

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

LOUISE LABRANCHE

UNE ÉTUDE DE VALIDATION ET DE NORMALISATION

D'UNE ÉPREUVE DE MESURE D'ESTIME DE SOI

AVRIL 1986

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.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier – Contexte théorique	4
L'estime de soi	5
Le lieu de contrôle interne-externe.....	16
Chapitre II – Méthodologie	39
Chapitre III – Résultats	52
Présentation des résultats	53
Analyse des résultats	59
Discussion	63
Conclusion	70
Appendice A - Version modifiée du questionnaire <u>Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant</u> par Louise Roberge.....	75
Appendice B - Test de Rosenberg (traduction).....	81
Appendice C - Test de Rosenberg et Simmons.....	83
Appendice D - Test de Nowicki et Strickland (traduction).....	85
Appendice E - Test de Jodoin (item 9, modifié).....	89
Appendice F - Test de Rosenberg (version corrigée).....	91
Appendice G - Test de Nowicki et Strickland (version corrigée).....	93
Appendice H - Page frontispice des questionnaires.....	97
Appendice I - Catégories d'emplois.....	99
Appendice J - Test de Nowicki et Strickland (normes américaines)....	101
Références	103

Sommaire

La présente recherche se propose d'apporter des éléments de validation et de normalisation au test Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant de Suzanne Jodoin.

Afin de contribuer à une plus grande validation, une population étudiante de niveau primaire, deuxième cycle ($N = 734$), a complété deux questionnaires sur l'estime de soi et un sur le lieu de contrôle. Les instruments de mesure utilisés, en plus du Jodoin, sont le test de Rosenberg, (du nom de l'auteur) et le Nowicki-Strickland, pour le lieu de contrôle.

En premier lieu, cette recherche présente une étude corrélationnelle entre les trois instruments de mesure utilisés. Ainsi, la corrélation obtenue entre le Jodoin et le Rosenberg démontre une relation significative entre ces deux mesures. Lorsque l'analyse est effectuée avec chacune des sous-échelles et le Rosenberg, la plus forte corrélation apparaît avec l'échelle "sujet". Nous pouvons croire que les item de cette catégorie du Jodoin font appel à un contenu très proche de celui du Rosenberg. Cette démonstration, avec une autre mesure de l'estime de soi, apporte des éléments de validation fiables en ce qui concerne le Jodoin.

Comme deuxième mesure de validité externe, des corrélations sont établies entre le Jodoin et le Nowicki-Strickland. Le tableau de corrélations démontre un lien négatif entre ces deux instruments de mesure. Cet

état de fait appuierait la théorie puisque c'est la dimension interne du lieu de contrôle qui covarie avec l'estime de soi. Rappelons que le score au CNSIE (lieu de contrôle) est établi selon le nombre de réponses qui font état d'une pensée externaliste.

Puis, une analyse de la variance est effectuée sur le Jodoin. Nous désirions établir en fonction de quelles variables, parmi l'âge, le sexe et le degré de scolarité, ce test varie. L'âge est la seule variable significative à $p < .001$. Ce résultat appuierait l'ensemble des écrits recensés.

Les moyennes et écarts types permettent de voir comment se distribuent les scores d'estime de soi parmi la population étudiée. Il y aurait stabilisation des scores entre 9 et 10 ans. Par contre, il semble y avoir diminution des scores autour de 12-13 ans.

De plus, nous désirions connaître l'influence du niveau socio-économique sur le développement de l'estime de soi. Les catégories d'emploi sont établies à partir de l'occupation du père. Les résultats semblent indiquer une légère hausse d'estime de soi chez les enfants de professionnels. Pour les autres secteurs, les résultats ne se différencient pas car ils regrouperaient des emplois très voisins.

Afin de compléter l'expertise de Roberge (1982), sur le test de Jodoin, un tableau de normes est présenté pour une population étudiante âgée de 9 à 13 ans inclusivement.

Introduction

De nombreuses recherches ont étudié le concept de soi. Selon Roberge (1982), cette préoccupation découlait de l'approche perceptuelle (Wylie, 1961). L'estime de soi est une des dimensions centrale du concept de soi et réfère au sentiment de valeur personnelle.

Certaines études, dont celle de Coopersmith (1967) et de Yamamoto (1972), se sont intéressées à la genèse de l'estime de soi. Selon les auteurs, les années cruciales pour le développement de l'estime de soi gravitent autour des années préscolaires et scolaires. Plus près de nous, les travaux de L'Ecuyer (1978) cernent le concept de soi et l'estime de soi. De plus en 1976, Suzanne Jodoin élabore un instrument de mesure sur l'estime de soi. Celui-ci s'adresse à une population de huit à douze ans. En 1982, Louise Roberge procède à sa forme actuelle par une analyse d'item.

Le lieu de contrôle est un concept lié de près à l'estime de soi. Cette notion se conçoit à partir d'un continuum qui va de l'internalisme à l'externalisme. Lorsqu'un individu a le sentiment d'un contrôle personnel sur sa vie, on le dit internaliste. Sinon, on le qualifie d'externaliste.

Le présent mémoire tente d'apporter des éléments de validation et de standardisation au test Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant de Suzanne Jodoin. En effet, une analyse de validité externe est effectuée avec un autre instrument qui mesure l'estime de soi, le Rosenberg. Ce test, du nom de l'auteur, s'adresse initialement à une

population d'adolescents. Pour les fins de ce travail, il a été adapté à une clientèle de niveau primaire.

Une étape ultérieure consisterait, en plus de la validation, à élaborer des normes en vue d'une utilisation éventuelle de l'instrument de Suzanne Jodoin. Des tableaux de normes sont présentés, répondant ainsi au but ultime de ce mémoire.

Cette recherche s'amorce de la façon suivante: les concepts-clés, c'est-à-dire l'estime de soi et le lieu de contrôle sont définis et situés par rapport à certaines variables. Sont également décrites quelques échelles servant à mesurer l'estime de soi et le lieu de contrôle dont le Nowicki-Strickland. Enfin, le but de ce travail est clairement posé.

Le chapitre deux réfère à la procédure. Dans un premier temps, une description détaillée des instruments de mesure fait l'objet d'une attention particulière. Puis il est question du Rosenberg-Simmons. Enfin une dernière information spécifique qu'il y aura une étude corrélationnelle entre le Jodoin, le Rosenberg et le Nowicki-Strickland (lieu de contrôle).

Le dernier chapitre porte sur les résultats obtenus. Sont présentés dans l'ordre suivant: l'étude corrélationnelle entre les trois instruments, une analyse de la variance et des normes, plus particulièrement les moyennes et écarts types, effectuées sur le Jodoin. L'analyse permet alors d'interpréter et de discuter ces résultats en se référant aux recherches.

Chapitre premier

Contexte théorique

Dans ce chapitre seront abordés l'estime de soi et le lieu de contrôle. En première partie, nous tenterons de définir l'estime de soi et de la situer par rapport à d'autres variables dont le rendement scolaire. Puis nous cernerons le lieu de contrôle à partir de variables connexes et complémentaires. Enfin, nous verrons à lier estime de soi et lieu de contrôle. En dernier lieu, nous préciserons le but de la présente recherche.

Estime de soi

A) Définition

Selon Coopersmith (1967), l'estime de soi exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation à l'égard de soi et indique jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même capable, important, et apte à réussir. L'estime de soi est donc l'évaluation qu'un individu fait et maintient à l'égard de lui-même. Pour l'Ecuyer (1975), l'estime de soi correspond aux réactions d'évaluation que l'individu présente face aux perceptions qu'il a de lui-même. L'estime de soi réfère donc aux jugements favorables ou défavorables à l'égard de soi. Quant à Jodoin (1976), elle présente l'estime de soi comme étant un jugement de valeur que la personne porte sur son être.

Bien que certains auteurs s'accordent à dire que l'estime de soi correspond à l'évaluation faite par l'individu à l'égard de lui-même, il s'avère toutefois essentiel de situer l'estime de soi par rapport au con-

cept plus large auquel il réfère, soit le concept de soi qui se définit comme étant l'organisation complexe de l'ensemble des perceptions qu'un individu a de lui-même (L'Ecuyer, 1975).

Yamamoto (1972), quant à lui, distingue trois concepts: le "self", le "self-concept" et l'estime de soi. Ainsi, le "self" réfère à notre être entier incluant l'aspect subjectif "je" et objectif "moi". Le "self-concept" est la représentation symbolique du "self". Il correspond aux descriptions verbales, picturales et autres du "moi" objectif. L'auteur désigne l'estime de soi comme étant une évaluation de l'individu sur son "self".

Coopersmith (1967) et L'Ecuyer (1975) prêtent au concept de soi un caractère multidimensionnel. Selon Coopersmith (1967) le soi, concept composé de plusieurs dimensions, reflète à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, ainsi que les différents niveaux du processus d'abstraction. Quant à L'Ecuyer (1975) qui présente un modèle clair de l'organisation interne du concept de soi, il spécifie que ce dernier consiste en une structure d'ensemble multidimensionnelle. Le concept de soi s'articule en trois paliers successifs. D'abord on retrouve quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions du concept de soi. Chacune de ces structures se divise en sous-structures recouvrant des portions plus limitées du soi qui se fractionnent à leur tour en catégories. Les grandes structures à l'intérieur desquelles se trouvent les éléments constitutifs du concept de soi sont: 1^o le soi matériel (soi somatique, soi possessif), 2^o le soi personnel (image de soi, identité de soi), 3^o le

soi adaptatif (valeur de soi, activité du soi), 4^o le soi social (préoccupations et activités sociales, référence à l'autre sexe), 5^o le soi, non-soi. L'estime de soi, selon ce modèle, correspond à la sous-structure valeur de soi. De plus, L'Ecuyer (1975) postule qu'il existe une organisation hiérarchique à l'intérieur du concept de soi.

Roberge (1982) mentionne que ces relations établies entre les différents concepts soulèvent une certaine ambiguïté. Certains auteurs, en prêtant au concept de soi un caractère multidimensionnel, font de l'estime de soi une métadivision du concept de soi (Coopersmith et L'Ecuyer), tandis que d'autres, dont Jodoin, en considérant l'estime de soi comme un secteur bien particulier du concept de soi, accordent à l'estime de soi une structure unidimensionnelle et indépendante. Elle conclut que les auteurs s'entendent sur une idée intuitive et générale de l'estime de soi et que la littérature ne définit pas de façon claire la nature de l'estime de soi ni les processus par lesquels elle opère.

Rosenberg (1965) distingue plusieurs concepts étroitement reliés à l'estime de soi. Le premier concept auquel l'auteur réfère est le "self image" qui, selon elle, réfère à une attitude envers un objet. L'attitude inclut les faits, les opinions et les valeurs en rapport avec le "self". Ces opinions et ces valeurs peuvent être favorables ou défavorables. En d'autres mots, les gens ont une attitude envers les choses et le "self" est un des objets envers lequel l'individu a une certaine attitude. Se rapprochant de Yamamoto, Rosenberg (1965) rapporte Mead et spécifie que le "self" est réfléchi. Elle distingue le "I", partie spontanée du "self" et le "Me"

partie du "self" qui réfléchit, juge, évalue la personne. Ainsi, l'humain peut être à la fois sujet et objet. Mead va plus loin et soutient que l'attitude envers soi est en très grande partie influencée par les réactions que les autres ont envers eux-mêmes. Toutefois, selon Rosenberg (1965), Mead a négligé de préciser la nature exacte des influences sociales sur le "self-attitude". Partant de ce principe, son étude tente alors de préciser la portée de certains facteurs sociaux sur l'estime de soi tout comme elle s'attarde à cerner l'influence de l'estime de soi sur les comportements sociaux.

Rosenberg (1965) définit ainsi l'estime de soi. Elle correspond à une attitude positive ou négative envers un objet particulier, soit le "self". Selon l'auteur, un haut degré d'estime de soi est associé à un individu qui se respecte, qui considère avoir de la valeur, ne se croit pas meilleur ni pire qu'un autre, enfin qui reconnaît ses limites et espère croître et s'améliorer. Quant à la personne ayant une faible estime de soi, Rosenberg (1965) la décrit comme se méprisant, manquant tout à fait de respect envers elle-même et souhaitant être autre.

De plus, l'étude de cet auteur met en rapport les valeurs de l'individu et l'estime de soi. D'après Rosenberg, il est hautement probable que l'ordre hiérarchique des valeurs soit directement relié à l'estime de soi. L'auteur distingue alors certains concepts dont le premier est le "self-estimate" qui réfère à la façon dont l'individu s'évalue en regard de certaines caractéristiques (ex.: très sympathique, plutôt sympathique). Le second, le "self-value", correspond à l'importance que l'individu accorde à cette qualité (beaucoup, moyen, nil). Tandis que l'estime de soi globale

réfère à l'ensemble d'acceptation ou de rejet de soi. Donc, si une personne valorise hautement une qualité, alors son "self-estimate" en regard de cette qualité sera très étroitement relié à son estime de soi globale. Si d'un autre côté la même personne se préoccupe peu de cette qualité et si elle se considère bonne ou mauvaise, cela n'affectera en rien l'estime de soi globale.

Roberge (1982) en arrive à conclure que les auteurs s'entendent sur une idée intuitive et générale à propos de l'estime de soi. Toutefois, il semble que la littérature ne définit pas de façon claire la nature de l'estime de soi ni les processus par lesquels elle opère.

B) Genèse de l'estime de soi

Un nombre appréciable d'auteurs se sont intéressés également à la genèse de l'estime de soi. Ainsi, selon Allport (1955: voir L'Ecuyer, 1975) l'estime de soi s'élabore aux environs de deux ans par de nombreuses manifestations d'autonomie. Ces dernières s'accentuent autour de trois ou quatre ans pour devenir plus fortes après six ou sept ans lorsqu'en même temps s'accentuent les activités compétitives.

Pour Coopersmith (1967), l'estime de soi se forme chez l'enfant à la suite de l'observation qu'il fait de son propre comportement et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou ses performances. De plus, selon ce même auteur, le développement de l'estime de soi dépendrait de trois facteurs généraux: 1^o le respect et l'acceptation que l'enfant reçoit des personnes importantes pour lui, 2^o la position qu'il

occupe dans la communauté, 3^o et l'histoire de ses succès. C'est ainsi que Coopersmith (1967) ajoute qu'une partie importante de cette estime que l'enfant porte à lui-même dépend également de ses performances à l'école. Donc, l'enfant prend conscience de sa valeur comme personne dans l'interaction avec ses parents, ses pairs et le professeur.

Yamamoto (1972) croit que le développement de l'estime de soi commence durant la période pré-natale et se poursuit jusqu'à la période pré-scolaire et scolaire. Ainsi, la conscience que l'élève a de lui-même, ce qu'il pense et ressent sont les facteurs premiers qui guident, contrôlent et règlent sa performance.

Jodoïn (1976) s'inspire entre autres, des travaux de Yamamoto (1972) et soutient que les années critiques pour le développement de l'estime de soi s'échelonnent entre cinq et dix ans. C'est pourquoi selon Jodoïn, il est important d'évaluer l'estime de soi, au cours de cette période, afin d'aider l'enfant en difficulté. De plus, la majorité des auteurs s'accordent à énoncer qu'à l'âge de douze ans, il s'avère peu significatif de mesurer l'estime de soi de l'enfant car, l'instabilité émotive causée par les changements physiologiques provoque souvent une baisse de l'estime de soi.

L'Ecuyer (1978b) quant à lui, élabore une théorie du développement du concept de soi. Il définit ainsi une première phase de la naissance à deux ans qui se caractérise par l'émergence du soi. Puis, une phase de consolidation du soi apparaît entre deux et cinq ans. Entre cinq et douze ans, le soi prend de l'expansion. C'est l'âge de l'entrée à l'école.

