi, en insistant sur la valeur de la méthode de description libre, où le sujet est invité à se décrire en donnant le maximum d'informations sur lui-même, par la simple question "Qui êtes-vous?". Son objectif est surtout d'identifier les dimensions du concept de soi, à savoir cinq structures (soi matériel, soi personnel, soi adaptatif, soi social et soi-non-soi), subdivisées en sous-structures, regroupant elles-mêmes des éléments plus spécifiques: les catégories. Il résume ainsi l'organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi (p.80):

1. La structure *soi matériel* comprend la sous-structure *soi somatique* composée des catégories *traits et apparence*, et *condition physique* et la sous-structure *soi possessif* impliquant

les catégories *possession d'objets* et *possession de personnes*.

2. La structure *soi personnel* contient la sous-structure *image de soi* renfermant les catégories *aspirations, énumération d'activités, sentiments et émotions, goûts et intérêts, capacités et aptitudes, et qualités et défauts*; la sous-structure *identité de soi* comporte les catégories *dénominations simples, rôle et statut, consistance, idéologie et identité abstraite*.
3. La structure *soi adaptatif* réfère à la sous-structure *valeur de soi* incluant les catégories *compétence et valeur personnelle*, et à la sous-structure *activité du soi* traduite par les catégories *stratégie d'adaptation, autonomie, ambivalence, dépendance, actualisation et style de vie*.
4. La structure *soi social* couvre la sous-structure *préoccupations et activités sociales* groupant les catégories *réceptivité, domination et altruisme*, et la sous-structure *référence au sexe* composée des catégories *référence simple et attrait et expérience sexuels*.
5. La structure *soi-non-soi* regroupe les sous-structures *référence à l'autre* et *opinion des autres sur soi* (les données actuelles n'ont pas encore rendu nécessaire d'extraire des catégories).

Les travaux de L'Ecuyer portent donc sur les changements de ces 30 dimensions (dans deux périodes de la vie: de 3 à 20 ans et de 60 à 100 ans), considérés comme des perceptions centrales ou secondaires suivant que l'individu, selon son âge et son sexe, les considère comme plus ou moins importantes.

Le modèle de L'Ecuyer l'a amené à relever, au niveau de l'analyse des cinq structures du concept de soi des enfants de 3 à 8 ans, d'importantes fluctuations avec l'âge, que nous décrivons brièvement dans ce qui suit. Trois groupes (3, 5 et 8 ans) de 30 enfants par niveaux d'âges ont été constitués. A cette période d'âges, le nombre de catégories différentes, utilisées par les enfants pour se décrire, augmente. Voici les principales tendances dans chacune des cinq structures:

Le degré d'importance du *soi matériel* tend à être davantage relié au soi possessif qu'au soi somatique. Au plan des contenus perceptuels du soi possessif, l'enfant va d'abord se valoriser par la possession de nombreux jouets, puis par les possessions de ses parents (maison, etc.), par le nombre de ses amis, par les activités différentes qu'il réalise et finalement par ses réussites ou échecs. Par ailleurs, les références somatiques (c'est-à-dire à l'image corporelle) sont surtout en termes de condition physique, par rapport à la catégorie traits et apparence.

L'analyse du *soi personnel* fait ressortir une tendance générale à une augmentation avec l'âge du degré d'importance de presque toutes les catégories sous-tendant cette structure. En ce qui concerne cette évolution, le degré de centralité de l'image de soi est plus relié aux catégories énumération d'activités, goûts et intérêts ainsi que qualités et défauts; le degré de centralité de l'identité de soi est davantage supporté par les caté-

gories dénominations simples ainsi que rôle et statut.

La période d'âge entre 5 et 8 ans paraît constituer une sorte de pivot au niveau du *soi adaptatif*. Les perceptions de soi en termes de valeur de soi perdent brusquement de l'importance; inversement, les perceptions de son adaptation en termes d'activité du soi augmentent d'importance. L'analyse des verbalisations pour la catégorie stratégie d'adaptation fait ressortir que le développement du soi adaptatif, jusqu'à 8 ans, apparaît sous la forme de conformité ou de refus de se conformer aux demandes extérieures (parents, professeurs); à l'adolescence ces verbalisations traduisent le recours à divers mécanismes de défense (négation, rationalisation, etc.).

Dans l'évolution du *soi social*, les préoccupations et activités sociales occupent une place centrale par rapport à la référence au sexe (en tant que personne de sexe différent) qui apparaît dès l'âge de 5 ans chez les garçons et à 8 ans chez les filles. La catégorie altruisme pour sa part n'apparaît pas avant l'âge de 8 ans dans les verbalisations des enfants.

La perception du *soi-non-soi* diminue d'importance avec l'âge: elle est centrale jusqu'à 5 ans chez les filles et jusqu'à 8 ans chez les garçons. Il est donc plausible de penser que les filles tendent à se définir par rapport aux autres un peu plus tôt que ne le font les garçons. L'analyse détaillée de cette dernière structure n'est pas encore complétée.

Ce sont là quelques conclusions qui se dégagent de l'étude exhaustive de L'Ecuyer sur les transformations des perceptions de soi, pour la seule période de 3 à 8 ans. Elles font ressortir avec évidence que le concept de soi se développe et évolue avec l'âge.

Broughton (1978) a abordé le développement du concept de soi comme le processus d'intégration progressive de sa propre "philosophie naturelle". Il a interviewé 36 sujets, âgés de 6 à 26 ans, pour tenter de décrire les niveaux qualitatifs de la différenciation graduelle de soi avec la réalité (sujet et objet). La substance de ces cadres de référence reliés à l'âge, peut être en partie illustrée par ce qui suit, soit la réponse de base donnée à la question "Qu'est-ce que le soi?"

Six-year-old: It's a body.

Ten-year-old: Your self is you.

Fourteen-year-old: The mental self is just the way you think, the physical self is sort of the way you are biologically.

Eighteen-year-old: A separate unit individual.

Twenty-two-year-old: It's a philosophical invention ... somebody made up to sell deodorant.

Twenty-six-year-old: Some mechanism that processes the interaction between what I am at the moment, and what is going on outside me (Broughton, 1978: 79).

Dans ces exemples, Broughton voit trois phases: (1) une période prédualistique de l'enfance, (2) suivie à l'adolescence par l'émergence des "grands dualismes" (tels que mental/physique, sujet/objet, etc.), (3) que l'adulte tente de réconcilier à travers une conscience vraiment réfléchie de soi et de

la réalité. Chacune de ces phases majeures comprend deux niveaux décrits en détail. L'auteur conclut que les niveaux de développement d'une "philosophie génétique" devraient permettre d'expliquer les différentes activités pratiques de l'homme.

En somme, ces travaux ne laissent aucun doute sur le fait que les divers éléments constitutifs du concept de soi grandissent avec l'âge. Abordons maintenant les études qui traitent du deuxième type de changements du concept de soi.

2.3.2 Changements quantitatifs

Les études voulant expliquer les modifications quantitatives du concept de soi des enfants, en relation avec l'âge (qui constitue la variable indépendante) rapportent des résultats variés. Elles démontrent les trois tendances développementales suivantes: soit *peu de changements* (Piers et Harris, 1964; Purkey, Graves et Zellner, 1970; Trowbridge, 1972; Muller et Leonetti, 1974); soit une *diminution* des perceptions positives de soi (Carpenter et Busse, 1969; Black, 1974; West, 1976; Larned et Muller, 1979; Ellerman, 1980); ou soit encore une *augmentation* de l'estime de soi (Long, Henderson et Ziller, 1967; Bowman, 1974). Il y a lieu de préciser ici que cette classification des variations du concept de soi en trois catégories - peu de changements, une diminution ou une augmentation du niveau de développement du concept de soi - est empruntée aux travaux de Wylie (1979). Voici donc une brève description de ces différentes études.

Voyons d'abord quelques investigations qui rapportent *peu de changements* selon l'âge à la période de l'école primaire. Piers et Harris (1964) ont administré leur instrument, le Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (1969) à 363 enfants de 3^e, 6^e et 10^e année. (Les explications de ce test sont les mêmes que celles du McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973), qui sont données dans le chapitre suivant de ce rapport.) L'objectif des auteurs était de standardiser leur test et d'en déterminer les corrélations telles que l'âge, le sexe, le quotient intellectuel et la réalisation scolaire. En ce qui concerne l'âge, les résultats sont moins élevés pour le groupe de 6^e année que pour les deux autres groupes (3^e et 10^e année). On note peu de différences entre les scores, dans chaque groupe, quoique pour les enfants de 3^e année, la dispersion est plus grande. Bref, cette étude démontre une baisse de l'estime de soi dans les dernières années du cours primaire. Toutefois, Ellen Piers (1969) ne confirme pas ces résultats dans le manuel du test; après avoir considéré d'autres études, elle signale que peu de changements entre les âges peuvent être attendus avec cet instrument.

