

UNIVERSITE DU QUEBEC

THESE

PRESENTEE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR

GINETTE PLANTE

LE CONCEPT DE SOI

DE L'UNDERACHIEVER INTELLECTUELLEMENT DOUE

JANVIER 1978

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.

SOMMAIRE

Cette recherche vise à étudier le concept de soi des enfants, intellectuellement doués, qui manifestent un sous-rendement académique, enfants que nous appelons underachievers.

Un aperçu historique du concept du Soi nous montre que, vu l'abondance de termes et de significations qui s'y rattachent, ce concept est assez obscur. Cette confusion se manifeste également dans la mesure du concept de soi; ainsi, toutes les recherches affirment qu'il y a une relation significative entre le concept de soi et la performance académique, mais, la plupart de ces recherches présentent des self-reports plutôt qu'une vraie mesure du concept de soi, conscient et inconscient.

Une population de 191 enfants, représentant toutes les 6e années de l'élémentaire de la Commission scolaire de Shawinigan-Sud, constitue notre population de base. De ce groupe, nous en gardons 71 (42 garçons et 29 filles) qui manifestent un Q.I. de 110 ou plus (mesuré par le Culture Fair de Cattell). Pour évaluer leur concept de soi, on leur administre le DAP de Machover, qui est ensuite coté par deux juges entraînés, selon l'échelle quantifiée de Bruck et Bodwin (SCS-DAP). Quant à l'achievement, il est défini par la différence entre le rendement académique et le Q.I.

SOMMAIRE

Trois hypothèses sont posées. La première (il y a une relation significativement positive entre le concept de soi et l'achievement) est rejetée ($r: -0.32$; $p < .01$). La seconde (il y a une différence significative entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers, les underachievers ayant des concepts de soi inférieurs) est également rejetée ($t: 2.10$; $p < .05$). Enfin, la troisième (il y a une différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers, les garçons ayant des concepts de soi plus négatifs) est aussi rejetée ($t: 1.5$; $p > .05$).

Jacqueline
Gérard Desoiz

RECONNAISSANCE

Cette thèse a été préparée sous la direction de Gilles Dubois, Ph.D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Un merci tout particulier à Richard Hould, pour sa précieuse collaboration, et à tous ceux qui nous ont soutenus dans cette aventure intellectuelle.

CURRICULUM STUDIORUM

Ginette Plante est née à Shawinigan, province de Québec, le 5 février 1945. Elle obtint son B. Péd. de l'Université Laval de Québec en 1965 et son B. sp. Psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1975.

TABLE DES MATIERES

Chapitres	pages
INTRODUCTION	vi
I - CONCEPT DU SOI	1
1. Bref historique des théories du Soi	1
2. Effort de synthèse	13
II - CONCEPT DE SOI ET PERFORMANCE ACADEMIQUE	24
1. Relation entre concept de soi et rendement scolaire	24
2. Le concept de soi des <u>underachievers</u>	32
3. Le concept de soi des <u>underachievers</u> intellectuellement doués	38
III - SCHEME EXPERIMENTAL	51
1. Sujets	51
2. Choix des mesures	52
A. Concept de soi	52
B. Intelligence (Q.I.)	67
C. Rendement académique (<u>achievement</u>)	69
3. Procédure et traitement statistique des données	72
IV - PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.	77
1. Fidélité des juges	77
2. Hypothèse 1: relation entre <u>achievement</u> et concept de soi	79
3. Hypothèse 2: différence entre les concepts de soi des <u>underachievers</u> et des <u>overachievers</u>	85
4. Hypothèse 3: différence entre les concepts de soi des garçons et des filles <u>underachievers</u>	87
RESUME ET CONCLUSIONS.	92
BIBLIOGRAPHIE.	95
Appendice	
DONNEES PREMIERES.	102
I. Données servant à déterminer le degré d' <u>achievement</u> (A) pour chaque élève ayant un Q.I. de 110 et plus	103
II. Cotation du concept de soi par les deux juges selon le SCS-DAP	105

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	pages
I - La relation entre l'échelle de points du juge pour le concept de soi et le SCS-DAP.	65
II - Les résultats de l'analyse d'items de la forme originale du SCS-DAP.	66
III - La relation entre les cotes 1 et 2 pour les juges 1 et 2 Fidélité intra-juge	78
IV - La relation entre les cotes du juge 1 et celles du juge 2 Fidélité inter-juges.	78
V - Relation entre <u>achievement</u> et concept de soi. .	80
VI - Différence entre les concepts de soi des <u>underachievers</u> et des <u>overachievers</u>	86
VII - Différence entre les concepts de soi des garçons et des filles <u>underachievers</u>	88

INTRODUCTION

Depuis l'antiquité, l'homme s'est intéressé à l'étude du concept de soi et il est devenu de plus en plus conscient du rôle primordial de ce concept comme déterminant du comportement.

Plus spécifiquement, plusieurs personnes qui s'occupent d'éducation s'interrogent à savoir s'il existe une étroite relation entre le concept de soi de l'étudiant et sa performance académique.

En effet, la recherche démontre que certains étudiants ont de la difficulté à l'école, non pas à cause de limites intellectuelles, de handicaps physiques ou pour toute autre raison, mais parce qu'ils semblent avoir une image négative d'eux-mêmes.

Cependant, même si bon nombre de chercheurs ont oeuvré dans ce domaine, beaucoup de travail reste à accomplir. Après une revue de littérature assez complète concernant le concept de soi, on relève, entre autres, deux lacunes quant au travail accompli jusqu'à maintenant:

- la plupart des recherches présentées proviennent d'études sur le "self-report" (description de soi rapportée à un étranger; ce que l'individu croit et dit qu'il est) et très rares sont celles qui étudient vraiment le "concept de

soi" (le "je" de l'individu; l'ensemble des façons de se voir, à tous les niveaux, tant conscient qu'inconscient);

- la variable sexe a été très peu investiguée, dans les études mesurant le concept de soi en relation à la performance académique.

La présente recherche vise donc à combler ces deux lacunes en étudiant le concept de soi des enfants, intellectuellement doués, qui manifestent un sous-rendement académique, enfants que nous appelons underachievers.

Pour y arriver, nous suivons la démarche suivante. Un premier chapitre est consacré à une revue historique du concept du Soi, dans le but d'éclairer ce concept fort confus. Dans le second chapitre, nous passons en revue les recherches traitant du concept de soi en relation avec la performance académique; cette partie comprend trois volets: relation entre concept de soi et rendement scolaire, le concept de soi des underachievers, le concept de soi des underachievers intellectuellement doués. Nous présentons l'expérimentation comme telle dans le chapitre troisième où nous parlons successivement des sujets, des instruments de mesure, des procédures et du traitement statistique des données. Enfin, la présentation et l'analyse des résultats font l'objet d'un dernier chapitre; une conclusion et la bibliographie font suite.

CHAPITRE PREMIER

CONCEPT DU SOI

Avant d'étudier de façon plus spécifique les recherches qui traitent de la relation entre le concept de soi et la performance académique, il nous semble nécessaire de tracer l'historique du concept du Soi. Nous y verrons l'abondance de termes et de significations qui s'y rattachent, et qui explique, en partie, la confusion qui persiste autour de ce sujet. Enfin, dans un effort de clarté, nous tenterons de réunir toutes ces données théoriques et d'en dégager les points communs.

1. Bref historique des théories du Soi.

Dès l'Antiquité, des penseurs, tels Socrate et Platon, se sont intéressés à la connaissance profonde de l'homme. On ne parle pas encore de Soi, mais plutôt de psyché et d'âme pour décrire le senti psychologique dont les hommes sont conscients dans leur for intérieur. L'âme de l'homme se confond avec sa personnalité; elle est le "je". Le "connais-toi toi-même" de Socrate fait d'ailleurs appel à une invitation de prise de conscience de soi, à une recherche des richesses cachées de l'âme dont la découverte est nécessaire afin de devenir meilleur.

Puis, pendant des siècles, d'autres philosophes et théologiens, dont Descartes, Pascal et Spinoza, continuent de s'interroger sur l'être psychologique de l'homme. Au début du siècle, l'œuvre abondante de Freud, qui développe le concept de l'ego, est un point tournant dans la connaissance de l'homme intérieur. Mais, comme les Freudiens et les néo-Freudiens ne font pas de ce concept le centre de leurs théories, c'est la psychologie américaine qui s'intéresse de façon plus spécifique au Soi, après que William James (1890) écrivit dans ses Principes de psychologie un long chapitre sur la conscience de soi. Dans ce texte, James note que:

Le Soi des Sois, quand il est soigneusement examiné, consiste principalement dans l'ensemble des mouvements particuliers dans la tête ou entre la tête et la gorge... Je suis presque certain (dit-il) que ces mouvements céphaliques sont les parties de mon activité la plus intérieure et dont je suis le plus distinctement conscient¹.

Il ajoute que "aucune psychologie, quelle qu'elle soit, ne peut mettre en doute l'existence de Sois personnels²".

Le concept du Soi est ensuite mis au rancart jusque vers 1940, laissant place aux hostilités entre les différentes écoles (principalement le behaviorisme et la psychanalyse) préoccupées de faire valoir leurs propres théories. Par contre, même si on constate un manque d'intérêt généralisé face

¹ W. James, Principles of Psychology, N.Y., Holt, 1890, vol. 1, p. 301.

² Idem, ibid., p. 226.

au concept du Soi pendant la première moitié du vingtième siècle, certains auteurs, tels Jung et Maslow (que nous étudions plus en détail, ci-après), font exception et essaient d'analyser davantage ce sujet.

Jung, dont les écrits sont abondants entre 1930 et 1960, est un des premiers à faire du Soi un concept théorique central. Il décrit le Soi comme le cœur de la personnalité autour duquel constellent les autres systèmes. Le but ultime de l'homme est donc l'actualisation du Soi.

La voie de l'individuation signifie: tendre à devenir un être réellement individuel et, dans la mesure où nous entendons par individualité la forme de notre unicité dernière et irrévocable, il s'agit de la réalisation de son Soi dans ce qu'il a de plus personnel et de plus rebelle à toute comparaison. On pourrait donc traduire le mot "individuation" par "réalisation de soi-même", "réalisation de son Soi"³.

Parallèlement, ceux qui développent la psychologie sociale, soutiennent l'importance du Soi. Ainsi, George H. Mead (1934) fait du concept du Soi le centre de ses théories sur la philosophie de la société et il affirme que son développement est fortement influencé par l'environnement. Quant à Lewin (1935), il voit le Soi comme une organisation centrale, donnant à la personnalité sa consistance et il en fait un élément important de sa théorie du champ. "Selon les considérations

3 C.G. Jung, Les racines de la conscience, Paris, Buchet-Chastel, 1971, p. 554.

théoriques gestaltistes, il est naturel de comprendre le Soi en termes de totalité psychique, le Soi étant probablement son individualité structurelle⁴".

Puis, Schilder (1935) introduit le terme "image du corps" pour signifier le Soi. Pour lui, l'image du corps est un reflet du concept de soi et il la définit comme étant une configuration composée de sensations et d'expériences avec son corps.

Trois théoriciens de la psychologie organismique, Goldstein, Maslow et Lecky, s'intéressent aussi à la notion du Soi. Ainsi, Goldstein affirme que l'organisme se comporte toujours comme un tout unifié et que l'individu est motivé, non pas par plusieurs besoins, mais par un besoin souverain qu'il appelle "l'actualisation de soi" ou la "réalisation de soi"; ce but ultime dirige toute sa vie. Goldstein précise que l'organisme en santé est celui dans lequel "la tendance vers l'actualisation de soi agit de l'intérieur et surmonte les difficultés nées de l'opposition avec le monde, non sans anxiété mais avec la joie de la conquête⁵".

Maslow, à partir de 1954, écrit également beaucoup sur le concept du Soi.

⁴ Kurt Lewin, A Dynamic Theory of Personality, N.Y., Mc Graw-Hill, 1935, p. 61.

⁵ Kurt Goldstein, The Organism, N.Y., American Book Co., 1939, p. 305.

Nous avons tous une nature essentiellement intérieure qui est instinctive, intrinsèque, donnée, naturelle, c'est-à-dire avec une importante détermination héréditaire et qui tend fortement à persister. Le soi authentique peut être défini en partie comme une capacité à écouter ces voix venues de l'intérieur, qui permettent de savoir ce qu'on veut ou ce qu'on ne veut pas réellement ce qu'on peut faire et ce qu'on ne peut pas faire, etc.⁶.

Le Soi signifie les forces psychiques, et sa réalisation semble être le but profond de l'individu. Maslow résume sa définition de l'expression "réalisation de soi" par les éléments suivants, caractéristiques de la santé psychique: "l'acceptation et l'expression du noyau intérieur ou soi, la réalisation des capacités et potentialités latentes, le plein fonctionnement, la valeur de l'intériorité humaine et personnelle⁷".

Enfin, Lecky, dans son livre Self-consistency (1945), développe cette notion comme étant une force primaire dans le comportement humain. Toute activité humaine serait orientée vers ce besoin fondamental de maintenir la consistance du soi.

En 1945, Bertocci distingue entre le Soi comme objet, appelé ego ou moi, et le Soi comme processus appelé soi ou je. En 1951, il écrit: "Le je, le soi, la personne, l'être conscient (tous les termes étant synonymes) est l'unité complexe de l'activité qui consiste à sentir, penser, désirer, imaginer,

⁶ Abraham H. Maslow, Vers une psychologie de l'Etre, Paris, Fayard, 1968, p. 216-217.

⁷ Idem, ibid., p. 224-225.

vouloir, devoir⁸".

La notion de conscience de soi est introduite par Hilgard (1949) en relation aux mécanismes de défense. "Si nous comprenons les défenses d'une personne contre des sentiments de culpabilité, nous devons savoir quelque chose au sujet de son image d'elle-même⁹". Hilgard se demande comment mesurer l'image de soi ou le concept de soi. Il pense que le fait de demander à une personne ce qu'elle pense d'elle-même n'est pas une méthode valable, car l'image de soi consciente peut être déformée par des facteurs inconscients. Il croit davantage à des techniques projectives, entrevues cliniques ou autres moyens semblables; la mesure résultant de ces méthodes s'appelle "soi inféré".

Parallèlement, de 1930 à 1950, d'autres théories concernant le Soi sont introduites par des psychanalystes tels que Adler, Horney et Sullivan. Adler (1935)¹⁰ fait du "soi créatif" le concept de base de sa théorie de la personnalité, l'élément unificateur. Adler croit aussi, un peu comme Jung et Goldstein, à l'actualisation de soi, comme étant un des besoins fondamentaux de l'individu. Karen Horney (1942)¹¹ accorde plus

8 P.A. Bertocci, Introduction to the Philosophy of Religion, N.Y., Prentice-Hall, 1951, p. 203.

9 E.R. Hilgard, Human Motives and the Concept of the Self, dans Amer. Psychol., 1949, 4, p. 350.

10 A. Adler, The Fundamental Views of Individual Psychology, dans Int. J. Indiv. Psychol., 1935, 1, p. 5-8.

11 Karen Horney, Self-Analysis, New York, Norton, 1942.

d'importance au Soi idéalisé; l'individu aurait recours à une image de lui-même idéalisée afin de diminuer son anxiété liée à la désapprobation de son Soi. Sullivan (1947)¹² parle plutôt de "self system" comme élément principal des changements dans la personnalité; c'est aussi ce système qui surveille l'individu et interprète les formes de son comportement en "good-me self" et "bad-me self". Pour ces trois théoriciens de la psychologie sociale, la formation du Soi est fortement influencée par les milieux environnants.

Quant à Gordon Allport, tout au long de sa carrière, il insiste sur l'importance du Soi. Devant la confusion de termes employés, il s'interroge sur la nécessité du concept du Soi et en fait un long chapitre dans son livre Becoming, publié en 1955. Ses réflexions l'amènent à proposer le terme "proprium" au lieu de Soi.

La personnalité comprend ce qui est chaud et important - toutes les régions de notre vie que nous regardons comme spécifiquement nôtres, et que je suggère qu'on appelle le proprium. Le proprium inclut tous les aspects qui lui donnent son unité intérieure¹³.

Allport trouve qu'il est plus efficace de s'attarder davantage aux différentes fonctions du Soi ou proprium (image corporelle, identification de soi, estime de soi, prolonge-

12 H.S. Sullivan, Conceptions of Modern Psychiatry, Washington, D.C., William Alanson White Psychiatric Foundation, 1947.

13 Gordon Allport, Becoming, New Haven, Yale Univ. Press, 1955, p. 40.

ment de soi, pensée rationnelle, image de soi, lutte pour l'individualisme, fonction de connaissance) plutôt que de continuer d'allonger la liste de ses synonymes.

Les psychologues qui tiennent compte du *proprium*, utilisent les termes *soi* et *ego* et souvent les interchangent... Quel que soit le nom utilisé, son sens de quelque chose de "spécifiquement nôtre" mérite une recherche sérieuse. Les principales fonctions et propriétés du *proprium* demandent à être distinguées¹⁴.

Un autre pas important est l'introduction du terme "self-concept" par Victor Raimy (1943) dans sa théorie de counseling non directif. Cette notion est reprise et détaillée par Snygg et Combs (1949). Ils assument que tout comportement est dépendant du cadre de référence personnel de l'individu, c'est-à-dire de son champ phénoménologique. Le *Soi* phénoménal, qui est une partie spécifique du champ, se subdivise lui-même en self-concept qui "comprend ces parties du champ phénoménal que l'individu a différenciées comme des caractéristiques de lui-même, définies et passablement stables"¹⁵". Le bescin fondamental de tout homme, selon eux, est le maintien et l'enrichissement du *Soi* phénoménal qui est sa seule réalité.

Enfin, en forte réaction aux behavioristes, le clinicien Rogers nous propose un système de psychothérapie appelé non directif et une théorie de la personnalité basée sur le *Soi*.

14 Gordon Allport, op. cit., p. 40-41.

15 D. Snygg et A.W. Combs, Individual Behavior, N.Y., Harper, 1949, p. 112.

Dans cette théorie, on reconnaît des éléments apparentés à ceux de Snygg et Combs (Soi phénoménal), de Goldstein (actualisation de soi) et de Raimy (cadre de référence interne). La notion-clé de la conception rogérienne est la foi en la capacité de l'homme; tous ses écrits, de 1947 à 1969 en sont la preuve. Rogers affirme que tout individu est capable de se comprendre et de résoudre ses problèmes en vue de se réaliser, de s'actualiser et "la tendance à l'actualisation est la plus fondamentale de l'organisme en sa totalité"¹⁶.