Le soi doit alors s'ouvrir et s'élargir afin d'intégrer de nouvelles expériences.

C) Estime de soi et autres variables

Une revue plus exhaustive de la littérature permet maintenant d'aborder l'estime de soi sur la base de variables directement reliées à la présente recherche soit: l'âge, le sexe et le niveau socio-économique. Au paravant, nous nous attarderons aux attitudes parentales. Et par la suite, un nouveau concept sera discuté brièvement soit: l'"Academic Self-Concept". Cette nouvelle notion a un attrait particulier car elle permet d'apporter des précisions spécifiques sur l'estime de soi en milieu scolaire. Ceci revêt un intérêt des plus marqués, tenant compte du fait que la présente recherche s'adresse à une population étudiante. Ainsi, l'estime de soi et le rendement scolaire seront mis en relation. Enfin notre concept-clé sera envisagé sous l'aspect de la relation avec les pairs.

Différences selon les attitudes parentales

De Anda (1976) souligne que l'estime de soi s'édifie à partir des attitudes et des réponses que l'enfant reçoit de son entourage, les personnes les plus influentes étant les membres de sa famille. Un support théorique et un nombre appréciable de recherches justifient cet énoncé.

Ainsi Coopersmith (1967) aurait identifié trois conditions favorisant une estime de soi élevée chez l'enfant: 1) que ce dernier ait un sentiment d'acceptation par rapport à ses proches 2) que ce même enfant dispose d'un référentiel clair afin qu'il puisse ajuster ses comportements en

conséquence 3) enfin qu'il bénéficie d'un certain niveau de liberté dans le cadre de limites clairement définies.

Baumrind (1967: voir De Anda, 1976) et d'autres auteurs appuient Coopersmith en énonçant ces conditions parentales comme étant essentielles au développement de bonnes compétences sociales chez l'enfant. Les enfants, dont les parents possèdent ces caractéristiques, sont décrits ainsi: ils ont confiance en eux-mêmes, ils aiment explorer et ont le goût du risque dans des tâches nouvelles; ils ont un tempérament stable, de bonnes aptitudes à résoudre les problèmes et ne sont pas effrayés devant des personnes inconnues.

Différences selon l'âge

Plusieurs études rapportées par Calsyn (1973) démontrent que l'estime de soi décroît avec l'âge. Il semble que presque tous les enfants d'âge préscolaire obtiennent un score élevé à différentes échelles d'estime de soi (Shipman, 1970: voir Calsyn, 1973), car ils auraient peu d'habiletés au niveau du jugement comparatif de même qu'un mince bagage en ce qui a trait aux appréciations négatives faites par d'autres sur eux-mêmes. Une seule exception à cette règle: Ziller et Long (1968) avancent la conclusion inverse. Toutefois, il convient de préciser que ces auteurs ont une méthode d'investigation bien particulière et très différente de celles utilisées habituellement.

Différences selon le sexe

Les recherches soutiennent que les filles ont une estime de soi plus élevée que les garçons (Calsyn, 1973). Toutefois l'écart est très

mince entre les moyennes et écart types des deux catégories si l'on cite en exemple le test de Coopersmith.

Différences selon le niveau socio-économique

La littérature américaine étudie les différences socio-économiques en tenant compte des disparités raciales, soit en comparant une population de Noirs et de Blancs. Il semble que les recherches effectuées depuis 1971 accordent au critère âge une valeur très significative en ce qui a trait à la mesure d'estime de soi entre Noirs et Blancs. Auparavant, ces dernières en arrivaient à la conclusion que les Noirs et la population provenant de milieux socio-économiquement faibles obtenaient des scores bas d'estime de soi car ces études étaient faites avant qu'il y ait une préoccupation ethnique importante au sein de la population.

"Academic Self-Concept"

Certains chercheurs dont Brookover (1965), Weber, Cook et Campbell (1972) se sont attardés, à l'aide d'échelles spécifiques, à isoler un trait particulier de l'estime de soi en demandant à leurs sujets de décrire leur niveau d'appréciation d'eux-mêmes par rapport à des tâches académiques. Ils ont tenté alors de définir l'"Academic Self-Concept".

D'autres études complémentaires ont essayé d'établir un lien avec le concept ci-haut mentionné et le concept de motivation. Il apparaît que la tâche se complique lorsqu'il s'agit d'isoler un facteur comme le besoin de réussite versus le degré de motivation de l'individu. Toutefois, concluons en spécifiant que les auteurs s'accordent à dire qu'aucun constat ne peut être dégagé lorsque le concept de motivation est mis en

rapport avec l'âge (Entwhistle, 1972; voir Calsyn, 1973). Toutefois la littérature démontre que les corrélations sont plus élevées chez les garçons que chez les filles lorsqu'il s'agit de mettre en relation le degré de motivation avec le rendement scolaire (Crandall 1963, Klinger 1966; voir Calsyn, 1973). En ce qui a trait aux milieux socio-économiques, il semble que les enfants de classe moyenne fassent preuve d'un désir plus grand de réussite que les enfants de milieux socio-économiques élevés, ou faibles. Toutefois les enfants de milieux aisés ont des ambitions qui ne sont pas autant à la baisse que les enfants de milieux défavorisés (Crandall, 1963).

D) Estime de soi et rendement scolaire

Il semble que la relation entre l'estime de soi et le rendement scolaire en soit une de réciprocité. Coopersmith (1967) stipule que le niveau d'estime de soi chez l'enfant affecte son potentiel d'apprentissage par le biais de la confiance qu'il s'attribue et le goût de se risquer dans des tâches nouvelles. Ainsi l'auteur présume qu'un enfant qui se présente en classe avec une estime de soi élevée aura probablement de meilleurs succès que celui dont le niveau d'estime de soi est faible.

Il est mentionné également que le rendement scolaire influence l'estime de soi. Et l'on sait que le succès est un aspect très valorisé par le milieu scolaire autant par les enseignants que par les pairs. Par ses succès l'enfant est alors amené à construire son image de soi comme étudiant(e).

Certaines études dont celle de Lewis (1970: voir De Anda, 1976) ont démontré chez des élèves de 2e et 3e année, que les élèves identifiés comme étant de bons performeurs ont obtenu un score d'estime de soi plus élevé que ceux ayant de faibles résultats scolaires. Pascal (1969: voir De Anda, 1976) et Gilman (1970: voir De Anda, 1976) arrivent aux mêmes conclusions avec une clientèle de 4e à 6e année.

Bloom (1973: voir De Anda, 1976) démontre que le quotient intellectuel compte pour peu au niveau du succès scolaire. D'autres recherches supportent ce point de vue et soutiennent tout comme Bloom que d'autres variables comme la motivation, les succès antérieurs, du matériel d'apprentissage pertinent, et la relation professeur-élève sont des facteurs déterminants du succès académique. Bloom (1973: voir De Anda, 1976) affirme que 90% des enfants peuvent réussir à l'école s'ils ont bénéficié des avantages cités antérieurement.

E) Estime de soi et relation avec les pairs

La littérature retient le fait suivant à savoir que la place occupée par l'enfant dans son groupe de pairs est "un autre facteur d'importance dans la formation de l'estime de soi" (Roberge 1981). Roberge cite Jodoïn (1976) dont les relevés confirment que le succès social est associé à une estime de soi positive. Grummon (1982) fait également un relevé consistant sur la question et s'attarde à Rosenberg qui définit trois critères d'évaluation que s'attribuent les pairs entre eux. Ainsi, le "direct reflection" que l'on peut traduire par les commentaires directs, réfèrent aux appréciations franches, parfois brutales que les enfants font sur leurs

compagnons, soit sur leurs compétences au jeu, leur apparence physique, ou encore sur le degré de désirabilité d'être des leurs ou pas. Puis les enfants déduisent de quelle façon ils sont reçus par leurs compagnons. C'est ainsi que Rosenberg définit le "perceived self" dont la traduction pourrait s'apparenter à l'image de soi. Enfin les normes et règles du groupe sont intérieurées et se généralisent ("generalized other"). Elles créent ainsi un référentiel auquel chaque enfant peut se comparer dans les situations où le groupe n'est pas assez actif afin de faire respecter ses propres règles. Grummon (1981) conclut, en spécifiant, que les actions posées par les compagnons sont le reflet du degré d'appréciation des enfants entre eux, tout comme en retour, cette relation entre les pairs affecte directement l'estime de soi.

F) Echelle de mesure

De nombreux chercheurs ont mis au point des instruments servant à mesurer l'estime de soi. Puisque Suzanne Jodoin en fait état dans sa recherche, nous nous abstiendrons ici de décrire ces échelles de mesure. Par contre, nous nous référerons à l'auteur pour consultation. Puisque nous venons d'étudier l'estime de soi, envisageons maintenant notre deuxième composante, soit le lieu de contrôle.

Lieu de contrôle

A) Définition

Une nouvelle notion sera introduite soit le lieu de contrôle interne-externe. Puis, l'estime de soi et le lieu de contrôle seront

éventuellement mis en relation. Auparavant, il serait intéressant de présenter le cadre théorique qui a vu naître la notion de lieu de contrôle interne-externe.

Rotter (1966) introduisit ce terme alors même qu'il formulait sa théorie de l'apprentissage social. Cette théorie de Rotter s'inscrit principalement dans le courant behavioriste dont une des lois les plus répandues est la suivante: tout comportement suivi d'une récompense tend à être répété. Par contre, tout comportement suivi d'une punition tend à être aboli. Plus spécifiquement, l'auteur parle de processus d'apprentissage lorsque le comportement est suivi d'un renforcement. Et il ajoute au schème classique behavioral, la notion d'attente. Elle est définie comme le degré de perception de la relation causale entre un comportement et un renforcement donné. Ainsi, la probabilité d'apparition d'un comportement dans une situation psychologique donnée, serait fonction de la valeur du renforcement pour le sujet ainsi que de l'attente de ce dernier, c'est-à-dire, de sa perception de la relation causale entre son comportement et le renforcement. Selon Légaré (1982) la notion d'attente réfère à la perception de l'individu. Ainsi le renforcement peut être perçu comme indépendant de l'action ou encore comme ayant un lien causal avec le comportement. Dans ce dernier cas, la probabilité d'apparition du comportement sera augmentée ou diminuée selon le degré de désirabilité positive ou négative du renforcement.

Nous pouvons constater que Rotter considère importante non seulement la valeur (désirabilité) du renforcement mais aussi l'attente du sujet face au comportement. A cet égard, il apporte des précisions sur la notion d'attente et en distingue deux types: une spécifique, et l'autre,

généralisée. Cantin (1976) Côté (1977), D'Amour (1977) et Légaré (1982) définissent bien ces deux concepts. Précisons brièvement que l'attente spécifique réfère à une attitude psychologique, dans une situation donnée, liée aux expériences passées. L'attente généralisée est rattachée à une attitude qui tient compte d'aspects plus globaux. Ainsi donc, la notion d'attente constitue une véritable caractéristique de la personnalité et un certain nombre de recherches ont étudié cette variable à l'aide de questionnaires (Cantin, 1975). Quant à Rotter, à partir de cette notion, il en arrive à formuler son concept de lieu de contrôle interne-externe et se propose d'en parler comme d'un véritable trait de personnalité.

Légaré (1982) rapporte en détails les expertises de Rotter sur la notion de lieu de contrôle qu'il définit comme le degré selon lequel l'individu perçoit les événements de sa vie comme les conséquences de ses propres actions, donc comme contrôlables ou comme indépendants de son comportement, donc comme étant hors de son contrôle personnel. Le lieu de contrôle se conçoit à partir d'un continuum qui va de l'internalisme à l'externalisme. Lorsque la personne a le sentiment d'un contrôle personnel sur ses actions, on la dit internaliste. Au contraire, si l'individu perçoit que ce qui lui arrive est davantage le produit de la chance ou du pouvoir des autres, on le dit externaliste. En fait, la notion de lieu de contrôle suppose que l'individu adopte une disposition globale par rapport à ce que lui arrive en général.

B) Conceptions connexes

Un certain nombre de recherches font état de concepts reliés de près à la notion de lieu de contrôle. Ainsi Cantin (1976) rapporte que

dans le passé, des auteurs se sont penchés sur le problème de la capacité de l'homme à maîtriser sa réalité, ce contrôle personnel étant très variable d'un individu à un autre. Les concepts qu'elle définit sont: l'efficacité et la compétence, le pouvoir subjectif, l'aliénation, la probabilité subjective, la maîtrise et l'espoir et l'homme intro-déterminé. Côté (1977) ajoute l'autonomie définie par Anygal (1941: voir Côté, 1977) et la notion de lieu de causalité personnelle de De Charms (1968: voir Côté, 1977).

Nous nous attarderons dans les pages suivantes à résumer brièvement ces concepts qui de près ou de loin contribuent à donner un support théorique à la notion de lieu de contrôle.

En 1959, bien avant que ne soit formulée la théorie de l'apprentissage social, Feather (voir Rotter, 1966) s'est interrogé sur le pouvoir de la chance et du hasard et pensait que la motivation de ses sujets allait diminuer lorsque la tâche à effectuer était le fruit du hasard plutôt que de l'habileté. Dans le même ordre d'idées, Merton (1946; voir Rotter, 1966) croyait qu'afin de préserver son estime de soi, l'individu attribuait au hasard ses échecs répétés et que cette attitude engendrait un comportement passif.

Certaines notions se rapprochent encore davantage de celle du lieu de contrôle. Il s'agit de l'autonomie, de l'efficacité, de la compétence en relation avec l'aliénation. Selon Anygal, (1941: voir Côté, 1977), l'organisme humain possède une motivation le poussant à l'autonomie. Côté (1977) rapporte que cette dernière ne devient effective que dans la recherche active que doit mener l'individu pour maîtriser son environnement.

Quant à Adler (1955) et White (1959: voir Côté, 1977) une des motivations de base de l'être humain serait le besoin de s'autodéterminer par l'acquisition d'un contrôle sur son monde personnel. C'est ainsi qu'Adler (1955) définit "l'efficacité". Pour White (1959) il s'agit alors de la "compétence". En opposition à la compétence vient se greffer l'aliénation que Seeman (1959) interprète comme étant un sentiment d'impuissance. Fromm (1941, 1955: voir Cantin, 1975) ajoute que l'homme aliéné s'appauvrit et devient dépendant des pouvoirs extérieurs à sa personne.

La notion de causalité personnelle de De Charms (1968: voir Côté, 1977) s'apparente de près à celle de lieu de contrôle interne-externe. Brièvement mentionnons que De Charms définit la personne qu'il appelle "origine" comme étant celle dont le comportement est motivé intrinsèquement. En opposition, la personne "pion" voit son comportement et ses choix déterminés par des forces hors de son contrôle. Ainsi selon De Charms (1968: voir Côté, 1977) l'homme devrait être le point de départ unique de sa causalité ce qui signifie qu'il lutte pour éviter les situations extérieures à son propre choix. Tout comme pour le lieu de contrôle, toute personne est placée sur un continuum "origine-pion" susceptible de varier selon les circonstances.

Notons en dernier lieu que la théorie de l'attribution causale proposée par Heider (1958: voir Cantin, 1975 et D'Amours, 1977) s'intéresse à la perception des relations causales et reconnaît également la notion d'attente tout comme la théorie de l'apprentissage social. Elle stipule, comme le rapporte Cantin (1975), que ce qu'un individu attend de son environnement et ses réactions envers cet environnement, dépendent indéniablement de ses croyances sur la causalité. Ceci signifie que la personne

engagée dans une tâche attribue les résultats à des facteurs externes ou internes, stables ou instables. Cantin (1975) détaille ces nuances et spécifie de plus, que le lien qui apparaît la théorie de l'attribution causale et celle du lieu de contrôle, réside dans l'importance que chacune accorde à différents facteurs susceptibles d'influencer l'attente du sujet.

