

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CAROLINE SOUCY

ETUDE DE L'ESTIME DE SOI CHEZ UN GROUPE
D'ENFANTS LEADERS ET DOUES INTELLECTUELLEMENT

AVRIL 1987

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 I - Contexte théorique.....	4
Chapitre II - Méthodologie.....	35
Chapitre III - Résultats.....	50
Présentation et analyse des résultats.....	51
Discussion.....	75
Conclusion.....	80
Annexe 1 - Représentation graphique de la définition de la douance, selon le modèle de Renzulli (1979).....	82
Annexe 2 - Représentation graphique du modèle de la douance selon Cohn (1981).....	84
Annexe 3 - Représentation graphique de l'intégration des modèles de Renzulli et de Cohn (1981).....	86
Annexe 4 - Représentation graphique du modèle différencié de la douance et du talent selon Gagné (1983).....	88
Annexe 5 - Questionnaire d'estime de soi de Brookover (1964): <u>Brookover self-concept of ability scale</u>	90
Annexe 6 - Questionnaire de Renzulli-Hartman (1971): <u>Scale for rating behavioral characteristics of superior students</u>	98
Annexe 7 - Résultats individuels obtenus par les sujets au questionnaire de Renzulli-Hartman et à l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon.....	103
Remerciements.....	110
Références.....	111

Liste des figures et tableaux (suite)

Tableau 14-	Moyennes et écarts-types obtenus par les sujets doués et d'intelligence moyenne de quatrième, cinquième et sixième année à l'échelle d'estime de soi.....	61
Tableau 15-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les sujets doués et non-doués en fonction des niveaux scolaires.....	62
Tableau 16-	Comparaison des résultats obtenus par les sujets doués et d'intelligence moyenne masculins et féminins de quatrième, cinquième et sixième année à l'échelle d'estime de soi.....	63
Tableau 17-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables Q.I., sexe et niveaux scolaires.....	64
Tableau 18-	Comparaison des résultats obtenus par les enfants leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi..	66
Tableau 19-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant la variable leadership.....	67
Tableau 20-	Comparaison des moyennes et écarts-types obtenus par les sujets masculins et féminins leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi.....	67
Tableau 21-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables leadership et sexe.....	68
Tableau 22-	Comparaison des résultats obtenus par les enfants leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi en fonction des niveaux scolaires.....	69
Tableau 23-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables leadership et niveaux scolaires.....	70
Tableau 24-	Comparaison des résultats obtenus par les sujets leaders et non-leaders masculins et féminins de quatrième, cinquième et sixième année à l'échelle d'estime de soi.....	71
Tableau 25-	Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables leadership, sexe et niveaux scolaires.....	72

Liste des figures et tableaux

Figure 1 - Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi.....	25
Tableau 1 - Répartition du nombre de sujets dans chacune des catégories.....	45
Tableau 2 - Résultats individuels obtenus par les sujets au questionnaire de Renzulli-Hartman et à l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon.....	103
Tableau 3 - Répartition des sujets selon le sexe et le niveau scolaire.....	47
Tableau 4 - Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les quatre groupes de sujets à l'échelle d'estime de soi.....	52
Tableau 5 - Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables Q.I. et leadership.....	53
Tableau 6 - Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les quatre groupes de sujets masculins ou féminins à l'échelle d'estime de soi.....	54
Tableau 7 - Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables quotient intellectuel et sexe.....	55
Tableau 8 - Tableau comparatif des résultats obtenus par les quatre groupes de quatrième, cinquième et sixième année à l'échelle d'estime de soi.....	56
Tableau 9 - Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables quotient intellectuel et niveaux scolaires.....	57
Tableau 10- Comparaison des résultats obtenus par les enfants doués et les sujets d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi.....	58
Tableau 11- Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les sujets doués et d'intelligence moyenne.....	59
Tableau 12- Comparaison des moyennes et écarts-types obtenus par les sujets masculins et féminins doués et d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi.....	59
Tableau 13- Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les sujets doués et non-doués en fonction du sexe...	60

Sommaire

Les recherches effectuées auprès des enfants doués de même que les études traitant du leadership sont nombreuses. Cependant, très peu portent sur la combinaison de ces deux habiletés pour en faire un domaine d'étude plus précis, ce qui constitue ainsi une lacune importante.

La présente recherche a pour but de démontrer l'existence de différences significatives au niveau de l'estime de soi des enfants doués et leaders, des enfants doués mais non-leaders, des enfants non-doués et leaders et enfin des enfants non-doués et non-leaders.

Les questionnaires utilisés, soit le Renzulli-Hartman et le Brookover self-concept of ability scale, permettent d'obtenir une évaluation du leadership ainsi qu'une mesure de l'estime de soi de l'enfant. Le test d'habileté scolaire Otis-Lennon quant à lui, permet de mesurer les quotients intellectuels de chacun des sujets.

L'échantillonnage total est composé de 124 enfants âgés de neuf à douze ans, garçons et filles de quatrième, cinquième et sixième année. Parmi ces sujets, 21 doués et leaders composent le groupe expérimental, alors que, 45 enfants non-doués et leaders, 18 doués mais non-leaders et finalement 40 sujets non-doués et non-leaders constituent les groupes contrôles. Les variables, douance et leadership, constituent les variables indépendantes, et l'estime de soi la variable dépendante.

Les résultats obtenus dans cette recherche font ressortir le fait que les enfants doués et leaders ont une estime de soi globale significativement plus élevée que les enfants non-doués et non-leaders mais cependant, équivalente aux enfants doués mais non-leaders et aux enfants non-doués et leaders. Cependant, aucune différence n'est relevée quant au sexe et au niveau scolaire des sujets.

Nos résultats montrent également que l'estime de soi des enfants doués, qu'ils soient leaders ou non-leaders serait intimement reliée aux perceptions et attentes des parents, des professeurs et des pairs ainsi qu'aux intérêts et à la motivation de l'enfant; ces facteurs forment en fait un ensemble de catalyseurs sous-jacents au développement de l'estime de soi.

Introduction

Depuis déjà plusieurs années, les chercheurs étudient le phénomène de la douance* chez l'enfant. Le leadership fait lui aussi l'objet de nombreuses recherches. Cependant, rares sont les études qui visent à mettre en relation ces deux habiletés que représentent la douance et le leadership, dans le but d'en connaître davantage les caractéristiques communes. De plus, aucune étude n'a jamais porté particulièrement sur l'estime de soi de ces deux populations d'enfants.

La présente recherche vient combler d'une certaine manière cette lacune et permet ainsi l'investigation d'un domaine nouveau.

Pour certains auteurs tel que L'Ecuyer (1975), l'estime de soi fait partie intégrante d'un concept plus global: le concept de soi. Pour d'autres, elle correspond à un jugement de valeur que l'individu porte sur lui-même (Coopersmith, 1967; Jodoin, 1976). Bien que diverses recherches portent sur ces deux concepts, il est quand même difficile d'établir des corrélations entre les études.

Le même phénomène se retrouve au niveau des études sur le

* Néologisme utilisé pour traduire ce qu'on entend par le terme anglais "giftedness" i.e. le fait d'être doué.

leadership. Tantôt il est défini en termes de facteurs situationnels, tantôt en termes de facteurs personnels ou encore par une combinaison de ces deux types de facteurs. Pour cette raison, il s'avère difficile d'obtenir un consensus sur la manière de définir cette habileté.

Le premier chapitre présente les diverses définitions reliées à la douance et au leadership. Le contexte théorique permet également d'étudier les différents facteurs qui composent et influencent le développement de l'estime de soi. Il rend compte finalement des recherches effectuées dans le domaine de la douance et dans le domaine du leadership pour finalement poser l'hypothèse de la présente recherche.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie utilisée. Des enfants doués et leaders âgés de neuf à douze ans sont comparés à un groupe d'enfants doués mais non-leaders, non-doués et leaders et non-doués et non-leaders du même âge. Les groupes sont pairés de manière à permettre de contrôler séparément l'influence, sur l'estime de soi, des habiletés intellectuelles et de leadership. Ce chapitre donne plus de détails sur le questionnaire de Renzulli-Hartman utilisé comme mesure du leadership, et sur le Brookover self-concept of ability scale choisit pour mesurer l'estime de soi.

Finalement, le troisième chapitre présente et discute les résultats obtenus au cours de la recherche.

Chapitre premier

Contexte théorique

Le présent chapitre a pour but de recenser les différents écrits reliés à l'estime de soi des enfants doués intellectuellement et en leadership. Ceci nous permettra de définir les principaux concepts et de présenter les théories les plus pertinentes sur le sujet.

Il importe de bien définir les notions de douance, d'estime de soi et de leadership, afin de cerner les principaux facteurs influençant leur développement chez l'enfant et les liens qu'on observe entre eux.

De plus, l'étude des caractéristiques des enfants possédant à la fois une douance intellectuelle et des habiletés en leadership s'avère d'une importance particulière étant donné le rôle prédominant que celles-ci jouent à plusieurs niveaux chez l'enfant.

Définition de la douance

Plusieurs chercheurs ont étudié le phénomène de la douance. Les recherches réalisées jusqu'à maintenant ont abouti à l'émergence de plusieurs définitions du concept de la douance. Cependant, malgré les nombreux efforts de clarification effectués dans le but d'en arriver à une définition unique, consensuelle de ce concept, et de le dissocier de celui du talent, on se rend compte qu'aujourd'hui encore, les deux termes sont utilisés comme synonymes, créant ainsi une certaine ambiguïté. Toutefois, on a de plus en plus tendance à distinguer ces réalités.

Terman (1925) proposa une première définition de la douance, basée uniquement sur les habiletés intellectuelles de l'individu. En fait, il considérerait doué tout enfant possédant un quotient intellectuel supérieur ou égal à 140 à l'épreuve d'intelligence Stanford-Binet. Massé (1980) rapportant les écrits de Robeck, dit que ce dernier définit la douance d'un point de vue strictement intellectuel, allant ainsi dans la même ligne de pensée que Terman (1925), en ajoutant cependant une distinction quantitative entre la douance et le talent. Selon lui, les talentueux ont un Q.I. se situant entre 130 et 145, alors que les doués possèdent un Q.I. variant de 145 à 160. Au-delà de cette catégorie, nous retrouvons ce que nous appelons les surdoués.

Hollingworth (1931) tout en acceptant la définition présentée par Terman (1925) y introduit une dimension particulière: la créativité. Elle définit l'enfant doué comme étant celui qui possède certes des capacités intellectuelles importantes, mais qui de plus, confirme ce fait par des créations personnelles très originales.

Fleming et Hollinger (1981) associent eux aussi douance et habiletés intellectuelles en précisant que le talent serait quant à lui associé aux autres types d'habiletés. Ils décrivent d'ailleurs les talents "... comme tout ce qui ne découle pas des tests de Q.I." (p.188) établissant ainsi une première différenciation entre les concepts douance et talent.

Utilisant un point de vue différent, Hitschmann (1956) définit la douance en termes purement motivationnels. Cet auteur affirme que l'enfant doué ne possède guère d'habiletés intellectuelles supérieures, mais plutôt qu'il développe et utilise son intelligence d'une façon étonnante sous l'action de besoins et de motivations très puissants.

Pour Anastasi (1953) l'enfant doué est celui qui démontre un talent particulier développé d'une façon exceptionnelle, à la condition toutefois que ce talent soit valorisé par la culture dans laquelle il se développe. On voit donc émerger ici deux nouveaux aspects visant à expliquer le phénomène de la douance, les aspects éducatif et socio-culturel.

C'est pourquoi, constatant l'aspect limitatif et le manque de consensus des diverses définitions, Marland (1972), commissaire à l'Education des Etats-Unis, proposa une nouvelle définition de la douance. Selon lui, l'enfant doué est celui qui possède une compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés, laquelle se manifeste par une performance exceptionnelle dans un ou plusieurs champs d'activités. Les domaines d'habiletés, au nombre de six, sont les suivants: l'habileté intellectuelle générale, les aptitudes académiques spécifiques, la pensée productive et créatrice, les performances en arts, les habiletés psychomotrices et en leadership.

Cette définition eut un impact bénéfique sur la douance et

permet l'émergence de nombreuses recherches sur les habiletés des enfants doués.

D'ailleurs Renzulli (1978), s'inspirant de la définition de Marland (1972) présente un modèle où la douance est redéfinie en fonction de la présence interagissante de trois facteurs psychologiques fondamentaux: la motivation; la créativité et les habiletés supérieures à la moyenne. De ce point de vue, la douance requiert la présence simultanée de ces trois composantes et se concrétise dans une (ou des) performance(s) particulière(s) (voir annexe 1).