Purkey, Graves et Zellner (1970) ont administré le Self-Esteem Inventory (1967) de Coopersmith, à des enfants de 3^e à 6^e année, dans des écoles d'approches pédagogiques "humaniste" et "traditionnelle". Cet inventaire contient 58 phrases pour lesquelles l'enfant doit indiquer si elles correspondent, ou

non, à la façon dont il se perçoit (mettre un crochet à "tout comme moi", ou à "pas comme moi"). Ils ont comparé 64 classes, en tenant compte du degré scolaire et du niveau culturel. L'étude démontre que l'âge n'a pas d'effet important sur l'estime de soi, mais le graphique montre les résultats obtenus dans une école innovatrice, où le concept de soi apparaît plus positif que dans une école traditionnelle.

Avec le même test, Trowbridge (1972), dans une étude impliquant 3 789 enfants de 4^e à 8^e année, rapporte un faible déclin, dans les scores obtenus, en relation avec l'augmentation de l'âge. Elle conclut cependant que l'âge n'est pas un facteur significatif. Contrairement à son attente, l'auteur mentionne des résultats plus élevés pour les classes primaires, parmi les enfants défavorisés socio-économiquement (comparés aux plus favorisés). Et confirmant sa prédiction, les scores sont plus hauts dans les classes où les enseignants appliquent des méthodes "humanistes et individualisées" (ces maîtres avaient suivi un programme d'entraînement à ces méthodes pendant un an).

Dans des écoles de New Mexico, Muller et Leonetti (1974) ont utilisé leur propre instrument, le Primary Self-Concept Inventory (1973) pour des groupes de Mexico-Américains et d'Anglo-Américains. Ce test, spécifiquement construit pour des jeunes enfants bilingues, est approprié aussi à des enfants unilingues. Les 24 propositions sont présentées sous forme d'images,

et l'examineur, après les avoir expliquées, demande au sujet d'encercler l'enfant qui lui ressemble le plus (chaque phrase illustre au moins un enfant dans un rôle positif, et un enfant dans un rôle négatif). Les auteurs ont comparé les résultats de cinq degrés, de la maternelle à la 4^e année, dans des classes de niveau socio-économique bas. Une analyse de variance montre des effets majeurs non significatifs quant à l'âge ou l'ethnicité. Les enfants anglo-américains se perçoivent plus positivement que les autres à l'âge de 5 ans, mais les différences vont en diminuant pour les enfants plus vieux. On rapporte une interaction entre le degré et l'ethnicité; celle-ci est expliquée partiellement par des approches pédagogiques spéciales pour les Chicanos.

Des études démontrent une *diminution* de l'estime de soi avec l'âge, au cours des premières années de scolarisation. Carpenter et Busse (1969) ont utilisé le test d'Engel et Raine, "Where Are You" Game (1963), qui s'administre individuellement comme un jeu et ne requière pas de lecture de la part du sujet. Leur échantillon était composé d'enfants blancs et d'enfants noirs, élevés par des mères "protectrices" (sans la présence du père). Ils ont comparé 40 enfants de 1^{ère} année et le même nombre de 5^e année, également divisés par race et par sexe. Les résultats de tous les sujets (les blancs et les noirs) de 5^e année sont significativement plus bas que ceux de 1^{ère} année.

Black (1974) démontre que les scores du test de Piers et Harris sont négativement reliés à l'âge, chez des enfants du primaire. Il note, dans deux groupes d'enfants composés de 25 normaux et de 25 ayant des difficultés d'apprentissage, une baisse de l'estime de soi avec l'augmentation de l'âge, qui est plus grande chez les enfants ayant des problèmes scolaires. Les corrélations entre l'âge et les scores pour le 1^{er} groupe (normaux) sont $-.499$ et pour le 2^e groupe (en difficultés) $-.584$ ($p < .01$). Les résultats supportent l'hypothèse de l'auteur, que les problèmes dans l'image de soi sont associés aux difficultés d'apprentissage, dans un modèle circulaire.

West (1976) a lui aussi utilisé ce test, avec 248 enfants de 1^{ère}, 3^e et 6^e année, pour examiner le concept de soi en relation avec l'âge, la performance scolaire et le climat pédagogique. Une analyse de variance signale les résultats suivants: les scores des 1^{ère} année sont les plus élevés; la variance la plus significative entre les degrés se produit de la 1^{ère} à la 3^e année, alors qu'un déclin prononcé (au niveau $.05$) est indiqué pour l'échelle du soi total aussi bien que pour les sous-échelles; et enfin la moyenne des scores des 6^e année, comparée aux 3^e année, montre une augmentation. L'auteur conclut qu'un climat scolaire "ouvert", en opposition à "fermé", où les enfants ont des expériences positives et couronnées de succès, tout en éliminant ou minimisant les situations de "type échec", est un facteur essentiel pour l'élévation du concept de soi des enfants.

Larned et Muller (1979) ont étudié le développement du concept de soi de 1 471 enfants de 1^{ère} à 9^e année dans des écoles rurales de l'état de New Mexico. Leur test, le Self-Descriptive Inventory (1977) qui est une révision expérimentale du Primary Self-Concept Inventory (1973) (voir plus haut, l'étude de Muller et Leonetti), mesure les quatre dimensions suivantes: la maturité physique, les relations avec les pairs, le succès scolaire et l'adaptation à l'école (en d'autres mots, ce sont les aspects physique, social, cognitif et affectif de soi). Cette étude examine les changements en positivité du concept de soi et les changements dans les relations entre le concept de soi et la réalisation scolaire. Les résultats conduisent à des modèles développementaux différents selon les quatre aspects de soi. Il n'y a pas de changement important dans les conceptions de la maturité physique et des relations avec les pairs. Toutefois, on relève un déclin marqué des évaluations du succès scolaire et de l'adaptation à l'école. Seul le concept de soi scolaire est en corrélation avec la performance scolaire. La force de ces corrélations tend à augmenter avec l'âge.

Ellerman (1980) a mesuré l'estime de soi de 1 267 enfants d'écoles primaires rurales en Australie, avec le test "Where Are You"Game, (même test que pour l'étude de Carpenter et Busse) dans le but d'analyser les propriétés psychométriques du test, et d'examiner les résultats en corrélation avec le sexe, l'âge

et la réalisation scolaire. Il remarque que cet instrument, qui est peu utilisé, rapporte des scores significatifs pour tous les degrés (1^{ère} à 7^e année) et est acceptable pour sa fiabilité et sa validité. La moyenne des scores, 26 (bien au-dessus de 21, le point-milieu de l'étendue possible) est 5 points plus haute que celle obtenue avec les enfants américains, dans la recherche de Carpenter et Busse (1969), citée précédemment. Une analyse de variance indique que les garçons, les enfants les plus jeunes, et ceux qui ont les meilleurs succès scolaires, se voient plus favorablement. La tendance globale la plus forte est la baisse de l'estime de soi, avec l'augmentation de l'âge. Cette constatation s'accorde avec la différence de moyenne de 5.7 points, notée par Carpenter et Busse, qui ont comparé des enfants de 1^{ère} et 5^e année.

En contraste, d'autres études indiquent une *augmentation* du concept de soi avec l'âge, à cette période d'âges. Long, Henderson et Ziller (1967) ont utilisé, pour des enfants de 1^{ère} à 6^e année, leur test non verbal, le Self-Social Symbols Task (1970), qui est basé sur l'arrangement de "configurations géométriques" de soi en relation avec les autres. Leur hypothèse était que l'estime de soi de l'enfant augmente avec l'âge, puisque ses habiletés motrices, intellectuelles et sociales se développent. Long et ses collègues remarquent une corrélation irrégulière de la 1^{ère} à la 6^e année: des scores très hauts en 1^{ère} année, une chute abrupte de la 1^{ère} à la 2^e année, une

élévation modérée en 3^e et 4^e année et une baisse modérée en 5^e et 6^e année. Même si ces résultats rapportent un effet significatif de l'âge, ils ne concordent pas avec les prédictions pour une ascension systématique de l'estime de soi.

Bowman (1974), dans une étude longitudinale, a testé des enfants de 4^e et 6^e année et les a retestés deux ans plus tard en 6^e et 8^e année, respectivement. En utilisant un instrument préparé pour son investigation, il obtient une hausse significative de l'estime de soi pour les effets longitudinaux; toutefois, la comparaison transversale des groupes ne rapporte pas d'augmentation des résultats en fonction de l'âge.

Compte tenu de toutes ces investigations, il apparaît que les résultats des études voulant expliquer le développement du concept de soi chez l'enfant, en fonction de l'âge, sont souvent discordants. D'après Wylie (1979), cette confusion peut être expliquée partiellement par les différents instruments utilisés.

En somme, les études sur les changements qualitatifs des perceptions de soi avec l'âge, font ressortir que les contenus perceptuels de soi évoluent effectivement durant toute la vie. Et cette structuration progressive présente des différences plus marquées au cours des vingt premières années de vie (L'Ecuyer, 1978).