Quant au Soi, Rogers le voit de façon phénoménologique. Il le décrit comme étant:

la configuration expérientielle composée de perceptions se rapportant au moi, aux relations du moi avec autrui, avec le milieu et avec la vie en général, ainsi que des valeurs ¹⁷ que le sujet attache à ces diverses perceptions.

Selon Rogers, ce sont ces deux facteurs, tendance à l'actualisation et notion du Soi, qui déterminent le comportement, le premier en étant le facteur dynamique et le second le facteur régulateur.

Puis, Fisher et Cleveland reprennent l'expression "image du corps" et l'analysent davantage en relation au Soi:

16 C. Rogers et G.M. Kinget, Psychothérapie et relations humaines, vol. I, Montréal, Institut de recherches psychologiques, 1973, p. 30.

17 Idem, ibid., p. 179.

L'image du corps peut, sous certains aspects, recouvrir les usages variés de concepts tels que ego, soi et concept de soi... C'est un terme qui réfère au corps comme expérience psychologique et qui met l'accent sur les sentiments et les attitudes de l'individu envers son propre corps¹⁸.

Depuis les années '60, d'autres chercheurs dont Brookover, Combs et Snyder, s'intéressent à l'importance dynamique du Soi et apportent ainsi une contribution significative à la psychologie et à l'éducation.

De 1959 à 1967, Brookover¹⁹ fait plusieurs expérimentations, dans le milieu scolaire, afin de voir l'impact du concept de soi de l'étudiant sur son comportement académique. D'après lui, il semble que les façons de concevoir son rôle d'étudiant et son habileté scolaire soient des facteurs significatifs influençant l'apprentissage d'un élève à l'école.

Combs écrit aussi beaucoup sur le Soi; il constate la confusion qu'apporte la multitude de termes employés en référence au Soi et pour y remédier, il tente de clarifier des concepts de base tels que Soi idéal, acceptation de soi et self report.

18 S. Fisher et S.E. Cleveland, Body Image and Personality, N.Y., Dover Publications, 1958, p. x-xi.

19 W.B. Brookover et D. Gottlieb, A Sociology of Education, N.Y., American Book Co., 1964, p. 480.

L'essentiel pour aller de l'avant dans ce type de recherche, nous semble-t-il, est de clarifier et préciser nos concepts fondamentaux. La confusion de nos concepts peut seulement conduire à une confusion semblable dans nos efforts de recherche²⁰.

Snyder, lui, s'interroge plus particulièrement sur le développement du concept de soi. Trois postulats principaux ressortent de ses réflexions:

- le concept de soi de l'individu dirige son comportement,
- il émerge de situations sociales où l'individu est un participant,
- il peut être modifié puisque l'individu participe à des situations en ayant des attentes sociales différentes²¹.

Diggory (1966) et Coopersmith (1967) sont aussi enthousiasmés par ce champ de recherche qu'ils appliquent à l'éducation.

En quête de clarté, Diggory croit que si les définitions étaient plus rigoureuses, la connaissance du Soi croîtrait graduellement mais sûrement. Aussi, il propose que le sens du terme Soi désigne:

sa référence à toute situation dans laquelle l'agent et l'objet de l'acte sont le même organisme. Etre agent est simplement exercer

20 A.W. Combs et D.W. Soper, The Self, its Derivative Terms, and Research, dans J. Ind. Psychol., 1957, vol. 13, p. 145.

21 E. Snyder, Self-Concept Theory: An Approach to Understanding the Behavior of Disadvantaged Pupils, dans The Clearing House, déc., 1965, vol. 40, p. 244.

n'importe quelle fonction dont les organismes sont capables: penser, aimer, caresser, lutter ... Etre l'objet d'un acte est uniquement être ce qui est caressé, aimé, etc.²².

Coopersmith, pour sa part, centre ses recherches (1959-1967) sur les conditions antérieures qui contribuent au développement d'attitudes positives et négatives envers soi-même. Il parle du Soi en termes d'estime de soi qu'il définit comme "un jugement de valeur personnelle qui s'exprime par les attitudes que l'individu a envers lui-même²³". Il affirme que les antécédents de l'estime de soi se résument dans les trois conditions suivantes: "l'acceptation totale ou presque totale des enfants par leurs parents, les limites clairement définies et respectées, et le respect et la latitude pour l'action individuelle avec des limites définies²⁴".

Dans les pages précédentes, nous avons brossé un tableau des principales théories du Soi; nous voyons que, même si les penseurs se sont intéressés au concept du Soi depuis l'Antiquité, c'est surtout après 1950 que des chercheurs tels que Allport et Rogers mettent en évidence le rôle dynamique du Soi dans la personnalité. Parallèlement, face à la multiplicité de termes entourant ce concept, certains auteurs comme Combs

22 J.C. Diggory, Self Evaluation: Concepts and Studies, N.Y., 1966, John Wiley, p. 416.

23 S. Coopersmith, The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco, Freeman and Co., 1967, p. 5.

24 Idem, ibid., p. 236.

et Diggory s'appliquent davantage à vouloir le définir de façon plus rigoureuse.

2. Effort de synthèse.

Après avoir passé en revue les plus importantes théories concernant le Soi, voyons comment nous pouvons intégrer ces données afin de simplifier et de clarifier l'ambiguité entourant ce concept.

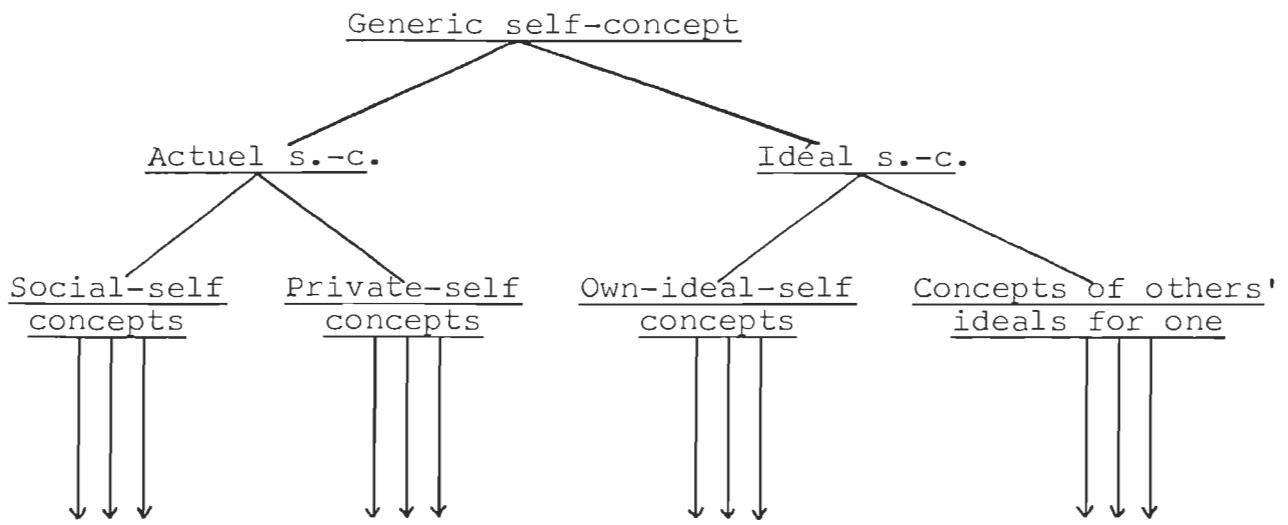
Wylie (1961)²⁵ et Purkey (1970)²⁶ se montrent soucieux de cet objectif et cela est manifeste dans leur revue de littérature sur le Soi. Face à la confusion, née de la variété des concepts employés en référence au Soi, ils tentent de faire ressortir les points communs des différentes descriptions du Soi.

Wylie²⁷ propose un schéma des subdivisions du Soi ayant en tête de liste le terme "generic self-concept", concept amené par l'auteur pour des besoins théoriques et qui inclut tous les concepts de soi.

25 R. Wylie, The Self-Concept: a Critical Survey of Pertinent Research Literature, Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1961.

26 W.W. Purkey, Self Concept and School Achievement, N.J., Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1970.

27 Ruth Wylie, The Present Status of Self Theory, tiré de Handbook of Personality Theory and Research, Chicago, Bor-gotta et Lambert (Ed.), 1968, p. 741.



Même si la revue de littérature de Wylie est assez complète (493 publications y sont mentionnées), sa tentative de clarifier et de synthétiser les concepts du Soi s'avère un échec; après la lecture de son document, nous ne sommes pas beaucoup plus éclairée qu'avant. Wylie elle-même mentionne qu'"il y a beaucoup d'ambiguité dans les résultats et de contradiction apparente à travers les découvertes des différentes recherches²⁸".

Toujours par souci de clarté, Wylie suggère de faire une distinction entre le Soi phénoménologique, qu'elle appelle conscient, et le Soi inconscient.

Deux auteurs, Combs et Diggory, manifestent leur désaccord concernant cette classification trop gratuite de Wylie entre Soi phénoménologique et non phénoménologique.

28 R. Wylie, The Self-Concept: a Critical Survey of Pertinent Research Literature, op. cit., p. 317.

Combs rétorque en 1961:

La séparation du Soi en phénoménal (conscient) et non phénoménal (inconscient) semble particulièrement trompeuse et ne peut qu'ajouter à la confusion déjà existante sur les définitions du Soi. L'auteur (Wylie) partage apparemment le malentendu commun à savoir que la phénoménologie concerne seulement les aspects conscients de la perception.

Combs rectifie, en ajoutant que:

Le point de vue perceptuel, tel qu'il l'a toujours compris, considère cependant que le comportement est une fonction du champ phénoménologique qui inclut tous les niveaux de conscience de la personne²⁹.

Quant à Diggory, il n'apprécie pas beaucoup de lire Wylie qui affirme que:

Quelques-uns de ces théoriciens ont été appelés théoriciens phénoménologiques à cause de l'importance qu'ils ont attachée au rôle du concept de soi conscient comme déterminant du comportement d'une personne.[...] Tous les théoriciens assument implicitement ou explicitement que le concept de soi n'est pas tout à fait "réaliste"³⁰.

Wylie parle aussi de la faible valeur du travail accompli jusqu'à maintenant à cause des construits scientifiques si élargis que leur valeur en est grandement diminuée. Face à cela, Diggory pose ironiquement l'alternative suivante:

29 A.W. Combs, The Self in Chaos, dans Contemporary Psychol., 7, 1962, p. 54.

30 R. Wylie, The Self-Concept: a Critical Survey of Pertinent Research Literature, op. cit., p. 3-5.

Nous avons le choix, ou bien d'abandonner ces construits et hypothèses considérés comme stériles scientifiquement, ou bien les améliorer en se référant à des construits plus moléculaires³¹.

L'intégration des données sur le Soi que nous offre Purkey nous semble plus claire. A partir de sa revue de littérature, il suggère une définition du Soi et de ses caractéristiques principales.

Ainsi, se basant sur les définitions de Lecky, Rogers, Jersild, Combs et Snygg, Purkey nous donne la suivante: "un système dynamique et complexe de croyances qu'un individu tient comme vraies au sujet de lui-même, chaque croyance ayant une valeur correspondante³²".

De cette définition, il tire deux caractéristiques principales du Soi (il est organisé et dynamique) qu'il explicite à l'aide d'un dessin (page suivante).

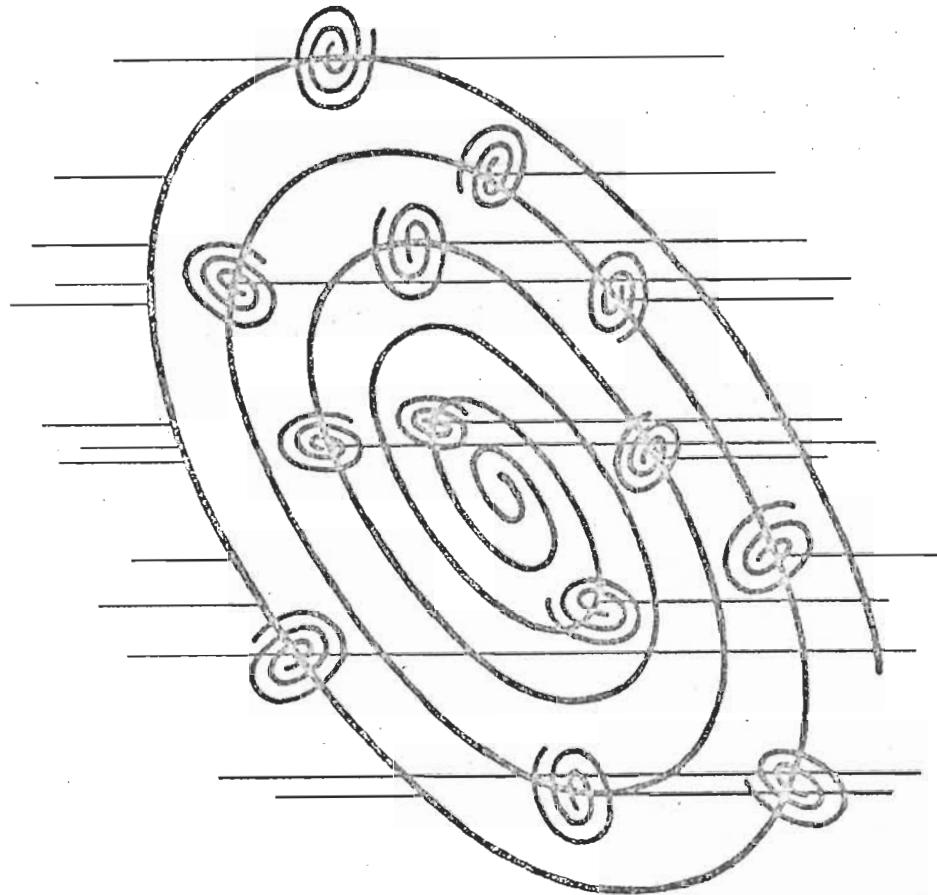
- Le Soi est organisé:

Presque tous les auteurs s'accordent à affirmer que le Soi a une certaine stabilité. Suivant le dessin de Purkey, cette unité de l'organisation du Soi est représentée par la large spirale; chacune des petites spirales, proprement organisée,

31 J.C. Diggory, op. cit., p. 62-63.

32 W.W. Purkey, Self Concept and School Achievement, op. cit., p. 7.

CONCEPT DU SOI



Dessin explicatif des caractéristiques du Soi

tiré de

W.W. Purkey, Self Concept and School Achievement, N.J., Prentice-Hall, 1970, p. 8.

et représentant les croyances de l'individu au sujet de lui-même, fait partie du Soi total. Ces croyances peuvent être divisées en catégories (étudiant, époux, Canadien) et attributs (fort, jeune, amical). Certaines de ces croyances sont très près de l'essence du Soi, donc plus difficiles à changer.

Un autre trait de l'organisation du Soi est que chaque concept du système (petite spirale) a sa propre valeur, généralement positive ou négative (lignes horizontales).

Une troisième qualité organisationnelle du Soi est la généralisation du succès ou de l'échec à travers le système. Pour affirmer cela, Purkey se base sur les recherches de Digory (1966), qui démontrent que, quand une habileté est importante pour l'individu, le succès ou l'échec en ce domaine particulier influence l'auto-évaluation générale de l'individu, c'est-à-dire que l'auto-évaluation des autres habiletés, même si elles ne sont pas reliées, augmente ou diminue selon le cas.

Enfin, l'organisation du Soi est "merveilleusement unique" comme des empreintes digitales, ce qui, selon Purkey, expliquerait les problèmes de communication.

- Le Soi est dynamique:

Un des plus importants postulats des théoriciens du Soi (Snygg, Combs, Rogers) est que tout individu a comme motivation profonde de lutter pour le maintien et l'enrichissement

du Soi qu'il perçoit. Purkey partage ce point de vue et ajoute, qu'en conséquence, "l'expérience est perçue selon sa pertinence au Soi, et le comportement est déterminé par ces perceptions³³". Aussi, le Soi occupe-t-il une position centrale dans toute évaluation de l'individu et sa résistance au changement manifeste son besoin de constance.

Un autre trait dynamique du Soi est son rôle dans la motivation. Purkey résume la pensée de Combs, Snygg et Rogers en disant que "toute motivation humaine est le produit de la lutte universelle pour maintenir, protéger et enrichir le Soi³⁴". Aussi, notre concept de soi s'exprime par notre comportement, notre façon de réagir aux gens, aux tâches et aux rôles.

Comme nous l'avons montré dans cette dernière partie, somme toute, qu'il s'agisse de Purkey ou de Wylie (et cela est davantage vrai pour Wylie), leur revue de littérature sur le Soi révèle que ce sujet est assez nébuleux.

Dans la présente recherche, nous ne voulons pas poursuivre la querelle de mots concernant les appellations nombreuses au sujet du concept de soi. Aussi, nous retenons la définition du Soi de Purkey, car elle nous apparaît plus claire et plus complète. Par contre, nous voulons préciser que, ce que

33 W.W. Purkey, op. cit., p. 10.

34 Idem, ibid., p. 13.

nous avons l'intention d'étudier, c'est le concept de soi le plus réel possible, à tous les niveaux, conscient et inconscient, mais non le concept de soi uniquement perçu comme réel et appelé self-report.

Combs insiste beaucoup sur cette distinction entre concept de soi et self-report. En 1958, il note que "le manque de distinction entre le self-report et le concept de soi dans la littérature a créé une confusion considérable³⁵".

Aussi, Combs et Soper essaient de définir ces deux construits avec plus de précision. Tandis que:

Le concept de soi est généralement défini comme l'organisation de tout ce qui semble être le "je" de l'individu, l'ensemble des façons de se voir lui-même, le self-report, lui, est plutôt une description de soi, rapportée à un étranger; il représente ce que l'individu dit qu'il est³⁶.

Combs croit qu'il est très difficile qu'un self-report soit un indice rigoureux du concept de soi du sujet, car au moins cinq facteurs (la clarté de la connaissance personnelle de l'individu, sa coopération, sa liberté devant une menace, sa facilité d'expression, les attentes sociales) sont en cause et en font un instrument plus ou moins valide.

35 I.J. Gordon et A.W. Combs, The Learner: Self and Perception, dans Review of Educ. Res., 1958, p. 439.

36 A.W. Combs, D.W. Soper et C.C. Courson, The Measurement of Self Concept and Self-Report, dans Educ. and Psychol. Measmt., 1963, 23, p. 494.