Cohn (1981) élabore un modèle où la douance se divise en trois domaines d'habiletés majeurs: les habiletés intellectuelles, artistiques et sociales. Chacun de ces trois champs d'habiletés se subdivise à nouveau en sous-domaines spécifiques de talents tels que: le talent verbal; l'art de la composition; le talent en leadership (voir annexe 2).

Foster (1981) réalise l'intégration des deux modèles présentés précédemment. A la base, on retrouve les trois composantes psychologiques définies par Renzulli (1978), qui s'expriment à travers les trois domaines d'habiletés proposés par Cohn (1981). Chaque domaine se divise en diverses dimensions de talents pouvant s'exprimer à travers des champs généraux de performance pour enfin s'extérioriser dans des champs de performance beaucoup plus spécifiques (voir annexe 3).

Gagné (1983) présente un modèle différencié des concepts de douance et de talent en associant le premier aux domaines d'habiletés et le second aux champs de performances. Cette différenciation engendre l'apparition de nouvelles définitions qui s'énoncent comme suit: "La douance correspond à une compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés" (p.154) alors que "Le talent correspond à une performance nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs champs de l'activité humaine" (p.154).

Dans ce modèle, la douance est associée aux quatre domaines d'habiletés suivants: habiletés intellectuelles, créatrices, sensori-motrices et socio-affectives. La douance à l'intérieur d'un de ces domaines peut se transformer en talents spécifiques grâce à des catalyseurs centraux tels que les intérêts, les traits de personnalité, les facteurs environnementaux et la motivation. Ces catalyseurs permettent l'orientation de l'individu vers un champ de talent plus spécifique (voir annexe 4).

Selon cette nouvelle approche, on peut affirmer que le talent découle de la douance, d'où le fait qu'un enfant puisse être doué sans être talentueux mais, ne puisse être talentueux sans être doué.

Puisque le talent s'avère être la manifestation de la douance à travers un champ d'activités particulier, il suppose d'abord la présence d'habiletés sous-jacentes.

Ce modèle, beaucoup plus large que les précédents, a l'avantage de distinguer nettement les termes douance et talent. De plus, aux quatre domaines d'habiletés cités par Gagné (1983) peuvent s'annexer d'autres domaines que des recherches ultérieures pourraient identifier.

Suite à une revue des multiples recherches effectuées, des nouveaux concepts et modèles élaborés pour expliquer le phénomène de la douance, le Ministère de l'Education du Québec (1985) propose l'adoption pour le moment, de la définition suivante:

"Les enfants doués et talentueux sont ceux qui ont des aptitudes nettement supérieures à la moyenne dans un ou plusieurs domaines et qui se manifestent par une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine" (p.23).

On note donc ici, l'influence du modèle de Gagné (1983) sur cette approche du phénomène de la douance. De fait, la structure même de cette définition englobe les deux dimensions de la douance et du talent, la première partie se référant à la douance ou aux aptitudes et la seconde au talent ou à la performance.

Puisque la douance se manifeste par des aptitudes nettement supérieures dans un ou plusieurs domaines d'habiletés, il s'avère important de définir chacun de ces domaines d'une manière beaucoup plus spécifique.

Les six domaines d'habiletés cités par Marland (1972) seront

donc repris ici de façon plus détaillée. Il est important de souligner que ces six aires de performance englobent très bien tous les domaines d'habiletés présentés par les différents auteurs traitant de la douance et que pour cette raison, elles constituent un cadre de référence adéquat.

Tout d'abord, les habiletés intellectuelles générales élevées caractérisent les enfants qui font preuve d'un très bon rendement dans la presque totalité des domaines académiques. En général, ils ont une capacité de mémorisation exceptionnelle, une grande facilité à retenir et à interpréter les connaissances; ils maîtrisent facilement les relations complexes, ils établissent des liens et font des généralisations avec beaucoup d'aisance.

Les aptitudes académiques spécifiques se rapportent davantage aux enfants qui excellent dans un ou deux domaines académiques seulement. Les enfants qui possèdent une imagination fertile, un esprit plutôt inventif et une grande originalité dans la recherche de solutions font preuve d'habiletés créatrices exceptionnelles. En fait, il s'agit d'enfants ayant des idées nombreuses, inhabituelles et de grande qualité.

Les performances en arts font davantage appel aux diverses productions esthétiques de qualité exceptionnelle et ce, dans les domaines de la sculpture, la danse, la musique ou les arts graphiques.

Les habiletés psychomotrices ou sensori-motrices sont l'apanage des enfants possédant des habiletés de raisonnement exceptionnelle où la spontanéité, l'intuition et l'impulsivité sont les qualités majeures. De plus, les enfants possédant une grande dextérité, beaucoup d'agilité, de force et d'acuité se retrouvent dans ce domaine d'habileté, de même que ceux qui possèdent des qualités athlétiques très développées.

Finalement, les habiletés de leadership caractérisent les enfants qui possèdent une capacité exceptionnelle à motiver, structurer et diriger les autres enfants.

Pour les fins de la présente étude, nous identifierons le leader doué selon la définition opérationnelle suivante:

"Tout individu qui possède un quotient intellectuel supérieur ou égal à 115 sur l'échelle Otis-Lennon et de plus, démontre les caractéristiques spécifiques appartenant au leader telles que définies par le test de Renzulli-Hartman."

Le test d'habileté scolaire Otis-Lennon est un test collectif qui mesure l'éventail des habiletés scolaires de l'enfant. Il indique l'habileté que possède l'enfant à réussir des tâches d'apprentissage dans un contexte scolaire et ce, à un moment précis. Il s'agit en fait d'une évaluation des habiletés nécessaires à l'acquisition des éléments cognitifs découlant de l'enseignement donc, de la capacité d'apprentissage de l'enfant et ce, dans le milieu scolaire.

Leadership et douance

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la problématique du leadership, un des six domaines d'habiletés défini par Marland (1972) et qui fera l'objet ici d'une étude plus approfondie. Malgré le nombre d'écrits et de théories traitant de ce sujet, aucun consensus n'est encore atteint quant à la manière de définir et d'expliquer le développement de cette habileté.

Pour définir le leadership d'une manière adéquate, il faut non seulement étudier les habiletés, les traits physiques et les attributs personnels du leader mais, également les comportements et les méthodes qu'il utilise dans des circonstances particulières. Diverses théories tentent d'expliquer le leadership soit en termes de facteurs situationnels, soit en termes de traits de la personnalité, soit en associant ces deux composantes.

Théorie des grands hommes. (Great men theory)

Les partisans de cette théorie (Mann, 1959; Bass, 1960) soutiennent que certaines personnes sont dotées de dispositions particulières qui leur permettent d'être des leaders. C'est en fait, le charisme exceptionnel de ces individus qui rend le groupe si désireux de les suivre. Ainsi ils peuvent donc, à cause de ce don, diriger, conduire et guider ce groupe.

Théorie des traits de la personnalité. (Trait theory)

Selon Mischel (1968), le comportement est principalement déterminé par les tendances générales de l'individu, qu'il mettra plus ou moins en valeur dépendamment de la situation dans laquelle il se trouve. Ce sont les traits personnels du leader qui expliquent son influence, et devenir leader incite à développer ces qualités particulières.

Théorie du temps. (Times theory)

Cette théorie soutient qu'à un moment donné, un groupe rencontre des besoins pour lesquels une assistance particulière est requise; la personne qui est là au bon moment et qui répond à ce besoin sera leader.

Le leadership est alors dérivé des demandes naturelles du groupe; il est uniquement fonction de facteurs situationnels.

Théorie personnelle - situationnelle. (Personal-situational theory)

Cette théorie tient compte, à la fois de l'action même de l'individu, de ses caractéristiques affectives et intellectuelles ainsi que des conditions spécifiques dans lesquelles ce dernier agit. Une des plus connues est la théorie de contingence.

Théorie de contingence. (Contingency theory)

Fiedler (1967) démontre que la performance du leader dépend autant de ses propres caractéristiques motivationnelles que des caractéristiques de la situation, définie comme plus ou moins favorable.

Donc, en tenant compte des deux composantes précédentes, il s'avère possible d'améliorer le rendement d'un groupe soit en modifiant la situation pour qu'elle s'adapte aux caractéristiques motivationnelles du leader, soit en variant ces motivations chez le leader. Les caractéristiques principales du leader sont le fait, d'être centré sur la tâche, ou centré sur les relations.

Fiedler (1967) identifie de plus les trois variables fondamentales qui déterminent la valeur de la situation soit: l'acceptation du leader, le pouvoir dont il dispose et le degré de structuration de la tâche. La combinaison de ces caractéristiques avec des facteurs situationnels tels que le stress, l'expérience ou la culture permet de prédire l'efficacité du leadership.

Bien que toutes ces théories tentent d'expliquer la nature du leadership ainsi que les facteurs impliqués dans l'émergence de cette habileté, plusieurs d'entre elles démontrent certaines contradictions difficiles à évaluer, oppositions que l'on retrouve d'ailleurs dans plusieurs écrits. Stogdill (1974), reprenant les écrits de Cooper et

McGaugh, affirme que pour ceux-ci toute influence exercée par un individu sur les autres membres du groupe s'appelle leadership.

Selon Gibb (1947), le leadership est fonction de la situation sociale ainsi que de la personnalité du leader et ce sont ces deux composantes en interaction qui permettront d'expliquer ce phénomène. Le leadership est à nouveau expliqué ici en termes de facteurs situationnels et personnels.

House et Kerr (1974) affirment que le leader fournit aux membres du groupe le support, la supervision et les récompenses nécessaires à un accomplissement qui soit efficace et satisfaisant. Selon ce point de vue, il existerait donc une relation directe entre le comportement du leader et la motivation du groupe.

Gowan et Demos (1964) décrivent le leadership comme un phénomène social très complexe qui est en partie personnel et en partie social.

Dans la même ligne de pensée, Mann (1959) maintient que le leadership dépend des liens qui existent entre la personnalité de l'individu et une situation de groupe particulière.

Bavelas (1960), tout en acceptant que les traits de personnalité jouent un rôle très important dans l'explication du leadership,

conteste cependant le fait qu'à eux seuls ils constituent une mesure adéquate. D'ailleurs, il affirme que le degré selon lequel un individu manifeste son leadership ne dépend pas uniquement de ses propres caractéristiques mais aussi des caractéristiques de la situation dans laquelle il se trouve.

Mc Call et Lombarbo (1978) ajoutent que les traits de personnalité, à eux seuls ne s'avèrent guère de bons prédicteurs de l'efficacité du leadership. Ils partagent ainsi le même point de vue que Bavelas (1960).

Dans d'autres études Fiedler (1972, 1973) décrit le leadership comme une combinaison de facteurs personnels, d'habiletés innées, de facteurs situationnels et d'opportunités, tout cela ajouté aux caractéristiques des gens qui composent le groupe.

Cette revue des écrits sur le leadership permet de conclure que la personnalité de l'individu, ses connaissances, ses capacités, son pouvoir à résoudre les problèmes, son caractère et son expérience affectent et déterminent même la qualité du leadership, mais également que ces qualités ne peuvent être définies en dehors d'un contexte situationnel précis.

C'est en conservant cette approche interactionnelle que nous allons tenter de décrire quelques traits particuliers aux leaders.

Caractéristiques du leader

Stogdill (1974) effectue un relevé de littérature détaillé portant sur les traits de personnalité du leader qui lui permet de conclure que:

"Le leader se caractérise par une grande force pour les responsabilités et l'accomplissement de tâches, par la vigueur et la persistance dans la poursuite de buts, l'originalité dans la recherche de solutions, l'esprit d'initiative, le sens de l'identité personnelle, la capacité à tolérer la frustration et le stress interpersonnel, l'habileté à influencer le comportement des autres et la capacité de structurer les diverses interactions sociales vers le but proposé" (p.124).

Mc Grath et Altman (1966) affirment que le leadership, en plus d'être fonction d'attributs tels que l'intelligence, le niveau d'éducation et l'habileté exceptionnelle pour certaines tâches, est aussi fonction de caractéristiques de la personnalité telles que la maturité sociale, l'extroversion et l'affirmation de soi.

Cette recherche traitant des aspects du comportement du leader les conduit donc aux mêmes résultats que Mann (1959), qui, lui, ajoute cependant un autre trait, soit la sensibilité interpersonnelle.

Une autre revue de la littérature menée par Gowan et Demos (1962) permet de tirer les conclusions suivantes:

"Diverses études corrélationnelles ont démontré que des facteurs tels que l'intel-

ligence, le niveau socio-économique, l'humour, la coopération, la sociabilité, la popularité et le caractère agressif de la voix sont associés du moins en partie au leadership" (p.223).