Au plan de l'analyse de l'organisation du concept de soi en termes de valorisation positive ou négative de soi, nous pouvons conclure avec

Wylie que les recherches actuelles démontrent qu'il y a une association faible entre les scores du concept de soi et l'âge (entre 5 et 50 ans). Enfin, cet auteur ajoute que dans le cas de diminution ou d'augmentation des scores, (ce qui ressort de la plupart des recherches), ces résultats ont besoin d'être répliqués, et leurs sources, autres que l'âge per se, devraient être explorées.

Ceci met un terme à ce chapitre consacré à l'examen d'une partie des études théoriques et empiriques sur le développement du concept de soi. Le chapitre suivant permettra d'aborder notre propre exploration du concept de soi d'enfants de 5 à 8 ans.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le présent chapitre portera sur l'expérimentation effectuée pour vérifier les hypothèses de ce travail, dont la principale est que le concept de soi peut varier, c'est-à-dire diminuer ou augmenter, en fonction de l'âge, chez les enfants de 5 à 8 ans. Pour concrétiser notre recherche, nous avons analysé une partie des données cumulées, par le Dr Mona Farrell et son groupe de recherche de l'Université Concordia, dans le cadre d'une vaste étude longitudinale sur le concept de soi. Il sera donc question maintenant de la méthodologie que nous avons utilisée, c'est-à-dire les sujets, l'instrument de mesure, les procédures et le traitement statistique des données.

3.1 Sujets

Les enfants qui ont participé à la recherche ont été choisis dans deux écoles primaires de la région métropolitaine de Montréal, appartenant à la Commission scolaire catholique de Montréal, secteur anglais (Montreal Catholic School Board). Ces deux écoles desservent deux populations différentes. L'école I est composée d'une population d'immigrants, c'est-à-dire d'enfants pour la plupart de la première génération de familles grecques, portugaises et chinoises; tandis que l'école II comporte une deuxième ou une troisième génération de Canadiens de langue anglaise.

Le niveau socio-économique des familles est inférieur à la moyenne dans les deux écoles. Les enfants, garçons et filles, sont âgés de 5 à 8 ans; les degrés de scolarité sont donc les suivants: maternelle, 1^{ère}, 2^e et 3^e année. Ils ont été choisis après avoir été évalués par un test de quotient intellectuel (WISC IQ) qui leur reconnaissait un fonctionnement intellectuel normal. L'échantillon est constitué de 52 enfants, dont 18 enfants immigrants pour l'école I, et 34 enfants anglophones pour l'école II. Cependant, l'échantillon total de l'étude longitudinale sur le concept de soi, comprend 475 enfants, de la maternelle à la 6^e année, répartis dans ces deux écoles primaires. Pour notre recherche, nous avons recueilli, à partir des 84 enfants de la maternelle qui ont répondu au test la première année de l'investigation, les réponses des mêmes enfants ayant participé à l'expérience pendant quatre années consécutives. Etant donné le phénomène d'"attrition" (sujets perdus au cours des mesures répétées), qui se produit dans toute étude longitudinale, le nombre des sujets recueillis pendant les quatre années est passé de 84 à 52; le nombre des départs a donc été de 32.

3.2 Instrument de mesure

Le concept de soi des enfants a été évalué avec le McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (MP)¹ (1973), adapté aux enfants de 5 à 8 ans. Cette échelle est une extension du Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH)¹ (1969), élaboré pour des enfants de 8 à 11

¹ Les abréviations MP et PH seront respectivement utilisées pour nommer ces deux tests.

ans. Piers et Harris ont développé et standardisé un instrument d'évaluation du concept de soi des enfants, à partir de la collection d'énoncés recueillis par Jersild en 1952. Aussi convient-il de voir brièvement cette méthode d'autodescription libre et ses divers résultats avant d'aborder la description de notre instrument comme tel, suivie de l'examen de ses qualités psychométriques.

3.2.1 Méthode autodescriptive pour enfants: Jersild

L'"inventaire des évaluations de soi" de Jersild a été développé à partir de l'analyse d'environ 3 000 compositions, écrites par des enfants d'écoles primaires et secondaires, sur les sujets "Ce que j'aime en moi" et "Ce que je n'aime pas en moi" ("What I like about myself" and "What I dislike about myself"). Ceci a été complété par des interviews personnels et des discussions de groupe avec les étudiants. Les analyses révèlent que les réponses faites par les enfants semblent tomber dans des catégories clairement définies. Ces quatorze catégories, se présentant selon l'auteur dans un ordre ascendant de maturité psychologique, sont les suivantes:

1. Caractéristiques physiques incluant apparence générale, taille et poids, carrure et ligne, détails de la tête et membres;
2. Habillement, entretien et soin des cheveux et de la figure;
3. Santé et condition physique;
4. Possessions matérielles et propriété;
5. Animaux et bêtes favorites et attitudes envers eux;

- 6 . Maison et relations familiales;
- 7 . Sports, jeux et hobbies - participation à et habileté à;
- 8 . Ecole et devoir - habileté à et attitude envers;
- 9 . Statut intellectuel; Intelligence;
- 10. Talents spéciaux et habiletés ou intérêts;
- 11. Traits de personnalité incluant tempérament, disposition, tendances émotionnelles, etc.;
- 12. Attitudes sociales et relations;
- 13. Idées religieuses, intérêts, croyances et pratiques;
- 14. Direction des affaires pratiques; Indépendance et aide de soi.

- De ces énoncés sont finalement résultées des conclusions intéressantes sur les évaluations de soi. Ainsi il est démontré que les enfants plus jeunes insistent surtout sur les critères externes comme les caractéristiques physiques et les soins corporels, tandis que les plus vieux se décrivent en termes de ressources intérieures et de qualité des relations avec les autres. Mais de façon générale, les catégories de la description de soi qui sont proéminentes à un âge, le sont aussi aux autres niveaux d'âge. Bref, il ressort que les détails révèlent des changements avec l'âge, mais les catégories tendent à rester les mêmes.

3.2.2 McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale

Le test MP porte le nom de ses auteurs, Ernest D. McDaniel et Ellen V. Piers. Il est composé de 40 énoncés, choisis par

les parents à partir des 80 déclarations du test PH, et modifiées dans les termes afin de répondre aux besoins d'enfants plus jeunes. Ces phrases, formulées à la première personne, sont du genre suivant: "Je suis heureux", "Ma famille est déçue de moi", etc. Afin de contrôler l'acquiescement des réponses, les énoncés sont présentés soit négativement soit positivement, dans un ordre au hasard; ceci pour éviter que le sujet coche simplement jusqu'en bas la même colonne. De cette façon, ce dernier doit indiquer "oui" à des points et "non" à d'autres, afin d'obtenir un score élevé. L'expression négative "ne pas" est évitée, parce qu'elle peut être embrouillante pour les jeunes enfants. Ce test paraît en détail à l'appendice A.

L'examineur lit chacun des points à haute voix. Il demande aux enfants de "répondre aux questions comme ils sentent réellement qu'ils sont, non pas comme ils pensent qu'ils devraient être" ("answer the item as you really feel you are, not as you think you ought to be"). Selon qu'ils se sentent caractérisés ou non par chacun des points, les enfants encerclent "oui" ou "non" sur une feuille de réponse spéciale, désignée pour vérifier s'ils répondent à la bonne question. Ceux qui ne savent pas encore lire choisissent un symbole. Les enfants du niveau maternelle répondent à 39 questions au lieu de 40; l'énoncé "Je suis bon en lecture" est omis. La durée de passation du test est de 15 à 30 minutes.

L'échelle fournit le score global (40 points) du concept de soi, et les scores des trois sous-échelles suivantes: le soi émotionnel (16 points), le soi scolaire (14 points) et le soi comportemental (10 points). Un score élevé indique un concept de soi positif¹.

3.2.3 Fiabilité et validité du McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale

Le test utilisé pour notre recherche a été contrôlé pour ses qualités psychométriques. Les principaux critères de la valeur scientifique d'un instrument de mesure sont les niveaux acceptables de fiabilité et de validité des résultats qu'il fournit. Considérons préalablement la signification de ces deux qualités, pour ensuite voir comment elles ont été étudiées pour notre test.

La *fiabilité* est le degré auquel l'instrument rapporte des scores constants. L'étude de la fiabilité ou fidélité se fait indirectement, et consiste à évaluer la part d'erreur de la mesure par la répétition de cette dernière. Le but de l'expérimentation étant de vérifier des relations supposées entre variables, au moyen d'une procédure de mesure, celle-ci est dite fiable lorsque la part d'erreur est faible dans la variance totale des mesures. On dit alors que la mesure a un

¹Notons ici que l'instrument MP est publié commercialement, et peut être obtenu à l'adresse suivante: Purdue Educational Research Center, Purdue University, West Lafayette, Indiana 47907.

coefficient de fiabilité (ou fidélité) élevé. Une procédure de mesure peut être fidèle, et cependant n'atteindre que très imparfaitement ce qu'elle est censée mesurer (ceci est la validité).