Poussant plus loin son investigation, Combs³⁷ mesure le concept de soi de cinquante-neuf enfants de sixième année, à l'aide d'observations de leurs comportements (30 minutes en classe, 30 minutes au jeu et 30 minutes d'entrevue). Comparés aux self-reports obtenus directement des enfants (18 paires d'affirmations positives et négatives, cotées sur une échelle de cinq points), les résultats montrent qu'il n'existe aucune relation significative ($r = .114$). Il semble donc que le concept de soi et le self-report sont deux choses différentes, le concept de soi étant une mesure plus globale, plus intime du Soi.

En 1966, Parker³⁸ mène une recherche avec trente enfants de sixième année. Il compare le concept de soi des sujets (mesuré par un Picture Story Test) à leur self-report (30 phrases affirmatives et négatives que l'enfant s'attribue sur une échelle de cinq points). Il conclut que, contrairement au self-report, le concept de soi inféré n'est pas tellement influencé par les attentes sociales. Parker ajoute que le Soi inféré représente une évaluation plus exacte et réaliste des perceptions du Soi de l'enfant que le self-report.

Quant à Wylie, elle critique l'emploi trop fréquent des self-reports comme mesure du concept de soi et elle nous

37 A.W. Combs, D.W. Soper et C.C. Courson, op. cit.
p. 495-499.

38 J. Parker, The Relationship of Self-Report to Inferred Self-Concept, dans Educ. and Psychol. Measmt, 1966, 26, p. 691-700.

met en garde contre toutes les variables qui peuvent contaminer un self-report.

Il est évident que de telles réponses peuvent être influencées par: a) l'intention du sujet de choisir ce qu'il désire révéler à l'examineur b) l'intention du sujet d'exprimer des attitudes ou perceptions qu'il n'a pas c) les réponses habituelles du sujet, particulièrement celles qui impliquent de l'introspection d) la somme des facteurs méthodologiques et situationnels qui, non seulement peuvent amener des variations de a) b) et c) mais peuvent exercer d'autres influences sur les réponses obtenues³⁹.

Pour ces raisons, nous n'employons pas de self-report dans notre recherche; nous pouvons alors évaluer le concept de soi à partir d'observations du comportement, directes ou inférées de techniques projectives. C'est cette dernière méthode que nous choisissons dans l'étude présente, décrite au troisième chapitre.

Dans les pages précédentes, nous avons présenté les différentes théories du Soi; ensuite, en raison de la multiplicité de termes rattachés à ce concept, nous avons tenté de synthétiser ces données en en cernant les points communs.

Ce chapitre montre aussi comment, dans l'embrouillement des termes, on en est venu à confondre le concept du Soi avec le self-report, qui n'indique en fait qu'un aspect du Soi de

39 R. Wylie, The Self-Concept: a Critical Survey of Pertinent Research Literature, op. cit., p. 24.

l'individu, celui qu'il veut bien nous laisser voir. Dans la présente recherche, nous sommes soucieuse de mesurer le concept de soi le plus intégralement possible, tant conscient qu'inconscient.

Dans le chapitre suivant, nous verrons de façon plus spécifique comment le concept de soi est lié au rendement académique.

CHAPITRE II

CONCEPT DE SOI ET PERFORMANCE ACADEMIQUE

Certains étudiants réussissent à l'école, d'autres, par contre, expérimentent très tôt la défaite et l'échec. A quoi cela est-il dû? Plusieurs facteurs entrent en cause, bien sûr, mais il en est un qui est central et continu: c'est la façon donc l'étudiant se perçoit lui-même.

Aussi, dans ce chapitre, nous passerons en revue les recherches qui scrutent ce problème sous les trois angles suivants:

- la relation entre le concept de soi et le rendement académique
- le concept de soi des underachievers
- le concept de soi des underachievers intellectuellement doués.

1. Relation entre concept de soi

et rendement scolaire.

Plusieurs chercheurs, dans le domaine de la psychologie et de l'éducation sont d'accord pour affirmer que l'étudiant qui a une vision positive de lui-même a plus de succès scolaire que celui qui se perçoit de façon négative. Après une revue de littérature, nous constatons que les études

appuient cette assertion. Aussi, le rôle du concept de soi devient d'une importance primordiale pour les éducateurs soucieux de la croissance personnelle de leurs élèves.

Le concept du Soi est en effet, étroitement lié au processus d'apprentissage. A ce sujet, Liss écrit:

Le premier problème d'apprentissage est centré sur le corps ou Soi, car son existence actuelle dépend de la satisfaction de besoins de survie, directement ou à travers des substituts. Le compromis du Soi en relation aux autres, vient seulement avec le temps, quand la psyché est capable de différencier phénomène intrinsèque et extrinsèque, et quand l'enfant est capable de saisir la différence entre le Soi et tout ce qui n'est pas Soi⁴⁰.

Symonds note aussi l'importance du lien qui existe entre le concept de soi de l'enfant et son apprentissage. Elle affirme que "toutes choses étant égales, plus l'enfant possède d'estime de soi et de confiance en soi, plus son apprentissage et son adaptation seront efficaces⁴¹".

Purkey, lui, après une revue de littérature sur le Soi, en vient à la conclusion que "le succès ou l'échec académique semble être aussi, sinon plus, profondément enraciné dans les concepts du Soi que dans l'habileté mentale mesurée⁴²".

40 Edward Liss, Motivation in Learning, the Psychoanalytic Study of the Child, N.Y., International Univ. Press, 1955, 10, p. 102.

41 P.M. Symonds, The Ego and the Self, N.Y., Appleton-Century-Crofts Inc., 1951, p. 183.

42 W.W. Purkey, op. cit., p. 14.

Les recherches faites depuis 1955 montrent aussi clairement qu'il existe une relation significativement positive entre le concept de soi et le rendement académique.

Voyons, plus en détails, le contenu de ces études (par ordre chronologique). Un des objectifs de cette recherche étant de mesurer vraiment le concept de soi, nous mentionnerons, après chacune des recherches, si elles le mesurent vraiment ou si elles présentent plutôt un self-report.

P. Stevens (1956)⁴³ analyse deux aspects du concept de soi, la connaissance et l'acceptation de soi, mesurant le premier par dix échelles du Guilford-Zimmerman Temperament et le second par l'évaluation subjective de 101 sujets, quant à dix traits de personnalité (selon une échelle de cinq points d'acceptation ou de rejet). La recherche révèle que les dimensions mesurées du concept de soi sont liées au rendement académique; en effet, les étudiants de collège qui réussissent académiquement montrent une meilleure connaissance de leurs habiletés intellectuelles, un plus haut degré d'acceptation de soi et une tendance plus grande à attacher de l'importance aux caractéristiques de leur personnalité propre, comparativement à ceux qui ne réussissent pas (self-report).

43 P.H. Stevens, An Investigation of the Relationship between Certain Aspects of Self-Concept and Student's Academic Achievement, Dissertation Abstr., 1956, 16, p. 2531-2532.

Bodwin (1957)⁴⁴, après avoir évalué le concept de soi de 300 sujets de 3e et 6e années, à l'aide du Draw-a-Person Test, conclut qu'il existe une relation positive et très significative entre un concept de soi immature et l'incapacité en lecture ($r: .72$ pour la 3e année et $r: .62$ pour la 6e année à un niveau de signification de $.01$). Cette relation existe aussi pour l'incapacité en arithmétique ($r: .78$ pour la 3e année et $r: .68$ pour la 6e année) et on constate qu'elle est plus marquée en 3e qu'en 6e année. Cette recherche, contrairement à plusieurs autres, mesure réellement le concept de soi en l'inférant à l'aide d'une technique projective; aussi, ses conclusions semblent plus valables (concept de soi).

Un autre chercheur examine plus à fond les différences d'âge et de sexe en relation au concept de soi et à la moyenne des notes. Le Draw-a-Person Test est passé à 300 sujets, garçons et filles de 3e, 6e et 11e années. Bruck (1957)⁴⁵ en vient aux conclusions suivantes: il y a une relation positive et significative entre le concept de soi et la moyenne des notes à tous les niveaux étudiés (3e: $r .54$, 6e: $r .38$, 11e: $r .72$, à 1% de niveau de signification). Par contre, les âges ne sont

44 R.F. Bodwin, The Relationship between Immature Self-Concept and Certain Educational Disabilities, Dissertation Abstr., 1957, 19, p. 1645-1646.

45 M. Bruck, A Study of Age Differences and Sex Differences in the Relationship between Self-Concept and Grade-Point Average, Dissertation Abstr., 1957, 19, p. 1646.

significatifs qu'entre la 3e et la 11e années (t: 2.15), entre la 6e et la 11e années (t: 3.60) et non entre la 3e et la 6e années (t: 1.44). Les différences de sexes sont significatives entre la 3e et la 11e années seulement (t: 2.20). Les résultats de cette étude paraissent très valides en raison de l'instrument de mesure du concept de soi et du traitement statistique des données (concept de soi).

A l'aide d'un Q sort, Roth (1959)⁴⁶ étudie, au niveau collégial, le rôle du concept de soi dans la réussite scolaire, véhiculée par l'amélioration de la lecture. Il conclut qu'il y a des différences significatives dans les perceptions d'eux-mêmes, pour les 54 étudiants qui, au cours du programme de lecture, se sont améliorés, ne se sont pas améliorés et ont quitté. Le rendement des étudiants est lié aux perceptions de leurs habiletés, selon qu'ils se sentent capables ou non de réussir telle performance (self-report).

A partir d'un échantillon de 1050 enfants, garçons et filles de 7e année, Brookover, Thomas et Paterson (1964)⁴⁷ trouvent que le concept de soi de l'habileté scolaire est fortement lié à la performance académique, même quand la mesure

46 R.M. Roth, The Role of Self-Concept in Achievement, dans J. Exptl. Educ., 1959, 27, p. 265-281.

47 W.B. Brookover, S. Thomas et A. Paterson, Self-Concept of Ability and School Achievement, dans Sociol. of Educ., 1964, 37, p. 271-278.

du Q.I. est contrôlée (r: .69 pour les garçons et .72 pour les filles). Le concept de soi est aussi corrélé aux perceptions qu'ont de l'étudiant les personnes qu'il considère importantes (r: .58). Le concept de soi est mesuré ici par un questionnaire à choix multiple (self-report).

Dans une étude d'élèves blancs et d'élèves noirs d'écoles élémentaires, Caplin (1966)⁴⁸ rapporte que les enfants qui déclarent plus de concepts de soi positifs, tendent à avoir un rendement académique plus élevé. Il semble que l'influence du Soi n'ait pas de frontières raciales. Les élèves qui ont une perception négative de leurs capacités ont rarement du succès à l'école, sans égard à leur couleur (self-report).

Une deuxième étude menée par Caplin (1969)⁴⁹ confirme qu'il y a une relation très significative entre le concept de soi et la réussite académique (r: .52 à .001 de niveau de signification). Son étude porte sur 180 enfants d'écoles élémentaires, pairés selon la race (noire et blanche), l'année de scolarité, le sexe, l'intelligence et le statut socio-économique. Caplin mène sa recherche très objectivement et précise lui-même qu'il s'agit d'un self-report.

48 M.D. Caplin, The Relationship between Self-Concept and Academic Achievement and between Level of Aspiration and Academic Achievement, Dissertation Abstr., 1966, 27, p. 979A.

49 M. Caplin, The Relationship between Self-Concept and Academic Achievement, dans J. Exptl. Educ., 1969, 37, p. 13-17.

Williams et Cole (1968)⁵⁰ étudient la relation entre le concept de soi et l'adaptation scolaire, chez 80 étudiants de 6e année; leur analyse révèle des corrélations significativement positives ($r: .31$, $p <.01$) entre le concept de soi, mesuré par le Tennessee Self-concept Scale, et la réussite en lecture et en mathématiques. Ils attestent aussi que le concept de soi est fortement lié à l'équilibre émotionnel (self-report).

White et Howard (1973)⁵¹ s'intéressent à ceux qui échouent une année scolaire. A partir d'une population de 292 garçons et de 332 filles de 6e année, les résultats de leur recherche indiquent que les enfants qui doublent ont un concept de soi négatif et que le fait d'avoir doublé deux fois est lié à un concept de soi encore plus négatif (self-report).

Primavera et Simon (1974)⁵² explorent la variable sexe dans la relation entre le rendement académique et l'estime de soi, un des aspects du concept de soi. L'étude, portant sur 180 élèves de 5e et 6e années, montre que la différence entre

50 R.L. Williams et S. Cole, Self-Concept and School Adjustment, dans Personnel and Guid. J., 1968, 46, p. 478-481.

51 K. White et J.L. Howard, Failure to be Promoted and Self-Concept among Elementary School Children, dans Elem. School Guid. and Coun., 1973, 7, p. 182-188.

52 L.H. Primavera, W.E. Simon et A.M. Primavera, The Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement: an Investigation of Sex Differences, dans Psychol. in the Schools, 1974, 11, p. 213-217.

garçons et filles, quant à l'estime de soi, n'est pas significative ($t: .646$, $p > .05$), mais qu'il y a un lien très net entre l'estime de soi et le rendement académique. Le Coopersmith Self-Esteem Inventory a servi à mesurer l'estime de soi (self-report).

Aspy et Buhler (1975)⁵³ investiguent la relation entre le concept de soi du professeur et la performance académique de l'étudiant. Le concept de soi de six professeurs de 3e année est mesuré à l'aide d'un Q sort et associé à la performance de 20 enfants ayant les plus hauts et les plus bas Q.I. La relation s'avère significative à un niveau de .05. Cette étude montre que, non seulement le concept de soi de l'étudiant, mais aussi celui de son professeur sont liés à sa performance académique (self-report).

Les recherches précitées indiquent toutes qu'il existe une relation significative entre le concept de soi de l'étudiant et son rendement scolaire. Voyons maintenant comment cela s'applique de façon plus spécifique à l'étudiant qui manifeste un sous-rendement académique (underachiever).

53 D.N. Aspy et J.H. Buhler, The Effect of Teacher's Inferred Self-Concept upon Student Achievement, dans J. of Educ. Research, 1975, 68, p. 386-389.

2. Le concept de soi des underachievers.

Plusieurs recherches ont été faites afin d'analyser, plus particulièrement, le concept de soi de l'étudiant qui vit le problème du sous-rendement. Notons toutefois que les définitions de l'underachiever sont très variées, comme nous le verrons dans les études qui suivent; toutes ne mesurent donc pas la même chose bien qu'elles parlent toutes d'underachievement. Dans la présente recherche, nous considérons comme underachiever tout étudiant dont le rendement académique est inférieur au potentiel intellectuel qu'il manifeste; nous en parlerons davantage au chapitre III.

Sur un échantillon de 155 élèves de 8e et 9e années, Blackman (1954)⁵⁴ compare certains traits du concept de soi des underachievers (ceux qui obtiennent un score de .85 ou moins pour le Reading Achievement Index) et des overachievers (ceux qui ont un score de 1.11 ou plus au même test de lecture). Il en ressort que l'overachiever a une meilleure santé mentale (mesurée par le Rorschach et le T.A.T.) que l'underachiever. On note des différences significatives à un niveau de .10 quant à l'immaturité, l'instabilité émotive, les sentiments d'imperfection et les attitudes concernant les défauts physiques.

54 G.J. Blackman, A Clinical Study of the Personality Structures and Adjustments of Pupils Under-Achieving and Over-Achieving in Reading, Dissertation Abstr., 1954, 15, p. 1199.

Chickering (1958)⁵⁵ étudie 109 sujets de 9e année, over et underachievers (classés comme tels par leurs professeurs d'après leur effort en classe) quant à leur concept de soi actuel et idéal (mesuré par un Q sort). Il conclut que les concepts de soi idéals des over et underachievers sont plus semblables que leurs concepts de soi actuels. Etant donné la faisabilité des instruments de mesure, les conclusions de cette recherche sont peu valides et peuvent être mises en doute (self-report).

En comparant 60 étudiantes de niveau collégial, under et overachievers (déterminées par la corrélation entre un test d'aptitude et les notes cumulatives moyennes; les étudiantes qui se situent dans la moitié inférieure des scores-déviations sont appelées underachievers, et les overachievers sont celles qui se situent dans la moitié supérieure des scores-déviations), Lum (1960)⁵⁶ trouve que les underachievers ont une moins grande motivation à l'étude, qu'elles tendent à être moins confiantes en elles-mêmes et qu'elles semblent avoir une moins grande capacité de travail quand elles sont sous pression.

55 A.W. Chickering, Self Concept, Ideal Self Concept and Achievement, Dissertation Abstr., 1958, 19, p. 164.

56 M.K.M. Lum, A Comparaison of Under and Overachieving Female College Students, dans J. of Educ. Psychol., 1960, 51, p. 109-114.

Borislow (1962)⁵⁷ mène sa recherche avec 197 étudiants de collège. L'erreur standard, calculée à partir de la corrélation entre un test d'aptitude et la moyenne des notes, sert à déterminer les groupes achievers et underachievers. Borislow conclut que, quand la performance académique est un but premier, il n'y a pas de différence, pour les achievers et les underachievers, entre l'évaluation générale d'eux-mêmes (mesurée par une échelle de 24 adjectifs) du début de l'année et celle de la fin du premier semestre. Par contre, les underachievers ont une pauvre conception d'eux-mêmes comme étudiants, comparés aux achievers (self-report).

Fink (1962)⁵⁸ sélectionne 40 garçons et 48 filles de 9e année, achievers et underachievers (d'après la moyenne des notes au-dessus ou au-dessous de la médiane) et les paire pour le sexe et le Q.I. Trois juges cotent leur concept de soi comme adéquat ou inadéquat, à l'aide des données suivantes: California Psychological Inventory, Bender Gestalt Test, Draw-a-Person Test, Gough Adjective Check List et un essai intitulé "ce que je serai dans 20 ans". Les résultats démontrent qu'il y a une relation significative entre un concept de soi plus ou moins adéquat et le rendement académique, et que cette relation

57 B. Borislow, Self-Evaluation and Academic Achievement, dans J. of Counseling Psychol., 1962, 9, p. 246-255.

58 M.B. Fink, Self-Concept as it Relates to Academic Underachievement, dans Calif. J. of Educatl. Research, 1962, 13, p. 57-62.

est plus forte chez les garçons (χ^2 : 14.4, p .01) que chez les filles (χ^2 : 2.1, p .20). Cette recherche paraît très sérieuse, autant par le choix des instruments de mesure que par la définition adéquate des variables et par le traitement statistique des données; aussi les conclusions semblent fidèles (concept de soi).