De plus, des recherches démontrent que les leaders s'avèrent significativement supérieurs en ce qui a trait à l'intelligence, au niveau de scolarisation, à la vigueur physique, au statut socio-économique, à la facilité verbale, à l'apparence, à la participation sociale, au contrôle de soi et à l'équilibre émotionnel général.

L'ensemble de ces caractéristiques a pour effet de renforcer la sécurité du groupe et de faciliter sa cohésion.

Bavelas (1960), suite à diverses mesures des caractéristiques intellectuelles et sociales des leaders, démontre que ceux-ci sont des individus plus intelligents et mieux adaptés psychologiquement; ils possèdent un meilleur jugement, demandent beaucoup d'informations, en donnent également beaucoup, savent interpréter et prendre une situation en charge et finalement interagissent davantage que les non-leaders.

A toutes ces composantes de la personnalité du leader peuvent s'en ajouter d'autres, telles la facilité de compréhension des concepts abstraits, l'adaptation rapide à de nouvelles situations et à des horaires différents, le sens de la loyauté, la conscience de ses forces et de ses faiblesses.

Ces recherches démontrent, sans contredit, l'importance des traits de personnalité en tant que composantes majeures du leadership chez un individu donné.

Pour mesurer le leadership, nous utiliserons le test de Renzulli-Hartman. Ce test se définit comme un questionnaire offrant une aide supplémentaire permettant, de guider le jugement du professeur dans l'identification d'enfants ayant des aptitudes supérieures. Il se divise en quatre échelles: apprentissage, motivation, créativité et leadership. Chacune de ces échelles est catégorisée dans le but d'isoler des caractéristiques comportementales observables. L'échelle du leadership, qui nous intéresse plus particulièrement dans cette recherche, comporte dix caractéristiques fondamentales qui ressortent des diverses questions posées. Il s'agit de: la responsabilité, la confiance en soi, la popularité, la facilité verbale, la capacité d'adaptation, la sociabilité, la dominance, la participation, l'habileté athlétique et l'esprit de coopération.

Donc, à l'échelle du Renzulli-Hartman les sujets obtiennent des résultats qui varient entre zéro et 35 et déterminent ainsi le degré de leadership.

Comme en général, l'estime de soi est plus prononcée chez les doués que chez les autres enfants (Tremblay, 1985) il est possible de se demander si cette particularité est aussi valable pour les enfants doués

en leadership. Pour cette raison, l'estime de soi fera ici l'objet d'une étude plus approfondie.

Estime de soi

Pour Coopersmith (1967, voir Jodoin, 1976) l'estime de soi correspond à une certaine forme d'auto-évaluation, car elle réfère à une attitude d'approbation ou de désapprobation à l'égard de soi-même. C'est en fait ...

"l'évaluation qu'un individu fait et maintient généralement à l'égard de lui-même. Le "self-esteem"... indique jusqu'à quel point l'individu se voit lui-même comme capable, important, estimable et apte à réussir" (p.6).

Selon L'Ecuyer (1975) l'estime de soi fait référence aux diverses réactions évaluatives qu'un individu peut démontrer face aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces réactions prennent la forme de jugements favorables ou défavorables à l'égard de soi.

Jodoin (1976) définit l'estime de soi comme un jugement de valeur que l'individu porte sur lui-même. Elle abonde donc dans le sens de Coopersmith (1967) et L'Ecuyer (1975).

Yamamoto (1972), quant à lui, parle de l'estime de soi en termes évaluatifs en la définissant comme l'évaluation que l'individu porte sur soi et qui, ainsi lui permet d'adopter une attitude d'appréciation

et d'acceptation à l'égard de lui-même.

Wells et Marwell (1976) s'attardent eux aussi à l'aspect évaluatif de l'estime de soi auquel ils ajoutent cependant une composante affective. Ils affirment que l'estime de soi correspond en plus, aux réactions émotives qui accompagnent l'évaluation posée par l'individu.

Un fait important à signaler est que tous ces auteurs s'accordent pour dire que l'estime de soi correspond à l'évaluation qu'un individu fait de lui-même.

L'estime de soi n'est qu'une dimension particulière du concept de soi que présente le tableau de L'Ecuyer (1975). Ce concept beaucoup plus large et complexe auquel est relié l'estime de soi, et considéré par plusieurs auteurs comme une structure multidimensionnelle.

Coopersmith (1967) un des premiers chercheurs à faire ressortir cet aspect de multidimensionnalité définit le soi comme:

"un concept multidimensionnel composé de plusieurs dimensions reflétant à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, ainsi que les différents niveaux du processus d'abstraction" (p.21).

Il précise que la nature du concept de soi revêt un caractère multidimensionnel qui correspond aux multiples facettes de l'individu qu'il symbolise.

Coopersmith (1967) soutient, de plus, que l'estime de soi varie en fonction de la diversité des champs d'expérience. Ceci expliquerait donc le fait qu'un individu puisse avoir des sentiments d'estime de soi différents reliés à des attributs spécifiques de sa personnalité. L'estime de soi globale correspondrait alors à l'évaluation générale qui découle des divers jugements posés.

L'Ecuyer (1975) définit le concept de soi en disant qu'il :

"consiste en une structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi, les sous-structures se fractionnant à leur tour en un ensemble d'éléments beaucoup plus spécifiques, les catégories, caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience, directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu" (p.31).

L'Ecuyer (1975) de par cette définition, présente un modèle clair de l'organisation interne et des divers principes qui régissent le concept de soi permettant ainsi, une meilleure compréhension de la multidimensionnalité de ce concept.

L'étude plus approfondie de ce modèle démontre en fait que le concept de soi s'articule en trois paliers successifs. Un premier, se composant d'un certain nombre de dimensions fondamentales qui recouvrent les plus grandes régions du concept de soi ayant des caractéristiques communes s'appelle structure. Ensuite, chaque région plus délimitée

compose le deuxième palier nommé sous-structure, qui se fractionne en un ensemble de composantes plus précises formant ainsi le troisième palier ou les catégories.

La figure 1 expose de manière détaillée l'organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi.

Qu'advient-il de l'estime de soi selon ce modèle multidimensionnel élaboré par L'Ecuyer (1975). A quelle structure précise se rattache t'elle?

La troisième structure nommée soi adaptatif constitue en fait l'aspect adaptatif du concept de soi et correspond aux réactions de l'individu face aux perceptions qu'il a de lui-même. Réactions qui peuvent être de deux ordres: soit une appréciation sous forme de jugements favorables ou défavorables à l'égard de soi, ce que L'Ecuyer appelle valeur de soi, ou une autre sous forme d'actions posées par le sujet dans le but de maintenir son adaptation et appelée activité du soi.

Le soi adaptatif se compose donc de deux sous-structures: l'activité du soi et la valeur de soi. C'est à cette sous-structure, valeur de soi, que correspond l'estime de soi selon le modèle présenté par L'Ecuyer (1975). Etant donné que chacun des aspects du concept de soi peut prendre une valeur positive ou négative, l'estime de soi cons-

Structures	Sous-structures	Catégories
Soi matériel	Soi somatique	traits et apparence condition physique et santé
	Soi possessif	possession d'objets possession de personnes
Soi personnel	Images de soi	aspirations énumération d'activités sentiments et émotions goûts et intérêts capacités et aptitudes qualités et défauts
	Identité de soi	dénominations simples rôle et statut consistance
Soi adaptatif	Valeur de soi	compétence valeur personnelle
	Activité du soi	conformité autonomie ambivalence dépendance
Soi social	Préoccupations et activités sociales	réceptivité domination
	Référence à l'autre sexe	nil
Soi non soi	Nil	nil

Fig. 1 - Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi*.

* tiré de L'Ecuyer (1975) p. 33

titue donc une sorte de méta-dimension qui touche l'ensemble des structures du concept de soi. L'Ecuyer (1975) rejoint donc ici l'hypothèse posée par Coopersmith (1967) selon laquelle il postule l'existence d'une estime de soi globale et de sentiments d'estime de soi plus spécifiques.

La lecture des différents auteurs consultés nous permet de détecter la présence de plusieurs ambiguïtés. Tout d'abord, il y a confusion entre le soi ou "self" et le concept de soi. Pour Coopersmith (1967) et L'Ecuyer (1975), ces deux termes sont analogues et l'estime de soi se rapporte indifféremment à l'un ou l'autre de ces concepts. Cependant, Jodoin (1976) les différencie et affirme que le jugement de valeur repose uniquement sur le soi et non pas sur le concept de soi.

L'ensemble des recherches citées à date et reliées au concept de soi, à l'estime de soi et à leur interrelation est tout de même ambigu. Certains auteurs présentent le concept de soi comme une structure multidimensionnelle où l'estime de soi constitue en fait une méta-dimension qui touche la globalité des aspects du soi (Coopersmith, 1967; L'Ecuyer, 1975). Alors que Jodoin (1976), isole l'estime de soi pour en faire un secteur particulier du concept de soi lui accordant ainsi un caractère unidimensionnel.

Il semble cependant, qu'en dépit des nombreuses nuances soulevées par tous ces auteurs, l'unanimité se fasse au moins sur deux éléments particuliers. Tout d'abord, il semble bien que l'estime de soi

varie en fonction des champs d'expérience, qu'il existe une estime de soi globale qui découle des divers jugements de valeur posés à l'égard de soi-même (Coopersmith, 1967; L'Ecuyer, 1975; Jodoin, 1976).

Développement de l'estime de soi

Cette étude de l'estime de soi ne saurait être complète sans l'examen de la dynamique même de cette structure. Cet examen permettra de mettre en évidence les principales étapes de son développement à travers les divers stades de la vie.

Il s'avère important de considérer au départ que le développement de l'estime de soi est en étroite relation avec la genèse du concept de soi.

Selon L'Ecuyer (1975) toute conception multidimensionnelle est caractérisée par la présence d'au moins deux propriétés majeures soit:

"l'existence d'une organisation hiérarchique des divers éléments entre eux et l'existence d'éléments plus importants par rapport aux autres (perceptions centrales et secondaires" (p. 39).

Ceci explique en fait que le développement du concept de soi soit principalement caractérisé par des changements au niveau de son organisation hiérarchique. Modifications qui font que divers éléments se métamorphosent au cours de la genèse du concept de soi et qu'une perception centrale à un moment précis puisse devenir secondaire à un

autre moment et inversement.

Roberge (1981) conclut dans le sens suivant:

"si les perceptions centrales dans le concept de soi évoluent, les jugements de valeur spécifiques influençant le plus l'estime de soi globale ne sont pas les mêmes tout au cours du développement" (p.13).

Les recherches de L'Ecuyer (1975) corroborent d'ailleurs l'existence de changements dans la hiérarchie du concept de soi, lui permettant alors d'élaborer sa propre théorie du développement de ce concept. Il définit quatre principaux stades. Le premier, de la naissance à deux ans, correspond à l'émergence du soi à travers le processus de différenciation "soi non-soi". L'image corporelle et la création de la première relation affective sont les deux facteurs prédominants de cette étape.

Le deuxième stade, de deux à cinq ans correspond à une phase de consolidation du soi. Au niveau du langage, cette implantation se traduit par l'utilisation du "je" et du "moi", alors qu'au niveau comportemental, on retrouve la manifestation de négativisme et d'opposition de la part de l'enfant.

Au cours du troisième stade qui s'étend de cinq à douze ans, le soi prend de l'expansion. L'entrée à l'école amène l'enfant à faire face à une multitude d'expériences nouvelles où le concept de soi doit

s'élargir pour permettre l'intégration de ces expériences. Il doit intégrer de nouvelles perceptions telles que sa place dans le groupe de pairs, ses succès ou ses insuccès, les réactions des pairs, des professeurs face à ses actions et ses attitudes.

L'expérience vécue par l'enfant durant ce stade a donc des répercussions importantes sur son estime de soi car selon L'Ecuyer (1975), il s'agit:

"d'une période intense durant laquelle s'accumule et se hiérarchise progressivement une variété d'images de soi élargissant le sens d'identité et se répercutant aussi sur l'acceptation de soi (estime ou valeur de soi)" (p. 147).

Finalement, le quatrième stade correspond à la période d'adolescence où le soi se différencie, permettant ainsi à l'adolescent de développer un concept de soi personnalisé, donc d'établir son identité propre.

Coopersmith (1967) procède à l'identification de trois facteurs généraux dans le développement de l'estime de soi: d'abord le respect et l'acceptation de l'enfant par des individus importants pour lui, ensuite, la position occupée dans la communauté et l'histoire de ses succès et finalement, les valeurs à travers lesquelles ses succès sont filtrés.

Nous pouvons conclure cette étude du développement de l'estime

de soi en disant qu'elle se développe à travers quatre facteurs principaux: la relation de l'enfant avec ses parents, la relation avec ses pairs, son expérience scolaire et sa propre participation à l'élaboration de son estime de soi.