De toute évidence, la théorie de Rotter conserve un intérêt de premier ordre car en plus de formuler avec nouveauté les lois de l'apprentissage, elle propose un nouveau concept soit le lieu de contrôle, considéré comme un véritable trait de personnalité. Nous nous sommes attardés dans un premier temps à situer le concept à l'intérieur d'un courant de pensées pouvant être à son origine. Puis, nous en avons dégagé une définition, celle même de Rotter. Enfin, le constat final permet d'avancer que le concept possède un soutien théorique solide et clair.

C) Lieu de contrôle et attitudes

Côté (1977) spécifie que les attitudes peuvent être associées au lieu de contrôle interne ou externe. Dans un premier temps seront rapportées les attitudes face à soi-même dont le besoin de réalisation. Puis en second lieu, nous envisagerons les attitudes face aux autres et à l'environnement, soit les influences et manipulations, l'anxiété et le blâme.

En ce qui concerne les attitudes face à soi-même, Rotter (1966) et Strickland (1972: voir Côté, 1977) affirment que les personnes internalistes ont un plus grand besoin de réalisation que celles dites externalistes. Rotter mentionné par Côté (1977) cite des auteurs dont Atkinson et Crandall qui démontrent que les personnes internalistes vont fournir plus d'efforts

dans le but d'atteindre des objectifs plus lointains. Ces mêmes personnes croient à leurs propres capacités dans le résultat de leurs efforts. Ceci les rend plus aptes à faire face à une situation stressante puisqu'ainsi, elles ont le contrôle de la situation (Munuck, Henrichsen et Ross, 1975). De plus, on reconnaît à la personne internaliste l'habileté à planifier et à fournir des efforts prolongés. Elle aura donc aussi une plus grande capacité d'attente, le renforcement n'étant pas souhaité nécessairement dans l'immédiat (Bialer, 1961).. A l'opposé, la personne dite externaliste souhaitera bénéficier de renforcements à très court terme (Lessing 1969; Strickland 1973). En d'autres mots, il convient de parler de faible niveau d'aspiration chez les externalistes. Ceci les rendrait également peu affirmatifs et peu efficaces. Les personnes externalistes sont alors plus dépendantes et leur préoccupation au niveau de la réalisation de soi est plutôt faible.

Quant aux attitudes face aux autres, elles permettent alors de mettre en évidence le degré d'affirmation des internalistes et des externalistes. En ce qui concerne les premiers, Côté (1977) rapporte certaines études qui tentent de confirmer que les personnes dites internalistes persistent davantage aux influences et manipulations des autres que les personnes dites externalistes, que ces manipulations soient évidentes ou subtiles. L'interne y répondrait selon Côté (1977) par un comportement de résistance particulièrement efficace vu sa tendance à être attentif et perspicace face aux stimuli de l'environnement.

Devant l'échec et le blâme, il semble que l'externaliste adopte une attitude passive. Il serait porté à ruminer plutôt que de s'engager activement comme l'internaliste face à une difficulté. La personne ex-

terne en arrive alors à blâmer les autres et à les rendre responsables de ses échecs. Quelques auteurs dont Feather (1967: voir Joe, 1971), Platt, Pomeranz et Eisenman (1970), Hountras et Scharf (1970) parlent alors d'anxiété inhibitrice vécue par la personne externe. Cette anxiété fait partie intégrante de sa personnalité. Selon Butterfield (1964: voir Côté, 1977) l'anxiété de la personne internaliste est strictement liée à la frustration due à son erreur. Il s'agirait dans ce cas d'une anxiété liée à une situation particulière qui sert de point de départ afin d'amener d'autres actions.

D) Lieu de contrôle et autres variables

Tout comme pour l'estime de soi, une quantité appréciable d'auteurs s'est attardée à étudier certains facteurs qui influencent le lieu de contrôle au cours du développement. Mentionnons les plus pertinents à cette recherche soit: les attitudes parentales et le rang dans la famille, l'âge, le sexe, le niveau socio-économique et le rendement scolaire.

Différences selon les attitudes parentales et le rang dans la famille

L'étude de Légaré (1981) rapporte les auteurs qui se sont intéressés à l'évolution du lieu de contrôle en se centrant sur les conditions de l'entourage favorisant l'internalisme ou l'externalisme. Ainsi, elle cite Lefcourt (1972) qui fait le relevé des principales recherches sur les attitudes parentales et en détaille quelques-unes. Nous compléterons en rapportant les expertises de Gilmor (1978) sur le même sujet.

Ainsi Wickern et Nowicki (1976: voir Gilmor, 1978) en ayant utilisé le PPNS-IE (2e année) et l'échelle de Nowicki-Strickland dévoilent les

conclusions suivantes: les mères d'enfants dits internalistes commencent plus tôt l'entraînement à l'indépendance chez ces enfants, leur permettant d'agir par eux-mêmes à un âge plus précoce.

Par la méthode d'un questionnaire Allen (1971: voir Gilmor, 1978) a rencontré une population d'enfants de la 3e à la 6e année qui avait à présenter une description de leur père et de leur mère. Les internalistes exposent le portrait suivant: ils perçoivent leurs parents comme étant des êtres chaleureux, leur donnant un bon support affectif. De plus, ces derniers s'intéressent à partager leurs activités. Les externalistes présentent l'image suivante: leurs parents sont portés à la critique, ces enfants se sentent négligés, ignorés, voire même rejetés de leurs parents. De plus, Allen estime que les mères des internalistes encouragent davantage la verbalisation et l'expression des émotions.

Loeb (1975: voir Gilmor, 1978) pour sa part a rencontré des parents d'enfants de 4e et 5e année. De ses observations il dégage que les parents d'enfants portés à l'internalité ont des rapports plus significatifs et moins directifs avec leurs enfants que les parents des externalistes.

Solomon et al. (1971 voir: Gilmor, 1978) observent chez des enfants de 5e année à tendance internaliste, que leurs mères seraient portées à s'impliquer dans une tâche avec l'enfant tandis que le père encourage davantage la débrouillardise.

En ce qui a trait au rang dans la famille, Gilmor cite MacDonald (1971b: voir Gilmor, 1978) dont une première étude s'attarde aux familles peu nombreuses: deux enfants. Il apparaît que les derniers-nés seraient

le plus souvent des externalistes comparativement à la plupart des premiers-nés ou des enfants uniques. Toutefois ce patron ne s'appliquerait pas aux familles nombreuses (3 enfants et plus). Crandall et al. (1965) abondent dans le même sens que l'auteur pré-cité. Ainsi parmi les étudiants les plus âgés de leur échantillonnage, les premiers-nés obtiennent des résultats plus élevés par rapport à l'internalisme que ceux étant les derniers-nés de familles peu nombreuses.

Certaines recherches comme celles de Marks (1972) et Newhouse (1974) n'aboutissent pas à des résultats aussi concluants en ce qui a trait au rapport établi entre le rang à la naissance et l'état de la famille, soit le nombre d'enfants.

Différence selon l'âge

La recherche de Cantin (1976) traite de cet aspect en démontrant l'importance des facteurs environnementaux sur la formation du lieu de contrôle. D'autre part, elle met également l'accent sur la relation mère-enfant et de son type d'enseignement lorsqu'il s'agit de l'enfant d'âge préscolaire. Pour l'enfant d'âge scolaire, les conclusions de Cantin rejoignent celles des auteurs mentionnés ci-haut.

Certains chercheurs dont Beebe (1971), Nowicki et Strickland (1973) cités par Légaré (1981) travaillent avec une population dont le niveau scolaire s'échelonne de la 3e à la 12e année. Ils concluent que le lieu de contrôle tend vers plus d'internalité avec l'âge. Zingale (1981) corrobore cet énoncé.

Pour sa part Calsyn (1973) semble contredire ces affirmations en

rapportant Lichtenstein et Kentzer (1967) ainsi que Bialer (1961). Ces auteurs avancent qu'il existe, aux échelles servant à mesurer le lieu de contrôle, une très faible corrélation positive entre l'âge et le lieu de contrôle. Crumpacker (1978) rejoint cette opinion en utilisant le IARQ (The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (Crandall et al., 1965)). Il semble que ce test fait exception à la règle et l'auteur stipule que l'âge n'est pas un facteur à mettre en relation avec le lieu de contrôle. Il convient toutefois de préciser que cette mesure de lieu de contrôle diffère des échelles plus classiques comme le Nowicki-Strickland (1973).

Différences selon le sexe

Par rapport à cette variable, Côté (1977) réfère à Nowicki (1973) et Cantin (1975) qui mettent en évidence les rôles sociaux. Ils spécifient que dans des situations de compétition il devient plus difficile pour la femme d'exprimer son contrôle interne.

La recherche de Légaré (1981) démontre également de façon très explicite qu'en fonction des attentes culturelles, les femmes sont significativement plus externalistes que les hommes. Il semble que Kendal et al. (1978; voir Légaré, 1981) en arrivent à la même conclusion avec une population d'enfants. De plus, Légaré (1981) regarde d'un point de vue plus général les conclusions des auteurs et stipule que par rapport à la variable sexe, on ne retrouve que des différences minimes sinon nulles dans l'évaluation du lieu de contrôle.

En consultant Calsyn (1973) qui se penche sur ce point précis

dans sa recherche, nous constatons dans l'ensemble qu'il en arrive aux mêmes conclusions que celles déjà avancées. Par contre, retenons un auteur dissident soit Lesiak (1970: voir Calsyn, 1973) qui rapporte un lieu de contrôle interne plus accentué chez des filles de 3e année comparativement aux garçons du même niveau académique.

Zingale (1981) s'inscrit également dans la lignée des auteurs qui démontrent que la littérature fait preuve d'inconsistance lorsqu'il s'agit d'étudier la variable qui nous intéresse, le sexe et le lieu de contrôle. D'une part, certains auteurs comme Prewat (1976: voir Zingale, 1981) rapportent des différences entre les deux variables. D'autre part, Chandler et Dugovies (1977: voir Zingale, 1981) n'en voient aucune. Prewat (1976) commente ces variations en ces termes: selon lui, les différences entre les deux constats pourraient dépendre du facteur âge car les investigations s'effectuent auprès d'écoliers de différents âges. De là, selon lui, origineraient les résultats disparates mentionnés plus hauts. Si l'hypothèse de Prewat a du sens il s'avère important selon Zingale (1981) d'étudier ensemble l'âge et le sexe. Une analyse de la variance a alors été effectuée, et les résultats conduisaient au rejet des affirmations de Prewat (1976).

Différences selon le niveau socio-économique

La littérature américaine s'est penchée sur la question en étudiant des populations de Noirs et de Blancs et en comparant les niveaux socio-économiques. Les conclusions qui se dégagent font valoir qu'un lieu de contrôle externe est plus directement associé à une population dont le statut social est apparenté à la classe inférieure (Battle et Rotter, 1963).

De même, une autre recherche met en évidence que des Noirs sont plus externes que des Blancs même si les deux ethnies appartiennent à la classe inférieure selon Lefcourt et Lagwig (1965: voir Calsyn, 1973). Toutefois Calsyn (1973) cite des auteurs qui stipulent que la relation entre le lieu de contrôle et le niveau socio-économique est plus significative que celle établie par rapport à des différences raciales.

Il convient de dégager que l'âge et le niveau socio-économique sont les variables les plus susceptibles d'influencer le lieu de contrôle. Certaines études nous ont démontré que l'âge, progressivement, fait évoluer le lieu de contrôle vers l'internalité et qu'un niveau socio-économique supérieur tend vers le même but.

E) Lieu de contrôle et rendement scolaire.

Antérieurement, nous avons insisté sur l'importance accordée au trait "rendement scolaire" puisque la présente recherche s'est effectuée auprès d'une population étudiante. Nous l'avions alors mis en relation avec l'estime de soi. Maintenant nous regarderons de plus près cette composante associée au lieu de contrôle.

Certaines études avant Rotter (1966) font un bilan et caractérisent ainsi les internalistes: Ces personnes accordent plus de temps aux activités intellectuelles et démontrent un intérêt plus intense dans la poursuite de leurs études. Depuis Joe (1971), on ajoute que ces mêmes individus font preuve d'une plus grande volonté de réussir (need for achievement) et démontrent plus d'efforts pour parvenir à leurs fins que les externalistes. Il apparaît que l'investigation la plus exhaustive réunissant

les attitudes face à la réussite et à l'échec se soit effectuée parmi les populations étudiantes.

Gilmor (1978) rapporte un nombre substantiel de recherches dans le domaine. A quelques variations près, l'ensemble des travaux s'oriente ainsi: la réussite scolaire tend à être associée à des comportements internalistes.

Ainsi McGhee et Crandall (1968) se sont attardés à des populations du niveau primaire et secondaire. Les résultats obtenus par les étudiants dit internalistes se sont avérés supérieurs à ceux des externalistes. Messer (1972) utilise la même échelle et la met en relation avec le quotient intellectuel. Il arrive aux mêmes conclusions que McGhee et Crandall (1968).

Reimanis (1973) et d'autres auteurs comme Lessing (1969: voir Gilmor, 1978) et Powell (1971: voir Gilmor, 1978) ont tenté de prédire la carrière académique d'une population du niveau primaire. Reimanis conclut que les enfants ayant un lieu de contrôle interne poursuivent des études à un niveau plus élevé que ceux dits externalistes. Par contre, les prédictions de Powell et Lessing ont été plutôt faibles. Il ressort toutefois que les internalistes obtiennent des résultats supérieurs aux épreuves de rendement scolaire.

Quant à Eisenman et Platt (1968) ils ont étudié le rendement scolaire en fonction du rang dans la famille et du sexe chez 131 étudiants de niveau universitaire. L'auteur met en évidence la supériorité des filles sur les garçons en ce qui a trait au rendement, indépendamment de leur position au sein de la famille. Il avance de plus que les premiers-nés des deux

sexes se classent mieux que les autres et que les garçons aînés de familles, ont une plus forte tendance à l'externalisme. Toutefois, selon cette étude l'externalisme ne peut être directement associé à un faible rendement académique.

Sears (1964), Coleman et al. (1966) cités par De Anda (1976), identifient une relation positive entre le lieu de contrôle interne et le rendement scolaire lorsque ces deux composantes sont associées à l'estime de soi. Selon ces mêmes chercheurs le lieu de contrôle et l'estime de soi ensemble prédisent de façon plus fiable le rendement scolaire que lorsque pris isolément. Nous nous attarderons plus en détails maintenant aux recherches qui ont étudié cet aspect particulier. Auparavant concluons cette section en notant qu'une fois de plus, les individus dont les comportements s'apparentent le plus aux caractéristiques de l'internalité, ont des dispositions favorisant un meilleur succès sur le plan académique.

F) Lieu de contrôle et relation avec les pairs

La littérature est peu abondante lorsqu'il s'agit de lier le lieu de contrôle et la relation avec les pairs. Par contre Fagan (1977: voir Grummon, 1982) rapporte que chez une population d'adolescents, le lieu de contrôle représente moins de 3% de la variance quand la variable popularité est isolée et qu'alors on laisse de côté les composantes telles que le sexe et l'origine ethnique. Puis, l'auteur ajoute que le lieu de contrôle est un excellent indice de prédiction en ce qui concerne le statut social. De plus, Fagan (1977: voir Grummon, 1982) stipule que les étudiants internalistes sont plus "populaires" que les externalistes mais que cette ten-

dance découlerait autant de préférences que des différences ethniques et sexuelles.