Bruck et Bodwin (1962)⁵⁹ examinent le concept de soi de 60 étudiants dont le Q.I. varie entre 90 et 110, afin de voir s'il est associé à la présence ou à l'absence de sous-rendement, défini comme étant une année ou plus de retard scolaire. La recherche montre que les enfants de 3e, 6e et 11e années, qui passent le Draw-a-Person Test (quantifié sur une échelle de cinq points selon la présence ou l'absence plus ou moins marquée de neuf caractéristiques prédéterminées), confirment l'hypothèse à savoir qu'il y a une relation positive entre le sous-rendement et un concept de soi immature (r : .60 à 1%) (concept de soi).

Dans sa revue de littérature sur les traits de personnalité associés au rendement, Taylor (1964)⁶⁰ résume ainsi les caractéristiques de l'étudiant qui ne réussit pas sur le plan

59 M. Bruck et R.F. Bodwin, The Relationship between Self-Concept and the Presence and Absence of Scholastic Under-achievement, dans J. Clin. Psychol., 1962, 18, p. 181-182.

60 R.G. Taylor, Personality Traits and Discrepant Achievement: a Review, dans J. of Counslg. Psychol., 1964, 11, p. 76-81.

académique: son anxiété n'est pas dirigée, il a une conception négative de lui-même, il est hostile envers l'autorité et ses relations interpersonnelles sont négatives. Concernant plus spécifiquement l'image de lui-même, Taylor ajoute que l'underachiever est dépressif dans sa perception personnelle, qu'il se sent inadéquat, inférieur, passif et qu'il a une pauvre conception de sa performance académique. Il manque aussi de confiance en lui-même et cherche son indépendance dans le retrait.

Wellington et Wellington (1965)⁶¹ examinent, eux aussi, les données concernant l'underachiever et ils nous présentent les traits qui le caractérisent: faible motivation, peu de confiance en lui-même, faible capacité de fonctionner sous pression, manque de sérieux dans les projets, peu d'intérêt aux autres, peu d'aspirations, faible concept de soi.

A l'aide d'un Q sort, Wechsler (1971)⁶² compare le concept de soi de 40 garçons underachievers de 5e et 6e années et d'intelligence moyenne (Q.I. 90-110), dont les mères participent ou non à des sessions de counseling de groupe. Est considéré comme underachiever celui dont l'appréciation finale de

61 C.B. Wellington et J. Wellington, The Underachiever: Challenges and Guidelines, Chicago, Rand, Mc Nalley and Co., 1965, p. 1-38.

62 J.D. Wechsler, Improving the Self-Concepts of Academic Underachievers through Maternal Group Counseling, dans Calif. J. of Educ. Research, 1971, 22, p. 96-104.

l'année précédente est notée "échec ou insatisfaisant" et dont le test d'habileté mentale est moyen. L'hypothèse, selon laquelle les sujets auraient moins de différences entre leurs concepts de soi actuels et idéals après que leurs mères auraient participé au counseling de groupe, fut confirmée. Cette étude fait voir l'importance de l'attitude parentale dans le développement du concept de soi (self-report).

Bailey (1971)⁶³ examine le concept de soi de 100 étudiants universitaires, garçons et filles, underachievers (moyenne de 1.45 ou moins) et achievers (moyenne de 2.25 ou plus). Il conclut que les underachievers ont une plus faible conception de leurs talents scolaires et qu'ils manifestent une plus grande différence entre ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils voudraient quant à leur performance. L'étudiant underachiever semble aussi manquer de buts et de motivation (self-report).

D'après les recherches mentionnées ci-haut, l'étudiant qui ne réussit pas aussi bien que ses camarades, a, en général, un concept de soi négatif; sa perception de lui-même est teintée de pessimisme et de dépréciation personnelle.

Qu'en est-il de l'étudiant qui vit ce problème de l'underachievement tout en étant doué intellectuellement, c'est-à-dire en ayant un Q.I. supérieur à la moyenne? C'est ce que

63 R.C. Bailey, Self-Concept Differences in Low and High Achieving Students, dans J. of Clin. Psychol., 1971, 27, p. 188-191.

nous allons préciser maintenant.

3. Le concept de soi des underachievers
intellectuellement doués.

Plusieurs chercheurs ont scruté de plus près le concept de soi des étudiants d'intelligence au-dessus de la moyenne et qui ne donnent pas la performance académique qu'on attend d'eux. Tous ont trouvé la présence de perceptions négatives d'eux-mêmes et de leurs capacités.

L'étude de Dowd (1952)⁶⁴ porte sur 89 universitaires et révèle que l'incidence de l'underachievement (déterminé par une moyenne de 2.2 ou moins) est plus grande chez les garçons que chez les filles d'intelligence supérieure; entrent dans cette catégorie ceux qui se situent dans le plus haut décile à un test d'aptitudes scolaires.

Burgess (1956)⁶⁵ étudie, à l'aide du Rorschach, du M.M.P.I., du T.A.T. et du Rosenzweig, les facteurs de personnalité qui pourraient différencier 40 étudiants de collège, under et overachievers ($\pm 0.5\sigma$ de la moyenne cumulative) d'intelligence supérieure. Elle conclut que les underachievers

64 R.J. Dowd, Underachieving Students of High Capacity, dans J. of Higher Educ., 1952, 23, p. 327-330.

65 E. Burgess, Personality Factors of Over and Under-achievers in Engineering, dans J. of Educ. Psychol., 1956, 47, p. 89-99.

manifestent, en général, une affectivité instable et peu de motivation à la réussite académique; leurs attitudes sont fortement influencées par les autres.

Walsh (1956)⁶⁶ utilise le Driscoll Play Kit (un matériel projectif composé d'histoires à compléter et cotées par trois juges), avec 20 garçons âgés de 7 à 11 ans, désignés comme underachievers en lecture, et dont les Q.I. varient entre 120 et 146. Le même matériel est employé avec 20 garçons considérés comme des achievers normaux. Les résultats montrent que, contrairement aux achievers, les garçons underachievers se considèrent renfermés, rejetés, isolés et incapables d'exprimer leurs sentiments. Les conclusions de la recherche de Walsh méritent d'être prises en considération étant donné la justesse des éléments qui la composent (choix de l'échantillon, matériel mesurant réellement le concept de soi, définition et contrôle des variables) (concept de soi).

A la suite de sa recherche sur une population d'enfants ayant un Q.I. de 130 ou plus, Gowan (1957)⁶⁷ trouve que, pour des personnes douées, l'achievement et l'underachievement peuvent être vus comme des réponses sociales et asociales de l'individu à une stimulation, particulièrement en ce qui

66 A.M. Walsh, Self-Concepts of Bright Boys with Learning Difficulties, N.Y., Teachers College Press, Columbia Univ., 1956.

67 J.C. Gowan, Dynamics of Underachievement in Gifted Students, dans Exceptional Children, 1957, 24, p. 98-102.

concerne des tâches développementales présentées ou rejetées par l'environnement parental et éducationnel. Gowan rappelle aussi les résultats d'une étude de Terman (1947) dans laquelle les underachievers montraient un faible Moi, une tendance au retrait, un manque de confiance en soi, de maturité et de responsabilité.

Passow et Goldberg (1958)⁶⁸ examinent une population d'étudiants de 9e à 12e année et de Q.I. de 125 et plus. La recherche prouve que, comparés aux achievers, les underachievers se perçoivent plus faibles dans les zones intellectuelles et de résolution de problèmes (confiance en soi, goût d'apprendre, jugement, capacité de travailler seul). Les underachievers semblent réaliser qu'ils pourraient mieux réussir et, apparemment, ils veulent le faire; aussi ils se sentent frustrés et désappointés (self-report).

Après deux ans de recherches suivies sur l'underachiever doué, Miriam Goldberg (1960)⁶⁹ conclut que les underachievers de niveau secondaire montrent des différences significatives importantes entre les perceptions de leur présent statut et celles de leur idéal. Elle ajoute qu'il devient de plus en plus clair que le sous-rendement académique est un symptôme

68 A.H. Passow et M. Goldberg, Study of Underachieving Gifted, dans Educ. Leadership, 1958, 16, p. 121-125.

69 M.L. Goldberg, Studies in Underachievement Among the Academically Talented, tiré de Freeing Capacity to Learn, Ed. A. Frazier, 1960, p. 56-73.

d'une profonde variété de problèmes personnels et sociaux fondamentaux qui déterminent la sorte d'aide dont l'étudiant a besoin (self-report).

Merville Shaw s'intéresse aussi à l'underachievement chez les élèves particulièrement intelligents. Ainsi, Shaw et Mc Cuen (1960)⁷⁰, à partir d'une recherche sur 157 garçons et filles de Q.I. de 110 et plus, et de 9e, 10e et 11e années, comparent les achievers (moyenne cumulative supérieure à la moyenne de la classe) et les underachievers (moyenne cumulative inférieure à la moyenne de la classe). Ils trouvent que la prédisposition à ne pas réussir est déjà présente avant même le début de la scolarité et cela est spécialement observable chez les garçons (self-report).

Shaw, Edson et Bell (1960)⁷¹ poursuivent leurs études sur 87 étudiants du secondaire, de Q.I. de 113 et plus. A partir du Sarbin Adjective Checklist, les underachievers (moyenne cumulative de 1.75 ou moins), comparés aux achievers (moyenne cumulative de 2 ou plus), montrent des différences significatives concernant leur concept de soi. Les garçons underachievers ont plus de sentiments négatifs envers eux-mêmes que les

70 M.C. Shaw et J.T. Mc Cuen, The Onset of Academic Underachievement in Bright Children, dans J. Educ. Psychol., 1960, 51, p. 103-108.

71 Shaw, Edson et Bell, The Self-Concept of Bright Underachieving High School Students as Revealed by an Adjective Checklist, dans Personnel and Guid., 1960, 39, p. 193-196.

garçons achievers et ils se qualifient d'insouciants, de fiables, de malfaisants, d'inquiets et de contrariants. Les filles underachievers sont cependant plus ambivalentes face à elles-mêmes (self-report).

Shaw et Dutton (1962)⁷² essaient de voir l'influence parentale sur le concept de soi de l'underachiever (moyenne cumulative de 2.7 ou moins). La population étudiée comprend 850 étudiants de 10e et 11e années et de Q.I. d'au moins 110. Les résultats démontrent que les mères des filles underachievers semblent être à la fois plus dépendantes et dominatrices; elles ont peur de leurs pulsions et ne peuvent tolérer de comportements agressifs chez leurs enfants. Les mères des garçons underachievers paraissent être plus renfermées et réprient leur sexualité davantage que les mères des garçons achievers. Concernant les pères des sujets, les résultats sont plus flous. Les chercheurs concluent en disant que le fait d'avoir trouvé des concepts de soi négatifs chez les underachievers (Shaw, Edson et Bell) est aussi relié en partie aux attitudes parentales comme facteurs causals puisque les attitudes négatives de la part des parents envers un enfant amènent la formation d'attitudes négatives de l'enfant envers son propre Soi (self-report).

72 M.C. Shaw, B.E. Dutton, The Use of the Parent-Attitude Research Inventory with the Parents of Bright Academic Underachievers, dans J. of Educ. Psychol., 1962, 53, p. 203-208.

Afin de confirmer leur recherche de 1960, Shaw et Alves (1963)⁷³ examinent, à l'aide du Bills Index of Adjustment and Values, le concept de soi d'élèves de 10e et 11e années, dont le Q.I. est d'au moins 110. Les garçons underachievers (moyenne cumulative inférieure à 2.5) présentent des concepts de soi plus négatifs que les garçons achievers (moyenne cumulative supérieure à 3); ils montrent aussi moins d'acceptation d'eux-mêmes et des autres. Par contre, les filles underachievers manifestent beaucoup d'ambivalence dans leurs descriptions d'elles-mêmes (self-report).

Todd, Terrell et Frank (1962)⁷⁴ cherchent à avoir plus d'informations au sujet des achievers et des underachievers doués. Ils comparent 177 garçons et filles de collège, achievers (moyenne cumulative de 3 ou plus) à 67 underachievers (moyenne cumulative de 2 ou moins). Selon les résultats, les underachievers manifestent moins de besoin de réussite académique, ils semblent plus percevoir une relation entre le travail scolaire et l'atteinte de buts vocationnels, et ont une attente moindre du succès dans leurs études (self-report).

73 M.C. Shaw, et G.J. Alves, The Self-Concept of Bright Academic Underachievers Continued, dans Personnel and Guid. J., 1963, 42, p. 401-403.

74 F. Todd, G. Terrell et C.E. Frank, Differences between Normal and Underachievers of Superior Ability, dans J. of Applied Psych., 1962, 46, p. 183-190.

Combs (1963)⁷⁵ étudie, lui aussi, la relation entre le concept de soi et l'underachievement chez 35 garçons de 11e année, ayant un Q.I. de 115 ou plus. L'administration et l'analyse d'un dessin aperceptif révèle que, en comparaison aux achievers (moyenne cumulative supérieure à la médiane), les underachievers (moyenne cumulative inférieure au premier quartile) se perçoivent comme moins compétents et moins acceptés des autres; leur expression émotive est moins libre et leur approche des problèmes moins efficace (concept de soi).

Dans leur revue de littérature sur les underachievers intellectuellement doués, Raph, Goldberg et Passow (1966)⁷⁶ concluent que tous les groupes étudiés jusqu'à maintenant confirment l'hypothèse qu'un concept de soi positif semble être plus relié à la performance scolaire que l'est l'intelligence.

Peters (1968)⁷⁷ investigue également le concept de soi de 50 garçons de 11e année, underachievers et achievers dont le Q.I. est au moins de 115. Après la passation du T.A.T. et du Combs School Apperception Test, Marie Peters conclut qu'il

75 C.F. Combs, A Study of the Relationship between Certain Perceptions of Self and Scholastic Underachievement in Academically Capable High School Boys, Dissertation Abstr., 1963, 24, p. 620.

76 J. Raph, M. Goldberg, A. Passow, Bright Underachievers, N.Y., Teachers College Press, 1966, p. 289.

77 M. Peters, The Self-Concept as a Factor in Over and Underachievement, Dissertation Abstr., 1968, 29, p. 1792.

y a une différence significative entre les achievers (moyenne cumulative supérieure à la médiane) et les underachievers (moyenne cumulative inférieure au premier quartile), ces derniers se percevant comme moins compétents et moins acceptables aux autres, considérant leurs pairs et les adultes comme moins acceptables, démontrant une approche inefficace face aux problèmes et manifestant moins de liberté et d'équilibre dans l'expression de leurs sentiments (concept de soi).

Après examen de la littérature, on constate que toutes les recherches indiquent qu'il y a un lien entre le concept de soi et le rendement académique et que, plus spécifiquement, la plupart des underachievers, d'intelligence moyenne ou supérieure, ont un concept de soi négatif.

Cependant, comme le prouvent les recherches précitées, peu d'études mesurent réellement le concept de soi, car la plupart d'entre elles le font plutôt par des self-reports. On note également que les définitions opérationnelles de l'underachiever sont très différentes d'une recherche à l'autre.

Si l'on fait le bilan, on constate qu'aucune étude ne met en relation le concept de soi et l'underachievement tels que nous les définissons. Trois études seulement, celles de Chickering, Borislow et Wechsler tiennent compte du potentiel intellectuel pour définir l'underachiever mais, par contre, elles présentent des self-reports. Quant aux recherches qui

mesurent réellement le concept de soi, par des observations de comportements, directes ou inférées de techniques projectives, elles définissent l'underachiever sans se soucier du Q.I. de l'étudiant (études de Blackman, Fink, Bruck et Bodwin, Burgess, Combs, Peters).

On remarque aussi que la variable sexe est très peu investiguée, dans la relation entre le concept de soi et le sous-rendement scolaire. Comme cet aspect de la question nous intéresse, voyons les bases théoriques sur lesquelles nous nous appuyons pour fonder nos hypothèses de travail.

En ce qui concerne les différences psychologiques entre homme et femme, Zazzo croit qu'on ne peut les généraliser et qu'elles sont plutôt individuelles. Il écrit que "tout ce qui peut être affirmé de ces différences psychologiques entre les sexes n'est jamais vrai qu'en gros et en moyenne"⁷⁸".

On peut tout de même se demander d'où viennent ces différences. A ce sujet, plusieurs chercheurs affirment que le concept de soi, qui se développe à travers l'intériorisation des attitudes et des valeurs des autres, dépend des rôles que l'adulte attribue à l'enfant et des attentes qu'il manifeste envers lui.

78 René Zazzo, Traité de psychologie de l'enfant, Vol. 4, Paris, P.U.F., 1970, p. 181.

Gesell précise que:

Bien des comportements communément associés à la condition virile ou féminine sont, au moins dans leur expression extérieure, des produits de la culture, des usages et des aspirations et aussi des pressions subtiles exercées par les parents, les camarades du même âge et la société en général⁷⁹.

Anastasi attache aussi beaucoup d'importance à l'influence des rôles traditionnels des sexes sur le concept de soi. Elle dit que:

Ce qu'on attend d'un individu est un élément puissant dans le développement de son propre concept de soi. Quand de telles attentes ont la force de la tradition culturelle derrière elles et qu'elles sont souvent corroborées par la famille, les professeurs, les camarades et autres associés, il est difficile de ne pas y succomber⁸⁰.

Dans la culture américaine, la tradition veut qu'on rattache des traits très différents à la masculinité et à la fémininité. Ainsi, à l'homme on associe la force physique, la rudesse, l'activité, l'indépendance, tandis que la sensibilité, la douceur, la soumission et la passivité conviennent mieux à la femme. Il n'y a pas si longtemps, au début du siècle, les programmes académiques se faisaient un devoir de respecter cet état de choses; ainsi:

79 A. Gesell, L'adolescent de dix à treize ans, Paris, P.U.F., 1965, p. 33.

80 Anne Anastasi, Differential Psychology, N.Y., Macmillan Company, 1958, p. 496.

Même que dans les écoles élémentaires et secondaires, le curriculum traditionnel des filles était différent de celui des garçons, incluant beaucoup moins de science et plus de littérature, d'art et autres sujets "gentils"⁸¹.

Même si ces valeurs traditionnelles sont beaucoup discutées et remises en question aujourd'hui, il n'en reste pas moins que, dans le concret de la vie quotidienne, pour plusieurs personnes (qui souvent s'en défendent), ces valeurs sont encore très présentes bien qu'elles se manifestent plus subtilement.

