

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MAJORIE LEBLANC

COMPARAISON DE L'ESTIME DE SOI D'ADOLESCENTS (ES)
TALENTUEUX (SES) SUR LE PLAN SCOLAIRE EN CLASSE
RÉGULIÈRE À CELLE D'ADOLESCENTS (ES)
TALENTUEUX (SES) EN CLASSE ENRICHIE

JUIN 1996

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

Il existe dans certains systèmes éducatifs des programmes enrichis où l'on regroupe des élèves doués et talentueux dans une même classe (regroupement homogène d'élèves doués et talentueux). Toutefois, ce type de regroupement a donné lieu à de nombreuses controverses. C'est pourquoi plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'impact des regroupements homogènes sur l'estime de soi des élèves doués et talentueux regroupés. La présente recherche énonce donc comme première hypothèse que, à capacités égales, l'estime de soi des élèves talentueux sur le plan scolaire qui fréquentent une classe régulière (regroupement hétérogène) sera plus élevée que celle des élèves talentueux en classe enrichie (regroupement homogène). Selon la deuxième hypothèse, le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire seront de meilleurs prédicteurs de l'estime de soi chez les élèves talentueux en classe régulière que chez les élèves talentueux en classe enrichie. Ces hypothèses ont été vérifiées auprès de 124 élèves talentueux sur le plan scolaire, de deuxième, troisième et quatrième année du secondaire (67 en classe enrichie et 57 en classe régulière), provenant de trois écoles de la Commission Scolaire Samuel-de-Champlain de Cap-de-la-Madeleine. Les sujets talentueux devaient répondre à l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg. Les résultats démontrent, dans un premier temps, que les élèves talentueux du groupe enrichi ont une meilleure estime de soi que les élèves talentueux en classe régulière. Deuxièmement, il n'y a pas de

relation significative entre, d'une part, l'estime de soi et le rendement scolaire, et, d'autre part, entre l'estime de soi et le niveau d'habileté scolaire. De ces résultats, on peut conclure que chez les sujets de la présente recherche, le fait d'appartenir à un groupe particulier a un effet positif sur leur estime de soi. Deuxièmement, le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire ne sont pas de bons prédicteurs de l'estime de soi, que ce soit en classe enrichie ou en classe régulière.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX	V
REMERCIEMENTS	VI
INTRODUCTION	1
CONTEXTE THÉORIQUE	5
MÉTHODE	40
Sujets	41
Instruments	42
Déroulement	46
RÉSULTATS	48
Démarche et méthodes statistiques utilisées	49
Présentation des résultats	50
DISCUSSION	55
CONCLUSION	65
RÉFÉRENCES	67
APPENDICES	74
Questionnaire	75
Lettre d'autorisation	78
Première consigne aux élèves	80
Deuxième consigne aux élèves	81

Liste des tableaux

Tableau

1	Répartition des sujets selon le type de regroupement et le sexe	51
2	Répartition des sujets selon le type de regroupement et le niveau scolaire	51
3	Analyse de variance des scores d'estime de soi selon le type de regroupement	52
4	Corrélations pour chaque type de regroupement entre l'estime de soi d'une part et le rendement scolaire ainsi que le niveau d'habileté scolaire d'autre part	54

Remerciements

L'auteure désire d'abord remercier son directeur, Monsieur Emmanuel Habimana, professeur au département de psychologie, pour son support et sa collaboration. L'auteure désire aussi souligner l'aide précieuse que lui ont fourni Line Massé, professeure au département de psychologie et Chantal Dolan étudiante en psychologie. Enfin, un merci spécial à Danis Pageau pour l'aide apportée lors des analyses statistiques ainsi que pour ses conseils et ses encouragements tout au long de l'élaboration de cette recherche.

Introduction

Plusieurs sont portés à croire que les élèves doués et talentueux s'adaptent très bien au système scolaire, parce que la plupart du temps, ils performent bien dans les matières scolaires. En fait, on croit souvent que le fait d'avoir de bonnes notes à l'école suffit pour qu'un élève soit satisfait et heureux.

Par ailleurs, il existe, dans certains systèmes éducatifs, des programmes spéciaux où l'on regroupe des élèves doués et talentueux dans une même classe (regroupement homogène). Cependant, quelques professionnels de l'éducation (enseignants-es, psychologues, conseillers-ères en orientation) ont remarqué que certains élèves doués et talentueux regroupés dans de telles classes, vivaient des difficultés d'adaptation et quelques malaises. Quelques-uns de ces élèves souhaitaient même retourner dans une classe régulière. Suite à cette constatation, on a cherché les causes possibles de ce malaise vécu par certains élèves doués et talentueux. Plusieurs chercheurs se sont alors intéressés à l'effet du type de regroupement sur l'estime de soi des élèves regroupés.

A cet effet, certains chercheurs ont démontré que le regroupement homogène d'élèves doués et talentueux pouvait avoir un effet positif sur l'estime de soi des élèves regroupés (Maugh, 1977; Lutfiyya, 1977) alors que d'autres ont démontré que cet effet pouvait être néfaste sur l'estime de soi des élèves regroupés (Callahan, 1981; Kulik, 1985 (voir Allan, 1991); Coleman & Fults, 1985)

La plupart de ces recherches ont été menées auprès d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e année du primaire. On remarque également que ces recherches étudient surtout les effets du regroupement à temps partiel (regroupement d'élèves doués et talentueux pendant quelques heures par semaine, pour des activités d'enrichissement) sur l'estime de soi. Enfin, plusieurs de ces recherches ont mesuré le concept de soi des élèves talentueux et non l'estime de soi.

La présente étude a pour principal objectif de vérifier l'impact d'un type de regroupement à temps complet (regroupement d'élèves doués et talentueux qui reçoivent des activités d'enrichissement à temps plein) sur l'estime de soi des élèves doués et talentueux du secondaire. Le deuxième objectif vise à vérifier l'importance de deux prédicteurs potentiels de l'estime de soi chez les élèves doués et talentueux en classe régulière ou enrichie, soit le rendement

scolaire (qui représente la performance scolaire réelle de l'élève) et le niveau d'habileté scolaire (ce que l'élève peut avoir comme performance scolaire ou son potentiel de réussite scolaire).

Le premier chapitre présente un relevé des études concernant les enfants doués et talentueux, la notion d'estime de soi et de comparaison sociale et, enfin, l'impact du type de regroupement sur l'estime de soi des élèves doués et talentueux.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie utilisée. Des élèves talentueux sur le plan scolaire en classes régulières et enrichies doivent répondre à l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1965). Ce chapitre donne également des précisions sur cet instrument de mesure.

Le troisième chapitre présente les résultats obtenus en comparant l'estime de soi des élèves doués et talentueux en classe régulière à celle des élèves doués et talentueux en classe enrichie.

Finalement, une discussion des résultats obtenus fera l'objet du dernier chapitre. On discutera également des retombées de ces résultats dans le domaine de l'éducation.

Contexte théorique

Dans ce premier chapitre, une brève distinction entre les termes douance et talent est d'abord présentée. Dans cette même section, il est aussi question de l'enfant doué et talentueux, c'est-à-dire de ses principales caractéristiques et des méthodes utilisées pour son identification. Suivra ensuite une partie plus théorique qui tentera de faire une synthèse des définitions concernant le concept de soi et l'estime de soi. Nous tenterons également de voir comment ces deux concepts se développent chez l'être humain. Etant donné son importance dans le développement du concept et de l'estime de soi, la notion de comparaison sociale sera aussi abordée dans cette section. Finalement, il y aura une présentation des recherches sur l'impact du regroupement en classe homogène sur le concept ou l'estime de soi des élèves doués et talentueux.

Élèves doués et talentueux

Avant de décrire l'élève doué et talentueux, il serait important de distinguer d'abord les termes douance¹ et talent,

¹ Le terme douance est un néologisme québécois utilisé comme traduction du terme anglais "giftedness" (Gagné, 1983).

même si dans plusieurs recherches américaines, on emploie les deux termes comme des synonymes (Gagné, 1983). A cet effet, Gagné (1983, p.154) s'est basé sur les modèles de Cohn (1978) et de Renzulli (1979) pour établir son propre modèle différentiel de la douance et du talent: "la douance correspond à une compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés" (intellectuel, créatif, socio-affectif, sensori-moteur, etc); "le talent correspond à une performance nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs champs de l'activité humaine" (par exemple, le talent scolaire) En fait, la douance dans un domaine d'habileté explique la performance supérieure (le talent). A titre d'exemple, la douance dans le domaine intellectuel explique le talent scolaire.

Par conséquent, tout élève talentueux est nécessairement doué mais tout élève doué n'est pas nécessairement talentueux. Le meilleur exemple est celui de l'élève doué sous-performeur: il est doué au plan intellectuel mais non talentueux sur le plan scolaire (Gagné, 1983). A partir de cette distinction entre douance et talent, on peut définir le talent scolaire comme étant une performance supérieure à la moyenne dans les activités scolaires.

Ainsi, les élèves de la présente recherche sont doués sur

le plan intellectuel et talentueux dans les activités scolaires. Pour cette raison, la terminologie "élève doué et talentueux" sera utilisée tout au long du texte.

Il serait également important d'évoquer la nuance entre "doué" et "surdoué". A ce sujet, Gagné (1981) explique que l'on retrouve dans la population, 20 à 25 % d'individus doués (Q.I. se situant entre 120 et 130), 3 à 5 % de "plusdoués" (Q.I. se situant entre 130 et 140) et moins de 1 % d'individus surdoués (Q.I. égal ou supérieur à 140).

Au début des recherches sur la douance, on ne considérait que le quotient intellectuel pour identifier les enfants doués. Pour Terman (1925), pionnier dans le domaine de la douance, un enfant doué devait faire partie des 2 % de la population qui avait un quotient intellectuel supérieur à 130 (selon le test d'intelligence Stanford-Binet) pour être considéré comme doué. Ce critère avait comme inconvénient de restreindre la douance à l'intelligence en excluant les autres habiletés.

Depuis les premières recherches de Terman (1925), plusieurs chercheurs ont tenté de définir les critères de douance et d'identifier les caractéristiques générales des enfants doués. Au début des années '70, l'U.S.O.E. (United

States Office of Education) donne sa propre définition de la douance et établit que l'enfant doué doit démontrer une performance exceptionnelle (supérieure à la moyenne) dans au moins un des six domaines suivants: habiletés intellectuelles générales, aptitudes scolaires spécifiques, pensée créative ou productive, leadership, arts visuels et habiletés psychomotrices (Marland, 1972). De plus, l'enfant doué démontre, en général, une plus grande motivation à la tâche (Renzulli, 1979) et est perçu comme étant mieux adapté au niveau social et émotionnel (Newland, 1976).

Afin de leur offrir les services éducatifs qui correspondent à leurs besoins, il est important de bien identifier les élèves doués et talentueux (Clark, 1988). Pour ce, il existe une série de tests et de questionnaires, entre autres les tests d'intelligence, les tests de succès scolaire et la nomination des élèves doués par les pairs, les parents, les professeurs (Clark, 1988). Lorsqu'il s'agit d'identifier des élèves spécifiquement talentueux sur le plan scolaire, il faut aussi obtenir des informations sur leur niveau de succès dans les habiletés scolaires (rendement scolaire) générales et spécifiques, par exemple, les mathématiques ou le français (Clark, 1988).