Ainsi, il y aurait une relation très faible entre le lieu de contrôle et l'appréciation par les pairs. Selon Grummon (1982) il aurait été souhaitable d'étudier le lieu de contrôle en fonction du succès et de l'échec scolaire et par la suite d'établir le lien avec la variable "relation avec les pairs".

G) Lieu de contrôle et estime de soi

Jusqu'à maintenant ces deux notions ont été abordées séparément. Comme la présente recherche s'intéresse aux deux concepts ensemble, nous ferons donc le relevé de quelques études qui privilégient cet aspect. Mais auparavant, voyons comment peuvent s'imbriquer le lieu de contrôle et l'estime de soi.

Il semble que lieu de contrôle et estime de soi peuvent être mis en relation par le biais des attentes que la société nourrit envers les individus faisant face à leurs responsabilités. Ainsi, à mesure que l'enfant grandit, la société s'attend à ce que qu'il (elle) commence à assumer la responsabilité de ses actes. De plus, cette même société s'attend à des gestes concrets d'approbation ou de gratification de la part des personnes impliquées auprès de l'enfant dans son développement social. De cette façon ceci faciliterait alors une orientation vers l'internalité. Et par conséquent, cette internalité engendrerait un sentiment de fierté et favoriserait l'estime de soi.

Certaines recherches reconnaissent des modifications dans l'estime de soi quand, par exemple, les caractéristiques personnelles d'un individu ne concordent pas avec celles de l'entourage. Pervin (1968) démontre qu'un tel désaccord va probablement engendrer un stress chez l'individu. Ce stress peut facilement affecter l'impression de bien-être et le succès d'une personne. Si l'environnement freine l'individu qui tente de s'affirmer ou de s'engager dans l'action, l'estime de soi peut être affectée lorsque la personne rencontre des frustrations. Donc, il est possible que l'enfant internaliste ou externaliste soit confronté à des éléments de l'entourage pouvant aller en contradiction avec son orientation de base (interne ou externe). Ceci, par conséquent, pourra grandement affecter son estime de soi. Plus loin, nous verrons que plusieurs auteurs relient lieu de contrôle interne et estime de soi positive. D'autres dont Pervin, dénoncent cette affirmation car elle ne tiendrait pas compte des facteurs environnementaux.

Ainsi Calsyn (1973), De Anda (1976) et Légaré (1981) font le relevé de quelques chercheurs dont Beebe (1971) qui avance que l'intégralité devrait être en corrélation avec une estime de soi positive. Fish et Karabenik (1971) confirment cet énoncé de même que Fitch (1970), bien que la corrélation soit faible; Epstein et Komauto (1971) arriveraient aux mêmes conclusions.

D'autre part, Beebe (1971) soutient qu'on devrait s'attendre à une augmentation croissante de l'internalité avec l'âge et à une relation significative entre un lieu de contrôle interne et une estime de soi positive à tous les âges. Zingale (1981) aborde cet aspect particulier dans

sa recherche. Dans les préliminaires de son étude, il reprend l'énoncé de Beebe en termes presque similaires. Il soutient le point de vue des attentes de la société versus les responsabilités individuelles dont nous parlions antérieurement. Zingale (1981) précise que puisque la société attache une importance appréciable au fait que le lieu de contrôle augmente avec l'âge, ceci devrait avoir une influence sur l'individu et le sentiment de sa valeur personnelle. Ainsi, on devrait s'attendre à une relation plus élevée entre le lieu de contrôle interne et l'estime de soi positive à mesure que l'individu prend de l'âge. Au terme de sa recherche Zingale (1981) démontre que de telles prévisions ne se vérifient pas. Cette relation ne varie pas en fonction de l'âge. Elle est d'égale force à tous les niveaux d'âge. Il soutient ce point de vue en affirmant que, bien qu'une orientation interne contribue à développer chez l'individu un sentiment de valeur personnelle et d'appréciation de soi, cette valeur personnelle n'augmenterait pas proportionnellement avec l'âge.

Jusqu'à maintenant, la littérature fait preuve d'une certaine homogénéité car tous les auteurs cités confirment qu'un lieu de contrôle interne est directement relié à une estime de soi positive. Pour sa part, Calsyn (1973), en faisant état de la question parlera de résultats plutôt confondants. En effet, il met à jour des études dont les conclusions sont similaires à celles déjà énoncées. Puis, il soutient Engel et Raine (1963: voir Calsyn, 1973) qui ont un point de vue différent. Selon ces derniers, les enfants qui ont des tendances internalistes seraient portés à s'évaluer plutôt négativement. Par contre, les conclusions de Smith et al. (1973), au niveau d'une population d'enfants de 4e et 5e année, mettent en évidence une corrélation significative entre les deux mesures chez les gar-

çons, mais pas chez les filles. Enfin, Platt et al. (1970), en étudiant une population de niveau collégial, aboutissent à une corrélation non significative entre le lieu de contrôle et l'estime de soi.

Quant à Seidner (1978) il a étudié comment la variable sexe et le lieu de contrôle pouvaient servir à prédire l'estime de soi chez des élèves de sixième année. Une analyse de la variance indique que le lieu de contrôle intervient par rapport à la variable sexe quand il s'agit de mesurer l'estime de soi chez les filles. Ainsi, les filles ayant une forte tendance à l'internalité ne se déprécieront pas moins, en moyenne, que les garçons ayant la même orientation. Par contre, pour les sujets externalistes, les différences entre les scores des garçons et des filles pour l'estime de soi, seront plus grandes. Cette évidence se manifeste lorsque les garçons obtiennent des résultats supérieurs aux filles.

En résumé, il semble que le lieu de contrôle et l'estime de soi n'ont pas toujours une relation constante bien que la tendance serait d'associer un lieu de contrôle interne à une estime de soi positive.

H) Echelles de mesure

A cette étape, il serait bon de retracer les instruments de mesure qui ont été conçus pour évaluer le lieu de contrôle interne-externe.

En 1953, pour la première fois, Phares crée une échelle pour adultes (voir Lefcourt, 1966). Une nouvelle version apparaît deux ans plus tard; il s'agit du James-Phares scale. Par contre, en 1966, avec l'apparition du Rotter, cet instrument devient, et de loin, le plus répandu.

Il comporte 23 items à deux énoncés chacun, dont un dans le sens de l'internalisme et l'autre, dans le sens de l'externalisme. Plus le score est élevé, plus le lieu de contrôle est dit externe. Plusieurs critiques ont été adressées au Rotter (voir Cantin, 1976; Légaré, 1981). Ainsi d'autres chercheurs dont Gurin et al. (1969: voir McDonald, 1973) ont mis au point une échelle à caractère unidimensionnelle afin de palier à une des critiques du Rotter.

En ce qui a trait aux échelles de mesure pour enfants, l'Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire (IARQ) de Crandall et al. (1965) en est une d'importance bien qu'elle ait reçu certains commentaires défavorables particulièrement quant à la limite de son utilisation. Ce test ne porte que sur les situations scolaires. Gwen et al. (1970: voir Cantin, 1976) ont conçu le Gwen-Korte-Stephens (GKS). Enfin, le Bialer Cromwell Children's Locus of Control Scale (Bialer, 1961) s'adresse surtout à une population légèrement déficiente. Comme la population d'âge préscolaire ne semble bénéficier d'aucune mesure adéquate, le Stephens-Deleys Reinforcement Contingency Interview (SDRCI, 1972) est élaboré. Cantin (1976), rapporte certaines restrictions sur l'instrument de mesure. Toutefois, sans controverse, les auteurs sont élogieux au sujet du test utilisé au cours de la présente recherche, le Nowicki-Strickland (1973). Nous apporterons les précisions nécessaires au chapitre suivant.

En deuxième partie de ce chapitre, le lieu de contrôle interne-externe est cerné dans un premier temps à partir du cadre théorique qui a vu naître la notion. Puis, une définition du concept est retenue, celle de Rotter (1966). Elle s'énonce ainsi: degré selon lequel l'individu per-

çoit les événements de sa vie comme les conséquences de ses propres actions, donc comme contrôlables, ou comme indépendants de son comportement, donc comme étant hors de son contrôle personnel. Le lieu de contrôle se conçoit à partir d'un continuum qui va de l'internalisme à l'externalisme.

Par la suite, nous constatons qu'un certain nombre de recherches fait état de concepts reliés de près à la notion de lieu de contrôle. Cantin (1976) et Côté (1977) en définissent quelques uns. Retenons en exemple, la notion de causalité personnelle de De Charms (1968: voir Côté, 1977) qui s'apparente de très près au lieu de contrôle.

Dans un autre temps, nous associons lieu de contrôle et attitudes. La littérature nous permet de distinguer les attitudes face à soi-même et face aux autres. Concernant les premières, Rotter (1966) et Strickland (1972: voir Côté, 1977) stipulent que les internalistes ont un plus grand besoin de réalisation que les externalistes. McClelland et al. rapporté par Rotter (1966), convient d'une habileté plus grande à planifier et à fournir des efforts prolongés chez les internalistes. Quant aux attitudes face aux autres, nous résumons succinctement en appuyant notre expertise sur la recherche de Côté (1977). Les auteurs tentent de démontrer que les personnes internalistes résistent davantage aux influences et manipulations des autres.

Enfin, tout comme pour l'estime de soi, nous nous sommes attardés à étudier certains facteurs qui influencent le lieu de contrôle au cours du développement. Lefcourt (1972) fait le relevé des principales attitudes parentales favorisant l'internalité. D'autres auteurs, par la

méthode d'un questionnaire, ont rencontré des populations étudiantes qui avaient à présenter une description de leurs parents. Allen (1971: voir Gilmor, 1978) et Loeb (1975: voir Gilmor, 1978) dégagent les caractéristiques des parents d'enfants internalistes et externalistes. Puis un lien est établi avec le rang dans la famille (McDonald, 1973).

En ce qui concerne l'âge, les études tentent de démontrer que le lieu de contrôle s'oriente vers plus d'internalité au fur et à mesure que l'âge s'accroît. De nombreuses recherches ont étudié les différences selon le sexe. Il ressort que la littérature fait preuve d'inconsistance. Enfin, on reconnaît qu'un lieu de contrôle externe est plus directement associé à une population dont le statut social est apparenté à la classe inférieure (Battle et Rotter, 1963). Il convient de dégager que l'âge et le niveau socio-économique sont les variables les plus susceptibles d'influencer le lieu de contrôle. La variable sexe n'aurait pas une valeur très significative.

Enfin, un relevé de littérature assez consistant fait état du constat suivant: la réussite scolaire tend à être associée à des comportements internalistes (McGhee et Crandall, 1968). Ceci engendrerait également un niveau de scolarisation plus élevé (Reimanis, 1973). Par contre, il y aurait une relation très faible entre le lieu de contrôle et l'appréciation par les pairs (Grummon, 1982).

A la toute fin de ce chapitre, nous dégageons comment le lieu de contrôle et l'estime de soi peuvent s'imbriquer. Calsyn (1973), De Anda (1976) et Légaré (1981) font un relevé des recherches sur la question et avancent que l'internalité devrait corréler avec une estime de soi positive.

But de la présente recherche

Suite au travail de Roberge qui procède à une analyse d'item, la présente recherche se propose d'apporter des éléments de validation au test de Suzanne Jodoin. Par conséquent, nous établirons des corrélations entre les trois instruments faisant l'objet de cette étude, ceux-ci étant: le Jodoin, le Rosenberg et le Nowicki-Strickland. Par la suite, des normes effectuées sur le test de Jodoin, permettront une utilisation éventuelle de cet instrument auprès des populations scolaires.

Chapitre II

Méthodologie

Afin de contribuer à une plus grande validation, une population étudiante de niveau primaire, deuxième cycle, a complété deux questionnaires sur l'estime de soi et un sur le lieu de contrôle (LOC). Tout au long de ce chapitre, nous rapporterons les différentes caractéristiques de la clientèle; les instruments de mesure seront décrits dans un deuxième temps. Par la suite, nous explorerons les conditions de passation des questionnaires.

Sujets

Les sujets sont âgés de neuf à treize ans, âge fixé au 30 septembre 1982. L'âge de huit ans a été éliminé suite aux recommandations sur l'instrument de Jodoïn faites par Nolet (1981) qui démontrent que cette mesure n'est pas appropriée pour cet âge. La population d'enfants, garçons (372) et filles (362) se répartit parmi les écoles se retrouvant sur le territoire de la Commission Scolaire de Grand'Mère.¹ Cela représente 734 sujets de 4e, 5e, 6e année dont les niveaux socio-économiques se rapprochent de la distribution normale.

Le tableau 1 illustre les caractéristiques de la population selon le degré scolaire. Quant au niveau socio-économique cinq catégories d'emplois ont été retenues à partir de l'index de Blishen (1971). Il s'agit des suivantes: professionnels, techniciens incluant les ouvriers spécialisés, les emplois de services, les ouvriers et enfin les sans-emploi.

1. L'auteur désire remercier sincèrement les autorités de la Commission Scolaire de Grand'Mère ainsi que les directions d'écoles qui ont permis et facilité l'expérimentation auprès de la clientèle scolaire.

Tableau 1

Caractéristiques de la population selon
le dégré scolaire (N=734)

Degré scolaire	Age	N
4e année	9 ans	175
5e année	10 ans	227
6e année	11 ans	215
	12 ans	96
	13 ans	21

Instruments de mesureA) Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant

L'instrument que nous désirons valider a été élaboré par Suzanne Jodoin en 1976. Il s'agit d'un questionnaire. Cette forme d'instrument a été retenue d'après les recommandations de Fiske (1971: voir Jodoin, 1976) et Guilford (1954: voir Jodoin, 1976) sur la mesure des concepts de personnalité qui stipulent que la personne est la mieux placée pour nous informer sur elle-même. Cette méthode du questionnaire, dite auto-descriptive, se distingue des techniques d'inférence, deux procédures pouvant mesurer l'estime de soi. L'auteur, se basant sur les théories existantes et les données expérimentales disponibles, identifie quatre variables reliées à l'origine à l'estime de soi et répartit les item selon le pourcentage suivant: 1) parents: 35%; 2) sujet: 35%; 3) école: 15%; 4) pairs: 15%. Cette version de l'instrument fait état de 68 item. Après avoir construit

le questionnaire, Jodoin procède à une analyse de validité de contenu qui consiste à déterminer ce que l'instrument mesure en se basant sur le jugement "d'experts".

Roberge (1982) pousse un peu plus loin l'étude du questionnaire de Jodoin. Dans un premier temps, elle décrit brièvement l'expertise de Jodoin en ce qui a trait à l'analyse de contenu. De plus, elle rapporte en appendice le questionnaire original ainsi que la direction positive ou négative donnée à chacun des items selon que ceux-ci font appel à une estime de soi positive ou négative. Le travail de Roberge débute lorsque celle-ci procède à une vérification linguistique de l'instrument. Ceci s'avère une étape essentielle car le questionnaire s'adresse à une population d'enfants. Quelques-uns (es) peuvent alors éprouver certaines limites au niveau de l'expression verbale tout comme d'autres auront une aptitude à la lecture plus ou moins adéquate. Ces deux ordres de difficultés peuvent alors biaiser le score réel d'estime de soi. C'est pourquoi, Roberge (1982) procède à une préexpérimentation selon les recommandations de Jodoin (1976). Elle détaille clairement cette procédure et aboutit à une nouvelle version du questionnaire découlant de cette vérification linguistique.

L'étape subséquente consiste à parachever le questionnaire. Celui de Jodoin ne comporte aucune consigne. Roberge (1982) se propose d'en formuler une qui a un double but: soit d'informer le répondant du fait que le questionnaire porte sur des descriptions de soi, et plus, de stimuler le sujet à répondre en considérant son vécu intérieur et l'état habituel dans lequel il se trouve.