L'étude des valeurs, faite par Allport, Vernon et Lindzey⁸², en 1951, l'illustre bien. Ces auteurs cotent l'échelle des valeurs de 965 filles et 851 garçons, étudiants de niveau collégial. Comme cette recherche date d'une vingtaine d'années, les résultats d'une étude similaire pourraient être différents aujourd'hui, mais la tendance que cette étude exprime garde son importance. Le profil indique que les filles accordent les points les plus élevés aux valeurs religieuses, sociales et esthétiques, tandis que, pour les garçons, ce sont les valeurs politiques, économiques et théoriques qui semblent plus importantes. Cette étude montre que les garçons ont un besoin de prestige, de succès concret et un grand intérêt pour les

81 Anne Anastasi, op. cit., p. 496.

82 G.W. Allport, P.E. Vernon et G. Lindzey, Study of Values, Boston, Houghton Mifflin, 1951, p. 9.

chooses abstraites; les filles, par contre, considèrent que le bien-être des autres, la spiritualité et la création sont parmi les buts les plus importants de la vie.

Anastasi soutient ces résultats; elle écrit:

Il y a aussi une évidence, à partir d'un bon nombre de sources, qui suggère une différence sexuelle dans le besoin de réussir. Dans notre culture, les hommes semblent avoir un besoin de réussite et d'avancement plus fort que les femmes⁸³.

Si l'on applique cela à la réussite scolaire, on peut donc déduire, à partir de ces données, que, si pour un garçon le besoin de réussir est plus grand, quand il vit l'échec il est plus touché dans son concept de soi que la fille, parce que, pour lui, cette valeur transmise est plus importante.

Cette inférence s'inspire aussi des recherches de Diggory⁸⁴ qui démontrent que, quand une habileté est importante pour l'individu, son succès ou son échec influence l'évaluation générale de l'individu.

Rappelons que l'étude présente vise des objectifs précis, soit de mesurer réellement le concept de soi et d'étudier la variable sexe, pour des élèves underachievers (rendement académique inférieur au potentiel intellectuel) et doués d'une

83 Anne Anastasi, op. cit., p. 482.

84 J.C. Diggory, op. cit., p. 477.

intelligence au-dessus de la moyenne.

En regard aux recherches déjà faites, nous posons les hypothèses suivantes:

H_1 : il y a une relation significativement positive entre le rendement académique (achievement) et le concept de soi, pour les garçons et les filles.

H_2 : il y a une différence significative entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers, les underachievers ayant des concepts de soi inférieurs.

H_3 : il existe une différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers, les garçons ayant des concepts de soi plus négatifs.

CHAPITRE III

SCHEME EXPERIMENTAL

Ce chapitre se propose de présenter la méthodologie suivie afin de vérifier les hypothèses précédemment énoncées, concernant le problème du sous-rendement scolaire. Nous parlerons, plus précisément, des sujets, du choix des mesures, des procédures et du traitement statistique des données.

1. Sujets.

Pour vérifier les interrogations de notre recherche, nous choisissons d'étudier comme population, les étudiants (garçons et filles) de 6e année de la Commission Scolaire locale de Shawinigan-Sud qui fréquentent les écoles de la ville de Shawinigan-Sud. Cela comprend sept classes dont le nombre total est de 191 élèves.

De ce groupe, nous ne retenons que ceux qui manifestent un Q.I. de 110 ou plus. Il reste donc 71 sujets: 42 garçons et 29 filles.

En choisissant 7 classes d'enfants d'écoles publiques, nous pensons refléter une image objective de la population générale en milieu urbain. Aussi, en sélectionnant des élèves d'intelligence au-dessus de la moyenne, nous éliminons la

possibilité d'un grand écart entre les âges des sujets; en effet, en dernière année du second cycle de l'élémentaire, tous les élèves ont entre 11 et 14 ans et, parmi ceux qui sont sélectionnés (Q.I. de 110 ou plus), 53 enfants ont 11 ans et les 18 autres ont 12 ans.

2. Choix des mesures.

Le choix des mesures est un élément déterminant de la qualité d'une recherche. Aussi, dans les pages qui suivent, nous essayons de justifier l'emploi des instruments servant à mesurer le concept de soi, l'intelligence et le rendement scolaire.

A - Concept de soi:

La littérature révèle que le concept du Soi a été reconnu comme important assez tardivement et qu'il est encore confiné à une réalité plus théorique qu'expérimentale. Il est donc très difficile de trouver un instrument de mesure du concept de soi qui soit à la fois objectif et quantifiable. Plusieurs instruments prétendent répondre à ces critères, mais ils ne sont en réalité que des self-reports, parce qu'ils ne considèrent que les aspects conscients du concept de soi et en négligent les aspects inconscients, aspects que nous jugeons tout aussi essentiels.

Après un examen des instruments connus, il nous semble que le Draw-a-Person Test (DAP) de Karen Machover, soit le plus judicieux, car ce test consiste en une projection consciente et inconsciente du portrait de soi. Même si la validité du DAP comme mesure du concept de soi est très controversée, il reste que la majorité des recherches reconnaissent cet instrument comme valable, d'autant plus qu'aucun autre n'est en mesure de le remplacer adéquatement. Voyons ce qu'en pensent quelques auteurs.

Plusieurs chercheurs reconnaissent que le dessin d'une personne révèle le concept de soi tel que nous l'entendons et défini par Purkey précédemment, c'est-à-dire: "un système dynamique et complexe de croyances qu'un individu tient comme vraies au sujet de lui-même".

Ada Abraham⁸⁵ dit que, par ce processus de projection, "l'enfant révèle ses problèmes, le sentiment qu'il a de lui-même, son anxiété et sa manière de réagir". Graham⁸⁶ écrit que "le dessin de la personne humaine traduit une représentation cohérente de l'image de soi".

85 A. Abraham, Le dessin d'une personne, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963, p. 43.

86 S.R. Graham, A Study of Reliability in Human Figure Drawings, dans J. of Proj. Techn., 1956, 20, p. 385.

Machover précise que:

Le dessin d'une personne représente l'expression de soi ou du corps, dans l'environnement. En bref, l'image du corps peut être considérée comme la réflexion complexe, la conception de l'image de soi⁸⁷.

Quand un individu essaie de résoudre le problème de la directive de "dessiner une personne", il est contraint de dessiner à partir de certaines sources. [...] Un quelconque processus de sélection, impliquant l'identification à travers la projection et l'introjection, intervient à un moment donné. L'individu doit dessiner conscientement, et sans doute inconsciemment, par delà tout son système de valeurs psychiques. Le corps, ou le Soi, est le point de référence le plus intime de toute activité. Nous en venons, au cours de la croissance, à associer différentes sensations, perceptions et émotions avec certains organes du corps. Cet investissement dans les organes du corps ou la perception de l'image du corps, doit, d'une manière ou d'une autre, guider l'individu qui dessine, dans la structure et le contenu spécifiques de ce qui constitue sa représentation d'une "personne". En conséquence, le dessin d'une personne, en impliquant une projection de l'image du corps, fournit un véhicule naturel pour l'expression de ses propres conflits et besoins corporels. L'interprétation d'un dessin procède sur l'hypothèse que la personne dessinée est liée à l'individu qui a dessiné avec la même intimité qui caractérise sa démarche, son écriture, ou tout autre de ses mouvements expressifs⁸⁸.

Certains sont d'accord pour dire que le DAP reflète l'image du corps, mais ils objectent que cela est différent

87 K. Machover, cité dans H. Anderson et L. Anderson, Manuel des techniques projectives, Paris, Ed. Univ., 1965, p. 377-380.

88 K. Machover, Personality Projection in the Drawing of the Human Figure, Springfield III, Ch. C. Thomas, 1949, p. 5.

du concept de soi. A ceux-là, nous répondons par une remarque de Fisher, qui a beaucoup analysé l'expression "image du corps". Fisher lui-même admet le lien étroit entre ces deux concepts:

Si par le terme concept de soi, on entend toute la gamme des attitudes et fantaisies compliquées qu'un individu a au sujet de son identité, son rôle de vie et son apparence, alors les deux construits se recouvrent indubitablement.⁸⁹

Schilder aussi, celui-là même qui fut le premier à considérer l'image du corps comme le reflet du concept de soi, affirme, en 1935, que l'image du corps est une configuration ou gestalt, composée de plusieurs sensations et expériences avec son propre corps. "Un corps est toujours l'expression d'un ego et d'une personnalité, et ceci dans un monde⁹⁰".

Parmi les contestataires du DAP nous retrouvons Blum et surtout Swensen qui en font une critique virulente.

Après avoir comparé les résultats d'une batterie de tests de personnalité et ceux donnés par les psychiatres, à l'interprétation, selon Machover, des dessins de 31 patients en psychiatrie, Blum conclut que le DAP n'est pas un indicatif valide de la dynamique d'une personnalité; sa "validité est très contestable, mais il démontre qu'il n'est pas pire que toute

89 S. Fisher et S.E. Cleveland, op. cit., p. 111.

90 P. Schilder, The Image and Appearance of the Human Body, N.Y., Int. Univ. Press Inc., 1950, p. 304.

autre procédure d'évaluation clinique de la personnalité⁹¹".

Swensen, lui, est plus intransigeant et affirme, après une revue de 87 recherches sur des populations d'adultes, que "les hypothèses de Machover concernant le DAP ont été rarement supportées dans la littérature, au cours des huit dernières années⁹²". Pourtant, malgré sa critique sévère du DAP, il admet tout de même qu'aucune autre technique ne soit plus valable: "le système d'interprétation de Machover va probablement continuer à être utilisé dans l'analyse du dessin de la personne jusqu'à ce qu'un système plus valide soit proposé⁹³".

Quelques années après ces déclarations de Swensen, des chercheurs ripostent en analysant certaines études sur lesquelles se base Swensen pour arriver à des conclusions aussi rigoureuses sur le DAP.

Ainsi, Starr et Marcuse critiquent deux études concernant la fidélité du DAP à la suite desquelles Swensen conclut que "ces études ne fournissent pas d'estimations valides". Starr et Marcuse reprochent à ces recherches un mauvais traitement des données.

91 R.H. Blum, The Validity of the Machover Technique, dans J. of Clin. Psychol., 1954, X, p. 120.

92 C.H. Swensen, Empirical Evaluations of Human Figure Drawings, dans Psychol. Bull., 1957, 54, p. 463.

93 Idem, ibid., p. 462.

Les données sont traitées seulement en termes de pourcentage de concordance entre les deux administrations du test, et on assume, a priori, que le hasard est de 50% au lieu de le calculer sur une évaluation de base, à partir des fréquences marginales d'une table de χ^2 ⁹⁴.

A l'instar de Starr et Marcuse, Hammer objecte que "dans Swensen, plusieurs faussetés sont exprimées et doivent être corrigées avant que d'autres chercheurs tombent dans l'utilisation des mêmes erreurs". Hammer relève d'abord deux expériences à la suite desquelles Swensen prétend trop rapidement qu'elles contredisent les hypothèses de Machover; il affirme ensuite que Swensen conçoit trop étroitement le concept de projection de soi en ne considérant que le Soi actuel.

Swensen est embrouillé dans une notion relativement simple du concept du soi. Etant donné que le Soi inclut ce que nous sommes actuellement, ce que nous voulons être, et ce dans quoi nous avons peur de sombrer, nous devons considérer les trois pour analyser les dessins projectifs et non regarder une déviation à une corrélation parfaite, d'une de ces variables, entre le dessin et le sujet, comme une contradiction aux hypothèses de base⁹⁵.

En 1963, Craddick entreprend de vérifier l'hypothèse de Machover à savoir que:

94 S. Starr et F.L. Marcuse, Reliability in the Draw-a-Person Test, dans J. Proj. Tech., 1959, 23, p. 83.

95 E.F. Hammer, Critique of Swensen's "Empirical Evaluations of Human Figure Drawings", dans Murstein, Handbook of Projective Techniques, N.Y., Basic Books, 1965, p. 658.

La personne humaine dessinée par un individu à qui on demande de "dessiner une personne" est intimement liée aux pulsions, anxiétés, conflits et compensations caractéristiques de cet individu. Dans un certain sens, la personne dessinée est l'individu et le papier correspond à l'environnement⁹⁶.

Craddick reproche à Swensen de n'avoir pas étudié cette question:

Les recherches qu'il rapporte ne sont que des comparaisons entre l'image corporelle actuelle et la personne dessinée (Berman et Laffal, 1953; Kotkov et Goodman, 1953) ou des comparaisons entre les âges accordés à la personne dessinée et l'âge de celui qui dessine (Lehner et Silver, 1948; Giedt et Lehner, 1951)⁹⁷.

La recherche de Craddick, menée auprès d'étudiants de 5e année et de niveau collégial, supporte l'hypothèse de Machover qui dit que le DAP représente l'image de soi. En effet, le DAP et le dessin du portrait de soi se sont révélés significativement liés en termes de grandeur, de sexe et de position sur la page.

Kamano⁹⁸ arrive à la même conclusion que le DAP représente la perception du soi du dessinateur. Sa recherche s'adresse à 45 femmes schizophrènes de 18 à 38 ans, qui notent

96 K. Machover, op. cit., p. 35.

97 R.A. Craddick, The Self-Image in the DAP and Self-Portrait Drawings, dans J. of Proj. Tech. & Pers. Assessm., 1963, 27, p. 288.

98 D.K. Kamano, An Investigation on the Meaning of Human Figure Drawing, dans J. Clin. Psychol., 1960, 16, p. 429-430.

leurs perceptions d'elles-mêmes, selon la technique de différenciation sémantique de Osgood. On trouve une corrélation significative de .59 (p: .01) entre la cote du Soi actuel par les femmes et celle du DAP par les juges.

Ludwig⁹⁹ explore lui aussi la relation entre le DAP et la perception de soi. A 50 garçons de 8e et 9e années, on demande de coter leur perception d'eux-mêmes, selon une échelle de vingt items. Ensuite, ils passent le DAP et ils doivent, en troisième lieu, coter la perception de la personne dessinée d'après la même échelle. Il en résulte une corrélation significative de .40 (p: .01) entre les cotes de perception de soi et la grandeur du dessin, ainsi qu'une corrélation significative de .49 (p: .01) entre l'image de soi et l'affect ou l'humeur du dessin. Cette étude confirme les recherches de Kamano, de Craddick, de Gray et Pepitone.

Ces derniers, Gray et Pepitone¹⁰⁰ analysent l'effet de l'estime de soi sur les dessins de personnages. Après leur avoir fait passer une batterie de tests pour déterminer s'ils ont une faible ou une haute estime d'eux-mêmes, les chercheurs passent le DAP à 50 étudiants universitaires. On conclut que

99 D.J. Ludwig, Self-Perception and the Draw-a-Person Test, dans J. Proj. Tech. Pers. Assessm., 1969, 33, p. 257-261.

100 D.M. Gray et A. Pepitone, Effect of Self-Esteem on Drawings of the Human Figure, dans J. of Consul. Psychol. 1964, 28, p. 452-455.

SCHEME EXPERIMENTAL

ceux qui ont une faible estime d'eux tendent à faire des dessins à ton émotionnel plus négatif, plus isolés et plus petits que ceux qui ont une haute estime d'eux-mêmes.

Ces recherches prouvent donc que le concept de soi influence le DAP en termes de grandeur, de sexe, de position sur la page et de ton émotionnel, ces caractéristiques du dessin étant des éléments d'interprétation selon la méthode de Machover.

L'expérience et la recherche ont prouvé que la clé fondamentale pour comprendre la projection dans le dessin de figures humaines est maintenant trouvée; nos catégories structurales de base seront: la taille du dessin, la pression des traits et des lignes, la position sur la page, le thème, l'attitude du personnage, l'arrière-plan et le sol, le réalisme, le degré d'achèvement et de finition, la symétrie, la manière de traiter la ligne du milieu, la perspective, les proportions, l'ombre, les traits surajoutés et les traits effacés. D'égale importance est le contenu du dessin, c'est-à-dire les parties du corps du personnage, son habillement, les accessoires fonctionnellement interprétés, de même que l'expression faciale et posturale¹⁰¹.

Ces éléments ont été choisis en raison de leur constance. Concernant la fidélité du DAP, Machover écrit:

Il arrive que des dessins de malades, obtenus après un intervalle de plusieurs années, soient si remarquablement semblables qu'ils constituent en quelque sorte des signatures personnelles¹⁰².

101 K. Machover, dans Anderson, Anderson, op. cit., p. 384.

102 K. Machover, op. cit., p. 6.

Lehner et Gunderson¹⁰³ vérifient cette stabilité du contenu et des caractères formels du DAP. Après l'analyse de 21 éléments se rattachant à ces deux aspects du dessin, ils trouvent autant de fidélité dans un domaine que dans l'autre, les aspects les plus constants étant: le type corporel, le détail, la posture, les dessins étranges, le détail dans le dessin du corps, la transparence.

Un autre critère de fidélité du DAP concerne l'objectivité de la cotation des juges. Les recherches montrent que cette objectivité est réalisable si les éléments à analyser sont d'abord clairement définis. L'étude de Lehner et Gunderson¹⁰⁴, portant sur 90 étudiants, montre que l'accord entre deux évaluations du DAP d'un même juge, à une semaine d'intervalle, est de 92% et l'accord entre les juges de 83%. Fisher et Fisher¹⁰⁵ trouvent un accord parfait entre les juges dans 86% de toutes les cotations d'éléments sélectionnés du DAP. Korner et Westwood¹⁰⁶ prouvent que la fidélité inter-juges peut être beaucoup plus grande pour les analyses de dessins que pour

103 G.F.J. Lehner et E.K. Gunderson, Reliability of Graphic Indices in a Projective Test (Draw-a-Person), dans J. Clin. Psychol., 1952, 8, p. 125-128.

104 Idem, ibid., p. 125-128.

105 S. Fisher et R. Fisher, Style of Sexual Adjustment in Disturbed Women and its Expression in Figure Drawings, dans J. Psychol., 1952, 34, p. 169-179.

106 I.N. Korner et D. Westwood, Inter-Rater Agreement in Judging Student Adjustment from Projective Tests, dans J. Clin. Psychol., 1955, 11, p. 167-170.

les protocoles de Rorschach. Cassel¹⁰⁷, lui, témoigne de l'importance de bien comprendre les items à interpréter. Il demande à trois juges de relever, s'il y a la présence d'un signe particulier (ombre, ligne de base...) dans le dessin d'une personne. Au début, le coefficient de fidélité inter-juges n'est que de .33; après une réunion d'information, il atteint .71 et après une seconde séance d'explications il monte à .90. L'auteur conclut qu'une "partie de l'infidélité des conclusions tirées des données projectives peut provenir d'un manque à se mettre d'accord sur l'existence de données à interpréter plutôt que sur l'infidélité de l'interprétation per se".