Clark (1988) énonce l'importance de se baser sur les six

critères de douance de l'U.S.O.E. (voir Marland, 1972) pour juger l'efficacité des méthodes d'identification des élèves doués. Les batteries de tests employées devraient donc servir à identifier les élèves qui répondent à au moins un des six critères de l'U.S.O.E.

Premièrement, les tests d'intelligence sont très souvent employés pour mesurer des habiletés intellectuelles supérieures chez les élèves. Parmi les plus connus, il y a le WISC ("Wechsler Intelligence Scale for Children") qui représente un test plus complet que le Stanford-Binet, par exemple, étant donné qu'il possède, en plus d'une échelle verbale, une échelle de performance. On peut ainsi mesurer une intelligence plus globale (Davis & Rimm, 1989).

Les tests de succès scolaire ("Achievement tests") constituent de bons indicateurs d'aptitudes scolaires. Par contre, ils ont souvent le défaut, entre autres, d'avoir une limite supérieure trop basse. En fait, le niveau de difficulté de certains de ces tests est trop faible pour mesurer des habiletés très supérieures (Davis & Rimm, 1989).

La nomination par les enseignants est une méthode très souvent employée dans le processus d'identification. Cependant, on a remarqué que des enseignants ont parfois

tendance à choisir les élèves bien habillés, coopératifs, non handicapés, qui ne dérangent pas en classe et qui performent bien. Les élèves sous-performeurs, les élèves dérangeants et les élèves créatifs sont alors oubliés (Davis & Rimm, 1989).

Les parents peuvent représenter une bonne source d'informations concernant, entre autres, les intérêts et les talents spéciaux des élèves. Par contre, certains parents peuvent surestimer les habiletés de leur enfant alors que d'autres peuvent les sous-estimer (Davis & Rimm, 1989).

Finalement, la nomination par les pairs constitue une autre bonne source d'informations. En effet, les pairs connaissent certains élèves depuis longtemps et connaissent aussi leurs habiletés en-dehors de l'école (Davis & Rimm, 1989).

Pour conclure, Davis et Rimm (1989) recommandent fortement l'utilisation de plusieurs méthodes pour l'identification des élèves doués. De plus, la procédure d'identification devrait être reliée à une définition précise de la douance ainsi qu'aux objectifs du programme spécial destiné aux élèves doués (Davis & Rimm, 1989).

Concept de soi et estime de soi

On pourrait penser, comme plusieurs chercheurs tels que Tidwell (1980), Kelly et Colangelo (1984) et Eccles (1989), que l'élève doué et talentueux sur le plan scolaire a généralement une meilleure estime de soi que l'élève d'intelligence moyenne, et ce, à cause de ses habiletés et de ses performances intellectuelles supérieures. Pourtant, d'autres chercheurs (Trotter, 1971; Janos, Fung & Robinson, 1985) ont démontré que certains élèves doués peuvent vivre des difficultés au niveau de leur estime de soi. Pour bien comprendre ces difficultés, il faut d'abord définir la notion d'estime de soi.

L'estime de soi est une dimension psychologique qui a été largement étudiée depuis plusieurs années. Dans un premier temps, il est important de bien situer l'estime de soi par rapport aux notions de soi et de concept de soi. Premièrement, le soi est défini par Purkey (1970) comme un système complexe et dynamique de croyances qu'un individu tient à propos de lui-même. Pour sa part, Yamamoto (1972) considère que le soi représente notre être entier, ce que nous sommes en totalité. Ces deux auteurs définissent le soi de manière assez différente. Yamamoto (1972) définit le soi d'une façon plus globale et considère l'individu dans sa totalité avec ses

croyances et ses attributs personnels, alors que Purkey (1970) définit le soi seulement en terme de croyances. On remarque également que la définition de Purkey (1970) se rapproche des définitions du concept de soi, citées plus bas. La définition de Yamamoto (1972) nous apparaît comme plus complète et plus appropriée.

Plusieurs auteurs se sont aussi intéressés à la définition du concept de soi. Yamamoto (1972) définit le concept de soi comme étant la représentation symbolique du soi sur laquelle est basée la plupart de nos comportements et pensées. Par ailleurs, selon Beane et Lipka (1980), le concept de soi représente les perceptions qu'un individu a de lui-même en termes d'attributs personnels et de rôles joués par lui. En fait, c'est la perception qui décrit le soi. Finalement, L'Écuyer (1978) considère que presque toutes les définitions du concept de soi ont le même contenu: "...ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante." (L'Écuyer, 1978, p.34). Dans sa définition, L'Écuyer (1978) apporte un aspect important que Yamamoto (1972) et Beane et Lipka (1980) ne mentionnent pas. Il s'agit de l'influence de l'environnement sur le concept de soi.

Enfin, la plupart des auteurs définissent l'estime de soi en terme d'évaluation de soi. Par exemple, Beane et Lipka (1980) définissent plus particulièrement l'estime de soi comme l'évaluation qu'un individu fait de sa satisfaction personnelle face à la qualité de sa performance dans les rôles qu'il joue. Ils ajoutent que l'estime de soi est une perception qui évalue le soi. Pour leur part, Coopersmith (1967) et Rosenberg (1965) considèrent l'estime de soi comme l'évaluation positive ou négative qu'un individu fait et maintient à propos de lui-même, et qui indique jusqu'à quel point cet individu se perçoit comme capable, important, estimable. Rogers (1954) considère l'estime de soi sous un tout autre angle. Pour lui, l'estime de soi représente la différence entre la mesure du concept de soi réel et la mesure de l'idéal du soi. Donc plus la différence est grande entre ce que l'individu est (concept de soi réel) et ce qu'il voudrait être (idéal du soi), plus son estime de soi est faible (Rogers, 1954).

Finalement, Rosenberg (1985) ajoute que l'individu qui a une estime de soi élevée s'accepte comme il est et a une bonne satisfaction personnelle par rapport à lui-même, sans toutefois se percevoir comme supérieur ou perfectionniste. De plus, cet individu se respecte en tant qu'être humain et non selon ses qualités ou ses performances dans un domaine

quelconque.

En résumé, rappelons que le soi représente l'individu dans sa totalité, c'est-à-dire tout ce qui le décrit et tout ce qui l'évalue. Le concept de soi représente tout ce qu'un individu reconnaît comme faisant partie de lui, c'est-à-dire, ses attributs personnels, ses sentiments, ses comportements. Il s'agit de la partie descriptive du soi. Finalement, l'estime de soi représente l'évaluation que fait un individu de ses attributs personnels; c'est la partie évaluative du soi.

Il faut ajouter que même si la plupart des auteurs distinguent clairement les termes concept de soi et estime de soi (Yamamoto, 1972; Beane & Lipka, 1980), d'autres auteurs (par exemple, Loeb & Jay, 1987) les emploient comme des synonymes. Pour cette raison, même si la présente recherche s'intéresse spécifiquement à la notion d'estime de soi, il sera essentiel de tenir compte, dans la recension des écrits, des recherches concernant le concept de soi.

Développement de l'estime de soi

Selon Branden (1969), sans un minimum d'estime de soi ou de confiance en lui-même (ces deux termes sont ici employés

comme des synonymes), l'individu n'est rien et ne fait rien. Cotton (1983) a donc développé un modèle en cinq phases qui renferme les éléments essentiels au développement d'une estime de soi positive chez l'être humain. Lors de la première phase, une bonne relation parents-enfant est très importante car l'amour des parents amène l'enfant à se sentir fier d'être quelqu'un. Dans la phase II, l'estime de soi continue à dépendre des attitudes, des opinions et des comportements parentaux face aux comportements de l'enfant. Dans la phase III, l'enfant se découvre des habiletés spécifiques. Les réactions des gens que l'enfant valorise et apprécie (entre autres, ses parents), face à ces habiletés, sont alors très importantes pour l'estime de soi. Dans la quatrième phase, l'enfant se définit selon son environnement social en mettant l'accent sur ses habiletés, ses succès, ses caractéristiques physiques et les éléments de son identité sociale. Les réactions des pairs et des professeurs sont maintenant aussi importantes que celles des parents pour l'estime de soi de l'enfant. Enfin, dans la phase V, la structure de l'estime de soi est complètement transformée à cause des changements physiques et cognitifs qui se produisent à l'adolescence. L'adolescent qui en est au stade de la pensée opératoire formelle a une nouvelle base pour l'évaluation de soi et il met maintenant l'accent sur les qualités abstraites et les pensées. Le soutien et les éloges des pairs sont très

importants à ce stade.

D'autre part, dans son modèle de développement du concept de soi, L'Écuyer (1978) mentionne, à quelques reprises, la notion d'estime de soi. La première étape est l'émergence du moi (de 0 à 2 ans). L'estime de soi se rapporte alors à la sensation d'être aimé et d'avoir de la valeur. L'étape suivante correspond à la confirmation de soi (2 à 5 ans) où l'utilisation du "je" dans le langage indique une conscience plus nette de son soi. À cette étape, les réactions de l'entourage influencent le sentiment de valeur personnelle (estime de soi). La troisième étape consiste en l'expansion du moi (5 à 12 ans). Il y a alors élargissement du concept de soi, étant donné les nombreuses expériences positives ou négatives, et il y a répercussion de ces expériences sur l'estime de soi, de là l'importance des attitudes des parents et des professeurs face à ces expériences. Finalement, il y a l'étape de différenciation du soi (10-12 ans à 15-18 ans). Les nouvelles expériences et l'apparition des responsabilités d'adulte obligent l'adolescent à une formulation plus complète de son soi. Il y a, à ce stade, une centration sur l'image corporelle et un développement du sens de la compétence. L'identification à un groupe de pairs est importante pour renforcer son identité de soi par rapport aux adultes, et "l'autre" est très important pour l'adolescent dans la

conquête de son identité personnelle.

Il faut surtout retenir de ces deux modèles que les attitudes parentales positives et les relations significatives avec les pairs sont deux éléments essentiels dans le développement et le maintien du concept et de l'estime de soi chez l'enfant.

Par ailleurs, Yamamoto (1972), comme Cotton (1983) et L'Écuyer (1978), souligne que l'école est une composante importante dans le développement du concept et de l'estime de soi. En effet, l'école constitue, avec la famille, un lieu où l'adulte et les pairs sont en mesure de communiquer, à l'enfant, leur soutien et leur intérêt vis-à-vis de ses comportements et attitudes.

Selon Cotton (1983), la structure de l'estime de soi se modifie à l'adolescence. L'âge représente donc un facteur qui peut modifier l'estime de soi des individus. Par ailleurs, certains chercheurs se sont également intéressés à l'influence de la variable "sexe" sur l'estime de soi des individus.

Différence d'estime de soi selon le sexe

Les recherches concernant la différence d'estime de soi

selon le sexe des individus sont contradictoires. Piers et Harris (1964) et Sears (1970) ont démontré que le sexe des sujets constituait une variable non significative dans l'évaluation de l'estime de soi. Mullis, Mullis et Normandin (1992) démontrent des résultats similaires dans leur étude longitudinale sur l'effet du sexe et du statut socio-économique sur l'estime de soi. Leur recherche comprenait 270 élèves (140 garçons et 130 filles) qui devaient répondre annuellement à l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith, durant trois ans (9^e, 10^e et 11^e année; les sujets étaient âgés de 14 à 17 ans). Les résultats ont démontré qu'il n'y avait pas de différence significative d'estime de soi entre les garçons et les filles, et ce, durant les trois années.