En ce qui a trait à la forme de réponse, une tentative est faite par Roberge (1982) afin d'offrir au sujet un plus grand choix. La forme originale étant "oui" ou "non", celle avancée maintenant consiste à répondre "jamais", "quelquefois" ou "souvent". L'expertise de Roberge écarte ce mode de réponse et conserve enfin la formule de Jodoin (1976).

Quant au mode de cotation deux alternatives sont envisagées. Celle retenue consiste à accorder un point pour un score d'estime de soi positive. Aucun point n'est consenti pour un score d'estime de soi négative. Nous avons donc un score par catégorie en additionnant chacun des item. Le score d'estime de soi global s'obtient par la somme de ces quatre résultats.

En dernier lieu Roberge procède à une analyse d'item. Par l'étude des corrélations tétrachoriques elle arrive à vérifier si les item d'une même catégorie ont suffisamment de propriétés communes sans toutefois trop se répéter. Puis Roberge rapporte que l'étude des corrélations bisérielles vérifie si chaque item est bien placé à l'intérieur de la catégorie avec laquelle il est le mieux relié. De plus, elle spécifie qu'il est possible de voir dans quelle mesure chacune des catégories est bien reliée à l'ensemble du test. Enfin, la formule de Spearman-Brown renseigne sur la consistance interne du test. En interprétant les résultats, Roberge spécifie qu'elle retient le questionnaire tenant compte des qualités révélées par l'analyse d'item. Suite à l'analyse d'item, elle retire les item 31,54 (catégorie parents) et 2,8,21,30,53 (catégorie sujets). L'appendice A de la présente recherche reproduit le questionnaire tel qu'utilisé par Roberge.

La présente recherche se propose, comme étape suivante, d'établir des normes à partir de l'expertise déjà effectuée sur le test Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant.

B) Le Rosenberg

La première mesure externe pour valider le test de Jodoin est l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (RSE). Cet instrument est élaboré en 1965. L'auteur se montre particulièrement intéressé par une clientèle d'adolescents et il désire mettre au point une échelle de mesure qui puisse répondre à ces questions: comment les adolescents se perçoivent-ils? Quels critères utilisent-ils pour s'évaluer comme individus?

Rosenberg s'intéresse à plusieurs et même différentes dimensions du "self" dont l'estime de soi. Est-ce que l'individu a une opinion favorable ou défavorable sur lui-même? Se considère-t-il avec dignité ou non? Le but principal de son étude est de spécifier la portée de certains facteurs sociaux sur l'estime de soi et d'indiquer l'influence de l'estime de soi sur les comportements sociaux.

L'estime de soi est ainsi définie par Rosenberg: attitude positive ou négative envers un objet particulier, le "self". Selon lui, l'estime de soi a deux connotations différentes. Une première connotation d'estime de soi élevée serait que la personne se considère comme étant "très bien"; un deuxième point de vue, différent du précédent, serait que l'individu pense qu'il est "assez bien". Il est ainsi possible qu'un individu se considère "supérieur" à la plupart des gens, ou bien qu'il se sente inadéquat en termes de certains standards qu'il s'est attribué.

Un niveau d'estime de soi élevé, tel qu'on le retrouve dans l'échelle de Rosenberg réfère au sentiment de se percevoir comme étant "assez bien". L'individu ressent simplement qu'il a une certaine valeur, il se respecte, n'a pas peur de lui-même et ne s'attend pas à ce que les autres le craignent. En conséquence cette personne ne se considère pas comme étant supérieure aux autres.

Un haut degré d'estime de soi tel que défini par Rosenberg s'énoncerait ainsi: la personne se respecte, elle considère avoir de la valeur, ne se croit pas meilleure ou pire que les autres. Elle espère croître et s'améliorer.

Une faible estime de soi impliquerait un rejet de soi, de l'insatisfaction et du mépris, un manque total de respect envers soi-même. L'individu se perçoit comme étant désagréable et souhaite avoir une apparence physique différente.

Le Rosenberg a été traduit par le professeur Michel Alain* du Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est composé de dix item. Pour chacun des énoncés, le sujet donne son appréciation impliquant sept (7) choix de réponses. Le choix 1 indique "entièrement d'accord", le choix 7 "pas du tout d'accord". Il s'agit alors d'indiquer son degré d'appréciation s'échelonnant de 1 à 7.

* L'auteur désire remercier le professeur Michel Alain pour ses conseils judicieux au cours de ce travail.

Le Rosenberg a été bâti selon le modèle de Guttman qui permet de répartir les item sur un continuum unidimensionnel. De plus, il répond aux critères suivants: une seule variable impliquée, item homogènes et en petit nombre, facilité d'administration et économie de temps. La littérature souligne également que la fidélité du test est élevée. Cependant ce test ne comprend que 10 item. On lui reconnaît également une validité à première vue.

Pour ce qui est de la cotation, le score correspond à la réponse identifiée par le sujet, ceci pour les items 3,5,8,9,10. Pour les autres item soit 1,2,4,6,7, le sujet obtient le score inversé de sa réponse. (ex. s'il a répondu 1, on lui attribue le score 7). On totalise alors chacun des scores.

L'appendice B reproduit le test dans sa forme originale.

Le Rosenberg-Simmons

En 1979, Rosenberg révise son échelle d'estime de soi afin de pouvoir l'utiliser avec de plus jeunes enfants. Il la dénomme alors "The Rosenberg-Simmons Self-Esteem Scale" (RSSE). Cet instrument s'adresse à une population d'enfants de niveau primaire. L'échelle initiale comporte 10 item; puis elle est simplifiée à 6. Le vocabulaire est adapté afin de mieux convenir à une population de niveau élémentaire. La cotation utilisée est la suivante. On accorde zéro (0) lorsque la réponse correspond à un faible niveau d'estime de soi et un (1) pour une réponse se rapportant à un haut niveau d'estime de soi. Quatre item dont les questions 2,5, requièrent un choix entre "oui" ou "non". L'item 1 comporte trois choix et l'item 6 en a quatre. Pour les item

2,5 la réponse "oui" est considérée comme étant un faible niveau d'estime de soi. À la question 1, deux réponses parmi les trois annoncent une faible estime de soi. De même, à la question 6, deux réponses sur quatre représentent une faible estime de soi. Les résultats s'échelonnent alors de 0 à 6, le dernier score représentant une estime de soi élevée.

Selon Grummon (1982) aucune norme n'a été élaborée sur ce test. Rosenberg pousse un peu plus loin en comparant deux groupes d'âge les 8-11 ans et les 12-14 ans. Les 8-11 ans représentant la population échantillonnée pour sa recherche. Il utilise la méthode du "cross section". Il n'y aurait aucune différence significative entre les deux groupes. Par contre, il retrouve des différences significatives parmi ces groupes lorsqu'on mesure d'autres dimensions du "self". Une étude sur la fidélité du test a été effectuée par Simmons et al en 1977 (Grummon, 1982) et les conclusions sont positives. L'étude de la fidélité est aussi effectuée par âge et niveau culturel (Blancs et Noirs). La fidélité interne est identique pour les deux groupes. Comme pour le RSE, on retrouve une validité à première vue pour le RSSE. Les auteurs ont également effectués une validité de construit. Grummon (1982) rapporte quelques expertises sur la question.

La version originale du RSSE est rapportée à l'appendice C. Cet instrument n'apparaît pas dans le contexte de la présente recherche. Toutefois nous avons cru approprié d'en signaler l'existence afin que les expertises se poursuivent en vue d'une utilisation future de l'instrument auprès d'élèves du primaire.

C) Le Nowicki-Strickland

Le "Children's Nowicki and Strickland internal-external control scale" (en abrégé le CNSIE) évalue le lieu de contrôle auprès de jeunes âgés de 9 à 18 ans. Ce nouveau questionnaire aurait été élaboré afin de palier aux critiques adressées au test de Rotter. Entre autres critiques, on lui reconnaît un niveau de lecture difficile. La recherche de Légaré (1981) développe cet aspect critique en référant à différents auteurs et décrit les étapes de l'élaboration du questionnaire.

Dans sa forme finale, l'instrument comporte 40 questions. On le présente comme étant un test unidimensionnel c'est-à-dire strictement concerné par le sentiment de contrôle sur sa vie personnelle. Le score au CNSIE est établi selon le nombre de réponses qui font état d'une pensée externaliste. Les résultats varient donc de 0 à 40. Ainsi, plus le score est élevé plus le mode de pensée est externaliste.

Les auteurs administrent leur questionnaire à un peu plus de 1,000 étudiants de la troisième à la douzième année afin d'établir des normes. Ils dégagent que l'internalité progresse avec l'âge et qu'une certaine stabilité au niveau des scores apparaît à partir de la sixième année scolaire. Parallèlement, une mesure de consistance interne est effectuée par la méthode de bisection. Selon les auteurs, les résultats obtenus seraient satisfaisants (Légaré 1981). Le bilan, concernant certaines autres études sur la validité du questionnaire, fait état du peu d'envergure des investigations. Toutefois le Nowicki-Strickland ne manque pas d'éloges: le test possède de bonnes validité et fidélité. Il démontre une corrélation positive entre l'in-

ternalisme, le niveau d'âge et la réussite académique. Cantin (1976), précise que le questionnaire n'est pas influencé par le facteur d'attente sociale ni par le quotient intellectuel. Il mesure le contrôle réel et non le contrôle idéologique. Cantin rapporte les propos de Mac Donald (1973a: voir Cantin, 1976) selon lesquels le CNSIE apparaît être le meilleur instrument pour mesurer le lieu de contrôle chez les enfants.

Légaré (1981) procède à une évaluation de la consistance interne car pour la première fois, une traduction du test est utilisée dans sa version intégrale. Tout comme Nowicki et Strickland (1973) la technique de bisection est utilisée et les résultats sont mis en parallèle avec ceux de la version originale.

Expérimentation

Préalables à l'expérimentation

Dans un premier temps, les directions d'écoles de la Commission scolaire de Grand-Mère sont rencontrées et informées de la présente recherche. De plus, elles reçoivent une première sensibilisation en vue d'une éventuelle utilisation de ces instruments dans le cadre de l'aide aux enfants en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage.

Une grille-horaire établie dans chacune des école facilite alors l'accès aux enseignants et groupes d'élèves.

Pré-expérimentation

Une pré-expérimentation est effectuée auprès de cinq élèves dont l'âge varie entre neuf et treize ans ceci, afin de procéder à une vérifica-

tion linguistique des trois questionnaires. Les enfants sélectionnés sont identifiés comme étant de bons, moyens ou faibles performeurs scolaires. Ils se retrouvent soit au niveau des classes régulières ou en troubles d'apprentissage. Certains d'entre eux accusent jusqu'à deux ans de retard par rapport à leur âge chronologique.

Avec une clientèle aussi diversifiée, nous avons cru nécessaire de réduire le plus possible les difficultés linguistiques afin que celles-ci influencent le moins possible les résultats. Les élèves sont rencontrés un à un et chaque question est lue à haute voix. L'enfant interrompt l'adulte aussitôt que le contenu de la question lui paraît confus. Les mots incompris sont alors remplacés par une expression simplifiée et il revient à l'enfant d'expliciter le sens de la phrase ainsi reformulée. Il s'agit alors de vérifier si cette nouvelle expression est mieux adaptée au vocabulaire de l'enfant.

En ce qui concerne le Jodoïn, l'ensemble du questionnaire n'est pas retouché à l'exception de l'item 9. "Je m'occupe de mon apparence physique". La nouvelle formulation de l'item est rapportée à l'appendice E. Rappelons-nous alors l'expertise de Roberge (1982) en ce qui a trait à la vérification linguistique de ce questionnaire.

Quant au Rosenberg les items 1,3,5,6 et 8 ont été modifiés. Ces corrections apparaissent à l'appendice F. Enfin, le Nowicki-Strickland a suscité de réelles difficultés aux sujets de la préexpérimentation. Ainsi, la moitié des questions ont subi des ajustements à l'exception des item 2,4,5,6,10,12,16,18,19,21,23,24,25,26,27,28,31,34,37,39. Cette nouvelle

version se retrouve à l'appendice G. Nous croyons que le CNSIE (test de lieu de contrôle) a été rarement utilisé avec une population aussi jeune de langue française. Ceci expliquerait probablement en partie, une adaptation aussi importante qui s'est avérée nécessaire d'effectuer. Toutefois nous avons essayé de respecter le sens premier de chaque énoncé lors des ajustements sémantiques.

Conditions de passation

Deux personnes sont attitrées afin de rencontrer les groupes d'élèves sur une période de deux semaines. Leur approche consiste à clarifier le pourquoi de leur présence. Elles insistent auprès des élèves sur leur participation à une recherche. Les directives sont données verbalement. Les enfants sont informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et qu'il est nécessaire d'être le plus honnête possible car nous désirons vraiment connaître ce que pensent des élèves de 4e, 5e et 6e année. Par des exemples au tableau les étudiants(es) ont vite saisi la façon de répondre aux questions.

Chaque enfant a reçu les trois questionnaires brochés ensemble. Sur la feuille d'entête nous retrouvons les données nécessaires à la présente recherche (voir, appendice H). L'ordre de présentation des instruments a été le suivant: le Nowicki-Strickland, le Rosenberg puis le Jodoin. Le temps d'administration gravite autour de 50 à 60 minutes. Nous avons accordé une pause juste avant le Jodoin.

Chapitre III

Résultats

Dans ce chapitre nous nous proposons d'apporter des éléments de validation au test de Suzanne Jodoin. En premier lieu, nous présenterons une étude corrélationnelle entre les trois instruments utilisés dans la présente recherche. Puis, une analyse de la variance sera effectuée. Nous visons également la standardisation de Jodoin. Par conséquent, les moyenne et écarts types ainsi que les centiles par âge, seront présentés.

Présentation des résultats

A) Corrélations de Pearson

Puisque les variables se rapprochent de la distribution normale, nous établirons des corrélations de Pearson, lesquelles seront présentées au tableau 2. En effet, ce tableau indique une première corrélation obtenue entre le Jodoin et le Nowicki-Strickland et, une deuxième corrélation obtenue entre le Jodoin et le Rosenberg.

Nous introduirons également un tableau sur lequel figureront des corrélations entre le test de lieu de contrôle et chacune des échelles du Jodoin. Il en sera de même avec le test de Rosenberg et chacune de ces mêmes échelles (tableau 3). Dans le présent texte, RESSTR réfère au résultat obtenu au Nowicki-Strickland; le Rosenberg est représenté par les lettres RESROS (résultat au Rosenberg) tandis que RES1 réfère à l'échelle "sujet" du Jodoin, RES2, à l'échelle "parents". Enfin, la troisième échelle soit, "professeurs-école", est identifiée par les lettres RES3 tandis que la quatrième "pairs" est identifiée par RES4.

Tableau 2

Corrélations de Pearson entre les
trois instruments de mesure utilisés
(N=734)

	Nowicki-Strickland	Rosenberg
Jodoin	-.3960*	.4767*

*p < .001

Tableau 3

Corrélations entre le Nowicki-Strickland, le Rosenberg
et les échelles individuelles du Jodoin (N=734)

	RES1	RES2	RES3	RES4
RESSTR	-.3165*	-.3534*	-.2903*	-.2022*
RESROS	.4707*	.3349*	.3024*	.3021*

*p < .001

Ainsi, les corrélations présentées apparaissent significatives tenant compte du nombre élevé de sujets. Le "r" négatif sera davantage discuté lors de l'analyse des résultats.