La *validité* est l'habileté du test à correspondre à l'objet qu'il tend à mesurer. Le concept global de validité se diversifie, avec le souci de préciser si l'instrument fournit bien l'information dont a besoin celui qui l'utilise. On distingue ainsi différents types de validité. A l'intérieur de son étude sur le concept de soi, Burns (1979) définit et commente les trois principaux types de validité.

La *validité de contenu* signifie que le test doit contenir les points relevant de l'objet mesuré. Par exemple, chaque énoncé évaluatif fait par une personne sur elle-même peut être considéré comme un échantillon de son concept de soi.

La *validité soit concourante, soit prédictive*, démontre l'habileté du test à prédire la performance actuelle (validité concourante) ou bien le comportement futur (validité prédictive). Cette forme de validité requiert un critère externe. Par exemple, un concept de soi positif sur le plan scolaire est démontré par des succès à l'école. Ainsi, les échelles du concept de soi reliées à une variable établie, telle que l'âge (comme c'est le cas pour notre recherche), le sexe, les résultats scolaires ou les relations sociales, peuvent démontrer

leur validité concourante.

La *validité de structure*, considérée comme la validité la plus importante, implique que les tests équivalents sont basés sur les formulations théoriques déjà démontrées. La structure est le concept ou l'aspect à mesurer. Il importe que celle-ci soit spécifiée par la théorie et utile à la science. Wylie (1974) rapporte par exemple, que les intercorrelations entre les échelles du concept de soi suggèrent que différents éléments du même aspect sont souvent mesurés. La validité de structure, dans ce cas, semble donc poser des problèmes d'unité. Bref, un test est fiable s'il produit toujours le même résultat sous les mêmes conditions, et il est valide s'il mesure réellement ce qu'il est supposé mesurer. Voyons maintenant comment l'échelle MP répond à ces exigences.

Afin de vérifier la *fiabilité* de son échelle, McDaniel l'a utilisée dans une étude longitudinale, qui examinait la stabilité du concept de soi durant les trois premières années scolaires. Les normes pour le score total sont basées sur les réponses de plus de 2 000 enfants, de huit différents centres métropolitains. Les coefficients de fidélité, selon la formule de Kuder-Richardson (KR-20), sont 0,73 pour la 1^{ère} année, 0,80 pour la 2^e année et 0,86 pour la 3^e année. Les résultats de cette analyse de facteurs sont rapportés par Denner, de l'Université Purdue, dans sa thèse de maîtrise (1975).

Et récemment, à l'intérieur de l'étude longitudinale menée par le Dr Farrell, Beltempo (1980), de l'Université de Montréal, a aussi contrôlé la fiabilité de ce test. Il a établi les normes à partir des réponses de 420 enfants, en procédant comme pour l'analyse américaine. Les coefficients de fidélité, selon la même formule KR-20, sont 0,77 pour la maternelle, 0,81 pour la 1^{ère} année et 0,82 pour la 2^e année scolaire.

En ce qui concerne la *validité* du MP elle n'est pas rapportée; il faut donc référer aux analyses faites pour le PH, qui est son ascendant. Tout d'abord, mentionnons que le manuel du test rapporte que le coefficient de validité concourante du PH, en corrélation avec l'échelle de Lipsitt, est 0,68.

En second lieu, examinons l'étude de Marx et Winne (1978), sur la validation de trois instruments d'évaluation du concept de soi - dont le PH - faite dans le but d'évaluer les programmes d'éducation en Colombie-Britannique. Après avoir administré les tests à 488 enfants de quatre écoles primaires, les chercheurs ont groupé les sous-échelles de ces tests, en trois facettes représentant le soi physique, le soi social et le soi scolaire. Les résultats de leur analyse indiquent que les trois instruments démontrent un certain degré de validité convergente (validité de contenu). Du point de vue de la validité de structure, il ressort que la forme des points de chaque test affecte les interprétations d'un concept de soi élevé ou positif; ce qui explique en partie que la validité discri-

minante n'est pas établie. Ainsi, le PH rapporte des scores beaucoup plus élevés que les deux autres instruments, à cause de la forme plus positive des questions (le pire exemple se trouve dans l'aspect physique, où 11 des 12 points sont formulés positivement).

Les auteurs de cette étude suggèrent en conclusion que les sous-échelles des instruments pour évaluer le concept de soi ne sont pas empiriquement différenciables. Quoique ces tests supposent l'existence de différences entre chaque dimension du concept de soi - le soi physique, le soi social et le soi scolaire -, par la séparation en sous-échelles, il y a peu d'évidence pour cette implication. Les questions de validité soulevées dans cette recherche contribuent à résoudre le problème de l'existence d'un seul concept de soi global VS une structure différenciée du concept de soi.

A la suite de ces analyses, les chercheurs reconnaissent que le test MP possède la fiabilité et la validité suffisantes, et mérite considération pour des recherches sur le concept de soi, comme le recommandent ses auteurs.

3.3 Procédures

L'administration du test a eu lieu entre 1976 et 1980, après une entente avec les autorités concernées. A chaque début d'année scolaire, pendant quatre ans, les tests ont été administrés, aux mêmes enfants,

par quatre assistantes de recherche. Les enfants cibles des niveaux maternelle et 1^{ère} année ont fait le test dans leurs classes respectives, tandis que ceux de 2^e et 3^e année ont été rassemblés dans une classe désignée à cet effet.

Dans tous les cas, l'emphase était mise sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses, que les résultats n'influencent pas les succès scolaires et que les réponses font connaître tel que les directives le demandent, la façon dont l'enfant se perçoit réellement et non pas comment il pense qu'il devrait être. Chaque énoncé fut lu clairement au moins deux fois, et quand une difficulté était éprouvée dans la compréhension du vocabulaire, des explications étaient fournies. On a demandé aux enfants de répondre à chaque question, selon qu'ils se sentaient caractérisés ou non, la plupart du temps.

Pour les enfants de maternelle et 1^{ère} année, certaines additions à ces directives furent requises. On a demandé aux titulaires de classes de donner aux enfants les directives préalables à l'examen, sur la façon d'accomplir la tâche de discrimination (oui - non, ou un symbole pour ceux qui ne savaient pas encore lire). Un test de pratique composé de cinq points a été inventé pour familiariser les enfants avec les exigences de la tâche et a été passé avant l'examen. Pour la passation du test, les mots "oui" et "non" ont été écrits sur le tableau en grosses lettres de couleur; l'administrateur y référerait et démontrait comment encercler la réponse choisie, afin de renforcer cette habileté.

La cotation a été effectuée à l'aide de la feuille de correction du test. Le total des résultats obtenus, pour les 40 questions (39 pour les enfants de maternelle), constitue le score global du concept de soi de chaque enfant. Les détails pour la cotation des réponses affirmatives ou négatives et pour la répartition du test en trois sous-tests paraissent à l'appendice A.

3.4 Traitement statistique

Pour déterminer la signification des différences existant entre les scores du concept de soi des enfants en fonction de leur âge, un test d'analyse de variance a été utilisé. Ce traitement statistique poursuit les objectifs suivants: il permet de mettre en évidence les corrélations entre les quatre âges ou niveaux de scolarité pour les deux groupes socio-culturels (les variables indépendantes) et les quatre mesures du concept de soi (les variables dépendantes).

A cause de la nature des données, il est justifiable de procéder avec ce que Winer (1971) appelle une analyse tri-dimensionnelle pour mesures répétées sur deux dimensions (c'est-à-dire une analyse dont deux des trois facteurs sont disposés de façon hiérarchique, le troisième étant disposé de façon factorielle), afin de voir globalement s'il y a des changements. Les résultats ayant un niveau de 5% de probabilité et en deçà sont considérés comme statistiquement significatifs.

Les réponses des sujets ont été codées sur des cartes perforées et soumises à l'analyse BALANOVA au centre de calcul de l'Université Concordia, conformément au programme SPSS (Statistical Package for the

Social Sciences), mis au point spécialement pour les recherches en sciences humaines, sociales et naturelles.

Après avoir exposé au long de ce chapitre la méthodologie employée pour cette recherche, le moment est venu d'aborder dans un dernier chapitre, les résultats obtenus, et quelques implications pédagogiques qui en découlent.

CHAPITRE IV

Résultats

Nous abordons maintenant la présentation et la discussion des résultats, ainsi que les implications pédagogiques reliées à notre étude.