Mais qu'est-ce-que chacun de ces facteurs présuppose? Tout d'abord, la disponibilité des parents, l'intérêt qu'ils portent à l'enfant, leur participation à ses activités, bref tout ce qui représente des signes évidents d'acceptation. L'enfant voit donc à travers cet intérêt l'importance qu'il a pour ses parents, ce qui l'amène à se voir lui-même d'une façon favorable.

L'enfant ne se trouve pas exclusivement en contact avec ses parents. Ses relations sociales sont d'une importance toute aussi grande et exercent une influence sur son estime de soi.

De plus, considérant que les succès de l'enfant sont reliés à son estime de soi, il semble évident qu'une grande partie de l'estime qu'il se porte dépende entre autre de ses performances scolaires.

C'est ce que Brookover (1961) appelle la dimension académique du concept de soi. En partant du fait que le concept de soi se développe à travers les interactions de l'enfant et que celles-ci influencent ses comportements, il est possible de comprendre comment cette influence s'exerce dans une perspective d'apprentissage scolaire.

La perception de l'individu de son habileté pour l'apprentissage scolaire et académique constitue un aspect primordial du concept de soi. Ceci expliquerait d'ailleurs que le concept de soi influencé particulièrement par l'habileté scolaire soit différencié du concept de soi rattaché spécifiquement à des aires de performance distinctes. Le concept de soi serait donc, toujours selon cette perspective un ensemble de segments complexes qui inclut le concept de soi scolaire.

Yamamoto (1972) partage d'ailleurs ce point de vue en affirmant que la perception que l'enfant a de lui-même lui sert de guide, de contrôle et lui permet de régler ses performances.

Le quatrième et dernier facteur, la participation de l'enfant au développement de son estime personnelle, est tout aussi importante que les facteurs précédents. D'ailleurs selon Branden (1969) il n'existe pas de valeur plus grande pour l'individu, ni aucun facteur plus déterminant dans son développement psychologique et sa motivation que l'estime qu'il se porte lui-même.

Il est possible de constater à travers ces divers écrits, l'importance de ces dimensions fondamentales dans le développement de l'estime de soi.

Quelques recherches tendent à démontrer qu'il existe un lien entre l'estime de soi, la douance et le leadership.

Ketcham et Snyder (1977) rapportent dans leur étude que le niveau d'estime de soi s'avère plus élevé chez les enfants doués comparativement aux enfants non-doués. Ils ont trouvé que les enfants doués de deuxième, quatrième et sixième année ont un niveau d'estime de soi atteignant presque un écart-type au-dessus des normes de la population générale, selon le Piers-Harris. Ringness (1961) arrive à des résultats similaires. Ziv, Ramon et Doni (1977) présentent des données appuyant cette hypothèse d'une estime de soi différentielle entre les doués et les non-doués. Finalement, Tremblay (1985) va dans le même sens confirmant ainsi les recherches effectuées par Milgramm et Milgramm (1976), King (1976), Parker et Ross (1980) et Tidwell (1980).

La deuxième question que nous posons dans cette recherche porte sur les liens possibles entre les doués ou talentueux en leadership et les non-doués ou non-talentueux possédant cette même habileté?

Au niveau de la méthodologie nous nous inspirons de l'étude de Bossé (1979) comparant les comportements de deux groupes d'enfants de quatrième, cinquième et sixième année, dont l'un était composé d'enfants doués hautement créatifs et l'autre, d'enfants doués peu créatifs dans le but de trouver s'il existe des différences significatives quant à leur manière de se comporter en classe.

Une évaluation intellectuelle de type collectif, le Lorge-Thorndike Cognitive Abilities Test permet de dépister les enfants doués

pouvant se prêter à l'expérimentation. Par la suite, une évaluation de la créativité à l'aide de l'échelle verbale du Torrance Test of Creative Thinking permet de sélectionner parmi les enfants doués, ceux présentant de grandes habiletés créatrices et ceux manifestant de faibles habiletés dans ce domaine. Chaque enfant doué hautement créatif fut ensuite païré avec un enfant doué peu créatif. Chaque paire d'enfants était observée à l'aide d'une grille d'observation développée par Bossé (1979) et qui comprend quarante-deux comportements spécifiques classifiés selon les cinq caractéristiques suivantes: aventureux, non-défensif, tolérant à la frustration, sensible et bien adapté sur l'ensemble du comportement.

Les résultats obtenus démontrent des différences significatives entre les deux groupes quant à trois comportements particuliers et trois catégories de facteurs de la personnalité. Les enfants doués hautement créatifs enfreignent plus fréquemment les règles scolaires, débutent une tâche sans attendre les indications, sont plus humoristiques, davantage aventureux, tolérants à la frustration et mieux adaptés sur l'ensemble du comportement que les enfants doués peu créatifs.

Ces résultats permettent donc de constater qu'il existe des différences significatives quant aux facteurs de la personnalité entre deux groupes d'enfants doués possédant à un degré différent une habileté spécifique.

Partant du fait que l'estime de soi s'avère supérieure chez les

enfants doués, il est alors possible de se demander si l'estime de soi sera plus grande chez les enfants doués et leaders comparativement aux enfants doués mais non-leaders.

La seule recherche visant à vérifier ce phénomène chez les doués possédant une habileté spécifique telle que le leadership est celle de King (1981). Les résultats de cette étude démontrent que les sujets doués-leaders féminins présentent un faible concept de soi lorsqu'il y a peu de support provenant du milieu environnant. Et ce n'est pas, selon celle-ci, parce qu'un individu est leader qu'il aura nécessairement un concept de soi élevé. Tout individu qu'il soit homme ou femme a besoin d'un support environnemental. Qu'arrive-t'il alors lorsque l'on ne tient pas compte de ce support?

C'est à cette question que tentera de répondre l'hypothèse de travail de la présente recherche, qui s'énonce ainsi: l'estime de soi telle que mesurée par le Brookover self-concept of ability scale sera supérieure chez les enfants doués et leaders identifiés par le test Renzulli-Hartman comparativement aux sujets doués mais non-leaders, aux sujets non-doués et leaders et aux sujets non-doués et non-leaders.

Chapitre II

Méthodologie

Le but de la présente recherche est de comparer l'estime de soi d'un groupe d'enfants doués et leaders à un groupe d'enfants doués mais non-leaders. Le pairage des groupes se fera de façon à permettre l'équivalence des facteurs "âge" et "sexe". Les variables "quotient intellectuel" et "leadership" seront isolées comme sources de changement de l'estime de soi.

Ce chapitre expose donc la méthodologie permettant de vérifier l'hypothèse de cette étude. Les groupes contrôles et expérimentaux y seront décrits ainsi que les instruments de mesure utilisés.

L'instrument de mesure de l'estime de soi, le Brookover self-concept of ability scale, est un questionnaire de type objectif et d'administration collective. Elaboré par Brookover (1964), à partir de l'hypothèse générale que le concept de soi se développe à travers les interactions de l'enfant, qui, influencent ses comportements, on peut alors se demander comment cette influence s'exerce dans un secteur particulier d'interaction, soit celui des apprentissages scolaires. C'est d'ailleurs ce que le Brookover tente de mesurer: le concept de soi scolaire ou plutôt comment l'enfant perçoit son habileté à performer dans une situation académique.

Ce questionnaire (voir annexe 5) peut être administré de deux façons. La première permet de mesurer le concept de soi général, la

deuxième mesure le concept de soi scolaire dans les quatre matières académiques suivantes: anglais, arithmétique, sciences et études sociales. Le même instrument est utilisé dans les deux cas. Dans le cas présent, c'est la première méthode d'administration qui sera utilisée.

Cette échelle de mesure traduite par Drolet (1983) se compose de douze items à choix multiples qui présentent une consistance interne de .96 pour les femmes et de .95 pour les hommes. La fiabilité interne de cet instrument de mesure est de .77 pour les femmes et de .82 pour les hommes. Ces résultats s'avèrent très positifs et témoignent de l'efficacité du questionnaire à mesurer le concept de soi scolaire.

L'instrument de mesure de Brookover (1964) est un questionnaire à choix multiples qui offre cinq possibilités de réponse à neuf items (a, b, c, d ou e) et quatre choix de réponse pour les trois autres items (a, b, c ou d) pour un total de 12 items.

Le mode de cotation de ce questionnaire présente les particularités suivantes. Pour les items présentant cinq choix de réponse, le sujet peut obtenir un maximum de cinq points, la lettre "a" offrant le plus haut pointage soit cinq et la lettre "e", le minimum des points soit un. Pour les items offrant quatre choix de réponse, le répondant peut obtenir un maximum de quatre points pour la lettre "a" et un minimum d'un point pour la lettre "d", la lettre "b" valant trois points et la lettre "c", deux points. Le résultat global de l'estime de soi

s'obtient par l'addition des points obtenus à l'ensemble des items pour un score maximal possible de 57 points.

La consigne fournit aux sujets les informations nécessaires sur la façon de répondre au questionnaire. Elle informe les répondants sur le fait que le questionnaire porte sur des descriptions de soi.

La passation du questionnaire se fait en groupe et l'expérimentateur lit la consigne à haute voix. Pendant l'administration, le répondant ayant besoin d'aide lève la main. Alors, l'expérimentateur se rend auprès du sujet et lui fournit des explications sans suggérer des indices conduisant à la réponse.

Une étude corrélacionnelle visant à mettre en relation le concept de soi, le quotient intellectuel et les notes de classe présente les résultats suivants: une corrélation de .57 pour les variables notes de classe et quotient intellectuel et ce, chez les deux sexes; ainsi qu'une corrélation de .48 chez les femmes et de .46 chez les hommes pour les variables concept de soi et quotient intellectuel. Pour ce qui est de la corrélation multiple, concept de soi, quotient intellectuel et notes de classe, les résultats sont de .72 pour les sujets féminins et de .69 pour les sujets masculins.

Il est donc possible de déduire, suite à ces résultats, qu'il existe une corrélation significative entre le concept de soi et les

notes de classe, ainsi qu'entre le concept de soi et le quotient intellectuel lorsque la variable rendement académique est contrôlée. Le concept de soi semble donc varier en même temps que le quotient intellectuel et en même temps aussi que les notes de classe et ce, de façon significative.

L'annexe 5 présente le questionnaire de Brookover (1964) tel que traduit par Drolet (1983), utilisé pour la présente recherche.

L'instrument de mesure du leadership, l'échelle de Renzulli-Hartman (1971) Scale for rating behavioral characteristics of superior students, est un questionnaire destiné aux enseignants et qui leur permet d'évaluer les caractéristiques comportementales des enfants selon les quatre échelles suivantes: apprentissage, motivation, créativité et leadership. En fait, il aide le professeur à identifier les enfants démontrant des aptitudes supérieures et à évaluer le plus objectivement possible leurs comportements. Deux échelles seront retenues pour les besoins de la présente recherche soit apprentissage et leadership.

Chacune des quatre échelles qui composent ce questionnaire est subdivisée dans le but d'isoler des comportements observables et supportés par la littérature. Car, pour qu'une caractéristique soit incluse dans le questionnaire de Renzulli et Hartman (1971), il s'avérerait nécessaire qu'au moins trois études distinctes aient démontré l'importance de la caractéristique donnée. Ces études apparaissent à la fin de chacun des énoncés.

Plusieurs études de corrélation visant à vérifier la consistance interne et la stabilité de l'instrument de mesure de Renzulli et Hartman (1971) permettent de conclure que la fidélité de ce questionnaire s'avère très bonne. En demandant à deux groupes de professeurs de tester les mêmes étudiants après un intervalle de trois mois, on obtient les coefficients de stabilité suivants pour chacune des échelles: apprentissage .88; motivation .91; créativité .79 et leadership .77. Pour ce qui est de la fidélité interjuge les résultats obtenus sont dans l'ordre pour chaque échelle: .89; .89; .91 et .67.

La validité de l'instrument de mesure fut, quant à elle, vérifiée en comparant les résultats obtenus aux échelles apprentissage, motivation et créativité du questionnaire de Renzulli-Hartman (1971) aux résultats des enfants à des tests standardisés qui mesurent les mêmes composantes. Une échelle retient particulièrement l'attention soit: celle de l'apprentissage car elle sera utilisée pour le dépistage des enfants dans la présente recherche, mais non considérée dans l'étude des résultats.

Les corrélations obtenues pour l'échelle apprentissage en comparaison avec l'intelligence, la réussite verbale, la réussite en mathématiques et la réussite globale sont dans l'ordre: .61; .41; .57 et .46 ($p < .01$), démontrant ainsi une relation assez bonne entre les deux mesures.