B) Analyse de la variance

En deuxième lieu, nous étions fortement intéressées à identifier en fonction de quels facteurs l'estime de soi varie. Nous désirions vérifier si les résultats actuels concordent avec les énoncés théoriques. Le tableau 4 démontre que l'estime de soi varie en fonction de l'âge uniquement. Les autres variables ne sont pas significatives.

C) Moyennes et écarts types

Les moyennes et écarts types pour l'ensemble de notre population au test de Jodoïn, sont rapportés au tableau 5. Les sous-échelles: "sujet", "parents", "professeur-école" et "pairs" sont identifiées par les chiffres 1-2-3-4. Apparaît également le nombre d'item composant chacune des échelles. Le score global (61 item) est identifié sous la lettre "T".

Le tableau 6 fait état de ces mêmes données par âge, tandis que le tableau 7 regroupe les résultats moyens selon le niveau socio-économique du père. Ce dernier a été établi à partir de l'index de Blishen (1971). L'appendice I rapporte la classification des emplois telle qu'utilisée dans la présente recherche.

D) Centiles

La validation de l'instrument de mesure de Suzanne Jodoïn vient d'être effectuée. Puisque nous nous proposons également d'apporter des

Tableau 4

Analyse de la variance au test de Jodoin selon
les facteurs suivants: (N=734)

	Somme des carrés	DL	Carré moyen	F	
Facteurs considérés	.400	7	.063	4.658	*
Age	.357	4	.089	6.606	*
Sexe	.021	1	.021	1.544	
Scolarité	.140	2	.070	5.175	
2 facteurs:					
âge x sexe	.129	11	.012	.868	
âge x scolarité	.023	4	.006	.420	
sexes x scolarité	.094	5	.019	1.387	
3 facteurs:					
âge x sexe x scolarité	.020	2	.010	.729	

*p < .001

Tableau 5

Moyennes et écarts types au test de Jodoin selon
chacune des échelles et au score total (N=734)

Echelles	\bar{M}	σ
1 (19)	14,25	2,67
2 (22)	18,63	2,79
3 (10)	7,89	2,22
4 (10)	7,64	1,92
T (61)	48,43	7,19

Tableau 6

Moyennes et écarts types au test de Jodoin regroupés par âge selon
chacune des échelles et au score total

	Echelle 1 (19)		Echelle 2 (22)		Echelle 3 (10)		Echelle 4 (10)		T (61)	
Age	\bar{M}	σ	\bar{M}	σ	\bar{M}	σ	\bar{M}	σ	\bar{M}	σ
9	14,55	2,60	18,61	2,75	8,29	1,84	7,79	1,82	49,22	6,95
10	14,40	2,77	19,05	2,39	8,32	1,99	7,80	1,84	49,59	6,71
11	13,98	2,62	18,59	2,97	7,74	2,31	7,32	2,09	47,64	7,68
12	14,06	2,77	18,06	3,14	6,80	2,47	7,80	1,79	46,78	7,19
13	13,87	2,43	17,55	2,79	6,56	3,11	7,33	1,98	45,32	7,19

Tableau 7

Moyenne et écarts types, selon l'occupation du père,
pour chacune des échelles et au score total du Jodoïn

		1 (19)		2 (22)		3 (10)		4 (10)		T (61)	
N	Occupations pères	\bar{M}	σ								
121	Professionnels	14,59	2,62	18,98	2,64	8,39	1,84	7,39	1,88	49,65	6,34
215	Techniciens	14,34	2,71	18,67	2,79	7,74	2,30	7,56	2,04	48,37	7,38
64	Services	14,21	2,50	18,83	2,09	7,71	2,25	7,84	1,77	48,61	6,04
218	Ouvriers	14,28	2,58	18,67	2,70	8,04	2,07	7,64	1,85	48,67	7,13

éléments de normalisation au test Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant, nous présenterons, au tableau 8, les centiles établis par niveau d'âge.

Analyse des résultats

A) Corrélations

La littérature a démontré la relation qui existe entre le lieu de contrôle et l'estime de soi. La plupart des auteurs s'entendent et révèlent qu'une estime de soi positive est directement reliée à un lieu de contrôle interne.

Le tableau 2 indique un lien négatif entre le Jodoin et le Nowicki-Strickland. Cet état de fait appuie la théorie puisque, c'est la dimension interne du lieu de contrôle qui covarie avec une estime de soi positive. Et ce lien se répète pour chacune des échelles du test de Jodoin mise en relation avec le test de Nowicki-Strickland (tableau 3).

Lorsque nous poursuivons l'analyse du tableau 3, nous constatons qu'il y a une relation significative entre le Jodoin et chacune de ses échelles, et une autre mesure d'estime de soi, le test de Rosenberg. La plus forte corrélation apparaît avec l'échelle "sujet". Nous pouvons croire que les item de cette catégorie du test de Jodoin, font appel à un contenu très proche de celui du test de Rosenberg.

Tableau 8

Centiles obtenus au Jodoïn (total)
selon l'âge des sujets

9 ans (N=175)		10 ans (N=227)		11 ans (N=215)		12 ans (N=96)		13 ans (N=21)	
Cotes	Centiles	Cotes	Centiles	Cotes	Centiles	Cotes	Centiles	Cotes	Centiles
35	5	35	5	33	5	32	5	36	10
40	10	40	10	38	10	37	10	37	20
42	15	43	15	40	15	39	15	38	25
43	20	44	20	41	20	40	20	39	30
46	25	46	25	44	25	41	25	43	35
47	30	47	30	45	30	43	30	46	43
48	35	49	37	46	35	45	35	48	55
49	40	50	45	47	40	47	40	49	63
50	45	51	50	48	45	48	47	50	70
51	53	52	55	49	50	49	55	51	78
53	63	53	63	50	55	50	60	53	85
54	73	54	73	51	60	51	65	54	90
55	80	55	80	52	67	52	75	55	95+
56.	87	56	85	54	77	53	83		
58	95+	57	90	55	85	55	90		
		58	95+	56	90	57	95+		
				57	95+				

B) Analyse de la variance

Les auteurs ont étudié l'estime de soi par rapport à différentes variables. L'âge, le sexe et la scolarité en sont quelques-unes. Au premier chapitre, nous rapportons les conclusions des recherches les plus pertinentes.

Nous étions nous-mêmes intéressés à identifier les facteurs qui déterminent la variabilité des scores. Le tableau 4 fait état de la variable âge, dont le résultat est significatif à $p < .001$. Le sexe et le degré de scolarité n'influenceraient en rien le niveau d'estime de soi tel que rapporté dans ce même tableau. De plus, en essayant de combiner deux ou trois de ces facteurs, par exemple l'âge et le sexe ou encore l'âge, le sexe et la scolarité, ceci n'aurait aucune valeur significative sur le niveau d'estime de soi d'un individu.

C) Normes

L'élaboration d'un test demeure incomplète sans des normes. Ces dernières ont un caractère fiable au niveau de l'interprétation des résultats. C'est pourquoi, nous avons procédé à la normalisation du Jodoin, selon l'âge des sujets, puisque, la théorie et cette recherche, soutiennent que cette variable est déterminante dans le développement de l'estime de soi chez un individu.

On se rappelle que l'estime de soi globale (T) découle de quatre composantes: certaines caractéristiques personnelles du sujet (échelle 1), les relations avec les parents (échelle 2), l'expérience de l'en-

fant à l'école (échelle 3) et les relations avec les pairs (échelle 4). Roberge (1982) spécifie que les deux premières composantes déterminent en grande partie les scores obtenus. En effet, 70% des item appartiennent à la catégorie "parent" et "sujet", tandis que 30% seulement réfèrent aux deux autres catégories.

Les tableaux 5 et 6 dévoilent les résultats obtenus au Jodoin. Ainsi, la moyenne pour l'ensemble de la population étudiée ($N=734$) est de 48,13. Lorsque cette dernière est regroupée par âges nous obtenons les données suivantes: à 9 ans $M=49,22$; à 10 ans $M=49,59$; à 11 ans $M=47,64$; à 12 ans $M=46,78$; à 13 ans $M=45,32$. Sans parler de différence significative, notons toutefois que les résultats se maintiennent à 9 et 10 ans. Ceci soutiendrait une partie de l'énoncé de Nolet (1981) qui stipule qu'il y aurait stabilisation des scores entre 8 et 10 ans. D'autre part, il semble y avoir une diminution des scores autour de 12-13 ans, tandis que Nolet (1981) parle de hausse à 12 ans. Cette tendance à la baisse soutiendrait les résultats obtenus dans les écrits, à savoir, que les changements à l'adolescence influencent négativement l'estime de soi.

Dans un deuxième temps, nous désirions connaître l'influence du niveau socio-économique sur le développement de l'estime de soi (tableau 7). Les catégories d'emplois sont établies à partir de l'occupation du père. Sont retenues les catégories suivantes: professionnels ($N=121$), techniciens ($N=215$), services ($N=64$), ouvriers ($N=218$). Pour 116 sujets, les renseignements sont incomplets donc non comptabilisés.

Il apparaît que la plus forte concentration d'emplois à Grand'Mère se retrouve parmi les techniciens et les ouvriers. Quant aux résultats obtenus, il semble y avoir une légère hausse d'estime de soi chez les enfants de professionnels. Pour ce qui est des autres secteurs d'emplois, les résultats ne se différencient pas. Ces emplois sont voisins les uns des autres et distinguent mal les classes sociales différentes. Tel serait le cas pour les secteurs des services et des ouvriers. Il devient donc difficile, avec ces données, d'établir un corollaire intéressant avec les recherches ayant étudié l'estime de soi en fonction du niveau socio-économique. Tout de même, nous décelons la tendance suivante: les enfants provenant de milieux socio-économiques élevés (professionnels) obtiennent des scores d'estime de soi supérieurs, à ceux provenant de milieux plus faibles.

En plus des moyennes et écarts types un tableau de normes vient compléter notre étude sur le test de Jodoïn (tableau 8).

Discussion

La discussion suivante aborde trois thèmes. Le premier reprend les écrits qui traitent de l'estime et du lieu de contrôle. En deuxième partie, nous reviendrons sur certaines constatations qui se dégagent du Jodoïn à partir de cette recherche. Enfin, nous insisterons sur l'influence du rendement scolaire, tenant compte du cadre de la présente recherche.

Estime de soi et lieu de contrôle

Un nombre important de recherches ont été citées. La plupart d'entre elles appuient l'idée que l'internalité devrait apparaître avec

une estime de soi positive (Beebe, 1970). Calsyn (1973), De Anda (1976) et Légaré (1981) font le relevé des chercheurs qui avancent cet énoncé. Notre étude corrélationnelle démontre également ce fait.

Toutefois, cette orientation de pensée ne doit pas amener à une généralisation hâtive. Car certains auteurs, dont Engel et Raine, (1963: voir Calsyn, 1973) et d'autres, ont un point de vue différent. C'est pour quoi, il semble plus approprié de reprendre l'énoncé en ces termes: lieu de contrôle et estime de soi n'ont pas toujours une relation constante bien que la tendance serait d'associer un lieu de contrôle interne à une estime de soi positive.

Jodoïn et Rosenberg

Les corrélations rapportées entre le score global d'estime de soi et le Rosenberg sont substantielles tandis que l'analyse par sous-tests laisse entrevoir une corrélation plus élevée entre la catégorie "sujet" du Jodoïn et le Rosenberg. Pour les autres échelles, la relation est plus faible avec le Rosenberg. Nous pourrions alors présumer que l'estime de soi, chez l'enfant, se construit davantage à partir de son appréciation personnelle. Cependant, la littérature semble démontrer que les influences parentales sont tout aussi déterminantes. Il y aurait lieu de référer à l'étude de Suzanne Jodoïn qui possiblement rapporte les auteurs qui ont abordé ce thème.

Par contre, nous savons que le pourcentage accordé à l'influence de l'école et des pairs, à l'intérieur du Jodoïn, n'est que de 30%. Ceci peut-il expliquer les corrélations plus faibles obtenues entre ces deux échelles et le Rosenberg? D'autre part, cette problématique pourrait être envisagée de la façon suivante: le Rosenberg mesurerait l'estime de soi unique-

ment du point de vue du sujet. Ainsi, l'explication d'une corrélation aussi forte entre ce test et la catégorie "sujet" du Jodoin deviendrait plus probante.

Un retour sur l'étude de Suzanne Jodoin permettrait également de relever selon quels critères, l'auteur en est arrivé à répartir les item du test. Selon Jodoin (1976), il semble que les attitudes parentales ainsi que l'appréciation du sujet sur lui-même agiraient comme facteurs de premier ordre avant l'influence de l'école et des pairs dans l'élaboration de l'estime de soi chez l'enfant. Toutefois, la littérature recensée recommande de considérer le milieu scolaire comme facteur ayant une grande influence en ce qui a trait à l'estime de soi. Roberge (1982) s'inscrirait dans cette lignée et elle fait la remarque suivante sur la répartition des item:

"l'importance relative des différents éléments mesurés est déterminée par le nombre d'item appartenant à chaque échelle. Les catégories "parent" et "sujet" contiennent chacune 35% des item. Les catégories "école" et "pairs" regroupent 15% des item chacune" (Roberge p. 100).

Elle appuie sa contestation sur les écrits de l'Ecuyer (1978b) qui en arrive à conclure qu'entre 8 et 12 ans, catégorie d'âge rejoint par cette étude, les relations avec les pairs et l'école ont beaucoup d'importance. Les relations avec les parents, par contre, en ont moins qu'elles en avaient auparavant. C'est pourquoi selon Roberge (1982) il serait préférable que les catégories "école" et "pairs" aient un plus grand nombre d'item à l'intérieur du questionnaire. Nous partageons définitivement ce point de vue.

Jodoïn et âge des sujets

Les résultats obtenus supportent la théorie qui stipule que l'âge est le facteur déterminant dans l'élaboration de l'estime de soi. Les autres variables telles que le sexe et la scolarité ne sont pas significatifs.

Il aurait été intéressant de déterminer quelles composantes à l'intérieur du Jodoïn influencent en plus ou en moins l'estime de soi globale, en comparant les différents âges. Un coup d'oeil rapide permet de constater que lorsqu'un élève a 12 ou 13 ans, la perception du professeur serait à la baisse par rapport à un élève de 9 ou 10 ans (tableau 6). Ceci repose, cependant, sur un jugement assez arbitraire. Dans ce cas, une analyse interne plus poussée aurait été souhaitable.

Jodoïn et niveau socio-économique

La littérature souligne l'importance à accorder à la variable socio-économique. Les écrits américains mettent surtout l'accent sur les différences entre Noirs et Blancs en ce qui a trait au développement de l'estime de soi.

C'est pourquoi nous avons tenté d'identifier si la répartition de notre population selon quatre secteurs d'emplois représentatifs du milieu pouvait être un indicateur fiable. Les résultats obtenus sont peu concluants. Cependant, il faut reconnaître que ces résultats s'orientent vers la tendance qui porte à croire que les milieux aisés favorisent une meilleure estime de soi. Nous remarquons que les critères de sélection d'emplois n'étaient probablement pas assez discriminatifs. Blishen (1971)

implique le revenu, ce qui n'a pas été retenu ici. Cet élément aurait probablement contribué à une meilleure différenciation de certains emplois qui s'apparentent au niveau de la tâche. Un autre facteur d'importance à considérer est le fait que 208 sujets n'ont pu être classifiés dans une ou l'autre catégorie, faute de données suffisantes.

Estime de soi, lieu de contrôle et rendement scolaire

Coopersmith (1967) présume de la réussite chez un étudiant lorsque le niveau d'estime de soi, au départ, est élevé. Par contre, d'autres auteurs parlent de réciprocité entre le lieu de contrôle et l'estime de soi. Ainsi, l'enfant serait amené à construire son image de soi comme étudiant au fur et à mesure qu'il vit dans le milieu scolaire.