Toutefois, la variable "sexe" est significative dans l'étude de Loeb et Jay (1987). Leur étude comprenait 227 élèves doués (âgés entre 9 et 12 ans) qui devaient répondre à l'Échelle de Concept de Soi de Piers-Harris ("Piers-Harris Children's Self-Concept Scale"). Les résultats ont démontré que les filles avaient un concept de soi plus positif (ou meilleure estime de soi) que les garçons. Par contre, selon Kelly et Colangelo (1984), ces résultats se modifient lorsque les sujets doués sont des adolescents; l'estime de soi des garçons est alors plus positive que celle des filles. Les résultats de la recherche de Harper et Marshall (1991)

viennent appuyer cette affirmation de Kelly et Colangelo (1984). En effet, parmi les 201 sujets de leur recherche (101 filles et 100 garçons), âgés entre 14 et 16 ans, les garçons avaient une moyenne de score d'estime de soi significativement plus élevée que les filles (à l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg). Les auteurs expliquent que la société demande aux adolescentes (et aux femmes) d'être sociables, dépendantes, sensibles et tolérantes, attributs qui vont de pair avec une estime de soi plus faible, alors que les adolescents (et les hommes) doivent être sûrs d'eux-mêmes (meilleure estime de soi), dominants, autoritaires. C'est ce qui peut expliquer, en partie, la différence d'estime de soi entre garçons et filles (à l'adolescence) que l'on retrouve dans certaines recherches.

En résumé, certains chercheurs n'ont pas trouvé d'effet significatif de la variable "sexe" sur l'estime de soi. Par contre, d'autres chercheurs ont découvert que les filles avaient une estime de soi plus positive que les garçons et finalement, d'autres ont conclu qu'à l'adolescence, les garçons avaient une meilleure estime de soi que les filles. Devant ces résultats contradictoires, il s'avère important de tenir compte de la variable "sexe" lorsque l'on mesure le niveau d'estime de soi.

Estime de soi et comparaison sociale

Selon Rosenberg (1965), il existe deux principes dans la formation de l'estime de soi. Premièrement, il s'agit du principe des évaluations réfléchies qui établit que tout individu est l'objet de l'attention, des perceptions et de l'évaluation des autres et qu'en fait, chaque personne se voit à travers les yeux des autres. Le deuxième principe est celui de la comparaison sociale qui soutient que les gens ne se jugent eux-mêmes qu'en se comparant aux autres. Dans ce contexte, l'école joue encore une fois un rôle important dans le développement de l'estime de soi parce qu'elle représente souvent pour l'enfant un premier lieu de comparaison sociale. D'ailleurs, l'estime de soi des enfants est extrêmement sensible à la comparaison sociale (Coleman & Fults, 1983).

Festinger (1954) a développé une théorie complexe concernant la comparaison sociale. Cette théorie se développe autour de plusieurs hypothèses appuyées par de nombreuses recherches empiriques. L'une de ces hypothèses établit qu'il existe chez l'être humain, une tendance naturelle qui le pousse à évaluer ses opinions et ses habiletés. Cette tendance vise à réduire chez l'individu, les incertitudes sur lui-même et à maintenir ou augmenter son estime de soi. Une autre hypothèse établit que dans le cas où il n'y a pas de base

physique et objective pour l'évaluation, l'individu évalue ses opinions et ses habiletés en les comparant à celles des autres. Une troisième hypothèse établit aussi que la tendance qu'a une personne à se comparer à une autre, diminue à mesure que la différence augmente entre les individus. Par exemple, un enfant qui commence à jouer au hockey ne peut comparer ses habiletés à celles d'un joueur professionnel. Toujours selon Festinger (1954), s'il n'y a pas de possibilité d'avoir quelqu'un à proximité, avec des opinions et des habiletés similaires, il n'y a pas de comparaison.

Plusieurs chercheurs ont développé d'autres théories à partir de celle de Festinger (1954). Entre autres, Hakmiller (1966) a introduit la notion de comparaison sociale "défensive" selon laquelle un individu est satisfait de sa performance à partir du moment où il sait qu'il y a d'autres individus qui performent moins bien que lui. Dans un contexte scolaire, on peut prévoir que l'élève doué en classe régulière a plus de chance d'être satisfait de ses performances, étant donné qu'il sait qu'il y a beaucoup d'autres élèves qui performent moins bien que lui.

Pour sa part, Wills (1991) affirme que les individus sont naturellement motivés à maintenir ou à augmenter leur estime de soi. De plus, il ajoute aux propos de Festinger (1954)

qu'il existe deux façons de se comparer aux autres; soit par la comparaison "montante" ("upward comparison") qui consiste à se comparer à quelqu'un de plus performant que soi; soit par la comparaison "descendante" ("downward comparison") qui consiste à se comparer à une personne moins performante que soi. Cette dernière forme de comparaison a pour fonction de rehausser l'estime de soi et, par conséquent, est surtout utilisée par les individus qui ont une faible estime de soi (Wills, 1991)

Dakin et Arrowood (1981) ajoutent à la théorie de la comparaison sociale, que la compétition entre individus est très forte lorsque les habiletés sont similaires, et que la coopération est possible lorsque les habiletés des individus sont différentes. Dans un contexte scolaire, on suppose que la coopération sera favorisée dans les classes hétérogènes, entre les élèves doués et talentueux et les élèves d'intelligence moyenne et que la compétition sera plus forte dans les groupes homogènes d'élèves doués et talentueux. On peut alors se demander si le climat de compétition peut nuire à l'estime de soi des élèves doués et talentueux.

Estime de soi et comparaison sociale intergroupe

Dans la section précédente, il a été question de l'effet de la comparaison sociale entre individus sur l'estime de soi. Mais certains chercheurs (Oakes & Turner, 1980; Tajfel, 1982; Luhtanen & Crocker, 1991) se sont aussi intéressés à la notion de comparaison sociale entre groupes d'individus (ou comparaison sociale intergroupe).

A ce sujet, Tajfel (1982) a introduit la théorie de l'identité sociale. Cette théorie, comme celle de la comparaison sociale "descendante" (Wills, 1991), suppose que les individus sont naturellement motivés à maintenir ou à augmenter leur estime de soi. Mais contrairement à Wills (1981) qui définit l'estime de soi uniquement en des termes individuels ou personnels, Tajfel (1982) considère l'estime de soi comme un concept qui se divise en deux parties: l'identité personnelle et l'identité sociale. L'identité personnelle comprend les attributs personnels d'un individu, par exemple, ses traits psychologiques, ses valeurs et son sentiment de compétence. Par ailleurs, l'identité sociale se définit comme étant cette partie de l'estime de soi qui résulte de la conscience qu'a un individu d'être membre d'un groupe social, groupe qui a pour cet individu une valeur et une signification particulière. La théorie de l'identité sociale affirme que les

gens sont motivés à maintenir ou à atteindre une identité personnelle et une identité sociale positive (Tajfel, 1982). Ces deux parties de l'estime de soi contribuent donc au maintien ou à l'augmentation de l'estime de soi générale.

Selon la théorie de Tajfel (1982), l'identité sociale d'un individu se forme à partir du résultat de la comparaison qu'il fait entre son groupe d'appartenance et un groupe de comparaison (groupe auquel il compare son groupe d'appartenance). Cette forme de comparaison s'appelle aussi discrimination intergroupe.

Quelques recherches ont appuyé la théorie de Tajfel (1982), comme l'étude de Oakes et Turner (1980) sur l'effet de la comparaison intergroupe sur l'estime de soi. Leurs sujets étaient avisés qu'ils étaient divisés en deux groupes, selon leur préférence pour la peinture. En fait, ils étaient divisés au hasard. Les sujets du groupe expérimental avaient une tâche d'allocation de points à tous les autres sujets de la recherche. Les sujets du groupe témoin devaient lire un article dans un journal. On a ensuite administré à tous les sujets une mesure d'estime de soi. Les auteurs en sont arrivés à deux résultats importants. Premièrement, les sujets du groupe expérimental ont démontré un certain favoritisme vis-à-vis des sujets de leur groupe en leur allouant plus de points.

Deuxièmement, les sujets du groupe expérimental avaient une plus haute estime de soi que les sujets du groupe témoin, suggérant ainsi que la discrimination intergroupe contribue à augmenter l'estime de soi. En fait, il semble que pour un individu, la conscience qu'il a d'être membre d'un groupe augmente son estime de soi. Turner et Spriggs (1982: voir Lemyre & Smith, 1985) et Lemyre et Smith (1985) en sont arrivés à des résultats similaires. Ces recherches viennent appuyer la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1982) qui, en fait, établie que la comparaison sociale intergroupe sert à maintenir ou à augmenter l'estime de soi.

Suite à l'énoncé des théories sur la comparaison sociale entre individus et entre groupes d'individus, une question se pose: quel type de comparaison sociale les élèves doués et talentueux en classe enrichie utilisent-ils? Se comparent-ils entre individus ou comme individu faisant partie d'un groupe spécifique par rapport à un autre individu qui ne fait pas partie d'un tel groupe?

Impact du type de regroupement sur l'estime de soi

Certains chercheurs se sont interrogés sur l'impact du type de comparaison sociale sur l'estime de soi des individus qui se comparent. D'autre part, certains chercheurs se sont

questionnés sur l'effet du type de regroupement sur l'estime de soi des élèves doués et talentueux. La plupart des recherches sur le sujet se sont basées sur la notion de comparaison sociale entre individus. C'est le cas, par exemple, de l'étude de Kulik (1985: voir Allan, 1991) sur les effets du regroupement en classe spéciale selon les habiletés scolaires (élèves au secondaire ayant des résultats scolaires faibles, moyens ou forts) sur l'estime de soi. Ces auteurs ont démontré que les effets sur l'estime de soi étaient mineurs mais positifs pour les élèves faibles et quelque peu négatifs pour les élèves moyens et forts. Selon eux, les élèves faibles peuvent vivre du succès lorsqu'ils se retrouvent avec d'autres élèves qui leur ressemblent sur le plan scolaire, alors que les élèves forts, quand ils sont regroupés ensemble (en classe enrichie par exemple), peuvent vivre plus de compétition, parce qu'ils se comparent souvent à des élèves plus performants qu'eux au niveau du rendement scolaire, ce qui contribuerait à la diminution de leur estime de soi.

Pour sa part, Callahan (1981) constate que les élèves doués, quand ils sont en classe régulière, sont considérés et se voient probablement comme exceptionnels, alors qu'en classe homogène d'élèves doués, ils deviennent des élèves dans la moyenne parmi les autres élèves doués. Ceci aurait comme effet, chez certains élèves doués, de diminuer leur estime de

soi.

L'étude de Bourque et Li (1987) vient appuyer les conclusions de Callahan (1981) et la théorie de la comparaison sociale "défensive" de Hakmiller (1966). En effet, elles ont découvert, entre autres, que leurs sujets doués (âgés entre 9 et 11 ans, ayant un Q.I. supérieur ou égal à 130) en classe régulière se percevaient comme beaucoup plus compétents intellectuellement que leurs sujets doués en classe spéciale ayant les mêmes caractéristiques (âgés entre 9 et 11 ans et ayant un Q.I. supérieur ou égal à 130).