La comparaison de l'évaluation faite par les enseignants à l'aide du Scale for rating behavioral characteristics of superior students et l'évaluation effectuée par les pairs grâce à des mesures sociométriques a permis de vérifier la validité de l'échelle leadership. Les corrélations obtenues sont de .83 pour les enfants de quatrième année, et de .84 pour les étudiants de cinquième année, et indiquent que l'évaluation du professeur quant aux caractéristiques du leadership est sensiblement la même que celle des compagnons de classe. La corrélation beaucoup plus faible .23, obtenue chez les enfants de sixième année pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes à ce niveau ont tendance à limiter leur choix à des compagnons de classe du même sexe.

La consigne donne à l'enseignant toutes les indications nécessaires sur la manière de remplir le questionnaire et de le corriger.

L'instrument de mesure de Renzulli et Hartman (1971) se présente sous la forme d'une échelle de type Likert, et chaque question permet un choix de quatre réponses graduées. Le chiffre "1" signifie que l'enseignant n'a que rarement ou jamais observé la caractéristique mentionnée, "2" qu'elle fut occasionnellement observée, "3" sous-tend l'observation à un degré considérable et "4" décrit la présence quasi-continue d'une telle caractéristique.

La cotation du questionnaire se fait en additionnant le nombre de "X" dans chacune des colonnes et en multipliant le chiffre obtenu par

la valeur correspondante à la colonne, donc "1", "2", "3" ou "4". Par la suite, en effectuant la somme de ces valeurs, nous obtenons le résultat pour chacune des échelles. Les échelles mesurent des réalités différentes, et ne sont pas additives.

L'annexe 6 présente le questionnaire de Renzulli-Hartman (1971) tel que traduit pour les besoins de la présente recherche.

Comme il a été mentionné au contexte théorique, l'opérationnalisation de la douance se fera en termes de Q.I. (Clark, 1983) et Terrassier (1981). C'est à partir de l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon que l'évaluation intellectuelle sera prise. Cette épreuve, adaptée en français par Chevrier (1964) est un test collectif qui mesure les habiletés requises à l'acquisition d'éléments cognitifs. Les résultats obtenus indiquent en fait, l'habileté que détient l'enfant à un moment précis, de réussir des tâches d'apprentissage et ce, dans un contexte scolaire.

Pour les besoins de la présente recherche, le niveau élémentaire II de l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon est utilisé, car il correspond aux niveaux scolaires évalués. Le raisonnement verbal, le raisonnement mathématique et la compréhension verbale sont entre autres mesurés à ce niveau, permettant alors d'obtenir les résultats servant à déterminer le quotient intellectuel des sujets.

L'épreuve dure environ une heure. Les enfants répondent sur une feuille de réponses où l'on retrouve les directives nécessaires sur les étapes à suivre et la façon d'inscrire les réponses.

On obtient le résultat du test en additionnant simplement le nombre de bonnes réponses. Le "score brut" est par la suite, transformé en "score dérivé" permettant ainsi d'obtenir le rang centile, le stanine et le quotient intellectuel du sujet.

Population sur laquelle a porté la recherche

124 enfants constituent l'échantillonnage total de la présente étude. Les sujets, 63 garçons et 61 filles âgés de neuf à douze ans se répartissent de la manière suivante selon leur niveau scolaire. Quarante-sept se trouvent en quatrième année, 36 se situent en cinquième année et 41 sont en sixième année. Tous ont pour langue maternelle le français. Le classement habituel dans les classes régulières se fait au hasard ou de façon hétérogène de sorte qu'il est permis de croire, que l'ensemble des sujets provient d'un niveau socio-économique moyen.

Suite à l'évaluation intellectuelle de type collectif, 85 sujets, 45 garçons dont 23 de quatrième année, 13 de cinquième année et neuf de sixième année ainsi que 40 filles, neuf de quatrième, 15 de cinquième et 16 de sixième année obtiennent un quotient intellectuel inférieur ou égal à 114. Alors que, 18 garçons, dont six de quatrième

année, trois de cinquième année et neuf de sixième année, ainsi que 21 filles, neuf de quatrième, cinq de cinquième et sept de sixième année se situent à un niveau égal ou supérieur à 115 pour un total de 39 sujets dans cette catégorie.

Quotient intellectuel

La variable "quotient intellectuel" qui permet de vérifier, en partie du moins, la relation qui existe entre l'estime de soi et le quotient intellectuel sera ici contrôlée. Les catégories concernant cette variable sont les suivantes:

- 1- inférieur ou égal à 114 (≤ 114)
- 2- supérieur ou égal à 115 (≥ 115)

La limite supérieure est déterminée par la moyenne qui est de 100 à laquelle on ajoute un écart-type.

Leadership

La mesure du leadership présente, quant à elle, le profil suivant. Cinquante-huit sujets composent le groupe des non-leaders et se répartissent comme suit: 34 garçons, 16 de quatrième, huit de cinquième et dix de sixième année ainsi que 24 filles, dont cinq du quatrième niveau, huit du cinquième niveau et 11 du sixième niveau. Le groupe des

leaders est constitué de 29 garçons et de 37 filles pour un total de 66 enfants. Parmi ces sujets, 13 garçons et 13 filles sont en quatrième année, huit garçons et huit filles en cinquième et finalement, huit garçons et 18 filles se situent en sixième année.

Ces évaluations permettent donc de former quatre cellules distinctes de sujets. Un groupe d'enfants doués et leaders compose le groupe expérimental. Trois groupes contrôles sont divisés de la manière suivante: un groupe de sujets doués mais non-leaders, un groupe de non-doués et leaders et finalement un groupe d'enfants non-doués et non-leaders.

Tableau 1

Répartition du nombre de sujets dans chacune des catégories

Doués et Leaders
N=21

Doués mais Non-Leaders
N=18

Non-Doués et Leaders
N=45

Non-Doués et Non-Leaders
N=40

Le tableau 2 (voir annexe 7) présente de façon plus détaillée les caractéristiques des sujets composant les quatre cellules mentionnées. Les résultats obtenus à l'épreuve d'intelligence ainsi qu'aux échelles apprentissage et leadership du test de Renzulli-Hartman (1971) y sont présentés. Toutefois, l'échelle apprentissage ne sera pas considérée étant donné que le quotient intellectuel, une des principales

variables à contrôler, fournit les renseignements nécessaires et permet de plus, en tant que test standardisé, d'appuyer l'emploi du Renzulli-Hartman (1971).

La variable "leadership" sera la deuxième variable contrôlée. Associée à la variable "quotient intellectuel", elle permet l'étude du lien existant entre l'estime de soi, le quotient intellectuel et le leadership et ainsi atteindre le but fixé par la présente recherche.

La variable leadership présente deux catégories:

- 1- inférieur ou égal à 35 (0-35)
- 2- supérieur ou égal à 36 (36-40)

Les résultats obtenus par Renzulli et Hartman (1971), pour chacune des échelles de cet instrument de mesure, permettent d'établir les normes présentées précédemment pour la dimension leadership.

Age, sexe, niveau scolaire

Tous les sujets sont âgés de neuf à douze ans, des deux sexes et sont inscrits en quatrième, cinquième ou sixième année à l'école élémentaire.

Une certaine homogénéité a été observée, quoique les groupes ne soient pas tout à fait équivalents.

Le tableau 3 présente la répartition des sujets selon le sexe et le niveau scolaire.

Tableau 3
Répartition des sujets selon le sexe et le niveau scolaire

Sexe	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Garçons	N=29	N=16	N=18
Filles	N=18	N=20	N=23
Total	N=47	N=36	N=41

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'effectue auprès des enfants provenant de treize écoles de la Commission Scolaire du Cap-de-la-Madeleine.

Une rencontre avec le directeur de chacune des écoles permet d'expliquer les objectifs de la présente recherche, de définir la clientèle cible et les mesures d'évaluation utilisées et finalement, suite à son approbation, de fixer une rencontre avec les enseignants des niveaux scolaires visés par cette étude. Le tout se termine dans certains cas par une visite de l'institution d'enseignement.

Par la suite, une première rencontre collective avec tous les professeurs volontaires de quatrième, cinquième et sixième année qui veulent bien participer à l'identification des enfants pour cette recherche permet de donner toutes les explications nécessaires. Suite à ces renseignements, les professeurs désireux de ne plus se prêter à l'expérimentation sont libres de le faire.

Une fois cette étape terminée, chaque enseignant reçoit huit questionnaires de Renzulli-Hartman lui permettant de procéder à l'identification des sujets. La consigne est la suivante:

"Identifiez dans vos classes cinq enfants qui, selon vous, possèdent des habiletés intellectuelles élevées et qui démontrent des qualités de leadership."

et:

"Identifiez dans vos classes quatre enfants qui, selon vous, ont des habiletés intellectuelles dans la moyenne peu importe les habiletés en leadership."

Les scores obtenus au Renzulli-Hartman permettent l'identification des trois sous-groupes suivants: les doués et leaders, les non-doués et leaders et les non-doués et non-leaders. Cette étape permet d'identifier un total de 158 sujets de neuf à douze ans dans les treize écoles de cette commission scolaire. Tous les enfants identifiés devaient avoir reçu l'accord de leur(s) parent(s) avant de se prêter à la phase suivante.

L'annexe 6 présente le questionnaire de Renzulli et Hartman utilisé pour l'identification des sujets.

La deuxième étape de cette expérimentation consiste à la passation du test d'habileté mentale Otis-Lennon de niveau élémentaire II, épreuve collective permettant d'obtenir les résultats servant à déterminer le quotient intellectuel des sujets.

Durant cette même étape, suite à une pause d'une vingtaine de minutes, a lieu l'administration du questionnaire de Brookover. Tous les enfants identifiés sont soumis à ces deux épreuves.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus par les sujets qui composent le groupe expérimental et les trois groupes témoins au questionnaire de Renzulli-Hartman, au test d'habileté mentale Otis-Lennon et au Brookover self-concept of ability scale. L'analyse porte sur le résultat global de l'estime de soi et sur les résultats obtenus à chacun des instruments de mesure utilisés pour évaluer le quotient intellectuel et le leadership.

Une analyse de variance (Anova) a été effectuée sur les résultats des quatre groupes de sujets et a pour but de vérifier l'existence possible de différences significatives entre le groupe expérimental, soit les enfants doués et leaders, et les trois groupes contrôles soit les doués mais non-leaders, les non-doués et leaders et les non-doués et non-leaders.

Une discussion portant sur ces diverses données termine ce chapitre.

Présentation et analyse des résultats

Analyse globale touchant le Q.I., le leadership et l'estime de soi

La comparaison entre les quatre groupes de sujets composant l'échantillonnage total permet de constater que les enfants doués et

leaders obtiennent des résultats supérieurs aux enfants d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi globale. La différence observée est significative ($p < .001$). Aucune différence significative n'est cependant relevée quant au sexe et au niveau scolaire des divers sujets. Les garçons de quatrième, cinquième et sixième année présentent en fait des résultats équivalents aux filles des mêmes niveaux scolaires.

Le tableau 4 présente les résultats obtenus à l'échelle d'estime de soi par chacun des quatre groupes de sujets.

Tableau 4
Moyennes et écarts-types des résultats obtenus
par les quatre (4) groupes de sujets à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Doués et leaders (N=21)	Non-doués et leaders (N=45)	Doués mais non-leaders (N=18)	Non-doués et non-leaders (N=40)
\bar{M}	51.95	51.38	51.33	48.30
Ecart-type	2.80	3.16	3.61	5.32

A la lecture de ce tableau, il est possible de remarquer que la moyenne la plus élevée (51.95) appartient au groupe d'enfants doués et leaders. La moyenne la plus faible (48.30) se retrouve chez les sujets d'intelligence moyenne qui en fait ne présentent aucune caractéristique

de douance ni de leadership. Les enfants possédant l'une ou l'autre de ces composantes obtiennent des moyennes quasi semblables (51,33 ; 51,38) qui sont relativement proches de la moyenne obtenue par les doués et leaders.

Le tableau 5 présente les résultats de l'analyse de variance effectuée entre les quatre (4) groupes de sujets et mettant en relation le quotient intellectuel et le leadership des enfants.

Tableau 5

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant les variables Q.I. et leadership

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter-groupes	3	95.00	5.93*
Intra-groupes	120	16.03	

* $p < .001$

Cette analyse de variance indique donc que les résultats diffèrent significativement d'un groupe à l'autre ($p < .001$) quand les deux variables Q.I. et leadership sont prises en considération. Il faut noter que ce n'est que lorsque les deux variables Q.I. et leadership sont présentes ou absentes que les résultats varient significativement.

Lorsqu'une seule de ces variables est présente la moyenne à l'estime de soi tend à s'approcher de la moyenne d'estime de soi obtenue par le groupe expérimental.