Le succès est un aspect très valorisé par les enseignants et les pairs et ce facteur contribue à une estime de soi élevée (Pascal 1969 et Gilman 1970: voir De Anda, 1976). Qu'en est-il pour l'enfant ayant un retard scolaire? Selon certaines études, il n'y a pas que la performance dont il faut tenir compte mais bien d'autres variables telles que la motivation, les succès antérieurs, le matériel d'apprentissage pertinent et une relation professeur-élèves adéquate (Bloom 1973: voir De Anda, 1976). Certains enfants, bien qu'ayant un retard scolaire, bénéficient de ce climat propice. Leur estime de soi en est-elle pour autant amoindrie par rapport à d'autres n'ayant aucun retard, mais vivant dans une classe ne favorisant pas le développement personnel. C'est pourquoi nous stipulons qu'un questionnaire sur l'estime de soi aurait avantage à couvrir plus largement les comportements scolaires et relationnels avec le professeur et les pairs puisque, l'estime de soi se construit chez l'enfant, en bonne partie, par

le biais de l'école selon plusieurs auteurs.

Le rendement scolaire est fortement associé à la performance académique. L'enfant est un "bon" ou un "mauvais" performeur à l'école. Notre réflexion nous amène à reconsidérer cette notion de performance. La littérature spécifie très souvent en ces termes: "les enfants considérés comme étant de bons peformeurs...etc...". Ainsi, un professeur pourrait considérer un enfant qui fonctionne à un rythme ralenti comme étant un bon performeur si les notes sont relativement bonnes, s'il démontre de l'intérêt, ne dérange pas etc... Bloom (1973: voir De Anda, 1976) avance, de plus, que le Q.I. compte pour peu au niveau du succès scolaire. Il semble, selon lui, que 90% des enfants peuvent réussir s'ils bénéficient de conditions favorables.

Ainsi, évoluant dans un climat propice on pourrait s'attendre à ce qu'un certain groupe d'enfants, accusant un retard sur le plan scolaire puisse avoir une estime de soi élevée, du moins, en ce qui a trait à leur perception comme étudiants. Il aurait été intéressant, à l'intérieur de cette étude, de procéder à une analyse comparative avec des groupes d'enfants ayant du succès et d'autres identifiés en troubles d'apprentissage. Ceci ouvre la porte à une expertise des plus enrichissantes.

En deuxième partie de cette recherche, le lieu de contrôle est cerné selon une perspective développementale et également selon les mêmes composantes que l'estime de soi. Nous savons que l'internalité croît avec l'âge. Légaré (1981) s'est intéressée à cette variable mise en rapport avec le rendement scolaire. Effectuant une étude auprès d'une population délinquante, son hypothèse de départ se trouve confirmée: "le lieu de contrôle progresse vers le pôle interne, à mesure que s'élève le

niveau scolaire" (Légaré, p. 189). Ses résultats sont analysés en fonction des normes du CNSIE, normes établies par Nowicki et Strickland sur leur test de lieu de contrôle. Ces normes se retrouvent à l'appendice J.

Le but de cette recherche consiste à apporter une certaine standardisation au test de Jodoin et non d'établir des normes québécoises pour le CSNIE (test de lieu de contrôle). Notons toutefois, qu'il serait très intéressant d'effectuer la même démarche avec le Nowicki-Strickland.

Le CNSIE a été utilisé, au cours de cette recherche, uniquement dans le but d'apporter un support théorique aux études américaines qui affirment qu'un lieu de contrôle interne tend à être associé à une estime de soi positive (Beebe 1970, Ficht 1970). Il est heureux de constater que l'énoncé pré-cité se vérifie dans la présente étude mais nous croyons à une sous-exploitation du CNSIE surtout lorsque nous l'envisageons par rapport au rendement scolaire. Voyons de quelle manière. Les recherches sont unanimes. Le Nowicki-Strickland démontre une corrélation positive entre l'internalisme, le niveau d'âge et la réussite académique. Gilmor (1978) affirme que la réussite scolaire est associée à des comportements internalistes. Certains auteurs ont fait subir des épreuves académiques à leurs sujets, et les internalistes ont obtenu des résultats supérieurs par rapport aux externalistes. Il serait souhaitable, qu'à l'avenir, les expertises effectuées avec le CNSIE se préoccupent de rapporter les résultats scolaires des étudiants. En effet, il apparaît que l'impact du niveau scolaire, serait plus déterminant que le niveau socio-économique, dans l'évaluation du lieu de contrôle (Légaré 1981). C'est pourquoi nous soutenons qu'il devient difficile de cerner ce trait de personnalité en dehors des effets de la scolarisation.

Conclusion

Les résultats de cette recherche indiquent qu'une estime de soi positive, telle que mesurée par le Jodoïn, tend à être associée à un lieu de contrôle interne. Cet énoncé s'inscrit dans la ligne de pensée de la plupart des auteurs consultés. Calsyn (1973), cependant, fait le relevé de certains écrits qui aboutissent à des conclusions différentes.

Les corrélations entre le Jodoïn et le Rosenberg donnent des indications intéressantes. Il semble que l'échelle "sujet" du Jodoïn rejoint à elle seule le concept d'estime de soi telle que définie par Rosenberg.

Le but principal de cette recherche est de compléter l'expertise de Roberge sur le test Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant. Ainsi, une analyse de la variance a permis d'identifier que l'estime de soi varie en fonction de l'âge uniquement. Le sexe et la scolarité n'ont aucune valeur significative.

De plus, les moyennes et écarts types, par âge, ont permis de dresser le tableau suivant: à 9 et 10 ans, les résultats se comparent. De 11 à 13 ans, l'estime de soi chute graduellement. L'étude de Nolet (1981) parle de stabilisation des scores entre 8-10 ans et une hausse à 12 ans. Les résultats obtenus ici rejoindraient davantage Calsyn (1973). Celui-ci cite des auteurs qui démontrent que l'estime de soi décroît avec l'âge sans autre précision. Par contre la période préscolaire serait celle où l'enfant est le moins affecté par les jugements comparatifs et les

appréciations négatives faites sur lui-même (Shipman, 1970: voir Calsyn, 1973).

Cette étude permet également de considérer le développement de l'estime de soi par rapport au niveau socio-économique. Nous sommes arrivés à la conclusion que les résultats ne sont pas discriminatifs. Il est possible que les catégories d'emplois identifiées se recoupent entre elles. Toutefois, il y a une légère hausse chez les enfants de professionnels, ce qui irait dans le sens de la littérature: les enfants provenant de milieux plus aisés auraient une meilleure estime d'eux-mêmes.

En dernière analyse, une revue critique, en ce qui concerne la distribution des item, à l'intérieur du Jodoin, s'inspire du travail de Louise Roberge qui a parachevé ce questionnaire. En effet, ce test est le plus souvent présenté à une clientèle scolaire, et les item, se référant à l'appréciation de l'école et des pairs, sont les moins nombreux. Nous déplorons ce fait, encore plus, lorsque les travaux de l'Ecuyer (1978b) démontrent que l'importance du professeur et des pairs apparaît au premier plan chez les écoliers de 8 à 12 ans. Ces catégories sont en minorité dans le test (30%) par rapport aux deux autres (70%).

Les éléments complémentaires de considérations sur l'instrument, rapportés par Louise Roberge méritent d'être mentionnés. Suzanne Jodoin fixe des standards idéaux d'estime de soi. Ceci en prenant pour acquis, que tous les enfants s'évaluent de la même manière. Roberge cite Wells et Marwell (1976: voir Roberge, 1981). Ils énoncent que ceci ne respecte pas adéquatement les variations individuelles. Toutefois, rappelons que cette

critique réfère à une population spéciale d'enfants ex.: les malades chroniques, qui selon les recherches, se fixent pour la plupart, des buts réalisistes tenant compte de leur handicap.

De plus, le calcul du score total d'estime de soi est discuté à la lumière des recherches de Wells et Marwell (1976: voir Roberge, 1981). Ces auteurs stipulent que l'addition des sous-scores n'est pas la meilleure méthode. Il n'existerait toutefois pas d'autres alternatives.

Enfin certaines limites de la présente recherche ont été mises à jour de même que des éléments personnels de discussion. A plusieurs reprises il est mentionné que le CNSIE (test de lieu de contrôle) a été sous-exploité dans cette recherche. Il aurait été intéressant d'établir des normes québécoises. De plus, nous voyons également l'utilité de représenter les résultats scolaires lorsque le lieu de contrôle est étudié par rapport à une population étudiante. Nous avons également discuté de la notion "bon" et "mauvais" performeur scolaire en faisant ressortir le caractère subjectif de l'appréciation par le professeur. Ceci ayant un effet direct sur l'estime de soi de l'enfant.

Au terme de cette recherche, nous soutenons que le test "Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant" de Suzanne Jodoin peut être utilisé puisque des normes ont été établies pour la catégorie d'enfants âgés de 9 à 13 ans inclusivement.

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, Monsieur Bertrand Roy, M.Ps., professeur au Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, à qui elle est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Appendice A

Version modifiée du questionnaire "Une mesure
du self-esteem chez l'enfant"
par Louise Roberge

1. Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe.
oui non

2. D'habitude, je suis de bonne humeur.
oui non

3. Quand on m'explique quelque chose, j'ai de la misère à comprendre.
oui non

4. J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose.
oui non

5. Je suis bon dans les sports.
oui non

6. Mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses.
oui non

7. J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi.
oui non

8. Mes parents me laissent faire tout ce que je veux.
oui non

9. Je m'occupe de mon apparence physique.
oui non

10. Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses.
oui non

11. Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard.
oui non

12. D'habitude, je suis triste.

13. A la maison, je suis puni seulement quand je le mérite.

14. Aux récréations, des amis aiment que je joue avec eux.

15. Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler.

16. A l'école, je finis mon travail après les autres.

17. Je parle beaucoup avec mes parents.

18. Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école.

19. Je suis fort.

20. Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées.

21. Après l'école, des amis viennent jouer chez moi.

22. Quand ma mère décore ma chambre, elle aime que ce soit à mon goût.

23. J'ai beaucoup de plaisir à la maison.

24. La fin de semaine, je fais des choses avec mon père ou avec ma mère.

25. Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis.

26. D'habitude, j'aime mieux jouer tout seul.

27. Mes parents sont contents de moi.

28. Le professeur dit souvent que je ne comprends rien.

29. Mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux.

30. J'ai beaucoup de misère à l'école.

31. Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi.

32. Je suis fier de mon bulletin.

oui non

33. Je manque d'imagination.

oui non

34. Je suis habile de mes mains.

35. Les autres apprennent plus vite que moi.

36. Quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander.

oui non

37. Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même.

38. Mes parents sont trop sévères.

39. Je suis intelligent.

40. En groupe, j'ai peur de faire rire de moi.

41. Mon professeur trouve que je suis mauvais élève.

42. Avec ma famille, je fais des sorties intéressantes.

43. Je pense que mon professeur est content de mon travail.

44. Je me fais des amis facilement.

45. Le professeur est impatient avec moi.

oui non

46. Ma mère ne veut rien savoir de mes amis.

47. Mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées.

48. Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en dernier.

49. J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir.

50. Mes parents me font confiance.

51. Quand on joue en équipe, je pense que mon équipe va perdre.

52. Je suis gêné de parler devant la classe.

53. Quand j'ai un problème, je trouve quelqu'un pour m'aider.

54. Mes amis me trouvent drôle.

55. Je suis mal quand je me sens différent des autres.

56. Mes parents veulent que je pense comme eux.

57. Je saute de joie quand je suis content.

58. J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire.

59. A la maison, j'écoute mes disques préférés.

60. Je suis bon à rien en musique.

61. Quand je veux quelque chose, je fais tout pour l'obtenir.

Appendice B

Traduction originale du Rosenberg
par M. Michel Alain

1. Je pense que je suis une personne de valeur au moins autant que les autres.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

2. Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

3. A tout prendre, je suis porté à croire que je suis un raté.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

4. Je suis capable de faire des choses aussi bien que n'importe qui.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

5. J'ai l'impression que je n'ai pas grand-chose pour lequel être fier.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

6. J'ai une attitude positive envers moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

7. En général, je suis satisfait de moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

8. Je souhaiterais avoir plus de respect pour moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

9. Parfois, je me sens très utile.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

10. Parfois, je pense que je ne suis pas bon à grand-chose.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

Appendice C

Le Rosenberg - Simmons

ROSENBERG-SIMMONS SELF-ESTEEM

DIRECTIONS:

Please cross out the answer that is closest to what you think about yourself.

EXAMPLE: I am a Boy Girl.

If you are a boy, cross out Boy.
If you are a girl, cross out Girl.

1. Everybody has some things about him/her which are good and some things about her/him which are bad. Are more of the things about you...

Good Bad Both about the same?

2. Another kid said, "I am no good". Do you ever feel like this?

Yes No

3. A kid told me: "There's a lot wrong with me". Do you ever feel like this?

Yes No

4. Another kid said: "I'm not much good at anything". Do you ever feel like this?

Yes No

5. Another kid said: "I think I am no good at all". Do you ever feel like this?

Yes No

6. How happy are you with the kind of person you are? Are you...

Very happy with the kind of person you are
Pretty happy
A little happy
Not at all happy

Appendice D

Traduction du Children's Nowicki and Strickland
internal external control scale

	OUI	NON
1. Crois-tu que si tu ne t'en préoccupes pas, la plupart de tes problèmes se résoudront d'eux-mêmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Crois-tu qu'il te soit possible d'éviter d'attraper un rhume?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Y a-t-il selon toi, des enfants qui sont tout simplement nés chanceux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De façon générale, est-ce important pour toi d'obtenir de bonnes notes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Te blâme-t-on souvent pour des choses qui ne sont pas de ta faute?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si quelqu'un étudie assez fort, crois-tu qu'il lui soit possible de réussir dans n'importe quelle matière?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As-tu l'impression qu'en général, ça ne sert à rien de s'efforcer puisque de toutes façons les choses finissent toujours par aller mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Crois-tu que si les choses démarrent du bon pied le matin, ta journée sera réussie peu importe ce que tu feras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Selon toi, les parents prêtent-ils généralement une oreille attentive à leurs enfants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Crois-tu qu'il suffit de les souhaiter pour que les bonnes choses arrivent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lorsqu'on te punit, as-tu d'habitude l'impression d'être traité injustement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De façon générale, trouves-tu qu'il est difficile de faire changer d'idée à un ami?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Est-ce que selon toi, l'esprit d'équipe aide davantage une équipe à gagner que la chance?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As-tu l'impression qu'il est presque impossible de faire changer d'idée à tes parents à propos de quoi que ce soit?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	OUI	NON
15. Crois-tu que tes parents devraient te permettre de prendre la plupart de tes propres décisions?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Lorsque tu fais quelque chose de mal, as-tu l'impression qu'il y a peu de choses que tu peux faire afin de les réparer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Selon toi, la plupart des enfants naissent-ils avec une aptitude naturelle pour le sport?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. La plupart des personnes de ton âge sont-elles plus fortes que toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Crois-tu que l'une des meilleures façons de résoudre la plupart de tes problèmes consiste simplement à ne pas y penser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. As-tu l'impression de jouir d'une grande liberté dans le choix de tes amis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Selon toi, le fait de trouver un trèfle à quatre feuilles peut-il t'apporter la chance?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. En général, as-tu l'impression que si tu fais ou ne fais pas tes devoirs a un rapport direct sur les notes que tu obtiens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Lorsqu'une personne de ton âge a décidé de te frapper, as-tu l'impression que tu ne peux pas faire grand chose pour l'en empêcher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. As-tu déjà eu un porte-bonheur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Crois-tu que le fait que les gens t'aiment ou ne t'aiment pas dépend de ta façon d'agir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. De façon générale, tes parents t'aident-ils lorsque tu leur demandes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. As-tu déjà eu l'impression que les gens étaient méchants avec toi sans aucune raison valable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. En général, est-ce que tu crois que ce que tu fais aujourd'hui peut influencer ce qui va se passer demain?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	OUI	NON
29. Crois-tu que lorsque de mauvaises choses doivent se produire, il n'y a rien que tu puisses faire pour les empêcher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Crois-tu qu'à force de persévéérer, tu puisses obtenir ce que tu désires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. T'est-il d'habitude impossible d'obtenir ce que tu désires à la maison?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. As-tu l'impression que le fait que de bonnes choses arrivent est le résultat d'efforts soutenus?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Lorsque quelqu'un de ton âge a décidé d'être ton ennemi, as-tu l'impression qu'il n'y a rien que tu puisses faire pour l'en dissuader?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Trouves-tu qu'il est facile d'entraîner tes amis à faire ce que tu veux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Trouves-tu que la nourriture que l'on te donne à la maison ne respecte pas tes goûts personnels?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Si quelqu'un ne t'aime pas, as-tu l'impression qu'il n'y a pas grand chose que tu puisses faire pour le faire changer d'opinion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As-tu l'impression que ça ne sert à rien d'essayer de réussir à l'école parce que les autres sont plus intelligents que toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Es-tu un de ceux qui croient que le fait de planifier à l'avance permet d'obtenir de meilleurs résultats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. As-tu l'impression que ta famille prend généralement des décisions sans te demander ton avis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Crois-tu qu'il soit préférable d'être intelligent plutôt que chanceux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendice E