4.1 Présentation des résultats

Le lecteur se rappellera que nous avons administré un test quatre fois, à un an d'intervalle, afin de mesurer quatre aspects du concept de soi - un aspect global et trois de ses composantes - de deux groupes d'enfants d'origines socio-culturelles différentes. Les résultats ont été analysés selon un schéma hiérarchique d'analyse de variance en utilisant le logiciel du programme BALANOVA du Centre de Calcul de l'Université Concordia. Les sources principales de variance ont été identifiées comme étant les âges différents des enfants, l'école fréquentée par les sujets, et finalement les sujets individuels. Etant donné le peu de différence attribuable au sexe des enfants (Wylie, 1979) en ce qui concerne le concept de soi, nous avons jugé opportun de ne pas tenir compte de cette variable; ce qui élimine une quatrième dimension de l'analyse de variance. Un niveau de signification de 0,05 fut utilisé dans toutes les analyses. Le tableau 1 résume les résultats, et les tableaux 2 à 5 montrent les analyses de variance (analyses de variance pour mesures répétées avec un facteur).

Tableau 1

Moyennes et écarts-types des scores du test McDaniel-Piers
Young Children's Self-Concept Scale pour les 52 sujets
 (des deux écoles ensemble) en fonction de l'âge.

		Age			
		5 ans	6 ans	7 ans	8 ans
Aspects du test					
Soi global	\bar{X}	24,00	27,67	31,52	27,94
	S	3,02	4,29	4,01	3,11
Soi émotionnel	\bar{X}	8,48	10,63	11,79	9,90
	S	2,29	1,23	1,51	1,85
Soi scolaire	\bar{X}	9,23	10,59	11,84	11,09
	S	1,18	3,41	1,23	1,30
Soi comportemental	\bar{X}	6,31	7,31	7,85	6,92
	S	0,92	0,96	1,17	1,02

Tableau 2

Analyse des scores du soi global (SG)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	490,671	6,007	***
Age X École	3	72,071	0,88	NS
Résiduelle	150	81,684		
École	1	141,360	1,616	NS
Résiduelle	50	87,46		

*** $p < 0,001$

Tableau 3
Analyse des scores du soi émotionnel (SĒ)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	99,763	6,174	***
Age X École	3	3,280	0,203	NS
Résiduelle	150	16,159		
Ecole	1	0,887	0,03	NS
Résiduelle	50	23,113		

***p < 0,001

Tableau 4
Analyse des scores du soi scolaire (SS)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	63,090	5,188	**
Age X École	3	16,727	1,376	NS
Résiduelle	150	12,160		
Ecole	1	11,388	1,308	NS
Résiduelle	50	8,708		

**p < 0,01

Tableau 5
Analyse des scores du soi comportemental (SC)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Age	3	21,821	2,962	*
Age X École	3	5,249	0,713	
Résiduelle	150	7,365		
Ecole	1	27,647	3,856	≠
Résiduelle	50	7,169		

* $p < 0,05$; ≠ $p \simeq 0,05$

Il ressort de ces tableaux, comme résultat principal, qu'il y a clairement un effet d'âge: ceci est observé pour le score du soi global (SG) aussi bien que pour chacune de ses composantes, c'est-à-dire le score du soi émotionnel (SĒ), le score du soi scolaire (SS) et le score du soi comportemental (SC). Le seul résultat additionnel, dont nous parlerons plus loin, manifeste une tendance vers une différence attribuable à l'école fréquentée, pour le score du sous-test SC. Dans aucun des cas l'interaction n'est significative.

Nous notons que l'effet d'âge n'est pas une simple tendance linéaire. Il est évident qu'une partie importante de la différence attribuable à l'âge se manifeste entre 5 et 7 ans, et qu'il y a moins d'effet entre 7 et 8 ans. Effectivement, pour chacun des scores des trois sous-tests, aussi bien que pour le score du test complet, il y a une augmentation pendant les trois premières années, qui est suivie d'une

diminution ou d'une absence de différence entre l'âge 3 (2^e année du primaire) et l'âge 4 (3^e année). Cet état des faits suggère possible-ment que le test s'applique moins bien aux enfants de plus de 7-8 ans. Mais surtout, ces résultats semblent indiquer que les enfants plus vieux ont subi l'effet néfaste de l'évaluation scolaire.

Nous avons fait référence à l'effet de la différence socio-culturelle sur le score du sous-test SC; comme dans cette étude l'effet du milieu est presque significatif, il serait intéressant de poursuivre l'étude de ce problème. Le score des enfants canadiens-anglais étant en moyenne 6,83, et celui des enfants néo-canadiens étant 7,59 (sur un maximum de 10 points), notre interprétation provisoire est que les enfants immigrants sont peut-être exposés à des influences familiales ou/et scolaires différentes de celles des enfants anglophones.

4.2 Discussion

En général, il est peut-être rassurant de découvrir que ces échantillons d'enfants de Montréal ont eu des évaluations d'eux-mêmes plutôt positives, avec le score total moyen de 28,56; les scores s'étendent à partir de 16,25 pour le score le plus bas, jusqu'à 37,5 pour le score le plus haut (le maximum étant de 40 points).

Deux effets importants ressortent de cette étude de la variation du concept de soi en fonction de l'âge. Premièrement le concept de soi varie selon l'âge: on observe une augmentation des scores du concept de soi global aussi bien que de ses trois composantes - soi émotionnel, soi scolaire et soi comportemental -, au cours des trois premières

années scolaires, et ensuite une baisse des scores, à la quatrième année. Et deuxièmement, les résultats montrent que le score des enfants néo-canadiens est légèrement supérieur à celui des enfants canadiens-anglais.

Ainsi, ces résultats tendent à supporter notre hypothèse de changements négatifs ou positifs (diminution ou augmentation des scores) du concept de soi avec l'âge, au début de la scolarisation. Comme nous l'avons fait ressortir au chapitre deux, les données empiriques rapportent des résultats variés, tels que peu de changements, une diminution ou une augmentation du niveau d'estime de soi. La tendance de variations dans les scores du concept de soi, comme une fonction de l'âge, spécialement chez les jeunes enfants, peut être expliquée selon Wylie (1979) par plusieurs facteurs, incluant l'influence d'une habileté croissante à comprendre les questions et à faire des réponses différenciées. En effet, elle suggère, entre autres explications possibles, que la perception de soi devient de plus en plus "exacte" à mesure que les habiletés intellectuelles se développent.

Mais surtout, comme plusieurs auteurs (Burns, 1979; L'Ecuyer, 1978; Samuels, 1977; Wylie, 1979; etc.) le mentionnent, avec l'accumulation des expériences scolaires, l'enfant peut développer de nouvelles perceptions positives, ou bien négatives de lui-même. Burns (1979, p. 284) explique, par exemple, qu'une diminution de l'estime de soi entre 8 et 10 ans marque le début réel des effets de l'évaluation scolaire; de sorte que si l'école socialise utilement les enfants, le processus est inapte à les rendre sécures à l'intérieur d'eux-mêmes.

A partir de 8 ans, la confiance en soi décroît à mesure que l'école cesse d'être un lieu sécurisant. Un sentiment d'échec est constamment communiqué à plusieurs écoliers; l'estime de soi est découragée plutôt que rehaussée. Selon Burns, la plupart des études suggèrent que le concept de soi est stable seulement à partir de la pré-adolescence (vers 11-12 ans). Bref, en se référant aux auteurs étudiés ici, nous pouvons interpréter la diminution des scores pour la quatrième année, comme les effets négatifs de l'évaluation scolaire sur le concept de soi des enfants. Mais nous sommes tentés d'ajouter, comme autre éclaircissement possible, qu'il peut s'avérer aussi que l'échelle utilisée pour des enfants de 5, 6 et 7 ans, n'est plus appropriée à partir de 8 ans¹.

Enfin, il ressort en deuxième lieu, comme nous l'avons prédit dans notre seconde hypothèse, que le statut racial/ethnique peut avoir un effet sur le concept de soi. Le sujet principal de cette recherche étant l'analyse de la variable âge reliée au concept de soi, nous n'avons pas relevé la documentation portant sur cette autre variable qu'est l'ethnicité. Toutefois, nous avons noté entre autres l'explication de Samuels (1977), selon laquelle les premières études, qui n'ont pas contrôlé la classe économique, concluent que les enfants des groupes minoritaires ont des sentiments plus négatifs que les autres envers eux-mêmes (les groupes minoritaires étant considérés

¹ Pour l'étude complète de Madame Farrell, les enfants de 8 ans ont répondu à deux questionnaires (le test MP pour les 5 à 8 ans et le test PH pour les 8 à 11 ans), afin de vérifier l'équivalence des instruments.

comme possédant un statut économique bas par rapport au groupe dominant). Par contre, la plupart des études récentes ont contrôlé le niveau économique en même temps que la race, et elles suggèrent que les perceptions de soi des enfants immigrants ne sont peut-être pas si différentes de celles des autres enfants de classe égale. Les enfants minoritaires ont un comportement défensif face à la culture dominante, et, sous l'influence de leurs milieux familial et scolaire, ils développent des réactions différenciées d'ambivalence et/ou de sentiments positifs envers eux-mêmes.