Analyses particulières touchant le Q.I. et l'estime de soi

Le tableau 6 présente les résultats des quatre (4) groupes de sujets masculins ou féminins à l'échelle d'estime de soi.

Tableau 6

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par
les quatre (4) groupes de sujets masculins ou féminins
à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Garçons			Filles		
	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type
Doués et leaders	9	52.11	3.02	12	51.83	2.76
Non-doués et leaders	20	52.05	3.69	25	50.84	2.62
Doués mais non-leaders	9	50.78	4.24	9	51.89	3.02
Non-doués et non-leaders	25	47.24	5.38	15	50.07	4.89

Ces données démontrent que les garçons non-doués et non-leaders obtiennent des résultats inférieurs aux garçons des trois (3) autres

groupes. Cette différence se retrouve aussi chez les filles d'une façon moins marquée cependant.

D'ailleurs l'analyse de variance présentée au tableau 7 montre à l'exception des résultats légèrement inférieurs observés chez les enfants non-doués et non-leaders, qu'il n'existe aucune différence significative entre les sujets masculins et féminins quant à l'estime de soi globale.

Tableau 7

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les variables quotient intellectuel et sexe

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	116	15.75	
Q.I. (Base)	3	95.00	6.03*
Sexe	1	9.18	.58
Q.I. (Base) x Sexe	3	29.32	1.86
Global	7	54.59	3.47**

* $p < .001$

** $p < .01$

Il semble donc, comme nous savions déjà, que c'est le Q.I. qui influence l'estime de soi peu importe si le sujet considéré est de sexe masculin ou féminin.

Le tableau 8 compare les résultats obtenus par les quatre (4) groupes d'enfants des niveaux quatre (4), cinq (5), six (6) à l'échelle d'estime de soi.

Tableau 8

Tableau comparatif des résultats obtenus par les quatre groupes de quatrième, cinquième et sixième année à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Niveau 4			Niveau 5			Niveau 6		
	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type
Doués et leaders	11	52.55	2.25	2	51.50	6.36	8	51.25	2.87
Non-doués et leaders	15	52.93	2.60	18	50.28	3.49	12	51.08	2.68
Doués mais non-leaders	4	53.00	0	6	50.33	3.50	8	51.25	4.53
Non-doués et non-leaders	17	48.76	5.24	10	49.10	5.88	13	47.08	5.20

La comparaison des données présentées dans ce tableau permet de constater que les enfants non-doués et non-leaders des trois (3) niveaux scolaires obtiennent à nouveau des résultats légèrement inférieurs aux trois autres groupes d'enfants. On note de plus, que les sujets doués et leaders, non-doués et leaders et finalement doués mais non-leaders de quatrième année ont des résultats quelque peu supérieurs aux autres groupes de sujets de cinquième et de sixième année.

L'analyse de variance qui suit (tableau 9) démontre qu'en dépit de ces légères marges, aucune différence significative n'existe entre les quatre groupes d'enfants quant à leur estime de soi en fonction du niveau scolaire.

Tableau 9

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les variables quotient intellectuel et niveaux scolaires

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	112	16.16	
Q.I. (Base)	3	95.00	5.88*
Niveau	2	35.13	2.17
Q.I. (Base) x Niveau	6	7.30	.45
Global	11	36.27	2.24**

* $p < .001$

** $p < .05$

Suite à cette étude détaillée des données présentées par les sujets formant les quatre cellules essentielles à cette recherche, il s'avère maintenant possible de se demander comment l'estime de soi varie en fonction du quotient intellectuel lorsque l'on effectue une nouvelle dichotomie permettant alors de comparer l'estime de soi des enfants doués et des enfants d'intelligence moyenne.

Le tableau 10 présente les résultats obtenus par les enfants doués et les enfants d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi.

Tableau 10

Comparaison des résultats obtenus par les enfants doués et les sujets d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Non-doués (N=85)	Doués (N=39)
\bar{M}	49.93	51.67
Ecart-type	4.56	3.17

L'examen de ces données démontre que les enfants doués présentent des résultats supérieurs au groupe d'enfants d'intelligence moyenne pour ce qui est de l'estime de soi. Cette différence quoique légèrement significative ($p < .05$) va dans le même sens que les résultats présentés précédemment aux tableaux 4, 6 et 8. Ceci laisse donc supposer que l'estime de soi varie en fonction du quotient intellectuel; plus la capacité intellectuelle est élevée, plus l'estime de soi l'est aussi.

Le tableau 11 présente l'analyse de variance mettant en relation le quotient intellectuel et l'estime de soi des sujets doués et non-doués.

Tableau 11

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les sujets doués et d'intelligence moyenne

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter-groupes	1	80.68	4.63*
Intra-groupes	122	17.44	

* $p < .05$

Cependant, existe-t-il des différences lorsque l'on prend en considération le sexe et le niveau scolaire de ces deux groupes de sujets.

Le tableau 12 expose les résultats obtenus à l'échelle d'estime de soi par les garçons et les filles doués et non-doués.

Tableau 12

Comparaison des moyennes et écarts-types obtenus
par les sujets masculins et féminins doués et d'intelligence
moyenne à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Garçons			Filles		
	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type
Non-doués	45	49.38	5.25	40	50.55	3.60
Doués	18	51.44	3.63	21	51.86	2.80

Les sujets masculins, qu'ils soient doués ou non-doués, ont des résultats légèrement inférieurs aux sujets féminins. Toutefois, comme le démontre l'analyse de variance présentée au tableau 13, cet écart ne suffit guère à établir une différence significative entre les deux groupes.

Tableau 13

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les sujets doués et non-doués en fonction du sexe

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	120	17.48	
Q.I.	1	80.68	4.62*
Sexe	1	26.91	1.54
Q.I. x Sexe	1	3.84	.22
Global	3	37.14	2.13

* $p < .05$

Les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus par les enfants doués et d'intelligence moyenne à l'échelle d'estime de soi selon leur niveau scolaire sont présentés au tableau 14.

Tableau 14

Moyennes et écarts-types obtenus par les sujets
doués et d'intelligence moyenne de quatrième, cinquième et sixième
année à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Niveau 4			Niveau 5			Niveau 6		
	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type
Non-doués	32	50.72	4.66	28	49.86	4.42	25	49.00	4.58
Doués	15	52.67	1.91	8	50.63	3.85	16	51.25	3.66

Il est possible de remarquer à la lecture du tableau 14, que les enfants doués des trois niveaux scolaires obtiennent des résultats relativement plus élevés que les enfants non-doués. On constate, de plus, que les résultats obtenus par les sujets doués et d'intelligence moyenne de quatrième année sont un peu plus élevés que ceux présentés par les sujets de cinquième et de sixième année.

Le tableau 15 présente l'analyse de variance mettant en relation le quotient intellectuel et l'estime de soi des enfants doués et non-doués en fonction du niveau scolaire.

Tableau 15

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les sujets doués et non-doués en fonction
des niveaux scolaires

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	118	17.46	
Q.I.	1	80.68	4.62*
Niveau	2	29.66	1.70
Q.I. x Niveau	2	4.41	.25
Global	5	29.76	1.70

* $p < .05$

Cette analyse de variance ne montre aucune différence significative entre les sujets doués et non-doués de quatrième, cinquième et sixième année, malgré les légers écarts soulevés précédemment. Les résultats sont semblables d'un niveau à l'autre, tant pour le groupe doué que pour le groupe d'intelligence moyenne.

Le tableau 16 présente les résultats obtenus par les deux groupes de sujets à l'échelle d'estime de soi lorsque le sexe et le niveau scolaire sont mis en relation.

Tableau 16

Comparaison des résultats obtenus par les sujets doués et d'intelligence
moyenne masculins et féminins de quatrième, cinquième et sixième année
à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Niveau 4						Niveau 5						Niveau 6					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type
Non- doués	23	50.61	5.45	9	51.00	1.50	13	48.62	5.36	15	50.93	3.22	9	47.33	4.06	16	49.94	4.71
Doués	6	52.17	2.48	9	53.00	1.50	3	52.33	4.04	5	49.60	3.78	9	50.67	4.33	7	52.00	2.71

Ces données indiquent que les garçons doués de quatrième, cinquième et sixième année ont des résultats supérieurs aux garçons non-doués des mêmes niveaux.

L'analyse de variance qui suit (tableau 17) ne démontre aucune différence significative entre les enfants doués et non-doués de sexe masculin de quatrième, cinquième et sixième année et les enfants doués et non-doués de sexe féminin des mêmes niveaux scolaires à l'échelle d'estime de soi.

Tableau 17

Analyse de variance de l'estime de soi
impliquant les variables Q.I., sexe et niveaux scolaires

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	112	17.49	
Q.I.	1	80.68	4.61*
Niveau	2	29.66	1.70
Sexe	1	42.90	2.45
Q.I. x Niveau	2	6.63	.38
Q.I. x Sexe	1	12.78	.73
Niveau x Sexe	2	6.70	.38
Q.I. x Niveau x Sexe	2	13.73	.79
Global	11	22.71	1.30

* $p < .05$

A la lecture des diverses données présentées dans les tableaux précédents, il est possible de constater qu'il n'existe aucune différence significative lorsque l'on compare l'estime de soi des sujets en fonction du sexe ou du niveau scolaire. Les garçons comme les filles, des trois niveaux scolaires évalués obtiennent des résultats de même valeur; seul leur quotient intellectuel permet de découvrir des différences significatives entre les doués et les sujets d'intelligence moyenne ($p < .05$).

Ceci confirme donc les travaux de Ringness (1961), Milgramm et Milgramm (1976), King (1976), Ketcham et Snyder (1977), Ziv, Ramon et Doni (1977), Parker et Ross (1980), Tidwell (1980) ainsi que Tremblay (1985). Tous ces auteurs ont démontré que les enfants doués présentaient des résultats plus élevés en ce qui concerne l'estime de soi et le concept de soi, comparativement aux enfants non-doués ou d'intelligence moyenne. La majorité de ces études ne présentent pas, non plus, de différence entre les sexes chez les enfants doués; la présente recherche confirme donc ce phénomène. Cependant, à notre connaissance, aucune étude visant à vérifier la présence ou l'absence de différences significatives en fonction du niveau scolaire des sujets ne fut effectuée jusqu'à maintenant. Il est donc difficile d'établir si les résultats présentés dans cette étude confirment ou infirment d'autres résultats.

Analyses particulières touchant le leadership et l'estime de soi

Nous savons que le leadership constitue également un facteur relié à l'estime de soi. Nous allons considérer cette variable plus en détails, en particulier en relation avec le sexe et le niveau scolaire.

Le tableau 18 présente les résultats obtenus à l'échelle d'estime de soi par les sujets leaders et non-leaders.

Tableau 18

Comparaison des résultats obtenus par les enfants leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Non-leaders (N=58)	Leaders (N=66)
\bar{M}	49.24	51.56
Ecart-type	5.03	3.04

La comparaison des résultats obtenus par les deux groupes d'enfants permet de conclure que les sujets leaders obtiennent des résultats supérieurs aux sujets non-leaders à l'échelle d'estime de soi globale. Comme le démontre l'analyse de variance présentée au tableau 19, la différence observée est significative ($p < .002$).

Tableau 19
Analyse de variance de l'estime de soi
impliquant la variable leadership

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Inter-groupes	1	166.05	9.92*
Intra-groupes	122	16.74	

* $p < .002$

Le tableau 20 expose les résultats obtenus par les sujets leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi en fonction du sexe.

Tableau 20
Comparaison des moyennes et écarts-types obtenus par les sujets masculins et féminins leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Garçons			Filles		
	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type
Non-leaders	34	48.18	5.28	24	50.75	4.31
Leaders	29	52.07	3.44	37	51.16	2.67

La lecture des données de ce tableau permet de constater que les leaders, garçons ou filles, ont des résultats supérieurs aux non-leaders. Cette différence est davantage apparente cependant chez les sujets masculins. La comparaison des non-leaders entre eux démontre que ce sont les filles qui présentent les résultats les plus élevés.

Le tableau 21 présente l'analyse de variance mettant en relation l'estime de soi et les habiletés de leadership des sujets en fonction du sexe.

Tableau 21

Analyse de variance de l'estime de soi
impliquant les variables leadership et sexe

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	120	16.14	
Leader	1	166.05	10.29*
Sexe	1	15.19	.94
Leader x Sexe	1	91.36	5.66*
Global	3	90.87	5.63

* $p < .01$

** $p < .02$

On note, suite à la lecture des données exposées dans ce tableau qu'il y a effectivement une différence ($p < .02$) entre les

sujets leaders masculins et féminins et les non-leaders des deux sexes. Cette différence quoique légère est quand même significative.