D'autres recherches appuient ces résultats sur les effets négatifs du regroupement homogène d'élèves doués. Par exemple, dans leur étude, Coleman et Fults (1982) comparent les scores à l'Échelle de Concept de Soi de Piers-Harris ("Piers-Harris Children's Self-Concept Scale") de 90 élèves doués (en 4^e, 5^e et 6^e année; Q.I. moyen de 136) participant à un programme spécial à raison d'une journée par semaine, aux scores de concept de soi de 90 élèves doués en classe régulière (également de niveau 4^e, 5^e et 6^e année et ayant un Q.I. moyen de 136). Les résultats ont démontré que les élèves doués participant au programme spécial avaient un concept de soi plus faible que les sujets qui n'y participaient pas.

Coleman et Fults (1985) démontrent des résultats similaires dans une autre étude comprenant 218 élèves doués (Q.I. moyen de 124) de 4^e année, sélectionnés pour participer à un programme spécial à raison d'une journée par semaine. Les sujets devaient répondre à l'Échelle de Concept de Soi de Piers-Harris ("Piers-Harris Children's Self-Concept Scale") à deux moments différents: deux semaines avant leur participation au programme spécial et trois semaines après le début de leur participation au programme. Les scores de concept de soi de ces élèves doués étaient significativement plus élevés avant que pendant leur participation au programme spécial. De plus, les auteurs ont divisé le groupe d'élèves doués en deux: un groupe dont les élèves avaient un Q.I. inférieur à la moyenne du groupe de doués et un deuxième groupe d'élèves ayant un Q.I. supérieur à la moyenne de ce même groupe. Les résultats ont alors démontré que les élèves doués ayant un Q.I. inférieur à la moyenne avaient un score de concept de soi beaucoup plus bas pendant leur participation au programme spécial que les élèves doués ayant un Q.I. supérieur à la moyenne. Coleman et Fults (1985) expliquent ces résultats par le fait que le concept de soi des élèves doués ayant un Q.I. supérieur demeure stable malgré le changement de groupe de comparaison, étant donné que leurs capacités intellectuelles sont supérieures à la plupart des élèves. D'autre part, les élèves doués qui ont un Q.I. inférieur à la

moyenne de leur groupe et qui se retrouvent dans une classe spéciale, même à temps partiel, passent d'un groupe de comparaison généralement inférieur en terme d'habiletés intellectuelles, à un nouveau groupe de référence dans lequel ils sont les moins performants. Ceci a pour effet de diminuer leur estime de soi.

Pour sa part, Fults (1980) a tenté de déterminer les effets d'un programme spécial à temps partiel, sur le développement de la pensée créative, du concept de soi positif et du leadership parmi des élèves doués de 4^e, 5^e et 6^e année participant à ce programme. Le groupe expérimental comprenait 89 élèves doués (Q.I. moyen de 120) participant au programme spécial, et le groupe témoin était constitué de 90 élèves doués ne participant pas au programme. Les résultats ont démontré que les élèves doués du groupe témoin (ne participant pas au programme) avaient, entre autres, un concept de soi plus positif que les élèves doués du groupe expérimental.

Ces recherches ont toutes, comme principal point en commun, le fait qu'elles démontrent les effets négatifs de la comparaison sociale sur le concept ou l'estime de soi des élèves doués et talentueux qui se retrouvent dans des regroupements homogènes.

Par contre, d'autres chercheurs ont découvert que le regroupement homogène d'élèves doués et talentueux avait un effet bénéfique sur le concept ou l'estime de soi des élèves regroupés. C'est le cas de Maugh (1977) qui a comparé 56 élèves du primaire talentueux sur le plan scolaire ayant participé à un programme d'éducation spécial à temps plein (groupe expérimental), à un groupe de 56 élèves choisis au hasard (groupe témoin). Il a démontré, entre autres, que les élèves du groupe expérimental avaient un concept de soi plus positif que les élèves du groupe témoin. Il faut cependant tenir compte du fait que l'auteur compare le concept de soi d'élèves doués au concept de soi d'élèves non identifiés comme doués, contrairement aux recherches citées plus haut. Il est donc possible que ce soit la variable "douance" et non la variable "type de regroupement" qui a un effet sur le concept ou l'estime de soi des sujets.

Pour sa part, Lutfiyya (1977) a étudié les effets d'un programme spécial sur le succès scolaire, la créativité et le concept de soi. Les sujets (élèves doués et talentueux de la 4^e à la 12^e année) devaient répondre à l'Échelle de Concept de Soi de Piers-Harris ("Piers-Harris Children's Self-Concept Scale"). Les résultats ont démontré que la participation au programme spécial avait eu des effets bénéfiques sur le concept de soi des élèves doués et talentueux de la 9^e année

seulement. Contrairement à la majorité des recherches, celle de Lutfiyya (1977) compare le concept de soi d'élèves doués avant et pendant leur participation à un programme spécial².

Finalement, certains chercheurs n'ont trouvé aucun effet significatif d'un programme d'éducation quelconque sur l'estime ou le concept de soi des élèves doués et talentueux. C'est le cas de Evans et Marken (1982) qui ont étudié les effets de la participation à un programme spécial (regroupement en classe spéciale à temps plein) sur les habiletés cognitives, l'autonomie personnelle, les attitudes envers l'école et le concept de soi. Dans leur étude, 43 élèves doués (de 6^e, 7^e et 8^e année) ayant participé au programme sur une période allant de 1 an à 3 ans constituaient le groupe expérimental et 38 élèves doués en classe régulière depuis plus de 3 ans formaient le groupe contrôle. Les résultats ont démontré qu'en ce qui concerne le concept de soi, il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes.

Kolloff et Feldhusen (1984) sont arrivés à des résultats

² La recherche de Coleman et Fults (1985) compare également le concept de soi d'élèves doués avant et pendant leur participation à un programme spécial. Toutefois, leurs résultats démontrent que le concept de soi des sujets est plus positif avant que pendant leur participation au programme.

similaires lorsqu'ils ont tenté de déterminer les effets d'un programme enrichi sur le concept de soi et la pensée créative de 420 élèves doués de la 3^e à la 6^e année, sélectionnés selon un score de succès scolaire. Les 420 sujets étaient divisés en deux, dont un groupe expérimental où les élèves quittaient leur classe régulière à raison de deux fois par semaine pendant une heure, sur une période de six mois, pour suivre le programme enrichi et un deuxième groupe de sujets qui ne quittait pas la classe régulière. Les auteurs n'ont trouvé aucune différence significative entre les deux groupes au niveau du concept de soi. Les élèves regroupés n'ont donc pas été affectés au niveau de leur concept de soi même en se comparant à des élèves souvent plus performants qu'eux au niveau scolaire.

Rendement scolaire, niveau d'habileté scolaire et estime de soi

Parallèlement à ces recherches sur l'impact du regroupement homogène sur l'estime de soi des élèves doués et talentueux, d'autres chercheurs ont vérifié la relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Primavera, Simon et Primavera (1974) ont démontré, avec la collaboration de 180 élèves de 5^e et 6^e année, qu'il y avait une corrélation positive entre les scores d'estime de soi à l'Inventaire d'Estime de Soi de Coopersmith (1967) et les scores à certains

tests de succès scolaire ("Achievement Tests").

Selon Rosenberg (1965), les élèves qui réussissent à l'école sont plus susceptibles d'avoir une haute estime d'eux-mêmes que ceux qui ne réussissent pas ou moins bien. Par ailleurs, selon une étude de Marsh (1987), les élèves qui ont un bon concept de soi atteignent des degrés d'étude élevés (collège, université) et réussissent mieux aux tests de succès scolaire que les élèves qui ont un concept de soi faible.

On remarque donc que Rosenberg (1965) et Marsh (1987) considèrent la relation entre estime de soi (ou concept de soi) et succès scolaire sous deux angles différents; pour Rosenberg (1965), c'est le rendement scolaire qui influence l'estime de soi alors que pour Marsh (1987), c'est l'estime de soi qui influence le rendement scolaire. Dusek (1991) explique que le plus important, c'est de considérer la relation causale entre concept ou estime de soi et succès scolaire comme étant réciproque; le succès scolaire peut augmenter le concept ou l'estime de soi et une bonne estime de soi peut contribuer au succès scolaire.

Rubin, Dorle et Sandidge (1977) ont obtenu des corrélations significatives mais faibles entre l'estime de soi et la performance scolaire chez des élèves de 12 ans. Simon et

Simon (1975) sont parvenus à des résultats similaires dans leur étude sur les mêmes variables.

Lavoie (1993) explique ces résultats par le fait qu'il est ici question d'un concept de soi global. En fait, pour obtenir une forte corrélation entre le concept de soi (ou estime de soi) et le rendement scolaire, il faut se référer à un concept de soi spécifique aux habiletés scolaires (Lavoie, 1993).

A ce sujet, Hansford et Hattie (1982) ont analysé 128 recherches concernant la relation entre le concept de soi (ou estime de soi) et la performance scolaire. Ils ont découvert que les recherches se référant à un concept de soi multidimensionnel obtenaient des corrélations plus fortes entre le rendement scolaire et le concept de soi spécifique aux habiletés scolaires.

En résumé, la plupart des chercheurs conclut qu'il existe une relation significative entre l'estime de soi et le rendement scolaire, même si cette relation atteint différents degrés.

Suite à ces résultats, d'autres questions se posent. Est-ce que la corrélation entre le rendement scolaire et l'estime

de soi sera différente, si elle a été calculée à partir des scores d'élèves talentueux en classe régulière ou en classe enrichie? Par ailleurs, existe-t-il une corrélation entre le niveau d'habileté scolaire et l'estime de soi? Si oui, est-ce que cette corrélation sera différente selon que les élèves doués et talentueux sont en classe régulière ou en classe enrichie?

Synthèse des recherches

On remarque que les résultats des recherches sur l'impact du type de regroupement sur le concept ou l'estime de soi des élèves doués et talentueux varient beaucoup. Certains auteurs ont démontré que les élèves talentueux ne vivaient pas de difficultés significatives au niveau de leur estime de soi lorsqu'ils étaient regroupés avec d'autres élèves doués en classe spéciale ou enrichie (Evans & Marken, 1982; Kolloff & Feldhusen, 1984). D'autres ont démontré que le regroupement homogène d'élèves doués et talentueux pouvait avoir un effet positif sur l'estime de soi de ces élèves (Maugh, 1977; Lutfiyya, 1977). Finalement, d'autres chercheurs ont démontré que les élèves doués ou talentueux en classe enrichie (regroupement homogène) pouvaient avoir une estime de soi plus faible que les élèves talentueux en classe régulière (Fults, 1980; Coleman & Fults, 1982; Coleman & Fults, 1985). D'autre

part, des recherches ont démontré qu'il existe une corrélation significative entre le rendement scolaire et l'estime de soi (Primavera, Simon & Primavera, 1974; Simon & Simon, 1975; Rubin, Dorle & Sandidge, 1977; Marsh, 1987).

On remarque dans la littérature que les recherches se sont plus souvent attardées à l'impact des programmes spéciaux sur les performances scolaires qu'à l'effet qu'ils ont sur l'estime de soi des élèves y participant. On note aussi que peu d'études sur l'impact du type de regroupement ont été menées auprès d'élèves du secondaire. Finalement, la plupart des recherches ont été menées auprès d'élèves qui étaient dans des regroupements spéciaux à temps partiel et non à temps complet.