La différence ethnique rapportée dans nos résultats fait ressortir des scores plus positifs pour les enfants immigrants que pour les enfants anglophones, dans une des facettes du concept de soi, le soi comportemental. Il est bon de signaler ici, que le soi comportemental est défini par les auteurs du test, comme la façon dont le sujet agit ou réagit à chacun des aspects du test, c'est-à-dire au soi total. La description plus positive de soi des enfants immigrants, en termes de conduites dans la famille et à l'école, permet de supposer qu'il existe différentes méthodes d'éducation - disciplines familiales, approches pédagogiques - selon les différents milieux socio-culturels.

Les résultats de cette étude semblent donc indiquer qu'il peut y avoir des fluctuations du concept de soi avec l'âge, au niveau de 5 à 8 ans; toutefois ces conclusions ne peuvent être généralisées. A cette constatation, ajoutons que les travaux portant sur les variations du concept de soi en fonction de l'âge n'apportent que peu d'explication à ce phénomène. En définitive, il apparaît difficile d'interpréter

l'absence de changements, la diminution ou l'augmentation des scores, pour savoir si ces résultats correspondent uniquement à la variable âge. En effet, à la suite de ses analyses exhaustives, Wylie résume le problème en disant qu'il se pourrait bien que des aspects spécifiques du concept de soi changent positivement ou négativement avec l'âge, mais il n'y a pas encore l'évidence claire d'une association entre les variables "objectives" de statut personnel - telles que l'âge, le sexe, la race et la classe socio-économique - et les scores du concept de soi, quand les variables environnementales sont contrôlées correctement. Selon Wylie, les recherches suggèrent que les influences familiales, scolaires et sociales en général, devraient être explorées parallèlement à l'âge en soi, dans l'étude du développement du concept de soi.

Il convient maintenant de terminer ce dernier chapitre par un aperçu des implications pédagogiques concernant le problème du développement du concept de soi chez les enfants.

4.3 Implications pédagogiques

Les résultats de notre étude montrent qu'il peut y avoir des modifications du concept de soi entre les âges de 5 et 8 ans. C'est pourquoi nous constatons au terme de cette recherche, l'importance pour les éducateurs de favoriser le développement d'un concept de soi positif chez l'enfant, et cela surtout à l'étape des premières années de scolarité. Dans ce sens, les auteurs tels que Burns (1979), Samuels (1977), Wylie (1979), etc. affirment que l'apprentissage majeur du concept

de soi se produit au cours de l'enfance (de 0 à 10-12 ans), dans le contexte des interactions de l'enfant avec ses parents et ses maîtres. Plus précisément, il semble que la période de 5 à 7 ans, appelée "early school age", est une étape cruciale. Le postulat de base des chercheurs étudiés ici est que la famille et l'école peuvent rehausser le concept de soi de l'enfant par des méthodes d'éducation appropriées, et qu'il devient difficile plus tard de changer les attitudes apprises envers soi-même, à moins d'une démarche majeure de psychothérapie.

Coopersmith (1967), dont l'étude est très citée au sujet des méthodes éducatives associées à l'estime de soi, se concentre sur les moyens positifs conduisant à la formation du concept de soi. Il propose trois conditions indispensables, qui s'appliquent aussi bien dans le milieu scolaire que familial:

1. L'acceptation chaleureuse de l'enfant tel qu'il est, avec ses capacités et ses limites; par cette attitude, l'adulte indique à l'enfant que celui-ci mérite son attention.
2. L'établissement de limites de comportement clairement définies et conséquemment imposées à l'enfant; ces limites essentielles montrent les attentes de l'adulte face à l'enfant, selon des standards de conduite.
3. Le respect de l'initiative individuelle de l'enfant à l'intérieur des limites comportementales nécessairement établies. Si l'ensemble des devoirs et des défenses est déterminé par l'adulte, l'enfant n'a pas d'occasions de faire des choix, et par là même, de

construire ses propres règles de conduite.

Ces conditions sont nécessaires, avec en corollaire un minimum de rejet, d'ambiguïté et d'irrespect. Effectivement, les résultats de l'étude de Coopersmith révèlent que les interventions critiques des éducateurs, contenant peu d'éloges et soulignant les imperfections ou les défauts de l'enfant - qu'ils soient physiques ou psychiques -, provoquent un concept de soi négatif. Il en ressort avec évidence qu'un enfant qui reçoit des adultes, avec force répétitions, le message désapprobateur qu'il est gros, maladroit ou pas intelligent, par exemple, développe des sentiments d'anxiété. Ainsi, la situation d'apprentissage impliquant des stimuli négatifs implique aussi habituellement des réponses négatives. L'enfant apprend à se voir comme ses éducateurs le voient. Enfin, Coopersmith résume son point de vue ainsi: "Although the idea of the self is open to change and alteration, it appears to be relatively resistant to such changes. Once established it apparently provides a sense of personal continuity over space and time, and is defended against alteration, diminution, and insult" (Coopersmith, 1967: 21).

Suivant cette ligne de pensée, Gergen (1971) précise que les évaluations des adultes ont beaucoup d'impact, parce que ceux-ci sont crédibles pour les enfants; les parents et les maîtres ont une fonction d'experts ou de connaisseurs auprès des enfants. De plus, le nombre de confirmations reçues renforce l'évaluation (négative ou positive). Comme le dit ce chercheur: "With long term exposure to a particular appraisal, the person's relevant view of self may be determined for

life strongly resistant to change if not immutable" (Gergen, 1971: 47-48). Il semble aussi que les appréciations positives sont plus rapidement apprises, et plus vite oubliées, que les évaluations négatives.

Entre autres auteurs, West (1976) constate à la fin de son étude, qu'il y a un besoin d'intégrer à l'école primaire de nouvelles méthodes éducatives par lesquelles les enfants seraient exposés à moins d'éléments compétitifs. Ses résultats démontrent qu'un climat d'"école ouverte" - qui vise à augmenter les expériences couronnées de succès, et en corollaire, à éliminer ou minimiser les situations "de type échec" - est un ingrédient essentiel pour rehausser le concept de soi de l'enfant.

Selon Samuels (1977), l'enfant d'âge scolaire, 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 de ses maîtres. Elle affirme qu'un concept de soi positif à cette période dépend de l'encouragement précoce à l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des adultes.

De même, tout au long de son ouvrage, Burns (1979) souligne que les pratiques éducatives doivent être basées sur une politique d'acceptation et de soins affectueux des enfants, pour les encourager à réussir selon leurs capacités individuelles. Cet auteur suggère des solutions au problème des changements du concept de soi; aussi, nous présentons en appendice, deux de ses instruments immédiatement utilisables dans

le contexte de l'éducation. Ce sont des questions pour aider l'éducateur - parent ou maître - à évaluer le concept de soi de l'enfant (appendice B) et des règles de base pour le développement du concept de soi (appendice C).

Bien que nous croyons que tout ce qui a été élaboré précédemment sur l'orientation des pratiques éducatives est de première importance, ajoutons quelques mots, en terminant, sur les programmes d'éducation affective qui se concentrent sur l'évolution du concept de soi. Dans plusieurs écoles aux Etats-Unis, ces nouveaux programmes prolifèrent: l'étude récente de Baskin et Hess (1980) résume 7 d'entre eux et fournit 11 évaluations de l'efficacité de ces programmes dont les objectifs sont regroupés en trois aspects majeurs de développement - émotionnel, cognitif et comportemental -. Les résultats indiquent que ces programmes produisent des conséquences positives mesurables pour changer le comportement socio-affectif des enfants. En ce qui concerne le Québec, nous savons qu'un de ces programmes (celui de Palomares, Ball et Bessell, édité en 1973) est actuellement appliqué dans quelques classes des niveaux primaires et secondaires. Cette approche favorise la communication au sein du "cercle magique", dans une session quotidienne de 10 à 30 minutes. Le maître donne à chaque enfant l'occasion de partager ses expériences et ses sentiments sur le sujet choisi. A partir de trois facteurs fondamentaux - conscience, réalisation et interaction sociale -, ce programme offre au maître des outils conceptuels qui le rendent capable d'orienter constructivement les enfants vers une maturation affective positive.

En somme, tel qu'il est recommandé par les auteurs étudiés ici, il semble approprié, pour favoriser le développement global de l'enfant, que l'adulte choisisse une approche éducative spécifique - la "pédagogie de la réussite" -. Cette nouvelle pédagogie, fondée non pas à partir de certaines valeurs préétablies, mais sur une configuration des valeurs en continuelles transformations¹, vise à réduire la disharmonie entre d'une part l'enfant, avec son dynamisme à se développer dans tous les aspects de son être, et d'autre part l'adulte, avec son désir et en même temps sa peur de lui faire confiance. Ainsi, une telle pédagogie redéfinit continuellement les valeurs centrales du phénomène éducatif qui sont l'autonomie de l'enfant et le pouvoir de l'adulte.