Après avoir démontré la validité et la fidélité du DAP, un autre problème se pose: celui de sa cotation. En effet, ce n'est pas tout d'avoir un instrument valable pour mesurer le concept de soi, encore faut-il qu'il soit quantifiable.

Pour corriger cette limite du DAP, Bruck et Bodwin¹⁰⁸ ont construit une échelle quantifiée du concept de soi pour le DAP (SCS-DAP), dont nous nous servons dans la présente recherche. Voyons comment ils y sont arrivés.

Les auteurs passent le DAP à 60 sujets, garçons et filles, agés de 10 à 17 ans. Pour chaque dessin, les juges

107 R. Cassel, A. Johnson et W. Burns, Examiner, Ego Defense, and the HTP Test, dans J. Clin. Psychol., 1958, 14, p. 157-158.

108 R. Bodwin et M. Bruck, The Adaptation and Validation of the Draw-a-Person Test as a Measure of Self-Concept, dans J. Clin. Psychol., 1960, 16, p. 427-429.

cotent 13 caractéristiques (clairement définies et reconnues comme stables par Machover et des études ultérieures) sur une échelle de cinq points, selon l'absence ou la présence plus ou moins marquée de ces caractéristiques.

Voici ces 13 caractéristiques, telles que définies et présentées par Bruck et Bodwin:

1. **Ombrage.** Lignes incertaines, fines et pâles qui accentuent légèrement des éléments particuliers du dessin. Ombrage structuré ou stylisé.

2. **Renforcement.** Ombrage sur le contour des vêtements ou de la personne. Lignes foncées et épaisses, tracées à côté ou par-dessus la même zone.

3. **Gommage.** Toute tentative de changer ou de perfectionner l'une ou l'autre partie du dessin en effaçant.

4. **Détail dans le dessin.** Traits non essentiels, ou détails ajoutés au dessin ou arrière-plan.

5. **Lignes esquissées.** Parties du corps, particulièrement le contour, défini par des lignes pâles, brisées, très fines, vagues.

6. **Transparence.** Le corps de la personne complètement transparent ou les parties du corps habillées inadéquatement de telle sorte que les parties du corps habituellement couvertes sont vues.

7. **Asymétrie.** Arrangement non balancé et différences entre les côtés gauche et droit des parties du corps, en ce qui a trait à la grandeur, la forme ou position du dessin sur les côtés opposés au centre.

8. **Distortion.** Tout manque de naturel ou de régularité dans la forme. Tout aspect non humain dans le dessin de la personne, à cause de la disproportion de la grandeur.

9. **Dessin incomplet.** Personne incomplète. Absence de parties significatives du corps ou du vêtement.

10. **Mélange d'âges.** Disparité dans la maturité physiologique des différentes parties du corps comme, par exemple, des seins développés dans un corps enfantin dans ses autres parties.

11. **Identification des sexes opposés.** La personne dessinée est de sexe opposé au sujet, ou la personne dessinée est de même sexe mais des caractères sexuels opposés sont manifestes.

12. **Primitivité.** Toute la personne, des pieds à la tête, est dessinée grossièrement, de façon informe, et à peu près. Des points spécifiques: confusion dans le profil de la tête, emphase sur la bouche, tronc incomplet, omission du cou, représentation désordonnée du corps.

13. **Immaturité.** Le dessin est marqué par une insistance particulière sur la ligne centrale comme: pomme d'Adam,

cravate, boutons, boucle, brayette de pantalons. Il y a une insistance sur la bouche et/ou les seins.

Pour vérifier la validité du SCS-DAP, on compare les cotations du SCS-DAP, données par les auteurs à partir des dessins, à celles qu'un juge clinicien accorde à chacune des caractéristiques, après une entrevue individuelle; la corrélation obtenue (.61; $p < .01$) est largement suffisante pour assurer la validité du SCS-DAP (tableau I).

TABLEAU I

La relation entre l'échelle de points du juge pour le concept de soi et le SCS-DAP

N-60	Echelle de pts. du juge	SCS-DAP
Etendue des cotes	9-24	19-48
Moyenne des cotes	18.1	34.7
Ecart-type	6.77	7.96
Corrélation r		.61
Erreur standard de r		.08

Niveau de signification: .01

De plus, afin de mieux discriminer les caractéristiques d'un concept de soi mature (positif) de celles d'un concept de soi immature (négatif), on additionne les points pour les 13 caractéristiques et l'on conserve les 27% plus élevés

et les 27% plus bas afin de faire une analyse d'items. Les neuf caractéristiques dont les différences sont au moins de 2.0 sont retenues pour la forme finale du SCS-DAP. Ces résultats sont indiqués au tableau II.

TABLEAU II

Les résultats de l'analyse d'items
de la forme originale du SCS-DAP

Caractéristiques	Moy. pour les 27% plus élevés	Moy. pour les 27% plus bas	Différence
1. Identification des sexes opposés	4.2	1.2	3.0
2. Lignes esquissées	4.2	1.5	2.8
3. Dessin incomplet	4.3	1.2	2.5
4. Transparence	3.7	1.2	2.5
5. Immaturité	4.3	1.8	2.5
6. Primitivité	4.1	1.7	2.4
7. Renforcement	3.9	1.9	2.0
8. Gommages	3.6	1.6	2.0
9. Distortion	4.0	2.0	2.0
10. Asymétrie	3.4	1.6	1.8
11. Détail dans le dessin	3.7	2.0	1.7
12. Ombrage	2.3	1.8	0.5
13. Mélange d'âges	1.6	1.0	-0.3

Nous avons donc là un test, le SCS-DAP, qui s'avère un instrument adéquat dans l'élaboration de notre étude.

Après avoir expliqué ce choix du SCS-DAP comme mesure du concept de soi, voyons maintenant la justification de l'instrument que nous utilisons pour évaluer l'intelligence.

B - Intelligence (Q.I.):

Le Q.I., pour la majorité des tests dits "d'intelligence", est souvent le résultat d'un mélange d'habileté mentale et de données plus accidentelles telles que les connaissances académiques et le bagage socio-culturel. Dans la présente recherche, nous sommes soucieux d'obtenir un Q.I. le moins biaisé possible par ces éléments circonstanciels.

"L'épreuve d'intelligence sans apport culturel" (Culture fair) de Cattell nous préserve de cette contamination, car elle évalue le potentiel intellectuel indépendamment de l'acquis culturel et de la performance scolaire passée. D'autres critères, comme la validité et la fidélité, orientent également notre choix vers cet instrument de mesure qui est perceptuel et composé de 46 items divisés en quatre sous-tests: suite logique, classifications de différences, matrices et conditions (topologie).

Examinons de plus près chacun de ces critères de sélection du Cattell comme mesure de l'intelligence.

Parlons d'abord de l'immunité du Culture Fair face aux influences culturelles. En 1940 et 1941¹⁰⁹, Cattell administre son test à des immigrants de langue étrangère venus aux U.S.A., au moment de leur arrivée et plus tard après leur acclimation. D'autres tests, soit disant sans apport culturel, tels que le Binet, le A.C.E. et des tests de performance, sont simultanément donnés, et l'on compare les Q.I. avant et après leur adaptation au pays. Les résultats indiquent que le Culture Fair est le seul test qui allie à la fois une mesure valide de l'intelligence et une absence d'influence culturelle.

Le Culture Fair est aussi un instrument valide, en ce sens qu'il mesure efficacement la capacité mentale générale ("g" de Spearman). En effet, dans Buros¹¹⁰, on mentionne cinq recherches qui établissent des corrélations, qui vont de .53 à .99, entre les quatre sous-tests et le facteur "g". Buros conclut:

Considérant que a) l'apprentissage scolaire n'ayant pratiquement pas d'influence directe sur les scores du Cattell, bien que le Cattell ait une corrélation plus grande que l'Otis avec le succès scolaire, et que b) le Cattell a une corrélation moyenne de .73 avec les autres tests connus d'habileté générale, il semble qu'un test qui soit sans apport culturel ait plusieurs avantages sur les tests habituels liés aux cultures.

109 R.B. Cattell, S.N. Feingold et S.B. Sarason, A Culture Free Intelligence Test. Evaluation of Cultural Influences on Test Performance, dans J. Educ. Psychol., 1941, 32, p. 81-100.

110 O.K. Buros, The Fifth Mental Measurements Yearbook, New Jersey, Highland Park, 1958.

Voyons enfin les preuves de la fidélité du Cattell.

Disons d'abord qu'on reconnaît qu'une passation d'une seconde forme d'un test d'intelligence entraîne un gain d'environ cinq points sur le Q.I. entre la première et la deuxième administration. Cela dit, Cattell¹¹¹ a évalué la fidélité du test en termes de coefficient de stabilité et de coefficient de consistance. Après la passation des formes A et B du test, le coefficient de stabilité est de 0.82 pour 200 étudiants américains de niveau collégial, et de 0.85 pour 450 étudiants anglais de 1^{re} année. Quant au coefficient de consistance, il est de 0.70, 0.86, 0.87 et 0.92 pour quatre groupes différents.

A cause de la présence des critères pré-mentionnés, nous retenons "l'épreuve d'intelligence sans apport culturel" de Cattell, comme mesure d'intelligence; une dernière mesure reste à justifier, celle du rendement académique.

C - Rendement académique (achievement):

Dans la langue française, aucun mot n'exprime exactement le sens d'achievement; en effet, traduire le terme achievement par l'expression "rendement académique" n'est pas approprié, car achievement signifie en plus, accomplissement et réussite. Ainsi, un rendement académique jugé satisfaisant, peut ne pas l'être si l'on considère la capacité de réussite d'un

111 R.B. Cattell, Personality and Motivation Structure and Measurement, New York, World Book Co., 1957.

individu. Aussi, pour plus de précision, nous employerons le terme anglais achievement.

Nous pouvons définir théoriquement l'achievement comme étant le degré de réussite scolaire d'un étudiant par rapport à ses capacités intellectuelles. C'est la différence entre le potentiel mesuré et la performance académique qui permet de classer un étudiant comme underachiever ou overachiever, selon le cas. Un underachiever (sujet étudié dans cette recherche) est donc un étudiant qui donne un rendement scolaire inférieur à ce qu'on serait en mesure d'attendre selon ses capacités intellectuelles.

Opérationnaliser l'achievement n'est pas chose facile. En général, les auteurs sélectionnent l'underachiever selon les critères suivants:

- moyenne scolaire cumulative inférieure à 2.7, 2.5 ou 2.2 (selon les recherches), sur un total maximum de quatre points,
- moyenne scolaire cumulative de C ou inférieure à C, selon le système de cotation A, B, C, D, E,
- moyenne scolaire cumulative inférieure à la moyenne de la classe,
- moyenne scolaire cumulative inférieure à la moyenne de l'école,
- moyenne scolaire cumulative inférieure à 80%.

Nous déplorons ces façons de procéder, parce qu'on n'y compare pas la réussite de l'élève à ses propres capacités intellectuelles, mais plutôt à la réussite des autres élèves.

Dans la présente recherche, nous définissons l'achievement par la différence entre le rendement académique (R.A.) et le degré d'intelligence (Q.I.), chacune de ces mesures étant exprimées en scores-types z . Nous formons ensuite trois groupes, $A = (\text{achiever})$, $A+ (\text{overachiever})$ et $A- (\text{underachiever})$ à partir de la moyenne des estimés de A . Est considéré comme "achiever" ($A=$) celui dont la valeur A est comprise entre les limites -0.5σ et 0.5σ . L'"overachiever" ($A+$) se situe au-dessus de 0.5σ et l'"underachiever" ($A-$) en-dessous de -0.5σ .

Dans ces dernières pages nous avons expliqué le bien-fondé du choix de chacune des mesures utilisées dans notre expérimentation.

Cette partie du texte, que certains pourraient prétendre inutilement longue, nous paraît justifiée et même essentielle en raison de l'importance que l'on accorde à la sélection d'instruments de mesures valides et fidèles dans toute recherche qui se veut rigoureuse.

Voyons maintenant comment nous employons concrètement chacune de ces mesures.

3. Procédure et traitement statistique des données.

L'expérimentation comme telle comprend deux étapes: administration du Cattell pour déterminer le Q.I. et mesure du concept de soi par le DAP de Machover. Jetons un regard plus détaillé sur chacune de ces étapes et voyons comment nous traitons ces données afin de vérifier statistiquement nos hypothèses de travail.

On administre d'abord l'échelle 2 du Cattell, selon les instructions du manuel, à sept classes d'enfants de 6e année, dont le nombre de chaque groupe varie entre 25 et 30. Les formes A et B se passent à 15 jours d'intervalle et sont cotées selon les directives, c'est-à-dire en transformant les cotes brutes en Q.I. selon les tables. On établit ensuite la moyenne des Q.I. (formes A et B) et, sur les 191 élèves testés, on en garde 71 (42 garçons et 29 filles) dont le Q.I. est de 110 ou plus.

En second lieu, le DAP de Machover est administré aux mêmes 191 élèves. La passation collective se fait dans chacune des sept classes concernées.

Chaque sujet a un crayon, une gomme à effacer et deux feuilles de papier (8 1/2 x 11) et on lui demande d'exécuter un dessin sur chaque feuille, l'un d'un homme et l'autre d'une femme, puis d'indiquer celui qui a été réalisé le premier. Les

instructions sont données comme suit: "Je m'intéresse aux élèves de 6e année et à leurs dessins. Je voudrais que vous fasiez, pour moi, le dessin d'une personne. J'aimerais que vous dessiniez toute la personne". Quand tous ont terminé leur dessin et l'ont identifié par le chiffre 1, on ajoute: "Maintenant, je voudrais que vous dessiniez une personne de l'autre sexe".

Ensuite, les protocoles des 71 élèves sélectionnés (Q.I. de 110 ou plus) sont cotés selon l'échelle de Bruck et Bodwin, par deux juges, à qui l'on a défini clairement chacune des neuf caractéristiques à évaluer et qui ont été préalablement entraînés sur 20 protocoles de DAP d'enfants dont le Q.I. est entre 100 et 110. Ces deux juges, psychologues familiers avec les dessins d'enfants, notent chacune des neuf caractéristiques (identification des sexes opposés, lignes esquissées, dessin incomplet, transparence, immaturité, primitivité, renforcement, gommage, distortion) sur une échelle de cinq points, selon la présence ou l'absence de celles-ci. Chaque juge cote deux fois chaque dessin, à 15 jours d'intervalle, et on vérifie ensuite la fidélité inter et intra juge. La moyenne des quatre évaluations des deux juges est finalement retenue comme mesure du concept de soi.

Nous devons ensuite établir le degré d'achievement de chaque élève. Plus haut, nous avons déjà convenu d'opérationnaliser l'achievement comme suit: $A = R.A. - Q.I.$

Voici comment nous déterminons le rendement académique (R.A.). Nous calculons la moyenne et le sigma de chacune des sept classes étudiées à partir de la note moyenne de l'élève pour la fin d'année scolaire passée (X) et de la moyenne de fin d'année pour chacune des classes (M), ceci pour les 191 enfants testés. Cela nous donne le rendement académique en scores-types z et s'exprime ainsi:

$$z = \frac{x}{\sigma} = \frac{x - M}{\sqrt{\frac{\sum x^2}{N}}}$$

Pour transformer le Q.I. en scores z, nous n'utilisons pas la moyenne et le sigma du Cattell tels qu'indiqués dans le manuel de directives, car ce test est normalisé pour une population des Etats-Unis et de l'Angleterre. Nous calculons plutôt la moyenne et le sigma des Q.I. pour les 191 élèves évalués. Cette méthode nous paraît plus juste puisqu'elle nous permet de mesurer le R.A. et le Q.I. sur les mêmes bases, c'est-à-dire en calculant la moyenne et le sigma pour une même population.

Le score-type z, pour le Q.I. s'obtient donc ainsi:

$$z = \frac{x - M}{\sigma} = \frac{\text{Q.I. de l'élève} - \text{Q.I. moyen (108.17)}}{\sigma (8.68)}$$

Nous pouvons ensuite calculer l'achievement (A), des 71 sujets sélectionnés, à l'aide de ces deux mesures:

$$A = R.A. (z) - Q.I. (z).$$

Nous avons donc maintenant 71 valeurs, exprimant l'achievement. A partir de la moyenne de ces 71 cotes, nous formons trois groupes: A=, 28 achievers (entre -0.5σ et 0.5σ), A+, 22 overachievers (au-dessus de 0.5σ), A-, 21 underachievers (au-dessous de -0.5σ).

Nous avons donc maintenant tous les éléments nécessaires à la vérification de nos hypothèses.

Pour tester la première hypothèse (il y a une relation significativement positive entre l'achievement et le concept de soi, pour les garçons et les filles), nous employons le coefficient de corrélation r de Pearson.

Ensuite, nous nous servons du test de signification "t", pour vérifier la seconde hypothèse, à savoir qu'il y a une différence significative entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers, les concepts de soi des underachievers étant inférieurs, c'est-à-dire: Concepts de soi_{A-} < Concepts de soi_{A+}.

Enfin, nous utilisons le test "t" afin de vérifier la troisième hypothèse (il y a une différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers, les garçons ayant des concepts de soi plus négatifs) s'exprimant ainsi: Concepts de soi_{MA-} < Concepts de soi_{FA-}.

Dans ce troisième chapitre, nous venons de présenter le plan détaillé du schème expérimental de cette recherche (sujets, choix des mesures, procédures et traitement statistique des données). Une dernière étape, celle de la présentation et de l'analyse des résultats, fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Communiquer les résultats obtenus lors de notre recherche et les analyser, tel est le but du présent chapitre. Nous parlons d'abord de la fidélité des cotations des juges, puis nous enchainons avec l'étude de nos trois hypothèses de travail.

1. Fidélité des juges.

Comme la validité du SCS-DAP repose en grande partie sur l'objectivité de ceux qui le cotent, nous nous sommes assurée de la fidélité des juges, en calculant la corrélation (r de Pearson) entre leurs cotes. Les résultats indiqués dans les tableaux III et IV expriment cette fidélité intra et inter-juges.