Afin d'apporter un éclairage supplémentaire, en tenant compte de ces quelques lacunes, la présente recherche compare, dans un premier temps, l'estime de soi d'élèves talentueux en classe enrichie (regroupement homogène à temps complet) à l'estime de soi d'élèves talentueux en classe régulière. Cette étude se fait auprès d'élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire.

Le deuxième objectif est de vérifier l'importance de deux prédicteurs de l'estime de soi - le rendement scolaire et

le niveau d'habileté scolaire dans deux contextes différents: en classe régulière et en classe enrichie. Comme on l'a vu précédemment, un individu est habituellement satisfait de sa performance à partir du moment où il sait que d'autres individus performent moins bien que lui (théorie de la comparaison sociale "défensive" de Hakmiller, 1966). Par conséquent, pour les élèves doués et talentueux en classe régulière, le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire aura probablement moins d'impact sur leur estime de soi (que chez les élèves doués en classe enrichie), étant donné qu'ils savent que de toute façon, il y a dans leur groupe d'autres élèves beaucoup moins performants. Il faut se rappeler que lorsque l'on parle de rendement scolaire, il s'agit de résultats scolaires dans les différentes matières scolaires (moyennes générales) alors que le niveau d'habileté scolaire représente le potentiel d'un élève à performer dans les matières scolaires. En fait, le niveau d'habileté scolaire représente ce que l'élève peut faire alors que le rendement scolaire représente ce que l'élève fait dans la réalité.

Les deux hypothèses suivantes sont donc à l'étude:

H1: Chez les élèves talentueux sur le plan scolaire, la moyenne des scores d'estime de soi (telle que mesurée par l'Échelle d'estime de soi de Rosenberg) des élèves en

classe enrichie sera moins élevée que celle des élèves en classe régulière.

H2: La corrélation entre, d'une part, le rendement scolaire et l'estime de soi et, d'autre part, le niveau d'habileté scolaire et l'estime de soi, sera plus élevée en classe régulière qu'en classe enrichie.

Méthode

Sujets

L'expérimentation s'effectue auprès d'élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire recrutés dans trois écoles secondaires de la Commission Scolaire Samuel-de-Champlain de Cap-de-la-Madeleine. Deux groupes enrichis proviennent de l'École l'Assomption (Cap-de-la-Madeleine); quatre groupes enrichis proviennent de l'École Les Estacades (Cap-de-la-Madeleine); quatorze groupes réguliers proviennent de l'École Le Tremplin (Ste-Geneviève-de-Batiscan). Au total, vingt classes sont visitées, soit six classes enrichies et 14 classes régulières; 377 élèves ont répondu au questionnaire d'estime de soi. Le nombre total de sujets sélectionnés, talentueux sur le plan scolaire, est de 124 (63 garçons et 61 filles): 67 élèves talentueux regroupés en classes enrichies et 57 élèves talentueux en classes régulières (voir tableau 1, page 51). On retrouve 69 élèves talentueux en deuxième secondaire, 22 en troisième secondaire et 33 en quatrième secondaire (voir tableau 2, page 51). L'âge moyen est de 14 ans et 6 mois (écart-type: 1 an, 2 mois; dispersion: 12 ans, 6 mois à 16 ans, 8 mois). Tous les sujets sont de nationalité canadienne et habitent la région administrative 04 (plus précisément, Cap-de-la-Madeleine et Ste-Geneviève-de-

Batiscan). De plus, 87 % d'entre eux vivent dans une famille biparentale.

Les critères de sélection des sujets talentueux sont: un score (stanine) au test d'habileté scolaire Otis-Lennon supérieur ou égal à 7 et une moyenne générale supérieure ou égale à 80 % (au dernier bulletin). Deux raisons permettent de justifier le choix de ces critères. Premièrement, le stanine 7 correspond à un écart-type au-dessus de la moyenne (la moyenne d'un score exprimé en stanine étant 5 et l'écart-type étant égal à 1,96) Deuxièmement, ces critères sont souvent utilisés dans les écoles pour sélectionner les élèves qui sont aptes à intégrer une classe enrichie.

Instruments de mesure

L'estime de soi. L'estime de soi a été mesurée par l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1965) traduite en 1986 par Françoys Gagné de l'Université du Québec à Montréal (voir l'appendice A). Il ne semble pas y avoir de données disponibles concernant la validation de ce questionnaire au Québec.

Cet instrument, qui se présente sous la forme d'un questionnaire comportant 10 items, a été validé par Rosenberg

(1965) auprès de 5 024 adolescents provenant de 10 écoles secondaires de l'État de New-York. Ce test présente plusieurs avantages, dont la facilité d'administration et l'économie de temps (3 à 5 minutes).

Wylie (1989) rapporte que l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1965) présente de bons coefficients de validité et de fidélité. Avec son échantillon de 5 024 adolescents, Rosenberg obtient un coefficient de consistance interne (alpha de Cronbach) de .77. D'autres auteurs ont testé la consistance interne de l'Échelle de Rosenberg (1965) et obtiennent des coefficients qui varient entre .72 (Dobson, Goudy, Keith & Powers, 1979) et .87 (Byrne & Shavelson, 1986). Wylie (1989) rapporte aussi quelques coefficients de corrélation test-retest, soit .85 (Silber & Tippett, 1965) et .63 (Byrne, 1983)

Des analyses factorielles effectuées par quelques auteurs, dont Hensley (1977) et O'Brien (1985) ont permis de démontrer l'unidimensionnalité du test. Même si la validité apparente de l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg (1965) est bonne, cela est insuffisant pour conclure que l'instrument mesure bien l'estime de soi. Il a donc fallu vérifier la corrélation entre l'instrument et d'autres facteurs susceptibles d'être associés avec l'estime de soi. Par exemple, Rosenberg (1965) a démontré qu'il y avait une

corrélation négative significative entre les scores d'estime de soi obtenus avec son instrument de mesure et les mesures de dépression, d'anxiété et de symptômes psychosomatiques.

D'autres auteurs se sont également assurés de la validité du questionnaire de Rosenberg en le mettant en corrélation avec d'autres mesures d'estime de soi. Ainsi, Byrne (1983) a obtenu des coefficients de corrélation de .58 et .60 en comparant l'Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg avec l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith, le Coopersmith's School-Academic subscale et le Brookover's Self-Concept of Ability Scale. Demo (1985) a obtenu des corrélations de .55 et .65 en comparant le questionnaire de Rosenberg avec l'Inventaire d'estime de soi de Coopersmith (1967).

Le questionnaire de Rosenberg (1965) contient cinq énoncés négatifs ("Parfois, je me sens inutile") et cinq énoncés positifs ("J'ai une attitude positive envers moi-même") et ceux-ci sont disposés alternativement. Le sujet doit répondre s'il est: 1. tout à fait en désaccord avec l'énoncé; 2. plutôt en désaccord; 3. plutôt d'accord; 4. tout à fait d'accord. Pour obtenir un score d'estime de soi, il faut d'abord inverser les cotes des cinq énoncés négatifs. On additionne ensuite les 10 cotes et on obtient ainsi un score d'estime de soi pour chaque sujet.

Cette échelle d'administration collective s'adresse aux adolescents âgés entre 12 et 18 ans environ. Elle a aussi été utilisée avec des adolescents doués ou talentueux, entre autres, dans une étude de McEwin et Cross (1982).

Le niveau d'habileté scolaire. Le niveau d'habileté scolaire a été mesuré par le test d'habileté scolaire Otis-Lennon dont les résultats s'expriment en indices d'habileté scolaire ou en stanines. Les tests de fidélité ont été effectués sur l'adaptation française du Otis-Lennon (Sarrazin, McInnis & Vaillancourt, 1983); l'erreur-type de ce test est d'environ quatre points d'indices d'habileté scolaire, quelque soit le groupe d'âge, et le coefficient de consistance interne (Kuder-Richardson) se situe autour de .92.

Le test Otis-Lennon a été administré aux élèves doués et talentueux avant leur entrée en classe enrichie. Les données concernant les résultats au test Otis-Lennon ont été recueillies dans les dossiers du service de psychologie de chaque école³.

³ À cet effet, nous tenons à remercier, en premier lieu, Monsieur André Labrecque, responsable des Services complémentaires, qui nous a autorisé à procéder à notre expérimentation dans des écoles de la Commission Scolaire Samuel-de-Champlain. Nous remercions également Madame Céline Dupont, psychologue et Monsieur Paul Piché, conseiller en orientation de l'École Secondaire Les Estacades ainsi que Monsieur Valère Boucher, psychologue à l'École Secondaire L'Assomption et à l'École Secondaire Le Tremplin, pour nous avoir fourni ces données (résultats des élèves sélectionnés au Otis-Lennon).

Le rendement scolaire. Le rendement scolaire a été vérifié en tenant compte de la moyenne générale du dernier bulletin de chaque élève sélectionné.

Données socio-démographiques. Afin d'obtenir un portrait général de l'échantillon, un questionnaire socio-démographique a été utilisé (voir l'appendice A; le questionnaire d'estime de soi se retrouve également dans cet appendice). Les questions se rapportent, entre autres, à l'âge et au sexe des sujets ainsi qu'à leur lieu de naissance, leur rang dans la famille, leur niveau scolaire et le type de programme qu'ils fréquentent. On retrouve également quelques questions sur les parents des sujets (statut marital, nationalité d'origine, niveau de scolarité et occupation).

Déroulement

Dans une première étape, une lettre d'autorisation de participation à la recherche à faire signer par les parents est distribuée à tous les élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire des trois écoles mentionnées plus haut. Ces lettres sont distribuées dans vingt classes au total, soit 14 classes régulières et six classes enrichies. Un exemple de cette lettre est présenté à l'appendice B. Lors de cette première visite dans les classes, le but de la recherche et la tâche concernant la participation sont brièvement expliqués

aux élèves.

Dans une deuxième étape, le questionnaire socio-démographique et le questionnaire d'estime de soi sont distribués dans les vingt classes, à tous les élèves dont les parents ont accepté qu'ils participent à la recherche⁴.

Dans une troisième étape, les dossiers scolaires et psychologiques des élèves ayant participé à la recherche sont consultés, afin de sélectionner les élèves talentueux en classe régulière qui ont un stanine supérieur ou égal à 7 et une moyenne générale supérieure ou égale à 80 %, ceci dans le but de former deux groupes de comparaison équivalents sur le plan des habiletés scolaires: un groupe d'élèves talentueux en classe régulière et un groupe d'élèves talentueux en classe spéciale.

⁴ Les appendices A, C et D présentent respectivement les questionnaires, les consignes données lors de la première visite dans les classes et les consignes de la deuxième visite.

Résultats

Démarche et méthodes statistiques utilisées

Telle qu'énoncée par la première hypothèse, la principale question qui nous intéresse concerne l'effet du type de regroupement sur l'estime de soi (variable "groupe"). Cependant, certains autres facteurs peuvent influencer le niveau d'estime de soi. Il s'agit du niveau d'habileté scolaire, du rendement scolaire, de l'âge, du niveau scolaire ainsi que du sexe des sujets. Les variables "niveau d'habileté scolaire" et "rendement scolaire" ont déjà été contrôlées, de façon expérimentale, par l'établissement des critères de sélection des sujets doués et talentueux mentionnés dans le chapitre précédent. Selon le modèle de développement du concept de soi de L'Écuyer (1978) et le modèle de développement de l'estime de soi de Cotton (1983), l'âge devrait avoir un effet sur l'estime de soi. Nous vérifierons donc, dans un premier temps, si l'âge ainsi que le niveau scolaire sont en relation avec la variation de l'estime de soi.