Ce chapitre sur les résultats de notre expérimentation et leurs principales implications pédagogiques met un terme à cette étude du développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Le moment est donc venu de faire le résumé de ce travail et d'esquisser des perspectives pour des recherches ultérieures.

¹ Nous avons vu avec Ozbekhan (1968) que le système des valeurs crée et recrée continuellement, dans une relation dynamique et bidirectionnelle, de nouvelles applications pratiques. Selon cet auteur, un postulat général régit toute planification, qui est l'organisation du progrès; c'est le suivant: "tout changement qui n'est pas un changement fondamental dans les valeurs se borne à prolonger le présent plutôt qu'il ne crée l'avenir" (Ozbekhan, 1968: 89).

CONCLUSION

Ce travail avait pour objectif d'explorer le problème de l'influence de la variable âge sur le développement du concept de soi, chez les enfants de 5 à 8 ans. Pour cela, quatre grands aspects ont été approfondis: celui de l'exposé du problème, celui de la recension des documents les plus pertinents sur le sujet, celui de la méthodologie utilisée et enfin celui des résultats avec leurs implications pédagogiques.

Après avoir souligné l'importance de ce problème, dans le contexte de l'éducation de l'enfant, nous avons formulé comme principale hypothèse de travail que les scores du concept de soi peuvent varier, c'est-à-dire diminuer ou augmenter, de façon significative selon l'âge, chez les enfants de 5 à 8 ans. Etant donné les deux groupes socio-culturels étudiés, à savoir néo-canadiens et canadiens-anglais, notre deuxième hypothèse a exploré la possibilité d'une différence dans les scores du concept de soi des enfants, selon le milieu auquel ils appartiennent.

Le relevé de la documentation a d'abord couvert les diverses théories du concept de soi dont les plus importantes sont les approches sociale et phénoménale, puis ses principales facettes - soi corporel, soi cognitif, soi émotif, soi social - enfin, ses variations, qualitatives et quantitatives, reliées au facteur âge chez l'enfant. Il en est ressorti finalement que les études expérimentales tentant d'éclaircir le problème des changements négatifs ou positifs du concept de soi de l'enfant, en fonction

de l'âge, donnent des résultats différents - peu de changements, une diminution ou une augmentation des scores -.

Ainsi, afin de vérifier nos hypothèses, nous avons participé à une vaste recherche longitudinale sur le concept de soi, menée par le Dr Farrell de l'Université Concordia. La population choisie pour notre expérimentation est constituée de 52 enfants âgés de 5 à 8 ans, provenant de deux écoles différentes de Montréal - l'une pour enfants immigrants et l'autre pour enfants canadiens-anglais -. Les mêmes enfants ont répondu quatre fois, c'est-à-dire aux âges de 5, 6, 7 et 8 ans, au test McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale (1973). Les résultats fournissent une évaluation des quatre aspects suivants du concept de soi: global, émotionnel, scolaire et comportemental. Une analyse de variance a permis d'observer l'influence de l'âge des enfants groupés selon leur ethnicité, sur les réponses au test utilisé.

Les deux hypothèses énoncées ont été vérifiées dans la présente expérimentation. L'orientation à retenir des résultats est donc qu'il existe un lien entre l'âge et les changements du concept de soi chez les enfants des deux groupes socio-culturels. Les données démontrent qu'il y a un effet d'âge pour le score du soi global aussi bien que pour ses trois composantes. On observe une augmentation pendant les trois premières années, qui est suivie d'une diminution ou par l'absence de différence au cours de la quatrième année. Le deuxième résultat obtenu révèle une différence selon l'appartenance ethnique, à savoir que les enfants immigrants se voient plus positivement que les autres pour le score du soi comportemental.

Nous ne pouvons évidemment pas généraliser à partir de ces résultats, mais ce n'était pas là notre but qui était plutôt d'explorer le problème. Il en ressort que tout en invitant à la prudence, quant à l'interprétation de nos données, nous postulons que le concept de soi des enfants peut changer positivement en fonction de l'âge. En effet, ces résultats, quoique limités à la nature même de la population étudiée, suggèrent que les facteurs familiaux et scolaires peuvent contribuer à l'apprentissage du concept de soi, puisque celui-ci se produit dans le contexte des interactions entre d'une part l'enfant et d'autre part ses parents et ses maîtres. Dans ce sens nous proposons en conclusion, avec les auteurs cités dans ce travail, des méthodes éducatives appropriées au rehaussement du concept de soi de l'enfant, méthodes qui soulignent les qualités et les succès individuels de chacun et qui encouragent l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des adultes.

Par conséquent, ce travail nous amène finalement à entrevoir de nouvelles questions de recherche qui exploreraient, parallèlement à l'âge, le contexte éducatif en relation avec les modifications du concept de soi. En terminant, citons Wylie (1979) qui résume ainsi l'état des travaux actuels:

It appears that both theorists and practitioners still accord great importance to both family influences and psychotherapy in development or change of self-conceptions and self-evaluations. Therefore, research stagnation in these areas cannot be laid to changing theoretical opinions about the probable strength of these influences. Instead, it seems likely that recognition of the complexity and time requirements of what must be done to frame and test researchable, worthwhile questions in these areas may well have stymied research efforts (Wylie, 1979: 689).

APPENDICE A

McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale:
énoncés, cotation des réponses et répartition en trois sous-tests

Enoncés

- 1 . I am often sad.
- 2 . Meeting new people scares me.
- 3 . I am afraid when we have tests in school.
- 4 . I am often blamed when something goes wrong.
- 5 . I cause trouble to my family.
- 6 . I am strong.
- 7 . I think up good things to do.
- 8 . I am an important member of my family.
- 9 . If I have a hard time doing something, I stop doing it.
10. I am good in my schoolwork.
11. I do many bad things.
12. I behave well at home.
13. I am an important member of my class.
14. I have pretty eyes.
15. I am mean to the other children in my family.
16. My friends like the things I think up.
17. I often get into trouble.
18. I am often upset.
19. I feel left out of things.
20. I have nice hair.
21. I have a nice looking face.
22. I am often mean to other people.
23. My classmates like the things I think up.
24. I am goodlooking.
25. I get into a lot of fights.
26. I am a good reader.
27. I sometimes think about doing things that I know I shouldn't.
28. My classmates make fun of me.
29. It is hard for me to make friends.
30. I am among the last to be chosen for games.
31. I am lucky.
32. My parents think I should do better than I do.
33. I am happy.
34. My family is disappointed in me.

- 35. I wish I were different.
- 36. I am smart.
- 37. I want my own way most of the time.
- 38. When I try to make something, everything seems to go wrong.
- 39. I hate school.
- 40. I am always dropping or breaking things.

Cotation des réponses

Enoncés (24) demandant un "non" pour l'obtention d'un score élevé

- 1 . I am often sad.
- 2 . Meeting new people scares me.
- 3 . I am afraid when we have tests in school.
- 4 . I am often blamed when something goes wrong.
- 5 . I cause trouble to my family.
- 9 . If I have a hard time doing something, I stop doing it.
- 11. I do many bad things.
- 15. I am mean to the other children in my family.
- 17. I often get into trouble.
- 18. I am often upset.
- 19. I feel left out of things.
- 22. I am often mean to other people.
- 25. I get into a lot of fights.
- 27. I sometimes think about doing things that I know I shouldn't.
- 28. My classmates make fun of me.
- 29. It is hard for me to make friends.
- 30. I am among the last to be chosen for games.
- 32. My parents think I should do better than I do.
- 34. My family is disappointed in me.
- 35. I wish I were different.
- 37. I want my own way most of the time.
- 38. When I try to make something, everything seems to go wrong.
- 39. I hate school.
- 40. I am always dropping or breaking things.

Enoncés (16) demandant un "oui" pour l'obtention d'un score élevé

- 6 . I am strong.
- 7 . I think up good things to do.
- 8 . I am an important member of my family.
- 10. I am good in my schoolwork.
- 12. I behave well at home.
- 13. I am an important member of my class.
- 14. I have pretty eyes.
- 16. My friends like the things I think up.
- 20. I have nice hair.
- 21. I have a nice looking face.
- 23. My classmates like the things I think up.
- 24. I am goodlooking.

- 26. I am a good reader.
- 31. I am lucky.
- 33. I am happy.
- 36. I am smart.

Répartition en trois sous-tests

Sous-test soi émotionnel (16 énoncés)

- 1 . I am often sad.
- 2 . Meeting new people scares me.
- 3 . I am afraid when we have tests in school.
- 4 . I am often blamed when something goes wrong.
- 9 . If I have a hard time doing something, I stop doing it.
- 18. I am often upset.
- 19. I feel left out of things.
- 28. My classmates make fun of me.
- 29. It is hard for me to make friends.
- 30. I am among the last to be chosen for games.
- 31. I am lucky.
- 32. My parents think I should do better than I do.
- 33. I am happy.
- 35. I wish I were different.
- 38. When I try to make something, everything seems to go wrong.
- 40. I am always dropping or breaking things.