Ces données montrent donc un grand accord entre les deux évaluations du DAP, faites par le juge 1 ($r: 0.88$) et celles du juge 2 ($r: 0.85$), et ce, à 15 jours d'intervalle, ainsi qu'une très forte concordance entre les cotes des juges 1 et 2 ($r: 0.91$).

Selon nous, plusieurs raisons expliquent une telle conformité entre les différents scores attribués au SCS-DAP:

TABLEAU III

La relation entre les cotes 1 et 2 pour les juges 1 et 2
Fidélité intra-juge

N: 71	Etendue des cotes 1	Etendue des cotes 2	Corrélation r de Pearson
Juge 1	21 - 39	20 - 38	0.88*
Juge 2	20 - 35	18 - 37	0.85*

* Significatif $p < .01$

TABLEAU IV

La relation entre les cotes du juge 1 et celles du juge 2
Fidélité inter-juges

N: 71	Cotes du juge 1	Cotes du juge 2
Etendue des moyennes des cotes 1 et 2	21 - 38	20 - 36
Corrélation r de Pearson		0.91*

* Significatif $p < .01$

a) nous avons choisi comme juges, des psychologues ayant une bonne connaissance des dessins d'enfants, b) nous nous sommes assurée que ces juges comprenaient bien les items à interpréter et que la définition qu'en donnait Bruck était claire pour eux, c) nous les avons soigneusement entraînés avant de leur demander d'évaluer les protocoles des sujets étudiés.

Ceci confirme les points de vue de chercheurs tels que Cassel, Korner et Westwood (cités dans le précédent chapitre), à savoir que l'infidélité des cotes, tirées de techniques projectives, est plus fortement liée à une mauvaise connaissance des données à interpréter qu'à une infidélité de l'interprétation en soi. Ainsi, plus les items à évaluer sont clairement définis et bien compris par les juges, plus le coefficient de fidélité a des chances d'augmenter.

2. Hypothèse 1: relation entre achievement et concept de soi.

Un des buts de notre recherche est de vérifier s'il y a une relation positive et significative, entre le concept de soi et l'achievement. Pour ce faire, nous employons la corrélation r de Pearson comme mesure statistique, après avoir vérifié la présence des deux postulats (linéarité et homoscédasticité) permettant l'emploi de cette technique. Les résultats obtenus sont présentés au tableau V; nous voyons que le coefficient de corrélation est de -0.32 et qu'il est significatif

TABLEAU V

Relation entre achievement et concept de soi

N: 71	A	Concept de soi
Etendue des scores	de - 2.24 à 0.98	de 20 à 37
Moyenne	- 0.23	28.04
Ecart-type	0.76	4.06
Corrélation r de Pearson		- 0.32*
Test RC de signification		2.68 > 2.58

* Significatif $p < .01$

à $p < .01$, selon le test du rapport critique.

La corrélation de -0.32 , significativement négative, indique qu'il y a une relation entre l'achievement et le concept de soi, pour les 42 garçons et les 29 filles testés; cette relation peut s'exprimer ainsi: plus le concept de soi d'un sujet est négatif, plus sa réussite scolaire est élevée.

Si nous analysons plus à fond cette relation négative entre l'achievement et le concept de soi ($r: -0.32$) pour les 71 enfants étudiés, nous constatons qu'elle sous-entend qu'une haute performance académique est associée à un concept de soi négatif tandis qu'un concept de soi positif est davantage lié au sous-rendement scolaire.

Puisque les résultats l'infirment, on doit donc rejeter la première hypothèse à savoir qu'il existe une relation significativement positive entre l'achievement et le concept de soi. Mais, comment pouvons-nous expliquer que la relation soit négative, ce qui semble contredire tous les résultats des recherches citées dans la revue de littérature? Rappelons que, comme déjà mentionné au deuxième chapitre, l'examen de la littérature révèle que toutes les recherches indiquent qu'il y a une relation significative entre le concept de soi et le rendement académique, la plupart des underachievers ayant des concepts de soi négatifs.

Le choix des mesures et leurs définitions opérationnelles peuvent être la première raison. En effet, en faisant le bilan de ces recherches, on constate qu'aucune étude ne met en relation le concept de soi et l'achievement tels que nous les définissons. Tandis que nous considérons le concept de soi comme le "je" de l'individu, aux niveaux conscient et inconscient, la plupart des études présentent plutôt des self-reports, qui sont des descriptions subjectives de l'individu, descriptions qui sont sujettes à contamination et qui en font un instrument plus ou moins valide de mesure du concept de soi. Cela confirme qu'il y a une différence entre ce que l'enfant est et vit (concept de soi) et ce qu'il dit qu'il est et vit (self-report). La façon de concevoir et de définir l'achievement peut aussi apporter des conclusions différentes. Pour nous, l'achievement correspond au degré de réussite scolaire de l'étudiant en regard à son potentiel intellectuel, tandis que dans la grande majorité des recherches, on ne tient pas compte des capacités mentales pour le définir.

Le degré de scolarité des élèves étudiés peut aussi être un facteur explicatif de cette relation négative. Nous avons déjà cité l'étude de Bruck¹¹², qui attire notre attention sur le fait que la relation positive entre le concept de soi (tel que nous le mesurons) et le rendement académique

112 M. Bruck, op. cit., p. 68.

(notes cumulatives) est beaucoup plus faible en 6e année (r: 0.38) qu'elle ne l'est en 3e (r: 0.54) et 11e (r: 0.72) années. Il suppose que des composantes intellectuelles ou de personnalité, autres que le concept de soi, sont davantage liées positivement à la réussite académique en 6e qu'en 3e année. Notons que Bruck ne nomme pas ces composantes, mais nous croyons que des facteurs, tels que la motivation et la façon dont l'élève vit son passage de l'enfance à l'adolescence, peuvent être liés au succès scolaire de l'étudiant de 6e année. Ces hypothèses sont à vérifier.

Le Q.I. est aussi un élément qui peut justifier les résultats de cette hypothèse. On peut supposer qu'un étudiant intellectuellement doué (Q.I. d'au moins 110), qui a une pauvre perception de lui-même, tend à compenser ailleurs et que, vu son degré d'intelligence, le succès académique lui semble la façon la plus accessible d'être apprécié. La réussite scolaire devient alors, pour lui, une importante source de valorisation pour laquelle il investit beaucoup d'énergie. Par contre, l'étudiant qui a un concept de soi positif n'est pas porté à se surpasser sur le plan académique; il ne vise pas les premières places et va même jusqu'à délaisser ses études, sans doute parce que ses intérêts sont divers et qu'il trouve suffisamment de satisfaction dans d'autres activités.

En terminant cette analyse, nous tenons à faire remarquer qu'en examinant attentivement les neuf caractéristiques

des deux dessins de la personne, que les juges doivent coter (sur une échelle de 1 à 5 points), il nous semble que l'item "transparence" n'est pas le reflet d'un concept de soi négatif. Tandis que tous les autres traits sont plus ou moins présents dans chacun des dessins des 71 enfants évalués, la caractéristique "transparence" ne se retrouve que dans huit cas, et de façon très faible (quatre enfants ont une moyenne de 4.5 points, deux ont une moyenne de 4 points, un a une moyenne de 3.5 points, et un seul a une moyenne de 1 exprimant un concept de soi négatif). Nous pensons que la transparence dans un dessin ne discrimine pas entre un concept de soi positif ou négatif, mais qu'il manifeste plutôt un trouble important de la personnalité et doit être davantage associé à une psychopathologie qu'à un concept de soi négatif.

Ces trois facteurs (les définitions du concept de soi et de l'achievement, le degré de scolarité et le quotient intellectuel) semblent expliquer les résultats de notre première hypothèse. Les données prouvent, en effet, qu'il y a une relation significative, mais négative, entre le concept de soi et l'achievement, alors que la revue de littérature nous laissait prévoir une relation significativement positive entre le concept de soi (mesuré dans la plupart des cas par des self-reports) et le rendement académique.

Voyons ce qu'il en est de la deuxième hypothèse de cette étude.

3. Hypothèse 2: différence entre les concepts de soi
des underachievers et des overachievers.

Comme c'est surtout la population d'underachievers qui nous intéresse, nous avons voulu voir si les underachievers ont effectivement des concepts de soi inférieurs à ceux des overachievers, comme nous l'avions supposé dans notre deuxième hypothèse. Pour vérifier cette hypothèse, nous employons le test de signification "t", en comparant les différences de moyennes entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers.

Les résultats obtenus apparaissent au tableau VI. Nous constatons que la valeur de "t" est de 2.10 et qu'elle est significative ($p < .05$). De ce fait, nous devons rejeter cette deuxième hypothèse; effectivement, il y a bien une différence significative entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers, mais cette différence se manifeste dans la direction inverse de celle que nous avions prévue, les underachievers ayant des concepts de soi supérieurs à ceux des overachievers. En effet, la moyenne des concepts de soi des underachievers est de 29.61 tandis que celle des concepts de soi des overachievers est inférieure et égale à 27.27; de plus, cette différence de moyennes est significative.

On peut donc dire que les underachievers ont des concepts de soi plus élevés que les overachievers. Ces résultats

TABLEAU VI

Différence entre les concepts de soi
 des underachievers et des overachievers

	Concepts de soi des A-	Concepts de soi des A+
Nombre de sujets	21	22
Etendue des cotes	23-36	21-35
Somme des cotes	622	600
Moyenne	29.61	27.27
Ecart-type	3.49	3.80
Test "t" de signification		2.10*

* Significatif $p < .05$

$t: 2.10 > 2.02$

df: 41

vont dans le même sens que ceux de la première hypothèse à savoir qu'il y a une relation significativement négative entre le concept de soi et l'achievement.

Nous avions évoqué trois facteurs (le choix des mesures et leurs définitions opérationnelles, le degré de scolarité et le quotient intellectuel) pour expliquer les résultats de la première hypothèse; ces mêmes facteurs s'appliquent dans le cas de la seconde hypothèse.

Voici finalement, les résultats et l'analyse de la troisième hypothèse.

4. Hypothèse 3: différence entre les concepts de soi des garçons et des filles underachievers.

La troisième hypothèse de notre recherche s'énonce comme suit: il y a une différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers, les garçons ayant des concepts de soi plus négatifs. C'est par le test de signification "t" que nous mesurons statistiquement cette hypothèse. Les résultats obtenus ($t: 1.5$) apparaissent au tableau VII.

Le test "t", dont la valeur est de 1.5, n'est pas significatif parce que l'estimé de "t" est inférieur à 2.093 pour un p de .05. En raison de ces données, l'hypothèse est rejetée; c'est donc dire qu'il n'y a pas de différence

TABLEAU VII

Différence entre les concepts de soi
des garçons et des filles underachievers

	Concepts de soi des garçons A-	Concepts de soi des filles A-
Nombre de sujets	9	12
Etendue des cotes	23-36	25-35
Somme des cotes	255	367
Moyenne	28.33	30.58
Ecart-type	3.87	2.99
Test "t" de signification		1.5*

* Non significatif $p > .05$

$t: 1.5 < 2.093$

df: 19

significative, pour les underachievers, entre les concepts de soi des garçons et ceux des filles, bien qu'en regardant de près les résultats du tableau VII, nous remarquons que la moyenne des concepts de soi des garçons (28.33) est inférieure à celle des filles (30.58).

En d'autres mots, pour les étudiants concernés, underachievers et ayant au moins 110 de Q.I., on constate que les concepts de soi des neuf garçons ne sont pas significativement inférieurs à ceux des douze filles.

Nous avons vu, dans la littérature, que le concept de soi des enfants se développe à travers les influences de la culture, des aspirations des adultes, et des rôles traditionnels des sexes que la société leur attribue. Comme les études montrent que, dans notre culture, les hommes semblent avoir un besoin de réussite plus grand que les femmes, nous avions émis l'hypothèse, qu'étant donné l'importance de ce besoin, un échec scolaire aurait de plus fortes répercussions sur le concept de soi des garçons que sur celui des filles.

Puisque nos résultats ne reflètent pas ces présomptions, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'à la fin de l'élémentaire, à cause d'une plus grande adaptation au milieu, les réactions aux attentes sociales sont plus semblables entre le garçon et la fille qu'elles ne le sont au début de la scolarisation; nous supposons, en effet, qu'il est plus difficile

pour le garçon que pour la fille d'acquérir ou de préserver un concept de soi positif à son entrée à l'école, à cause des rôles sexuels traditionnels qu'on leur attribue respectivement et le fait que la plupart des professeurs soient féminins, à l'élémentaire, accentue ces difficultés du garçon. Il serait intéressant de vérifier cette supposition, en comparant des élèves de 3e et de 6e années, par exemple, en utilisant nos mesures.

De toute façon, en analysant ces données, il faut se rappeler que notre population d'underachievers est assez limitée, ne comprenant que neuf garçons et douze filles, et qu'un nombre plus grand de sujets aurait probablement changé les résultats.

Finalement, le Q.I. est aussi une variable de cette recherche qui influence les résultats des trois hypothèses. Selon cette étude, 1) il y a une relation significativement négative entre l'achievement et le concept de soi, 2) les underachievers ont des concepts de soi supérieurs à ceux des overachievers, 3) il n'y a pas de différence significative entre les concepts de soi, pour les garçons et les filles underachievers, mais tous ces résultats s'appliquent à une population d'élèves ayant au moins 110 de quotient intellectuel. En serait-il de même pour une population générale ou sélectionnée selon d'autres estimés du Q.I.?

Dans ce dernier chapitre, nous avons présenté et analysé les résultats de notre étude. Nous avons pu constater la fidélité des deux juges, dans la cotation du SCS-DAP; ainsi, les coefficients "r" de Pearson sont de 0.88 et 0.85 (fidélité intra-juge) et de 0.91 (fidélité inter-juges). Quant à nos hypothèses de recherche, toutes trois ont été rejetées. La première, à savoir qu'il y a une relation significativement positive entre le concept de soi et l'achievement, s'est avérée négative ($r: -0.32$) et significative à $p < .01$. La seconde hypothèse a également été rejetée; en effet, le test "t", égal à 2.10 et significatif à $p < .05$, indique que les underachievers ont des concepts de soi supérieurs à ceux des overachievers, ce qui infirme cette deuxième hypothèse que nous avions exprimée en ces termes: il y a une différence significative entre les concepts de soi des underachievers et ceux des overachievers, les concepts de soi des underachievers étant inférieurs. De même, la troisième hypothèse, énonçant qu'il y a une différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers, a été rejetée, car le test "t", dont la valeur est de 1.5, n'est pas significatif.

RESUME ET CONCLUSIONS

Dans cette recherche, nous avons étudié la relation entre le concept de soi et le rendement académique, pour des enfants intellectuellement doués.

Trois hypothèses ont été formulées: 1) il y a une relation significativement positive entre le concept de soi et le rendement académique, 2) les underachievers ont des concepts de soi inférieurs à ceux des overachievers, 3) les garçons underachievers ont des concepts de soi plus négatifs que les filles underachievers.

Un regard sur la littérature nous a révélé que le concept de soi a été un objet d'intérêt scientifique depuis la moitié du 20e siècle surtout; aussi, même s'il est moins embrouillé qu'avant, il demeure encore imprécis, d'où la confusion fréquente, dans plusieurs recherches entre concept de soi et self-report.

Nous avons également constaté, après une revue de la littérature, qu'il n'y avait aucune recherche qui analysait le problème du sous-rendement tel que nous le définissons, c'est-à-dire en considérant la performance académique de l'élève par rapport à son potentiel intellectuel.

Quant à la variable sexe, on s'est rendu compte qu'elle a été investiguée dans plusieurs domaines, mais qu'elle a été négligée dans la relation entre le concept de soi et l'underachievement.

Notre étude a porté sur 191 enfants de 6e année de l'élémentaire de la Commission scolaire de Shawinigan-Sud. De ce groupe, nous en avons retenu 71 (42 garçons et 29 filles) ayant des Q.I. d'au moins 110. Le DAP a été administré à chacun de ces élèves et coté par deux juges selon le SCS-DAP; puis, l'achievement a été établi à partir du rendement académique et du quotient intellectuel. Enfin, les hypothèses ont été vérifiées statistiquement par la corrélation r de Pearson et le test de signification "t".

Les trois hypothèses ont été rejetées; il s'avère que 1) il y a une relation significative, mais négative, entre le concept de soi et l'achievement, 2) les underachievers ont des concepts de soi supérieurs à ceux des overachievers, 3) il n'y a pas de différence significative entre les concepts de soi des garçons underachievers et ceux des filles underachievers.

Cette étude nous a conduit à certaines réflexions qui pourraient être approfondies dans des recherches futures.

Nous croyons, comme Bruck l'a supposé, que des facteurs, autres que le concept de soi (motivation, traits associés

au développement psychosexuel), sont significativement liés au rendement scolaire, en 6e année. La définition et l'investigation de ces facteurs, en relation à la performance académique, nous semblent un nouveau terrain riche en découvertes.

Ce serait intéressant aussi, de vérifier les hypothèses que nous avons étudiées, mais avec une population différente d'enfants de l'élémentaire ou du secondaire, et dont le Q.I. serait plus indicateur d'une intelligence supérieure, par exemple, de 120 et plus. L'étude d'une population générale, en utilisant nos mesures, nous semble une autre voie de recherches digne d'intérêt.

Une autre zone de recherche nous apparaît importante. En effet, selon nous, le SCS-DAP mérite une attention plus poussée quant à l'amélioration de sa validité, afin de rendre cet instrument plus approprié dans l'évaluation du concept de soi.

BIBLIOGRAPHIE

Livres

Abraham, Ada, Le dessin d'une personne, Paris, Delachaux et Niestlé, 1963, 232 p.

Allport, Gordon, Becoming, New Haven, Yale Univ. Press, 1955, 106 p.

Allport, G.W., P.E. Vernon et G. Lindzey, Study of Values, Boston, Houghton Mifflin, 1951.

Anastasi, Anne, Differential Psychology, New York, Macmillan Company, 1958, 664 p.

Anderson, H. et L. Anderson, Manuel des techniques projectives, Paris, Ed. Univ., 1965, 758 p., chap. de Machover, p. 371 à 399.

Bertocci, P.A., Introduction of the Philosophy of Religion, New York, Prentice-Hall, 1951.

Borgatta, E. et W.W. Lambert (Ed.), Handbook of Personality Theory and Research, Chicago, 1968, 1232 p.

Brookover, W.B. et D. Gottlieb, A Sociology of Education, New York, American Book Co., 1964, 488 p.

Buros, O.K., The Fifth Mental Measurements Year Book, Highland Park, New Jersey, Gryphon Press, 1958, 395 p.