Par ailleurs, nous avons de bonnes raisons de croire que le niveau d'estime de soi diffère selon le sexe des sujets

(voir premier chapitre). Pour cette raison - et dans l'éventualité où les variables "âge" et "niveau scolaire" ne sont pas en relation avec l'estime de soi⁵ - nous procèderons à une analyse de variance qui permettra de vérifier simultanément l'effet du sexe et celui du type de regroupement sur l'estime de soi, ainsi que la possible interaction entre ces deux variables.

Selon la deuxième hypothèse, on s'attend à ce que les corrélations estime de soi-rendement scolaire et estime de soi-niveau d'habileté scolaire soient plus élevées chez les élèves des groupes réguliers que chez les élèves des groupes enrichis. Une comparaison de ces corrélations permettra de vérifier cette hypothèse.

Présentation des résultats

Les tableaux 1 et 2 présentent l'échantillon utilisé pour les analyses statistiques. Des statistiques préliminaires ont permis de démontrer, dans un premier temps, qu'il n'y a pas de relation entre l'âge et la variation de l'estime de soi ($r(124) = -.0160$, $p = \text{N.S.}$). On a aussi constaté qu'il n'y a

⁵ Advenant que l'une de ces deux variables (ou les deux) ait effectivement un effet sur l'estime de soi, une analyse de covariance devra être effectuée, en utilisant cette variable (ou les deux) comme covariable.

pas de différence d'estime de soi selon le niveau scolaire des sujets ($F(1,121) = 1,945$, $p=N.S.$). Par conséquent, ces variables (âge et niveau scolaire) ne seront pas considérées dans les prochaines analyses statistiques.

Tableau 1

Répartition des sujets selon le Type de regroupement et le Sexe

Type de regroupement			
Sexe	Régulier	Enrichi	Total
Filles	34	27	61
Garçons	23	40	63
Total	57	67	124

Tableau 2

Répartition des sujets selon le Type de regroupement et le Niveau scolaire

Type de regroupement			
Niveau scolaire	Régulier	Enrichi	Total
Sec. 2	30	39	69
Sec. 3	12	10	22
Sec. 4	15	18	33
Total	57	67	124

L'analyse de variance a permis de vérifier l'effet du sexe et du type de regroupement sur l'estime de soi. Contrairement aux prévisions de la première hypothèse, la moyenne des scores d'estime de soi est significativement plus élevée chez les sujets du groupe enrichi que chez les sujets du groupe régulier ($F(1,120)=4,657$, $p<.05$). En ce qui concerne l'effet de la variable "sexe", on remarque que les garçons ont une moyenne de scores d'estime de soi significativement plus élevée que celle des filles ($F(1,120)=4,552$, $p<.05$). Enfin, on constate qu'il n'existe pas d'effet d'interaction entre les variables "sexe" et "type de regroupement" ($F(1,120)=1,926$, $p=N.S.$).

Tableau 3

Analyse de Variance des Scores d'Estime de soi
selon le Type de Regroupement

Source de variation	d1	Carré moyen	F	p
Type de regroupement	1	109,289	4,657	.033
Sexe	1	106,821	4,552	.035
Type de regroupement X Sexe	1	45,211	1,926	N.S.
Résiduel	120	23,469		
Total	123	25,441		

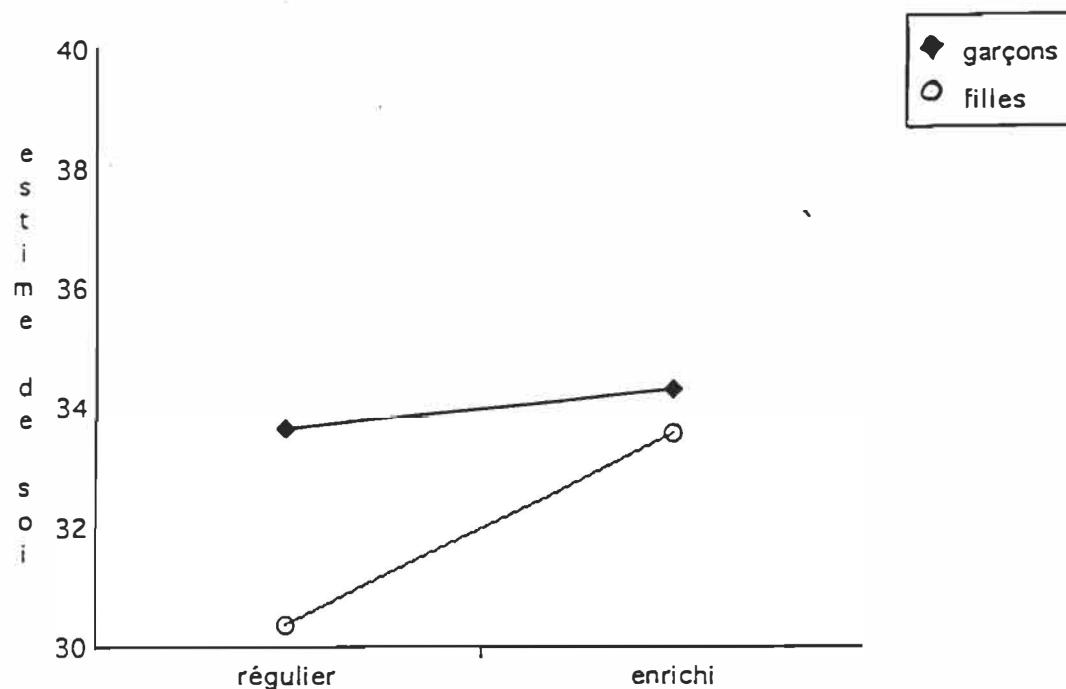


Figure 1. Moyennes des scores d'estime de soi selon le sexe et le type de regroupement.

Tel que démontré dans le tableau 4, aucune corrélation n'est significative entre, d'une part, l'estime de soi et le rendement scolaire (groupe régulier, $r(57)=.2091$, $p=N.S.$; groupe enrichi, $r(67)=-.0355$, $p=N.S.$) et d'autre part, entre l'estime de soi et le niveau d'habileté scolaire (groupe régulier, $r(57)=.1571$, $p=N.S.$; groupe enrichi, $r(67)=-.1423$, $p=N.S.$). Ainsi, le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire ne sont pas de bons prédicteurs de l'estime de soi, que ce soit dans le groupe régulier ou enrichi.

Tableau 4

Corrélations, pour chaque type de regroupement, entre l'estime de soi d'une part et le rendement scolaire ainsi que le niveau d'habileté scolaire d'autre part.

Corrélations	Type de Regroupement	
	Régulier (n=57)	Enrichi (n=67)
Estime de soi vs Rendement scolaire	0.2091 p=.119	-0.0355 p=.775
Estime de soi vs Niveau d'habileté scolaire	0.1571 p=.243	-0.1423 p=.251

Discussion

Le principal objectif de la recherche était de vérifier l'impact du type de regroupement sur l'estime de soi des élèves talentueux. L'importance de deux prédicteurs de l'estime de soi (rendement scolaire et niveau d'habileté scolaire) dans deux situations différentes (en groupe régulier et en groupe enrichi) a par la suite été vérifiée.

Dans un premier temps, les résultats ont démontré que l'estime de soi est plus élevée chez les élèves talentueux en classe enrichie qu'en classe régulière. Quoique ces résultats viennent appuyer, d'une certaine façon, les recherches de Maugh (1977) et Lutfiyya (1977)⁶, ils contredisent la première hypothèse. Ces résultats sont aussi en contradiction avec plusieurs autres recherches, entre autres, celle de Kulik (1985: voir Allan, 1991) qui a démontré que le regroupement en classe spéciale pouvait avoir des effets quelque peu négatifs sur l'estime de soi des élèves moyens et forts en terme de

⁶ Comme on l'a vu précédemment, les recherches de Maugh (1977) et Lutfiyya (1977) n'emploient pas la même méthodologie que la présente recherche. Dans l'étude de Maugh (1977), on compare le concept de soi d'élèves doués au concept de soi d'élèves non identifiés comme doués. Pour sa part, Lutfiyya (1977) compare le concept de soi d'élèves doués avant et pendant leur participation à un programme spécial.

rendement scolaire. Les recherches de Callahan (1981), Bourque et Li (1987), Coleman et Fults (1982, 1985) et Fults (1980) en sont également arrivés à la conclusion que le regroupement homogène d'élèves doués et talentueux peut avoir un effet négatif sur l'estime de soi de ces élèves.

Ces recherches illustrent, d'une certaine façon, la théorie de la comparaison sociale "défensive" (Hakmiller, 1966) qui affirme qu'un individu est satisfait de sa performance à partir du moment où il sait que d'autres individus performent moins bien que lui. Dans un contexte de regroupement homogène d'élèves doués, l'élève se compare à d'autres élèves souvent plus performants que lui sur le plan scolaire, ce qui peut contribuer à diminuer son estime de soi. Mais comme on l'a vu précédemment, les résultats de la présente recherche sont en contradiction avec cette théorie de la comparaison sociale "défensive" (Hakmiller, 1966).

Par ailleurs, d'autres chercheurs ont introduit la notion de comparaison sociale entre groupes d'individus (ou comparaison sociale intergroupe) (Tajfel, 1982; Oakes & Turner, 1980; Luhtanen & Crocker, 1991). Nos résultats appuient ce concept de comparaison sociale intergroupe qui établit, dans un premier temps, que les individus sont motivés à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive

(Tajfel, 1982). Chez l'individu, cette identité sociale se forme à partir de la comparaison qu'il fait entre son groupe d'appartenance - groupe qui a une valeur particulière à ses yeux - et un groupe de comparaison. Finalement, les résultats de cette comparaison contribuent à maintenir ou à augmenter l'estime de soi de l'individu faisant partie de ce groupe (Tajfel, 1982). Dans la présente recherche, on constate que l'estime de soi des élèves talentueux est plus élevée en classe enrichie qu'en classe régulière. Pour ces élèves talentueux, on peut supposer que le fait d'appartenir à un groupe qui a une valeur particulière à leurs yeux contribue à ce qu'ils atteignent une identité sociale positive. Par conséquent, leur estime de soi est meilleure. Dans le groupe régulier, les élèves talentueux ne font pas partie d'un groupe ayant une valeur particulière, ce qui fait qu'ils ont une estime de soi moins élevée que les élèves talentueux en classe enrichie. Les résultats obtenus démontrent donc que dans la présente recherche, la comparaison sociale intergroupe a eu plus d'impact sur l'estime de soi que la comparaison sociale entre individus. D'ailleurs, on constate qu'à l'adolescence, le groupe a une grande importance parce qu'il représente, entre autres, un milieu où l'adolescent peut faire les expériences nécessaires à la formation de son identité sociale (Cloutier, 1982).