Sous-test soi scolaire (14 énoncés)

- 6 . I am strong.
- 7 . I think up good things to do.
- 8 . I am an important member of my family.
- 10. I am good in my schoolwork.
- 13. I am an important member of my class.
- 14. I have pretty eyes.
- 15. I am mean to the other children in my family.
- 20. I have nice hair.
- 21. I have a nice looking face.
- 23. My classmates like the things I think up.
- 24. I am goodlooking.
- 26. I am a good reader.
- 27. I sometimes think about doing things that I know I shouldn't.
- 36. I am smart.

Sous-test soi comportemental (10 énoncés)

- 5 . I cause trouble to my family.
- 11. I do many bad things.
- 12. I behave well at home.
- 16. My friends like the things I think up.
- 17. I often get into trouble.
- 22. I am often mean to other people.
- 25. I get into a lot of fights.
- 34. My family is disappointed in me.
- 37. I want my own way most of the time.
- 39. I hate school.

APPENDICE B

Questionnaire d'évaluation du concept de soi de l'enfant: Burns

How can a parent (or a teacher) tell whether a child has generally a positive or negative self-concept? Well, the answers to the following questions may improve the parent's awareness of the level of the child's self-esteem.

1. Does the child generally seem self confident? Verbal cues can help to indicate how a child feels about himself, e.g. "I can manage that all right"; "I'm no good at this".
2. Does the child boast or make up tales to boost himself among the peer group or family? This is usually an attempt to compensate for perceived deficiencies.
3. How does the child cope with failure? In our competitive society failure is a feature of everyone's life at some time, especially for children in the school milieu. Lack of feelings of competence and self worth lead the child to avoid situations which might confirm his self expectations, e.g. psychosomatic illnesses; unofficial school absenteeism; avoidance of play and social situations with peers.
4. Is the child afraid of new experiences? Such a hesitant child also fears failure and withdraws.
5. Does the child seek constant reassurance? A need for positive and continual feedback is indicative of a lack of confidence.
6. Does the child enjoy and seek independence? The willingness to take responsibility and be positively motivated indicates confidence in ability and own worth.
7. How does the child feel about his physical appearance? His avoidance of social situations and verbal behaviour may suggest a negative attitude, e.g. "I'm too fat"; "I've got a spotty face"; "the others don't play with me because I'm too small" (Burns, 1979: 213-214).

APPENDICE C

Règles de base pour le développement du concept de soi: Burns

Some basic ground rules appear consistently through a wide variety of self-concept research in various area. These would suggest that to ensure the development of positive self-concepts.

1. Provide opportunity for success and ensure the tasks and demands placed on a person are suitable to his potential, that is there is likely to be a successful outcome and realistic acceptance of ability.
2. Show interest in and unconditional acceptance of the person - smile, greet, talk to, etc.
3. Don't emphasise failings and shortcomings but concentrate on positive facets.
4. Don't be too critical or cynical but provide encouragement.
5. Make any necessary criticism specific to the context rather than it become a criticism of the whole person so that the person fails on a particular task - he is not a failure in toto. Reject the bad behaviour not the whole person.
6. Prevent a fear of trying through fear of failing.
7. Be pleased with a worthwhile attempt and give credit for trying (Burns, 1979: 311-312).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BASKIN, E.J. et R.D. HESS

1980 "Does affective education work? A review of seven programs",
Journal of School Psychology, Vol. 18, No 1, 40-50.

BELTEMPO, J.

1980 "The McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale: norms and reliability scores for inner-city elementary grade schools of Montreal", Centre de recherche en développement économique, Université de Montréal, Montréal.

BLACK, F.W.

1974 "Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children", Child Development, Vol. 45, No 4, 1137-1140.

BOWMAN, D.O.

1974 "A longitudinal study of selected facets of children's self-concepts as related to achievement and intelligence", The Citadel: Monograph Series, No 12, 1-16.

BROUGHTON, J

1978 "Development of concepts of self, mind, reality, and knowledge", dans Damon (Ed.), New Directions for Child Development, Vol. 1: Social Cognition, (pp. 75-101), San Francisco: Jossey-Bass.

BURNS, R.B.

1979 The Self-Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour, New York: Longman.

CARPENTER, T.R. et T.V. BUSSE

1969 "Development of self-concept in negro and white welfare children", Child Development, Vol. 40, No 3, 935-939.

COMBS, A. et D. SNYGG

1959 Individual Behavior: a Perceptual Approach to Behavior (2e éd. rev.), New York: Harper.

COOLEY, C.H.

1902 "The social self: on the meaning of "I", dans C. Gordon et K.J. Gergen (Eds.), The Self in Social Interaction, Vol. 1: Classic and Contemporary Perspectives, (pp. 87-91), New York: Wiley (1968).

COOPERSMITH, S.

1967 The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco: Freeman.

ELLERMAN, D.A.

1980 "Self-regard of primary school children: some australian data", The British Journal of Educational Psychology, Vol. 50, Part. 2, 114-122.

EPSTEIN, S.

1973 "The self-concept revisited or a theory of a theory", American Psychologist, Vol. 28, No 5, 404-416.

ERIKSON, E.H.

1959 Enfance et société, Paris: Delachaux et Niestlé.

GERGEN, K.J.

1971 The Concept of Self, New York: Holt.

GUARDO, C.J. et J.B. BOHAN

1971 "Development of a sense of self-identity in children", Child Development, Vol. 42, No 6, 1909-1921.

JAMES, W.

1890 Principles of Psychology, New York: Holt (1950).

JERSILD, A.T.

1952 In Search of Self, New York: Teachers College Press, Columbia University (1968).

LARNED, D.T. et D. MULLER

1979 "Development of self-concept in grades one through nine", Journal of Psychology, Vol. 102, No 1, 143-155.

L'ECUYER, R.

1978 Le Concept de soi, Paris: Presses Universitaires de France.

LEWIS, M.

1979 "The self-concept as a developmental concept", Human Development, Vol. 22, No 6, 416-419.

LONG, B.H., E.H. HENDERSON et R.C. ZILLER

1967 "Developmental changes in the self-concept during middle childhood", Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 13, No 3, 201-215.

MARX, R.W. et P.H. WINNE

1978 "Construct interpretations of three self-concept inventories", American Educational Research Journal, Vol. 15, No 1, 99-109.

MASLOW, A.H.

1968 Vers une psychologie de l'Être, Paris: Fayard (1972).

MEAD, G.H.

1934 Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist, Chicago: University of Chicago Press.

MULLER, D. et D.R. LEONETTI

1974 "Self-concepts of primary level Chicano and Anglo students", California Journal of Educational Research, Vol. 25, 57-60.

OZBEKHAN, H.

1968 "Vers une théorie générale de la planification", dans E. Jantsch (Ed.), Prospective et politique, (pp. 43-147), Paris: O.C.D.E.

PIAGET, J.

1926 La représentation du monde chez l'enfant, Paris: Presses Universitaires de France (1972).

PIERS, E.V.

1969 Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself), Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests.

PIERS, E.V. et D.B. HARRIS

1964 "Age and other correlates of self-concept in children", Journal of Educational Psychology, Vol. 55, No 2, 91-95.

PURKEY, W.W.

1970 Self-Concept and School Achievement, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

PURKEY, W.W., W. GRAVES et M. ZELLNER

1970 "Self-perceptions of pupils in an experimental elementary school", Elementary School Journal, Vol. 71, No 3, 166-171.

ROGERS, C.R.

1961 Le développement de la personne, Paris: Dunod (1970).

ROSENTHAL, R. et L. JACOBSON

1968 Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development, New York: Holt.

SAMUELS, S.C.

1977 Enhancing Self-Concept in Early Childhood, New York: Human Sciences Press.

SECORD, P.F. et S.M. JOURARD

1953 "The appraisal of body-cathexis: body-cathexis and the self", Journal of Consulting Psychology, Vol. 17, 343-347.

TROWBRIDGE, N.T.

1972 "Self-concept and socio-economic status in elementary school children", American Educational Research Journal, Vol. 9, No 4, 525-537.

WEST, J.L.

- 1976 "An investigation of children's self-concept variance in the elementary school grades one, three and six", Dissertation Abstracts, 37, 05A, 2616.

WINER, B.J.

- 1971 Statistical Principles in Experimental Design (2e éd. rev.), New York: McGraw-Hill.

WYLIE, R.C.

- 1974 The Self-Concept: a Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments (2e éd. rev.), Vol. 1, Lincoln: University of Nebraska Press.

WYLIE, R.C.

- 1979 The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics (2e éd. rev.), Vol. 2, Lincoln: University of Nebraska Press.

YAMAMOTO, K.

- 1972 The Child and his Image, Boston: Houghton Mifflin.

ZILLER, R.

- 1973 The Social Self, New York: Pergamon Press.