Modification du test de Jodoin telle
qu'utilisée dans la présente recherche

MODIFICATION DU TEST DE JODOIN

La modification se situe au niveau de l'item 9, qui se lit comme suit:

Original:

9. Je m'occupe de mon apparence physique.

Modifié:

9. Je m'occupe de bien paraître.

Appendice F

Version corrigée du Rosenberg
utilisée dans cette recherche

1. Je pense que je suis une personne importante, au moins autant que les autres.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

2. Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

3. Le plus souvent, je suis porté à croire que je gâche tout.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

4. Je suis capable de faire des choses aussi bien que n'importe qui.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

5. J'ai l'impression que je ne suis pas fier de moi.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

6. Je pense du bien de moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

7. En général, je suis satisfait de moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

8. Je souhaiterais avoir plus d'amour pour moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

9. Parfois, je me sens très utile.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

10. Parfois, je pense que je ne suis pas bon à grand-chose.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

Appendice G

Version corrigée du Nowicki-Strickland
utilisée dans cette recherche

	OUI	NON
1. Crois-tu que si tu ne t'en préoccupes pas, la plupart de tes problèmes s'arrangeront d'eux-mêmes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Crois-tu qu'il te soit possible d'éviter d'attraper un rhume?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Y a-t-il selon toi, des enfants qui sont toujours plus chanceux que d'autres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. De façon générale, est-ce important pour toi d'obtenir de bonnes notes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Te blâme-t-on souvent pour des choses qui ne sont pas de ta faute?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Si quelqu'un étudie assez fort, crois-tu qu'il lui soit possible de réussir dans n'importe quelle matière?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. As-tu l'impression qu'en général, ça ne sert à rien de faire des efforts puisque, de toutes façons, les choses finissent toujours par aller mal?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Crois-tu que si les choses commencent bien le matin, ta journée sera réussie peu importe ce que tu feras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Selon toi, les parents font-ils attention à ce que disent leurs enfants?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Crois-tu qu'il suffit de les souhaiter pour que les bonnes choses arrivent?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lorsqu'on te punit, as-tu d'habitude l'impression qu'on est pas juste avec toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. De façon générale, trouves-tu qu'il est difficile de faire changer d'idée à un ami?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Est-ce que selon toi, pour gagner, l'esprit d'équipe compte plus que la chance?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. As-tu l'impression que le plus souvent il est presque impossible de faire changer d'idée à tes parents?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	OUI	NON
15. Crois-tu que tes parents devraient te permettre de décider toi-même, la plupart du temps?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Lorsque tu fais quelque chose de mal, as-tu l'impression qu'il y a peu de choses que tu peux faire afin de réparer?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Selon toi, la plupart des enfants naissent-ils en étant bons dans le sport?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. La plupart des personnes de ton âge sont-elles plus fortes que toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Crois-tu que l'une des meilleures façons de résoudre la plupart de tes problèmes consiste simplement à ne pas y penser?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. As-tu l'impression d'être vraiment libre dans le choix de tes amis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Selon toi, le fait de trouver un trèfle à quatre feuilles peut-il t'apporter la chance?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. En général, as-tu l'impression que si tu fais ou ne fais pas tes devoirs cela agit directement sur les notes que tu obtiens?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Lorsqu'une personne de ton âge a décidé de te frapper, as-tu l'impression que tu ne peux pas faire grand chose pour l'en empêcher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. As-tu déjà eu un porte-bonheur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Crois-tu que le fait que les gens t'aiment ou ne t'aiment pas dépend de ta façon d'agir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. De façon générale, tes parents t'aident-ils lorsque tu leur demandes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. As-tu déjà eu l'impression que les gens étaient méchants avec toi sans aucune raison valable?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. En général, est-ce que tu crois que ce que tu fais aujourd'hui peut influencer ce qui va se passer demain?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	OUI	NON
29. Crois-tu que lorsque de mauvaises choses arrivent, il n'y a rien que tu puisses faire pour les empêcher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Crois-tu qu'à force de continuer, tu puisses obtenir ce que tu désires?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. T'est-il d'habitude impossible d'obtenir ce que tu désires à la maison?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. As-tu l'impression que le fait que de bonnes choses arrivent est le résultat de beaucoup d'efforts?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Lorsque quelqu'un de ton âge a décidé d'être ton ennemi, as-tu l'impression qu'il n'y a rien que tu puisses faire pour le faire changer d'idée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Trouves-tu qu'il est facile d'entraîner tes amis à faire ce que tu veux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Trouves-tu que la nourriture que l'on te donne à la maison ne tient pas compte des plats que tu aimes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Si quelqu'un ne t'aime pas, as-tu l'impression qu'il n'y a pas grand chose que tu puisses faire pour le faire changer d'idée?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. As-tu l'impression que ça ne sert à rien d'essayer de réussir à l'école parce que les autres sont plus intelligents que toi?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Es-tu un de ceux qui croient que le fait de prévenir à l'avance permet d'obtenir de meilleurs résultats?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. As-tu l'impression que ta famille prend généralement des décisions sans te demander ton avis?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Crois-tu qu'il est mieux d'être intelligent plutôt que chanceux?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appendice H

Page frontispice des questionnaires

TON NOM: _____ GARCON: _____ FILLE: _____

TON AGE: _____ DATE DE NAISSANCE: _____

TON ANNEE SCOLAIRE: _____ NOM DE TON ECOLE: _____

LE NOM DE TON PROFESSEUR: _____

OCCUPATION DE TON PERE: _____ OCCUPATION DE TA MERE: _____

REPONDANT: _____

NOMBRE D'ENFANTS DANS TA FAMILLE: _____

TON RANG DANS LA FAMILLE: _____

Appendice I

Tableau des catégories d'emplois utilisé
dans la présente recherche

CATEGORIES D'EMPLOIS

Professionnels

- administrateurs; finance
- génie et mathématique (ingénieur, architecte, biologiste, etc...)
- autres: psychologue, avocat, enseignant, etc...
- médecin et santé (infirmière, dentiste, vétérinaire, etc...)

Technicien (ouvriers spécialisés)

- soudeur, mécanicien, électricien, etc...
- forgeron
- modiste, cordonnier, artistes (peinture, céramique, etc...)
- contremaître
- technicien en... (informatique, arts plastiques, etc...)

Services

- emplois dans la comptabilité (tenue de livres, etc...)
- secrétaire, réceptionniste
- employés de banque, caisse, bureau, etc...
- vendeur, serveur, "barmaid", etc...

Ouvriers

- emplois reliés à agriculture
chasse et pêche
forêt
textile, meuble
transport
usine

n'exigeant
aucune
spécialité

ex.: fermier, bûcheron, mouleur, tisseur, peintre (de bâtiments)
camionneur, concierge, etc...

Sans emploi

- chômage, bien-être, à la maison

Appendice J

Scores moyens et écarts types du
groupe expérimental de
Nowicki et Strickland

Niveau scolaire ¹	Garçons		Filles	
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type
3	17,97	4,67	17,38	3,06
4	18,44	3,58	18,80	3,63
5	18,32	4,38	17,00	4,03
6	13,73	5,16	13,32	4,58
7	13,15	4,87	13,94	4,23
8	14,73	4,35	12,29	3,58
9	13,81	4,06	12,25	3,75
10	13,05	5,34	12,98	5,31
11	12,48	4,81	12,01	5,15
12	11,38	4,74	12,37	5,05

¹ Niveau scolaire suivant le système américain

Références

- ADLER, A. (1955). Connaissance de l'homme. Paris: Payot.
- BATTLE, E.S., ROTTER, J.B. (1963). Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. Journal of personality, 31, 482-490.
- BEEBE, J.S. (1971). Self-concept and internal-external control in children and adolescents. Dissertation Abstracts International, 31, 4966-4967.
- BIALER, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. Journal of personality, 29, 303-320.
- BLISHEN, B.R. et McROBERTS, H. (1971). A revised socioeconomic index for occupations in Canada. Ottawa, Gouvernement du Canada.
- BRODKOVER, W.B. et al. (1965). Improving academic achievement through students' self-concept enhancement. Final report on Cooperative Research Project No. 1636, Octobre 1965.
- CALSYN, R.J. (1973). The causal relationship between self-esteem, a locus of control and achievement: a cross-lagged panel analysis. Thèse de doctorat, Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- CANTIN, H. (1976). Le concept de "locus of control": une revue critique de la littérature. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- COTE, N. (1977). Lieu de contrôle interne-externe et style de valorisation de l'étudiant de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- CRANDALL, V.C. et al. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child development, 36, 91-109.
- CRUMPACKER, C.B. (1978). Locus of control and classroom structure as they affect competence and self-esteem. Thèse de doctorat inédite, Université du Nebraska.
- D'AMOURS, R. (1977). L'influence du lieu de contrôle et de la théorie d'attribution dans le processus thérapeutique. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- DE ANDA, N. (1976). The relationship of children's self concepts to their locus of control, academic achievement, and social status in the classroom, Thèse de doctorat inédite, Université de Californie, Berkeley.

- EISENMAN, R., PLATT, J.J. (1968). Birth order and sex differences in academic achievement and internal-external control. Journal of general psychology, 78, 279-285.
- EPSTEIN, R., KOMAUTO, S. (1971). Self-esteem, success-failure and locus of control in Negro children. Developmental psychology, 4, 2-11.
- FISH, B., KARABENICK, S.H. (1971). Relationship between self-esteem and locus of control. Psychological reports, 29, 784.
- FITCH, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance, and choice on causal attributions. Journal of personality and social psychology, 16, 311-315.
- GILMOR, T.M. (1978). Locus of control and adaptative behaviour in children and adolescents. Canadian psychological review, 19, 1-26.
- GRUMMON, P.H. (1982). The influence of locus of control on the relationship between self-esteem and peer approval. Thèse de doctorat, Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- HOUNTRAS, P.T., SCHAFER, M.C. (1970). Manifest anxiety and locus of low-achieving college males. Journal of psychology, 74, 95-100.
- JODOIN, S. (1976). Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- JOE, V.C. (1971). Review of the internal-external construct as a personality variable. Psychological reports, 28, 619-640.
- L'ECUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: théorie et recherches. Sherbrooke: Ed. Naaman.
- L'ECUYER, R. (1978). The development of the self-concept through the life-span. Rapport présenté au Self-Concept Symposium, Boston.
- LEFCOURT, H.M. (1966). Internal versus external of reinforcement. Psychological bulletin, 65, 4, 206-220.
- LEFCOURT, H.M. (1972). Recent developments in the study of locus of control. Progress in experimental research, 6, 1-32.
- LEGARE, J. (1981). Evaluation comparative du lieu de contrôle interne-externe chez des adolescents délinquants et non-délinquants. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LESSING, E.E. (1969). Racial differences in indices of ego functioning relevant to academic achievement. Journal of genetic psychology, 115, 153-167.

- McDONALD, A.P. (1973). Internal-external locus of control in J.P. Robinson, P.R. Shaver (Ed.): Measures of social psychological attitudes.
- McGHEE, P.E., CRANDALL, V.C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. Child development, 39, 91-102.
- MARKS, E. (1972). Sex, birth order and beliefs about personal power. Developmental psychology, 6, 184.
- MESSER, S.B. (1972). The relation of internal-external control to academic performance. Child development, 43, 1456-1462.
- MUNUCK, S., HERICHSON, J., ROSS, E. (1975). Life stress, locus of control, state and trait anxiety. Psychological reports, 36, 413-414.
- NEWHOUSE, R.C. (1974). Locus of control and birth order in school children. Journal of clinical psychology, 30, 364-365.
- NOLET, L.P. (1981). L'estime de soi des préadolescents de père alcoolique actif ou non actif. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- NOWICKI, S. (1973). Predicting academic achievement of females from locus of control orientation: some problems and some solutions. Rapport présenté à l'American Psychological Association, Montreal.
- NOWICKI, S., STRICKLAND, B. (1973). A locus of control scale for children. Journal of consulting and clinical psychology, 40, 148-158.
- PERVIN, L. (1968). Performance and satisfaction as a function of individual - environment fit. Psychological bulletin, 69, 56-58.
- PLATT, J. EISENMAN, R. DARBBES, A. (1970). Self-esteem and internal-external control: a validation study. Psychological reports, 26, 162.
- PLATT, J.J. et al. (1971). Validation of the Eysenck Personality Inventory by the MMPI and the internal-external control scale. Journal of clinical psychology, 27, 104-105.
- PREWAT, R.S. (1976). Mapping the affective domain young adolescents. Journal of educational psychology, 68, 566-572.
- REIMANIS, G. (1973). School performance, intelligence, and locus of reinforcement control scales. Psychology in the schools, 10, 207-211.
- ROBERGE, L. (1982). L'estime de soi des enfants diabétiques âgés de 8 à 12 ans. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.

- ROSENBERG, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monographs, 80, no. 1, (No. 609 entier).
- ROUSSEAU, R. (1971). La statistique descriptive et ses applications en éducation. Québec: P.U.L.
- SEEMAN, M. (1959). On the meaning of alienation. American sociological review, 24, 783-791.
- SEIDNER, C.J. (1978). Interaction of sex and locus of control in predicting self-esteem. Psychological reports, 43, 895-898.
- SMITH, R. et al. (1973). Correlations between trust, self-esteem, socio-metric choice, and internal-external control. Psychological reports, 32, 739-734.
- WEBER, S.J., COOK, T.D., CAMPBELL, D.T. (1969). The effects of school integration on academic self-concept and achievement. Manuscrit non publié, Université Northwestern.
- WYLIE, R. (1961). The self-concept: a critical survey of pertinent research literature. Lincoln: Nebraska Press.
- YAMAMOTO, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton Mifflin.
- ZILLER, R.C., LONG, B.H. (1968). Self-social constructs of children. Université de l'Orégon.
- ZINGALE, S.A. (1981). The effects of age, level of self-esteem, and locus of control on self-concept stability from childhood through adolescence. Thèse de doctorat inédite, Vanderbilt University.