Dans un deuxième temps, on constate que la deuxième hypothèse est infirmée, étant donné qu'il n'y a pas de relation significative d'une part, entre l'estime de soi et le rendement scolaire et, d'autre part, entre l'estime de soi et le niveau d'habileté scolaire.

Cette absence de relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire s'accorde partiellement avec les résultats des recherches de Rubin, Dorle et Sandidge (1977) et Simon et Simon (1975) qui ont démontré l'existence d'une corrélation très faible entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Ceci s'explique, en partie, par le fait que l'Échelle d'Estime de soi de Rosenberg (1965), utilisée dans la recherche actuelle, mesure une estime de soi globale. Pour obtenir une forte corrélation entre estime de soi et rendement scolaire, il faudrait probablement utiliser un instrument qui mesure un concept de soi (ou estime de soi) spécifique aux habiletés scolaires (Lavoie, 1993; Hansford & Hattie, 1982).

L'absence de relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire appuie aussi, en quelque sorte, la première hypothèse. En effet, ces résultats démontrent que ce n'est pas le rendement scolaire qui a une influence sur l'estime de soi des élèves talentueux, mais probablement le type de regroupement, comme le prédit la première hypothèse. De plus,

cette absence de relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire peut expliquer le fait que chez les sujets de la présente recherche, la comparaison sociale intergroupe semble avoir plus d'influence sur l'estime de soi que la comparaison sociale entre individus. En d'autres mots, pour ces élèves talentueux en classe enrichie, il est plus important de faire partie d'un groupe particulier (ce qui implique la comparaison sociale intergroupe) que d'avoir un bon rendement scolaire (ce qui implique la comparaison sociale entre individus).

Par ailleurs, il peut être compréhensible que le niveau d'habileté scolaire (mesuré à l'aide du test Otis-Lennon) ne soit pas corrélé avec l'estime de soi, étant donné que les élèves ne connaissent généralement pas ces résultats. Par conséquent, ces résultats inconnus n'ont pas d'influence sur l'estime de soi des élèves.

Bref, les résultats de la présente recherche démontrent que le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire ne sont pas de bons prédicteurs de l'estime de soi.

Les résultats de cette recherche peuvent avoir des retombées intéressantes dans le domaine de l'éducation. En effet, on y démontre l'importance, chez certains adolescents,

du sentiment d'appartenance à un groupe, dans le maintien ou l'augmentation de leur estime de soi. Ceci peut avoir comme conséquence d'appuyer des démarches de regroupement d'élèves doués et talentueux, dans des écoles où de tels services n'existent pas.

Par ailleurs, le regroupement en classe enrichie peut aussi avoir comme effet bénéfique de diminuer les effets négatifs de la dyssynchronie chez les élèves doués regroupés. La dyssynchronie, telle que discutée par Terrassier (1981), désigne le décalage entre le développement intellectuel et les autres sphères du développement (psychomotricité, affectivité, adaptation sociale, etc.) chez les enfants surdoués. Selon Terrassier (1981), les élèves surdoués (quotient intellectuel se situant entre 125-130 et 200) subissent de la pression, d'une part, des parents qui leur demandent souvent d'être aussi matures sur le plan affectif que sur le plan intellectuel et, d'autre part, du système éducatif qui leur demande de régresser vers la moyenne des élèves parce qu'il n'existe pas de services adaptés à leurs capacités intellectuelles supérieures. Ces deux formes de pression risquent sûrement d'affecter l'estime de soi de ces élèves. Mais le regroupement de ces élèves peut diminuer, en partie, les effets négatifs de la dyssynchronie, parce qu'il permet à l'élève surdoué de performer selon ses réelles capacités et

non de régresser vers la moyenne.

De plus, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui ont souvent une pauvre estime d'eux-mêmes, pourraient aussi être regroupés, selon des intérêts et des talents particuliers (par exemple le sport), pour leur permettre de développer davantage leur sentiment d'appartenance et, par conséquent, leur estime de soi.

Maker, Nielson et Rogers (1994) évoquent l'importance de considérer l'intelligence sous plusieurs formes. Ils ont remarqué que certains élèves qui ne performent pas dans les domaines scolaires ont des talents particuliers dans d'autres domaines. Par contre, ils ne sont pas identifiés comme doués parce qu'il n'atteignent pas de scores suffisamment élevés dans les tests d'intelligence et de performance scolaire. Pourtant, il serait important d'offrir des services spéciaux à ces élèves, par exemple, en les regroupant et en leur permettant de mettre leurs talents et leurs intérêts en commun pour atteindre des objectifs précis. Ces types de regroupement auraient aussi comme effet de modifier positivement l'estime de soi de ces élèves.

La présente recherche a la particularité d'avoir été menée auprès d'élèves doués et talentueux de deuxième,

troisième et quatrième secondaire regroupés en classe enrichie, à temps complet. L'estime de soi générale de ces élèves a été mesurée. Ces caractéristiques (âge des sujets, regroupement à temps complet et mesure de l'estime de soi) peuvent, en partie, expliquer le fait que nos résultats diffèrent des résultats de certaines autres recherches du genre. Il est possible, par exemple, que la comparaison sociale intergroupe ait une importance différente selon l'âge des sujets. Il serait donc intéressant de refaire la recherche avec des élèves de tous les niveaux du secondaire et avec suffisamment de sujets pour permettre de vérifier la différence de l'impact du type de regroupement selon chaque niveau (du premier au cinquième secondaire). Il pourrait également être important d'utiliser un instrument qui mesurerait une estime de soi spécifique aux habiletés scolaires ainsi qu'une estime de soi globale, afin de comparer l'effet du type de regroupement sur ces deux variables.

Par ailleurs, il serait également intéressant de procéder à une étude qui tiendrait compte de la personnalité des sujets doués ainsi que des attentes parentales. En effet, ces variables peuvent avoir un effet sur l'estime de soi des sujets doués.

Finalement, une étude longitudinale présenterait l'avantage de pouvoir mesurer l'estime de soi chez les élèves talentueux, avant et après leur entrée dans une classe enrichie, ce qui nous permettrait de s'assurer de l'impact réel du regroupement homogène sur l'estime de soi des élèves talentueux.

Conclusion

En résumé, les résultats ont pu démontrer, dans un premier temps, que les élèves talentueux en classe enrichie ont une estime de soi plus élevée que les élèves talentueux en classe régulière. Ces résultats appuient la théorie de la comparaison sociale intergroupe. Des implications importantes pour les systèmes éducatifs découlent de ces résultats, telles que discutées dans le chapitre précédent.

Deuxièmement, il s'avère que le rendement scolaire et le niveau d'habileté scolaire ne sont pas de bons prédicteurs de l'estime de soi des élèves talentueux, que ce soit en classe enrichie ou en classe régulière.

Cette recherche présente des particularités intéressantes. Par exemple, elle a l'avantage d'utiliser un échantillon de sujets âgés entre 12 et 16 ans, contrairement à la plupart des recherches du genre, dont les sujets sont surtout âgés entre 10 et 12 ans. Deuxièmement, cette recherche étudie les effets d'un regroupement homogène d'élèves talentueux à temps plein. Finalement, on mesure ici l'estime de soi et non le concept de soi.

Références

- Allan, S.D. (1991). Ability-grouping research reviews: What do they say about grouping and the gifted? Educational Leadership, 48(6), 60-65.
- Beane, J.A. & Lipka, R.P. (1980). Self-concept and self-esteem: A construct differentiation. Child Study Journal, 10, 1-7.
- Branden, N. (1969). The psychology of self-esteem. Los Angeles.
- Bourque, J. & Li, A. (1987). Perceived competence, social adjustment and peer relations of intellectually gifted children in segregated versus regular-classroom settings. Canadian Journal of Special Education, 3(2), 191-200.
- Byrne, B.M. (1983). Investigating measures of self-concept. Measurement and Evaluation in Guidance, 16, 115-103.
- Byrne, B.M. & Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. Journal of Educational Psychology, 78, 474-481.
- Callahan, C.M. (1981). Superior abilities. In J. Kaufman & D. Hallahan (Eds), Handbook of special education (pp.49-86). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Clark, B. (1988). Growing up gifted. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Cloutier, R. (1982). Psychologie de l'adolescence. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Cohn, S.J. (1978). A model of a pluralistic view of giftedness and talent. Baltimore: John's Hopkins University Press.
- Coleman, M.J. & Fults, B.A. (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. Gifted Child Quarterly, 26(3), 116-119.
- Coleman, M.J. & Fults, B.A. (1983). Self-concept and the gifted child. Roeper Review, 44-47.

- Coleman, M.J. & Fults, B.A. (1985). Special class placement, level of intelligence and the self-concepts of gifted children: a social comparison perspective. Remedial and Special Education, 6(1), 7-12.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Cotton, N.S. (1983). Development. In J.E. Mack & S.L. Ablon (Eds), The development and sustenance of self-esteem in childhood (pp. 124-150). New-York: International University Press.
- Dakin, S. & Arrowood, J.A. (1981). The social comparison of ability. Human Relations, 34(2), 89-109.
- Davis, G.A. & Rimm, S.B. (1989). Identifying gifted. In G.A. Davis & S.B. Rimm (Eds), Education of the gifted and talented (pp. 67-101). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Inc.
- Demo, D.H. (1985). The measurement of self-esteem: Refining our methods. Journal of Personality and Social Psychology, 48, 1490-1502.
- Dobson, C., Goudy, W.J., Keith, P.M. & Powers, E. (1979). Further analysis of Rosenberg's Self-Esteem Scale. Psychological Reports, 44, 639-641.
- Dusek, J.B. (1991). Adolescent development and behavior. New-Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Eccles, A.L. (1989). Peer-acceptance and self-esteem in gifted children. Ottawa: Bibliothèque Nationale du Canada, Service des thèses canadiennes.
- Evans, E.D. & Marken, D. (1982). Multiple outcome assessment of special class placement for gifted students: A comparative study. Gifted Child Quarterly, 26(3), 126-132.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. Human Relations, 7, 117-140.
- Fults, B.A. (1980). The effects of an instructional program on the creative thinking skills, self-concept and leadership of intellectually and academically gifted elementary students. Dissertation Abstracts International, 41, 2931A.

- Gagné, F. (1981). La douance vous connaissez? (texte synthèse des contenus du vidéogramme). Montréal: Commission des Écoles Catholiques de Montréal.
- Gagné, F. (1983). Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre. Apprentissage et Socialisation, no. 3, 146-159.
- Hakmiller, K.L. (1966). Threat as a determinant of downward comparison. Journal of Experimental Social Psychology, suppl. 1, 32-39.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52(1), 123-142.
- Harper, J.F. & Marshall, E. (1991). Adolescents problems relationship to self-esteem. Adolescence, 26, 800-808.
- Hensley, W.E. (1977). Differences between males and females on the Rosenberg Scale of Self-esteem. Psychological Reports, 41, 829-830.
- Janos, P.M., Fung, H.C. & Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel different. Gifted Child Quarterly, 29(2), 78-81.
- Kelly, K.R. & Colangelo, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. Exceptional Children, 50, 551-554.
- Kolloff, P.B. & Feldhusen, J.F. (1984). The effects of enrichment on self-concept and creative thinking. Gifted Child Quarterly, 28(2), 53-57.
- Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: implications psychopédagogiques. Apprentissage et Socialisation, 16(1-2), 131-142.
- L'Écuyer, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lemyre, L. & Smith, P.M. (1985). Intergroup discrimination and self-esteem on the minimal group paradigm. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 660-670.