Le tableau 22 établit quant à lui, la comparaison des résultats des enfants leaders et non-leaders de quatrième, cinquième et sixième année, à l'échelle d'estime de soi.

Tableau 22

Comparaison des résultats obtenus par les enfants leaders et non-leaders à l'échelle d'estime de soi en fonction des niveaux scolaires

Groupe	Niveau 4			Niveau 5			Niveau 6		
	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type	N	\bar{M}	Ecart-type
Non-leaders	21	49.57	4.99	16	49.56	5.02	21	48.67	5.27
Leaders	26	52.77	2.42	20	50.40	3.63	20	51.15	2.68

Ces données montrent que les enfants leaders de quatrième, cinquième et sixième année obtiennent des résultats supérieurs aux enfants non-leaders des mêmes niveaux scolaires. Cette différence est toutefois moins prononcée chez les enfants de cinquième année. Cependant, comme le fait voir l'analyse de variance qui suit (tableau 23), ces écarts ne s'avèrent pas suffisants pour établir des différences

significatives quant à l'estime de soi de ces deux groupes d'enfants lorsque l'on compare leur niveau scolaire.

Tableau 23

Analyse de variance de l'estime de soi
impliquant les variables leadership et niveaux scolaires

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	118	16.64	
Leader	1	166.05	9.98*
Niveau	2	25.23	1.52
Leader x Niveau	2	14.35	.86
Global	5	49.04	2.95**

* $p < .01$

** $p < .02$

Le tableau 24 expose les résultats obtenus par les deux groupes de sujets à l'échelle d'estime de soi lorsque le sexe et le niveau scolaire sont mis en relation.

Ces données indiquent que les garçons leaders de quatrième, cinquième et sixième année ont des résultats supérieurs aux garçons non-leaders des mêmes niveaux. De plus, les filles non-leaders présentent

Tableau 24

Comparaison des résultats obtenus par les sujets leaders et non-leaders
masculins et féminins de quatrième, cinquième et sixième année
à l'échelle d'estime de soi

Groupe	Niveau 4						Niveau 5						Niveau 6					
	Garçons			Filles			Garçons			Filles			Garçons			Filles		
	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type	N	\bar{M}	Ecart- type
Non- leaders	16	48.75	5.45	5	52.20	1.30	8	47.25	5.37	8	51.88	3.60	10	48.00	5.40	11	49.27	5.33
Leaders	13	53.62	2.60	13	51.92	1.98	8	51.38	4.50	12	49.75	2.96	8	50.25	2.60	12	51.75	2.67

quant à elles des scores plus élevés que les garçons du même groupe et ce, à tous les degrés scolaires, quoique cette marge soit moins prononcée en sixième année. Les sujets féminins leaders et non-leaders obtiennent des résultats comparables.

La dernière analyse de variance (tableau 25), qui résume en quelque sorte les deux analyses précédentes, (tableaux 21 et 23) démontre que malgré certaines disparités on n'observe guère de différence significative quant à l'estime de soi des leaders et des non-leaders

Tableau 25

Analyse de variance de l'estime de soi impliquant
les variables leadership, sexe et niveaux scolaires

Source de variation	Degré de liberté	Carré moyen	F
Intra cellulaire	112	15.91	
Leader	1	166.05	10.43*
Niveau	2	25.23	1.59
Sexe	1	27.44	1.72
Leader x Niveau	2	12.87	.81
Leader x Sexe	1	96.36	6.06**
Niveau x Sexe	2	1.46	.09
Leader x Niveau x Sexe	2	28.86	1.81
Global	11	38.79	2.44

* $p < .01$

** $P < .02$

lors de la comparaison des niveaux scolaires. Cependant, lorsque l'on met en relation les variables leadership et sexe, il est possible de noter une différence suffisante pour atteindre le seuil de probabilité ($p < .05$) à l'échelle d'estime de soi.

Cette deuxième partie, portant davantage sur l'étude du leadership, nous amène à conclure que les enfants de neuf à douze ans possédant des habiletés de leadership ont une estime de soi significativement plus élevée que les enfants qui ne détiennent pas cette habileté. Bien qu'aucune différence ne soit relevée quant aux niveaux scolaires des enfants évalués, il en existe cependant une lorsque l'on compare les habiletés de leadership des sujets masculins et féminins.

Cette même disparité quant à l'estime de soi globale se retrouve au niveau des résultats présentés par les quatre groupes d'enfants ainsi divisés, dans le but de permettre des comparaisons possibles à la variable estime de soi. Les sujets doués et leaders obtiennent des résultats semblables aux sujets doués mais non-leaders, aux sujets non-doués et leaders, mais supérieurs aux sujets non-doués et non-leaders ($p < .001$) lorsque l'on met en relation les variables Q.I. et leadership. L'hypothèse de la présente étude se trouve partiellement confirmée.

Plusieurs chercheurs se sont attardés soit à l'étude de la douance, soit à l'étude du leadership. Cependant, très peu ont cherché à établir des liens entre ces deux habiletés permettant ainsi une inves-

tigation plus profonde. En dépit de cela, il est quand même possible de faire certains rapprochements entre les résultats de cette étude et l'un ou l'autre de ces domaines d'habiletés.

En fait, à la lecture des écrits traitant du leadership, une particularité revient de façon régulière et rejoint d'une certaine façon les résultats présentés ici.

Plusieurs auteurs tels que Mann (1959), Bavelas (1960), Gowan et Demos (1962), McGrath et Altman (1966) ainsi que Stogdill (1974) affirment que le leadership est fonction d'attributs spécifiques. Parmi ces attributs se retrouve l'intelligence ou le niveau intellectuel. Les études menées par ces chercheurs démontrent que les résultats obtenus à l'échelle d'intelligence par les sujets leaders sont significativement supérieurs.

Bien que ces auteurs n'aient pas étudié le phénomène d'estime de soi, ils mettent cependant en relief la présence chez le leader de caractéristiques telles que le sens de l'identité personnelle, la maturité sociale, l'affirmation et le contrôle de soi... qui permettent certainement d'atteindre un niveau d'estime de soi plus élevé.

C'est donc en ce sens que ces travaux appuient d'une manière plus ou moins manifeste les résultats de la présente étude. Nous n'essayons pas de faire de relation entre la douance intellectuelle et la douance en leadership car ceci ne constitue guère le but de cette recherche.

Discussion

Les résultats de la présente recherche montrent que les enfants doués et leaders ont une estime de soi équivalente aux enfants doués mais non-leaders, non-doués et leaders mais supérieure aux enfants non-doués et non-leaders confirmant ainsi partiellement l'hypothèse exposée au départ.

Cependant, compte-tenu du fait que très peu de chercheurs se soient penchés sur l'étude du leadership chez les enfants doués intellectuellement, il s'avère très difficile d'obtenir des résultats comparatifs permettant d'établir des liens avec d'autres études.

Néanmoins, il est quand même possible de faire certaines déductions intéressantes en mettant en relation divers écrits traitant soit de la douance, soit du leadership.

Tout d'abord, comme plusieurs recherches démontrent que les enfants doués présentent une estime de soi supérieure aux enfants non-doués ou d'intelligence moyenne, il est alors concevable que les enfants doués qui possèdent en plus cette habileté que représente le leadership obtiennent des résultats similaires. D'ailleurs, comme il a été mentionné précédemment, le niveau intellectuel élevé d'un individu serait possiblement une prémisse importante au développement de son habileté de leadership. Ceci reste à vérifier.

De plus, les recherches portant sur les caractéristiques du leader le définissent comme un individu possédant une grande maturité sociale, un sens de l'identité personnelle très développé, beaucoup de contrôle et d'affirmation de soi. Alors, il est fort plausible qu'un enfant qui détient ces attributs, manifeste de plus une estime de soi élevée et même supérieure aux autres enfants.

Des recherches ultérieures visant à mettre en relation ces deux domaines d'étude pourraient élucider davantage la problématique sous-jacente à ce phénomène.

Bien que, dans la présente étude, aucune hypothèse n'ait été émise quant au rôle de l'environnement dans le développement de l'estime de soi, il serait quand même intéressant de voir de quelle manière les chercheurs traitent de ce sujet.

Tout d'abord, plusieurs auteurs dont Coopersmith (1967) et L'Ecuyer (1975) soutiennent que certains facteurs déterminants tels que la relation de l'enfant avec ses parents et ses pairs, son expérience scolaire ainsi que la propre participation de ce dernier permettent le développement de son estime personnelle.

Car, le fait d'être doué ou talentueux, comme le mentionne King (1976), n'entraîne pas automatiquement une estime de soi élevée chez l'enfant. C'est à partir des perceptions de ses parents, de ses pairs et de ses professeurs que celui-ci développera une forte estime de soi.

Il est possible de retrouver dans ces facteurs primordiaux, les mêmes catalyseurs que ceux énoncés par Gagné (1983) dans l'élaboration de son modèle différencié du concept de douance et de talent (voir annexe 4).

Ces catalyseurs centraux qui sont les facteurs environnementaux, les intérêts de l'enfant, les traits de sa personnalité ainsi que sa motivation permettent en fait la transformation de la douance dans un domaine particulier en talents beaucoup plus spécifiques.

Ceci ne vient pas nier les arguments présentés auparavant concernant la distinction entre les doués et leaders et les non-doués et leaders ainsi qu'entre les doués et les non-doués, mais plutôt les renforce. En ce sens, un individu donné possédant et des caractéristiques de douance intellectuelle et des caractéristiques de leadership peut grâce aux divers catalyseurs développer davantage ses habiletés. Il peut ainsi atteindre une haute estime de soi qui peut être davantage élevée ou supérieure à celle de l'enfant qui possède à la base les mêmes attributs mais fait face à une absence de ces catalyseurs. Ceci resterait à confirmer.

Cette étude ne saurait être complète sans la prise en considération de certaines lacunes au niveau de l'expérimentation. Tout d'abord, il serait préférable d'avoir un échantillonnage beaucoup plus grand, ce qui permettrait d'avoir des écarts plus élevés entre les quotients intellectuels. Ces écarts auraient de plus l'avantage de permet-

tre l'établissement d'une zone-tampon. Cette zone-tampon d'environ un écart-type à partir de la moyenne qui est de 100 déterminerait d'une manière plus discriminative les sujets pouvant être considérés comme doués ou non-doués assurant ainsi une meilleure représentativité des groupes. De plus, il serait très intéressant de recueillir par un questionnaire destiné à cette fin l'opinion des parents sur les habiletés de l'enfant. Finalement, un questionnaire visant à obtenir la classification des pairs permettrait d'explorer d'une manière plus approfondie l'importance du jugement de ces derniers dans le développement d'une estime de soi qui soit positive et forte.

Il s'avère important d'interpréter avec précaution les résultats de la présente étude du fait qu'il arrive parfois qu'un nombre peu élevé de sujets compose un groupe donné rendant ainsi ces résultats difficilement généralisables. Dans la sélection des sujets il faut dire qu'il est difficile de recruter des sujets doués considérant les pourcentages relativement faibles de cette population, que ce soit à partir de critères de quotient intellectuel ou d'autres critères.

Au cours de recherches ultérieures, ces considérations concernant un plus grand échantillonnage ainsi qu'une marge plus discriminative entre les quotients intellectuels devraient entrer en ligne de compte lors de la préparation de l'expérimentation. De plus, une étude ayant pour but de mieux identifier et les perceptions des parents et les perceptions des pairs permettrait de connaître d'une façon plus adéquate l'influence qu'elles exercent sur l'estime de soi de l'enfant doué et leader.

Conclusion

Les résultats de cette recherche indiquent que les enfants doués et leaders ont une estime de soi équivalente aux enfants doués mais non-leaders, non-doués et leaders mais supérieure aux enfants non-doués et non-leaders.

Bien qu'il n'y ait pas eu de corrélation entre le quotient intellectuel et le leadership, la généralisation des présents résultats est difficile à faire.

Cependant, les nombreuses études traitant de l'une ou l'autre de ces habiletés permettent de tirer certaines conclusions intéressantes. Les résultats confirment les travaux de Milgramm et Milgramm (1976), King (1976), Parker et Ross (1980), Tidwell (1980) et Tremblay (1985) qui affirment que les enfants doués ont une estime de soi plus élevée que les enfants non-doués ou d'intelligence moyenne. Bien que les écrits concernant le leadership n'établissent pas clairement de différence quant à l'estime de soi des leaders et des non-leaders, ils relèvent tout de même la présence chez le leader de caractéristiques prédominantes au développement d'une estime de soi élevée. D'autres recherches pourraient apporter des données supplémentaires permettant de cerner cette problématique.