Cattell, R.B., Personality and Motivation Structure and Measurement, New York, World Book Co., 1957, 948 p.

Coopersmith, S., The Antecedents of Self-Esteem, San Francisco, W.H. Freeman and Company, 1967, 283 p.

Diggy, J.C., Self Evaluation: Concepts and Studies, New York, John Wiley & Sons Inc., 1966, 477 p.

Fisher, S. et S.E. Cleveland, Body Image and Personality, Princeton, New Jersey, D. Van Nostrand, 1958, 448 p.

Gesell, A. L'adolescent de dix à seize ans, Paris, P.U.F., 1965, 567 p.

Goldberg, M.L., Studies in Underachievement Among the Academically Talented, dans Freeing Capacity to Learn, Ed. A. Frazier, Fourth ASCD Research Institute, Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development; National Education Association, 1960, p. 56-73.

Goldstein, Kurt, The Organism, New York, American Book Co., 1939.

Hamachek, Don E. (Ed.), The Self in Growth, Teaching and Learning, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1965, 576 p.

Hammer, E.E., Critique of Swensen's Empirical Evaluations of Human Figure Drawings, dans Murstein, Handbook of Projective Techniques, New York, Basic Books, 1965, p. 655-659.

Horney, Karen, Self-Analysis, New York, Norton, 1942, 247 p.

James, W., Principles of Psychology, New York, Holt, 1890, Vol. I, 689 p.

Jung, C.G., Les racines de la conscience, Paris, Buchet-Chastel, 1971.

Kowitz, G.T., An Analysis of Underachievement, dans M. Kornich (Ed.), Underachievement, Springfield, III, Charles C. Thomas, 1965, p. 464-473.

Lewin, Kurt, A Dynamic Theory of Personality, New York, Mc Graw-Hill, 1935, 286 p.

Machover, Karen, Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation, dans H.H. & Gladys Anderson (Eds.) An Introduction to Projective Techniques, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1951, p. 341-369.

-----, Personality Projection in the Drawing of the Human Figure, Springfield, III, Charles C. Thomas, 1949.

Maslow, Abraham H., Vers une psychologie de l'Etre, Paris, Fayard, 1968, 270 p.

Murstein, B.I., Handbook of Projective Techniques, New York, Basic Books, 1965, 934 p.

Purkey, William Watson, Self-Concept and School Achievement, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1970, 86 p.

Raph, J.B., M. Goldberg et A.H. Passow, Bright Under-achievers, New York, Teachers College Press, 1966, 289 p.

Rogers, C. et G.M. Kinget, Psychothérapie et relations humaines, Vol. I, Montréal, Inst. de recherches psychologiques, 1973, 333 p.

Schilder, P., Image and Appearance of the Human Body, New York, Int. Univ. Press Inc., 1950, 353 p.

Snygg, D. et A.W. Combs, Individual Behavior, New York, Harper, 1949.

Sullivan, H.S., Conceptions of Modern Psychiatry, Washington, D.C., William Alanson White Psychiatric Foundation, 1947.

Symonds, P.M., The Ego and the Self, New York, Appleton-Century-Crofts Inc., 1951, 191 p.

Vitro, Frank T. (Ed.), The Self-Concept in Education: Selected Readings for Educational Psychology, New York, MSS Educ. Publishing Co., 1971, 142 p.

Walsh, A.M., Self-Concepts of Bright Boys with Learning Difficulties, New York, Bureau of Publications, Teachers College Press, Columbia Univ., 1956.

Wellington, C.B. et J. Wellington, The Underachiever: Challenges and Guidelines, Chicago, Rand, Mc Nalley & Company, 1965, 122 p.

Wylie, R.C., The Self-Concept: A Critical Survey of Pertinent Research Literature, Lincoln, Univ. of Nebraska Press, 1961, 390 p.

Zazzo, René, Traité de psychologie de l'enfant, Vol. 4, Paris, P.U.F., 1970, 204 p.

Périodiques

Adler A., The Fundamental Views of Individual Psychology, dans Int. J. Indiv. Psychol., 1935, 1, p. 5-8.

Aspy, D.N. et J.H. Buhler, The Effect of Teacher's Inferred Self-Concept upon Student Achievement, dans J. of Educ. Research, 1975, 68, p. 386-389.

Bailey, R.C., Self-Concept Differences in Low and High Achieving Students, dans J. of Clin. Psychol., 1971, Vol. 27, p. 188-191.

Blackham, Garth J., A Clinical Study of the Personality Structures and Adjustments of Pupils Underachieving and Overachieving, dans Reading, Ph.D. Dissertation, Carnell Univ., 1954, 167 p. Dissertation Abst. XV (1955), 1199 p.

Blum, R.H., The Validity of the Machover DAP Technique, dans J. of Clin. Psychol., 1954, Vol. X, p. 120-125.

Bodwin, R.F., The Relationship between Immature Self-Concept and Certain Educational Disabilities, Dissertation Abstr., 1957, 19, p. 1645-1646.

Bodwin, R. et M. Bruck, The Adaptation and Validation of the Draw-a-Person Test as a Measure of Self-Concept, dans J. Clin. Psychol., 1960, 16, p. 427-429.

Borislow, B., Self-Evaluation and Academic Achievement, dans J. of Counseling Psychol., 1962, Vol. 9, no 3, p. 246-255.

Brookover, W.B., S. Thomas et Ann Paterson, Self-Concept of Ability and School Achievement, dans Sociol. of Educ., 1964, 37, p. 271-278.

Bruck, Max, A Study of Age Differences and Sex Differences in the Relationship between Self-Concept and Grade-Point Average, Ph.D. Dissertation, Michigan State University, 1957, 98 p., Abstracts XIX, 1957, 1646 p.

Bruck, M. et R.F. Bodwin, The Relationship between Self-Concept and the Presence and Absence of Scholastic Underachievement, dans J. Clin. Psychol., 1960, 18, p. 181-182.

Burgess, Elva, Personality Factors of Over and UnderAchievers in Engineering, dans J. of Educ. Psychol., 1956, 47, p. 89-99.

Caplin, M.D., The Relationship between Self-Concept and Academic Achievement and between Level of Aspiration and Academic Achievement, Dissertation Abstr., 1966, 27, p. 979 A.

-----, The Relationship between Self-Concept and Academic Achievement, dans The J. of Experimental Educ., 1969, Vol. 37, no 3, p. 13-17.

Cassel, R., A. Johnson et W. Burns, Examiner, Ego Defense, and the H.T.P. Test, dans J. Clin. Psychol., 1958, 14, p. 157-158.

Cattell, R.B., S.N. Feingold et S.B. Sarason, A Culture Free Intelligence Test. Evaluation of Cultural Influences on Test Performance, dans J. Educ. Psychol., 1941, 32, p. 81-100.

Chickering, A.W., Self-Concept, Ideal Self-Concept and Achievement, Dissertation Abstr., 1958, 19, p. 164.

Combs, A.W., The Self in Chaos. A Review of Wylie, R.C., The Self-Concept: A Critical Survey of Pertinent Research Literature, dans Contemporary Psychol., 1962a, 7, p. 53-54.

Combs, A.W., C.C. Courson et D.W. Soper, The Measurement of Self Concept and Self Report, dans Educ. and Psychol. Measnt., 23, 1963a, p. 493-500.

Combs, A.W. et D.W. Soper, The Self, its Derivative Terms and Research, dans J. Indiv. Psychol., 1957, 13, p. 134-146.

Combs, C.F., A Study of the Relationship between Certain Perceptions of Self and Scholastic Underachievement in Academically Capable High-School Boys, Dissertation Abstr., 24, p. 620.

Craddick, R.A., The Self-Image in the Draw-a-Person Test and Self-Portrait Drawings, dans J. of Proj. Tech. and Pers. Assessm., 1963, 27, p. 288-291.

Dowd, R.J., Underachieving Students of High Capacity, dans J. of Higher Educ., 1952, 23, p. 327-330.

Fink, M.B., Self-Concept as it Relates to Academic Underachievement, dans Calif. J. of Educatl. Res., 1962, 13, p. 57-62.

Fisher, S. et R. Fisher, Style of Sexual Adjustment in Disturbed Women and its Expression in Figure Drawings, dans J. Psychol., 1952, 34, p. 169-179.

Gordon, I.J. et W. Combs, The Learner: Self and Perception, dans Rev. Educ. Res., 1958, 28, p. 433-434.

Gowan, J.C., Dynamics of Underachievement in Gifted Students, dans Exceptional Children, nov. 1957, 24, p. 98-102.

Graham, S.R., A Study of Reliability in Human Figure Drawings, dans J. of Proj. Techn., 1956, 20, p. 385.

Gray, D.M. et A. Pepitone, Effect of Self-Esteem on Drawings of the Human Figure, dans J. of Consulting Psychol., 1964, 28, p. 452-455.

Hilgard, E.R., Human Motives and the Concept of the Self, dans Amer. Psychol., 1949, 4, p. 374-382.

Kamano, D.K., An Investigation on the Meaning of Human Figure Drawing, dans J. Clin. Psychol., 1960, Vol. 16, p. 429-430.

Korner, I.N. et D. Westwood, Inter-Rater Agreement in Judging Student Adjustment from Projective Tests, dans J. Clin. Psychol., 1955, 11, p. 167-170.

Lehner, G.F.J., et E.K. Gunderson, Reliability of Graphic Indices in a Projective Test (Draw-a-Person), dans J. Clin. Psychol., 1952, 8, p. 125-128.

Liss, Edward, Motivation in Learning, the Psychoanalytic Study of the Child, New York, Int. Univ. Press, 1955, 10, p. 100-116.

Ludwig, D.J., Self-Perception and the Draw-a-Person Test, dans J. Proj. Tech. Pers. Assessm., 1969, 33, p. 257-261.

Lum, M.K.M., A Comparison of Under and Overachieving Female College Students, dans J. of Educ. Psychol., June 1960, 51, p. 109-114.

Parker, J., The Relationship of Self-Report to Inferred Self-Concept, dans Educatl. and Psychol. Measmt., 1966, 26, p. 691-700.

Passow, A.H. et M. Goldberg, Study of Underachieving Gifted, dans Educ. Leadership, Nov. 1958, 16, p. 121-125.

Peters, D.M., The Self-Concept as a Factor in Over and Underachievement, Dissertation Abstr., 1958, 29, p. 1792.

Primavera, L.H., W.E. Simon et A.M. Primavera, The Relationship between Self-Esteem and Academic Achievement: An Investigation of Sex Differences, dans Psychology in the Schools, 1974, Vol. XI, no 2, p. 213-217.

Roth, R.M., The Role of Self-Concept in Achievement, dans J. Exptl. Educ., 1959, 27, p. 265-281.

Snyder, E., Self-Concept Theory: An Approach to Understanding the Behavior of Disadvantaged Pupils, dans The Clearing House, Dec. 1965, Vol. 40, p. 242-246.

Shaw, M.C. et G.J. Alves, The Self-Concept of Bright Academic Underachievers: Continued, dans Personnel and Guid. J., 1963, 42, p. 401-403.

Shaw, M.C. et B.E. Dutton, The Use of the Parent-Attitude Research Inventory with the Parents of Bright Academic Underachievers, dans J. of Educ. Psychol., 1962, 53, p. 203-208.

Shaw, M.C., K. Edson et H. Bell, The Self-Concept of Bright Underachieving High-School Students as Revealed by an Objective Check-list, dans Personnel and Guid. J., 1960, 39, p. 193-196.

Shaw, M.C. et J.T. Mc Cuen, The Onset of Academic Underachievement in Bright Children, dans J. Educ. Psychol., 1960, 51, p. 103-108.

Starr, S. et F.L. Marcuse, Reliability in the Draw-a-Person Test, dans J. Project. Tech., 1959, 23, p. 83-86.

Stevens, P.H., An Investigation of the Relationship between Certain Aspects of Self-Concept and Student's Academic Achievement, Dissertation Abstr., 1956, 16, p. 2531-2532.

Swensen, C.H. Jr., Empirical Evaluations of Human Figure Drawings, dans Psychol. Bull., 1957, 54, p. 431-466.

Taylor, R.G., Personality Traits and Discrepant Achievement: A Review, dans J. of Counslg. Psychol., 1964, 11, no 1, p. 76-81.

Todd, F.J., G. Terrell et C.E. Frank, Differences between Normal and Underachievers of Superior Ability, dans J. of Applied Psychol., 1962, 46, no 3, p. 183-190.

White, K. et J.L. Howard, Failure to be Promoted and Self-Concept among Elementary School Children, dans Elementary School Guidance and Counseling, 1973, Vol. 7, no 3, p. 182-188.

Williams, R.L. et S. Cole, Self-Concept and School Adjustment, dans Personnel and Guid. J., 1968, 46, p. 478-481.

APPENDICE

DONNEES PREMIERES

APPENDICE

I. Données servant à déterminer le degré d'achievement (A)
pour chaque élève ayant un Q.I. de 110 et plus

<u>Sujets</u>	<u>Sexe</u>	<u>R.A.</u> (z)	<u>Q.I.</u> (z)	<u>A</u>
		$\frac{X-M}{\sigma} = z$	$\frac{X-M}{\sigma} = z$	$=$
1	F	- 0.116	1.01	0.89
2	M	- 0.232	0.44	0.20
3	F	1.044	1.25	- 0.20
4	F	0.406	0.44	- 0.03
5	M	0.522	0.78	- 0.25
6	F	0.928	2.75	- 1.82
7	F	0.116	1.82	- 1.70
8	F	- 0.928	0.67	- 0.25
9	M	0.232	1.82	- 1.58
10	F	0.986	1.01	- 0.02
11	M	0.522	1.36	- 0.83
12	M	0.696	1.59	- 0.89
13	M	0.812	0.55	0.26
14	M	0.179	0.21	- 0.03
15	M	- 0.268	1.25	0.98
16	F	1.428	1.48	- 0.05
17	M	- 1.517	1.59	0.07
18	M	0.803	0.21	0.59
19	F	0.714	1.71	- 0.99
20	M	0.803	0.32	0.48
21	M	0.268	0.32	- 0.05
22	F	0.357	0.78	- 0.42
23	F	1.250	1.94	- 0.69
24	M	- 0.357	0.44	0.08
25	F	1.160	1.48	- 0.32
26	M	0.982	0.44	0.54
27	M	0.893	0.78	0.11
28	F	0.902	0.44	0.46
29	M	0.654	1.13	- 0.47
30	F	0.000	1.25	- 1.25
31	M	0.719	0.78	- 0.06
32	M	0.545	0.78	- 0.23
33	F	0.902	1.13	- 0.22
34	M	1.211	2.17	- 0.95
35	M	- 1.243	0.44	- 0.80
36	M	0.902	0.21	0.69
37	F	0.908	0.55	0.35
38	M	0.690	0.32	0.37
39	M	- 0.121	0.67	0.54
40	M	- 0.121	0.32	0.19

APPENDICE

41	F	0.850	0.55	0.30
42	M	0.265	0.67	- 0.40
43	F	1.046	2.63	- 1.58
44	F	0.884	0.55	0.33
45	M	- 0.719	0.90	0.18
46	M	0.053	0.44	- 0.38
47	F	0.916	1.48	- 0.56
48	F	0.589	1.25	- 0.66
49	M	1.029	1.36	- 0.33
50	F	0.719	1.59	- 0.87
51	M	0.000	0.67	- 0.67
52	M	1.061	2.40	- 1.33
53	F	0.242	0.67	- 0.42
54	M	- 0.131	0.67	0.53
55	F	0.848	2.17	- 1.32
56	M	0.848	3.09	- 2.24
57	F	1.029	0.78	0.24
58	M	0.120	0.67	- 0.55
59	F	- 0.085	0.21	0.12
60	M	- 0.660	0.90	0.24
61	M	- 0.678	0.67	- 0.008
62	F	0.540	2.52	- 1.98
63	M	0.763	0.21	0.55
64	M	0.763	1.48	- 0.71
65	M	0.254	0.44	- 0.18
66	M	0.339	0.44	- 0.10
67	M	0.600	0.90	- 0.30
68	M	0.678	0.44	0.23
69	M	1.080	0.21	0.87
70	F	0.000	1.01	- 1.01
71	F	0.848	1.94	- 1.09

II. Cotation du concept de soi par les deux juges
selon le SCS-DAP

Sujets	Juge 1		Juge 2		Moyenne des 4 cotes
	Cote 1	Cote 2	Cote 1	Cote 2	
1	21	22	21	19	21
2	27	28	26	25	27
3	26	31	27	27	28
4	34	34	33	32	33
5	23	19	21	18	20
6	33	32	32	29	32
7	26	25	23	24	25
8	30	29	25	27	28
9	28	27	25	24	26
10	25	27	25	23	25
11	28	33	31	27	30
12	26	28	24	23	25
13	26	26	26	24	26
14	22	26	25	23	24
15	30	27	27	24	27
16	35	34	34	32	34
17	29	33	30	28	30
18	31	32	33	31	32
19	27	27	28	24	27
20	22	24	21	22	22
21	29	26	28	27	28
22	29	29	30	27	29
23	33	33	32	32	33
24	30	30	29	25	29
25	25	23	26	23	24
26	27	30	27	25	27
27	25	28	29	23	26
28	36	36	30	32	34
29	25	29	26	25	26
30	29	31	28	27	29
31	23	23	21	22	22
32	34	34	30	32	33
33	35	36	31	31	33
34	23	25	22	21	23
35	29	27	26	26	27
36	26	21	20	21	22
37	30	30	30	30	30
38	31	31	26	26	29
39	28	29	28	30	29
40	30	29	29	27	29

41	27	29	27	28	28
42	23	25	22	25	24
43	36	35	32	34	34
44	37	35	33	33	35
45	30	32	27	27	29
46	24	20	20	21	21
47	39	37	35	37	37
48	27	28	26	29	28
49	20	21	21	23	21
50	37	38	33	32	35
51	26	29	26	25	27
52	31	32	30	32	31
53	31	32	28	31	31
54	22	26	26	24	25
55	31	32	29	32	31
56	32	32	28	28	30
57	23	24	22	24	23
58	28	28	28	28	28
59	32	32	33	31	32
60	28	29	24	26	27
61	24	23	26	23	24
62	30	30	29	30	30
63	32	33	26	30	30
64	38	35	35	34	36
65	27	27	25	28	27
66	26	28	25	26	26
67	22	24	22	21	22
68	26	23	27	29	26
69	22	25	20	22	22
70	32	32	33	35	33
71	31	33	27	27	30