- Loeb, R.C. & Jay, G. (1987). Self-concept in gifted children: differential impact in boys and girls. Gifted Child Quarterly, 31(1).
- Luhtanen, R. & Crocker, J. (1991). Self-esteem and intergroup comparisons: toward a theory of collective self-esteem. In J. Suls & T.A. Wills (Eds), Social comparison: contemporary theory and research (pp.211-234). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lutfiyya, L.A. (1977). A comparison of the achievement, self-concept, creative thinking and realistic self-evaluation of gifted and talented students within and without special programs for gifted and talented students in grades 4-12. Dissertation Abstracts International, 38, 5382A.
- Maker, C.J., Nielson, A.B. & Rogers, J.A. (1994). Giftedness, diversity and problem-solving. Teaching Exceptional Children, 4-18.
- Marland, S.P. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.
- Maugh, V.M. (1977). An analysis of attitudes of selected academically school students toward self-concept and school and of selected elementary teachers toward the academically talented student. Dissertation Abstracts International, 38, 2458A.
- McEwin, C.K. & Cross, A.H. (1982). A comparative study of perceived victimization, perceived anonymity, self-esteem and preferred teacher characteristics of gifted and talented and non-labeled early adolescents. Journal of Early Adolescence, 2, 247-254.
- Mullis, A.K., Mullis, B.L. & Normandin, D. (1992). Cross-sectional and longitudinal comparisons of adolescent self-esteem. Adolescence, 27, 52-61.
- Newland, T. (1976). The gifted in socio-educational perspective. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

- Oakes, P.J. & Turner, J. (1980). Social categorization and intergroup behaviour: Does minimal intergroup discrimination make social identity more positive? European Journal of Social Psychology, 10, 295-301.
- O'Brien, E.J. (1985). Global self-esteem: Unidimensional or multidimensional? Psychological Reports, 57, 383-389.
- Piers, E.V. & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. Journal of Educational Psychology, 55, 91-95.
- Primavera, L.H., Simon, W.E. & Primavera, A.M. (1974). The relationship between self-esteem and academic achievement: An investigation of sex differences. Psychology in the Schools, 11, 213-216.
- Purkey, W. (1970). Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Renzulli, J.S. (1979). What makes giftedness: A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura, C.A.: Ventura County Superintendant of Schools.
- Rogers, C. (1954). Psychotherapy and personality change: Co-ordinated research studies in the client-centered approach. Chicago: University of Chicago Press.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Middletown, Connecticut: Welleyan University Press.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R.Leahy (Ed.), The development of the self. New-York: Academic Press.
- Rubin, R.A., Dorle, J. & Sandidge, S. (1977). Self-esteem and school performance. Psychology in the schools, 14, 503-507.
- Sarrazin, G., McInnis, C.E. & Vaillancourt, R. (1980). Test d'habileté scolaire Otis-Lennon: version et adaptation françaises (manuel). Montréal: Institut de recherche en psychologie.
- Sears, R.R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle chilhood. Child Development, 41, 267-289.

- Silber, E. & Tippett, J. (1965). Self-esteem: Clinical assessment and measurement validation. Psychological Reports, 16, 1017-1071.
- Simon, W.E. & Simon, M.G. (1975). Self-esteem, intelligence and standardized academic achievement. Psychology in the Schools, 12, 97-100.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. Annual Review of Psychology, 33, 1-39.
- Teriman, L.M. (1925). Genetic studies of genius. Vol.1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (1981). Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante. Paris: Éditions E.S.F.
- Tidwell, R. (1980). A psycho-educational profile of 1 593 gifted high school students. Gifted Child Quarterly, 24(2), 63-69.
- Trotter, R. (1971). Self-image. Sciences News, 100, 130-131.
- Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. Psychological Bulletin, 90, 245-271.
- Wills, T.A. (1991). Similarity and self-esteem in downward comparison. In J. Suls & T.A. Wills (Eds), Social comparison: contemporary theory and research. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wylie, R. (1989). Measures of self-concept. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yamamoto, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton, Mifflin.

Appendices

Appendice A

Questionnaire

no. du sujet _____

QUESTIONNAIRE
(à remplir par l'élève)

Consigne: Réponds aux questions par écrit ou en cochant la réponse qui correspond à toi.

1. Sexe

M ()
F ()

2. Quel âge as-tu?

() ans

Date de naissance: mois () année ()

Lieu de naissance: ville:
pays:3. Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille? () filles
() garçons

4. Quel rang occupes-tu dans ta famille?

1^{er} () 2^e () 3^e ()
4^e () 5^e () 6^e ()

5. Quel est ton niveau scolaire actuel? () secondaire

6. Quel type de programme fréquentes-tu actuellement?

() 1. programme régulier
() 2. programme spécial (enrichi)
() 3. autre (spécifier)

7. Si tu fais partie d'un programme spécial (enrichi), depuis combien d'années en fais-tu partie?

1 an () 2 ans () 3 ans () 4 ans () 5 ans ()

8. Qui a décidé que tu irais dans un programme spécial?

- () 1. toi
() 2. tes parents
() 3. ton professeur
() 4. autre (spécifier)

9. Est-ce que tu as un emploi?

oui () non ()

si oui, lequel?

Voici quelques questions à propos de tes parents:

10. Quel est leur statut marital?

- () 1. mariés
() 2. célibataires
() 3. séparés ou divorcés
() 4. veuf (ve)
() 0. aucun lien marital (spécifier)

12. Quel âge ont-ils?

13. Quelle est leur nationalité d'origine?

mère _____ père _____

1. niveau secondaire
 2. niveau collégial
 3. niveau universitaire
 4. autre (spécifier)

15. Quelle est leur occupation actuelle (métier habituel même s'ils ne travaillent pas présentement) ?

QUESTIONNAIRE D'ATTITUDE

Encercle le numéro qui correspond le plus à toi.

1. Tout à fait en désaccord
2. Plutôt en désaccord
3. Plutôt en accord
4. Tout à fait d'accord

- | | |
|---|------------------|
| 1. En général, je suis satisfait(e) de moi | 1 2 3 4 |
| 2. Parfois, je pense que je ne suis pas bon(ne)
du tout | 1 2 3 4 |
| 3. Je pense que j'ai un certain nombre de
grandes qualités | 1 2 3 4 |
| 4. Je suis capable de faire des choses aussi
bien que la plupart des gens | 1 2 3 4 |
| 5. J'ai l'impression qu'il y a peu de choses
dont je peux être fier (fière) | 1 2 3 4 |
| 6. Parfois, je me sens inutile | 1 2 3 4 |
| 7. Je pense que je suis une personne de valeur,
du moins autant que les autres | 1 2 3 4 |
| 8. Je souhaiterais avoir plus de respect
pour moi-même | 1 2 3 4 |
| 9. À tout prendre, je suis porté(e) à croire
que je suis un(e) raté(e) | 1 2 3 4 |
| 10. J'ai une attitude positive envers moi-même | 1 2 3 4 |

Appendice B

Lettre d'autorisation de participation à la recherche
(signature des parents)

Trois-Rivières, mars 1994

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante à la maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et je fais présentement une recherche sur les attitudes des élèves du secondaire. Pour les fins de cette étude, je demande la collaboration des élèves du secondaire.

La participation des élèves est volontaire. Afin de respecter le code de déontologie de l'Université, votre autorisation est requise concernant la participation de votre enfant au projet de recherche.

Il s'agirait pour votre enfant de répondre à un questionnaire dont la passation est d'une durée d'environ 15 minutes (incluant les directives). Il s'agit d'un questionnaire collectif, c'est-à-dire que tous les élèves de la classe (dont les parents auront accepté qu'ils participent à la recherche) y répondront en même temps, durant les heures de classe.

De plus, je vous demande l'autorisation d'obtenir des données dans le dossier scolaire et dans le dossier psychologique de votre enfant. Les données pertinentes à ma recherche sont: sa moyenne générale (dans son dossier scolaire) et son indice d'habileté scolaire au test Otis-Lennon (dans son dossier psychologique).

Veuillez prendre note que les données recueillies resteront confidentielles et que l'anonymat sera respecté grâce à un système de codification des questionnaires. Ces mêmes données ne seront employées qu'à des fins de recherche et seront ensuite remises à un responsable de la Commission Scolaire Samuel-de-Champlain qui devra les détruire.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration. Pour de plus amples informations, veuillez communiquer avec moi au 371-3354.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Majorie Leblanc, étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Trois-Rivières

Retourner à l'enseignant responsable (tuteur de groupe) de votre enfant, au plus tard le 5 avril 1994.

- J'accepte que mon enfant participe au projet de recherche en répondant à un questionnaire, et que l'expérimentatrice obtienne des données dans son dossier scolaire et dans son dossier psychologique (moyenne générale et indice d'habileté scolaire).
- Je n'accepte pas que mon enfant participe au projet.

Nom de l'élève _____
groupe: _____

date

signature d'un parent
ou du tuteur

Appendice C

Première consigne aux élèves**CONSIGNES AUX ÉLÈVES**
(première rencontre)

Bonjour, mon nom est Majorie et je suis étudiante à la maîtrise en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je fais présentement une recherche qui a pour but de vérifier chez les élèves du secondaire les sentiments qu'ils ont à propos d'eux-mêmes. Pour ce, j'ai besoin de votre collaboration pour répondre à un questionnaire. Mais dans un premier temps, je dois avoir l'autorisation de vos parents pour que vous puissiez participer à ma recherche. Je vous remets aujourd'hui une lettre que vous devez faire signer par vos parents (un des deux ou la personne responsable de vous) et ramener demain à votre professeur.

Bien entendu, vous pouvez refuser de participer à ma recherche. Je tiens également à vous informer que les données recueillies demeureront confidentielles et anonymes (grâce à un système de codification des questionnaires) et ne serviront qu'à des fins de recherche. Ces données seront détruites après la recherche.

Avez-vous des questions?...Merci de votre collaboration.

Appendice D
Deuxième consigne aux élèves

CONSIGNES AUX ÉLÈVES
(deuxième rencontre)

Bonjour. Comme convenu, je reviens pour faire remplir aux élèves dont les parents ont accepté qu'ils participent à la recherche, mon questionnaire.

Pour respecter l'anonymat, chaque questionnaire est numéroté et correspond au nom d'un élève. Quand je vous nomme, vous devez venir chercher votre questionnaire. Maintenant, je vais vous remettre le questionnaire. Je vous demanderais d'attendre mes consignes avant de commencer à répondre...

La première partie consiste en un questionnaire qui vise à avoir quelques informations sur vous. La deuxième partie (au verso de la deuxième page) comprend 10 énoncés. Au bout de chaque énoncé, il y a des chiffres de 1 à 4. Vous devez encercler le chiffre qui correspond le plus à vous, c'est-à-dire:

1. Si vous êtes tout à fait en désaccord avec l'énoncé
2. Si vous êtes plutôt en désaccord avec l'énoncé
3. Si vous êtes plutôt d'accord avec l'énoncé
4. Si vous êtes tout à fait d'accord avec l'énoncé.

Lorsque vous avez terminé de répondre au questionnaire, vous attendez. Quand tout le monde aura terminé, je ramasserai les questionnaires. Avez-vous des questions? ... Vous pouvez commencer.