La discussion démontre que l'estime de soi est intimement reliée à la présence de catalyseurs primordiaux tels que la perception

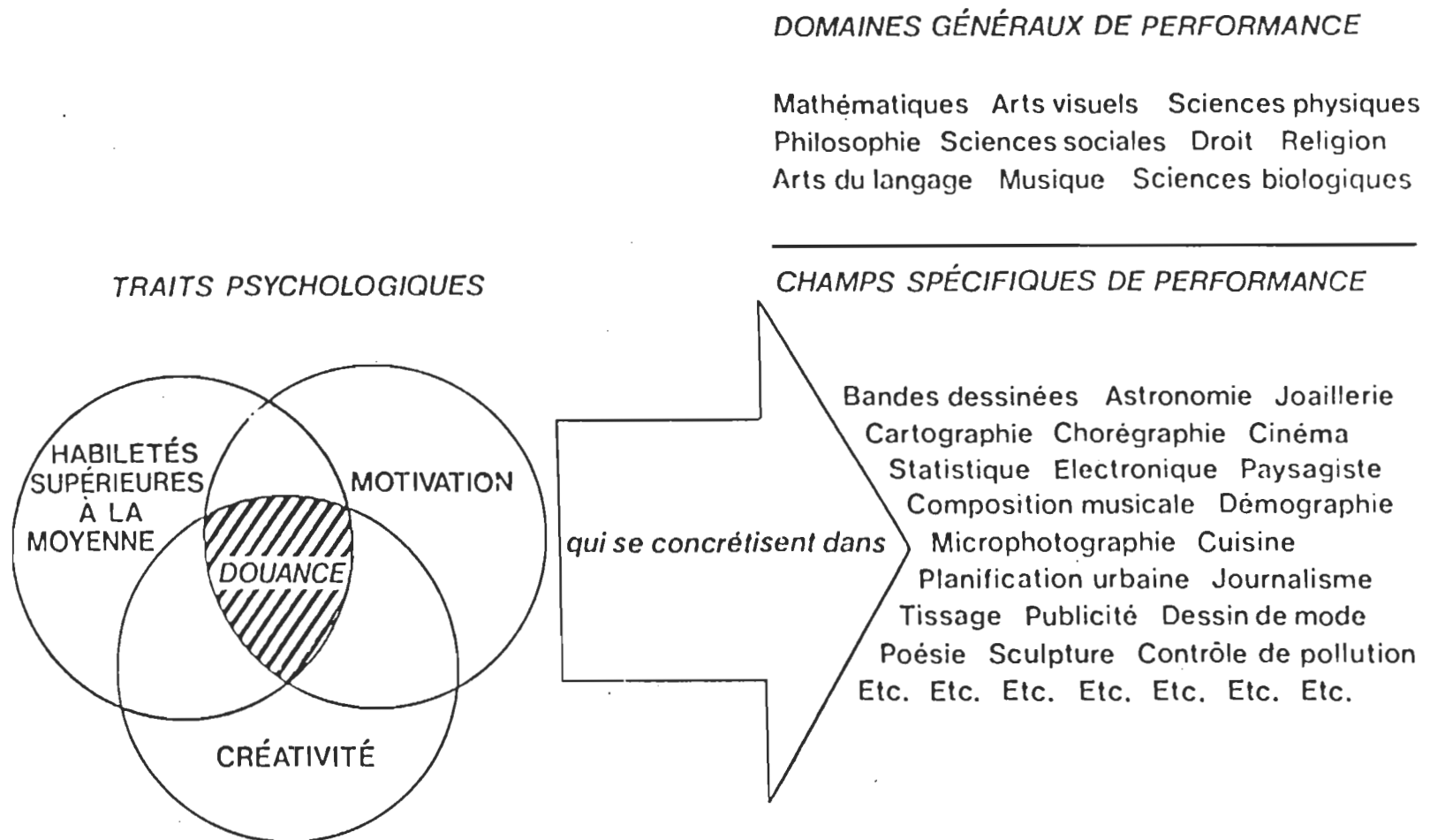
des parents, des professeurs et des pairs, les intérêts et la motivation de l'enfant... Et c'est cet ensemble de catalyseurs qui lui permet de développer une estime de soi positive; à la condition toutefois qu'il se sente accepté et considéré par les gens qu'il juge importants et qu'il puisse de plus mettre à jour ses habiletés.

Cette recherche visant l'étude de l'estime de soi des enfants doués intellectuellement et en leadership devrait créer une ouverture sur un nouvel angle de la douance permettant ainsi le croisement de deux habiletés qui, bien que distinctes au départ, sous-tendent quand même des réalités conjointes.

Annexe 1

Représentation graphique de la définition de la douance,
selon le modèle de Renzulli (1979)

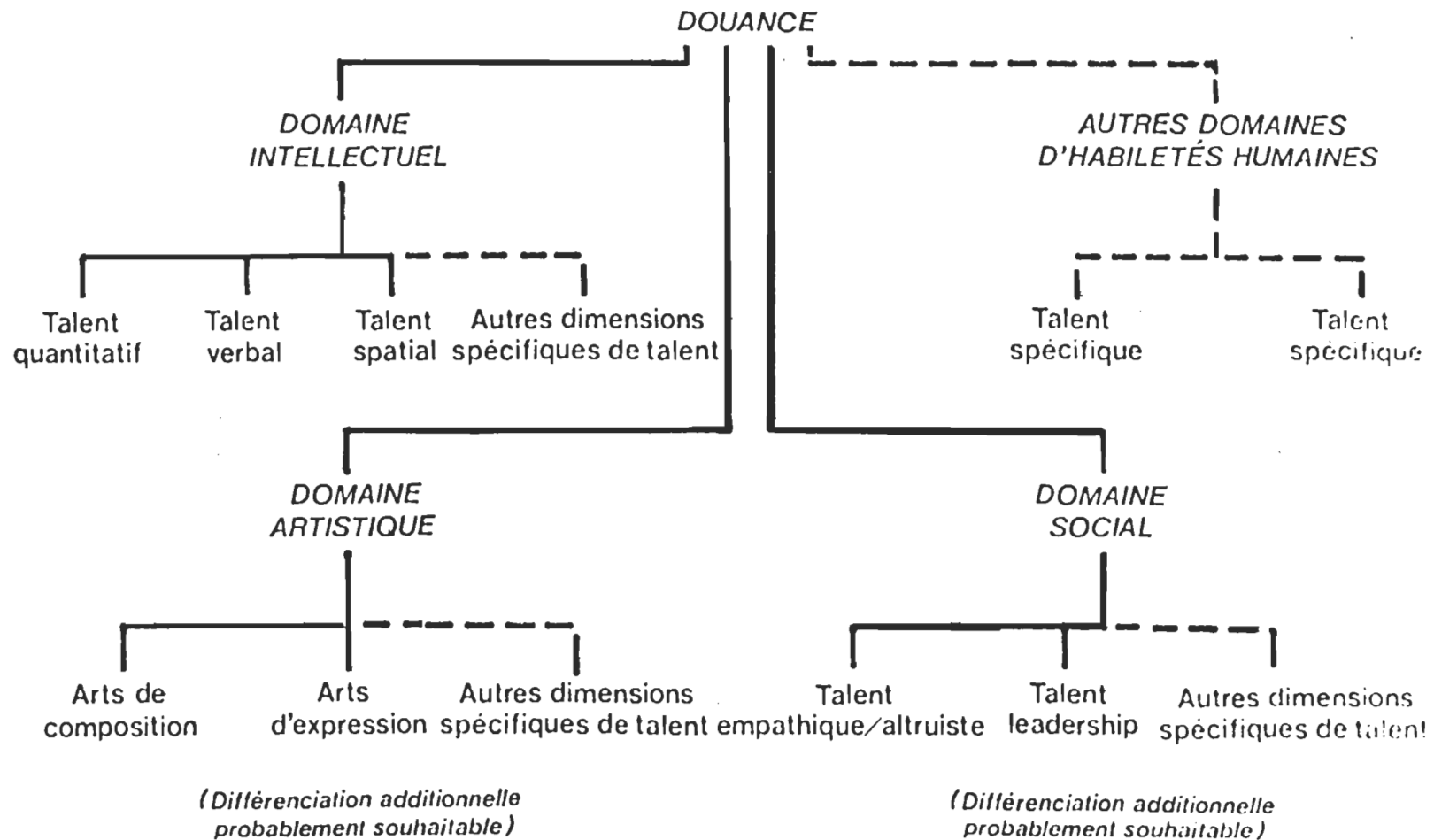
Figure 1
Représentation graphique de la définition de la douance,
selon Renzulli (reproduit de Renzulli, 1979, p. 24)



Annexe 2

Représentation graphique du modèle de la douance
selon Cohn (1981)

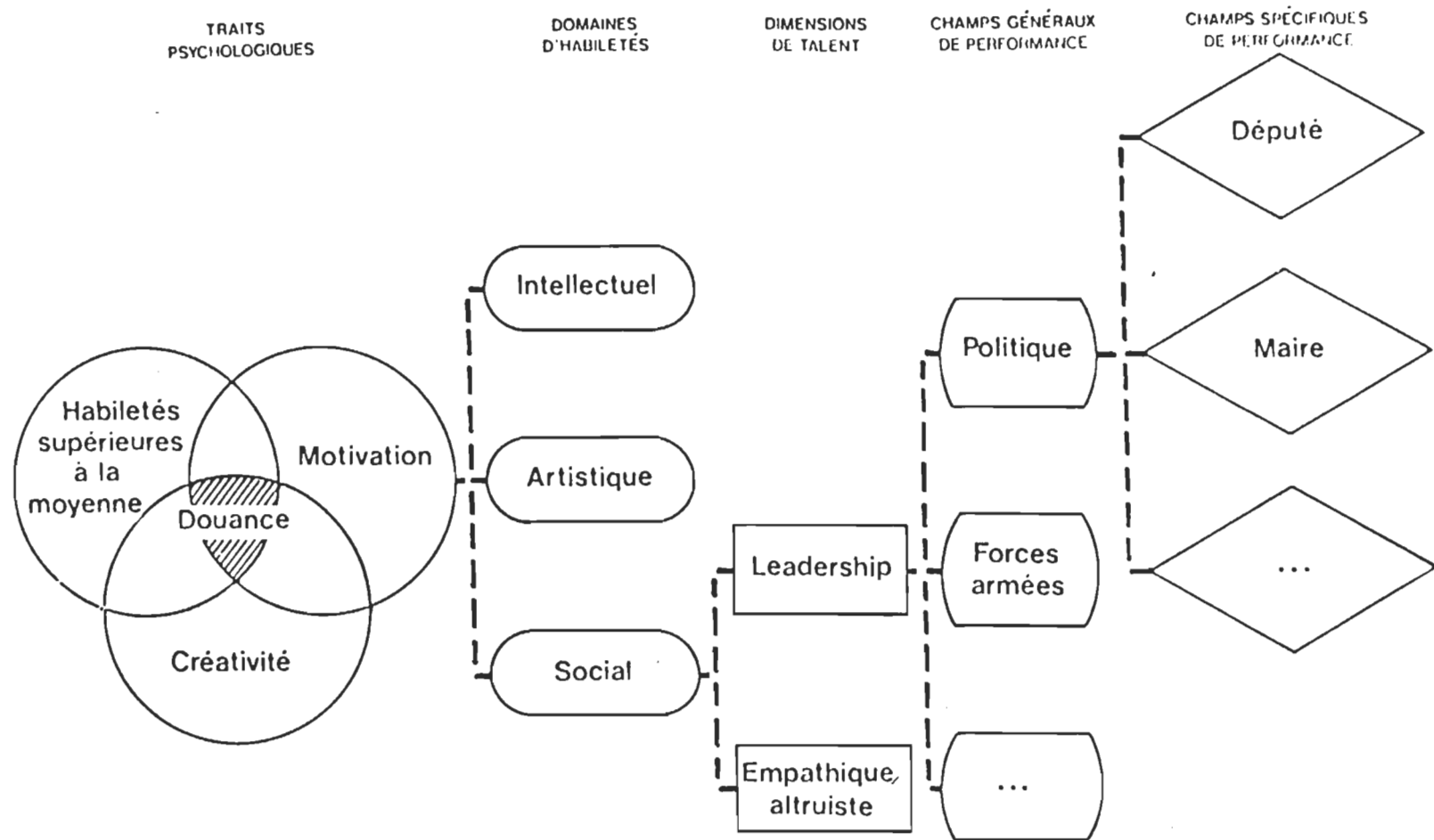
Figure 2
 Représentation graphique du modèle de la douance de Cohn
 (reproduit de Cohn, 1981, p. 37)



Annexe 3

Représentation graphique de l'intégration des
modèles de Renzulli et de Cohn (1981)

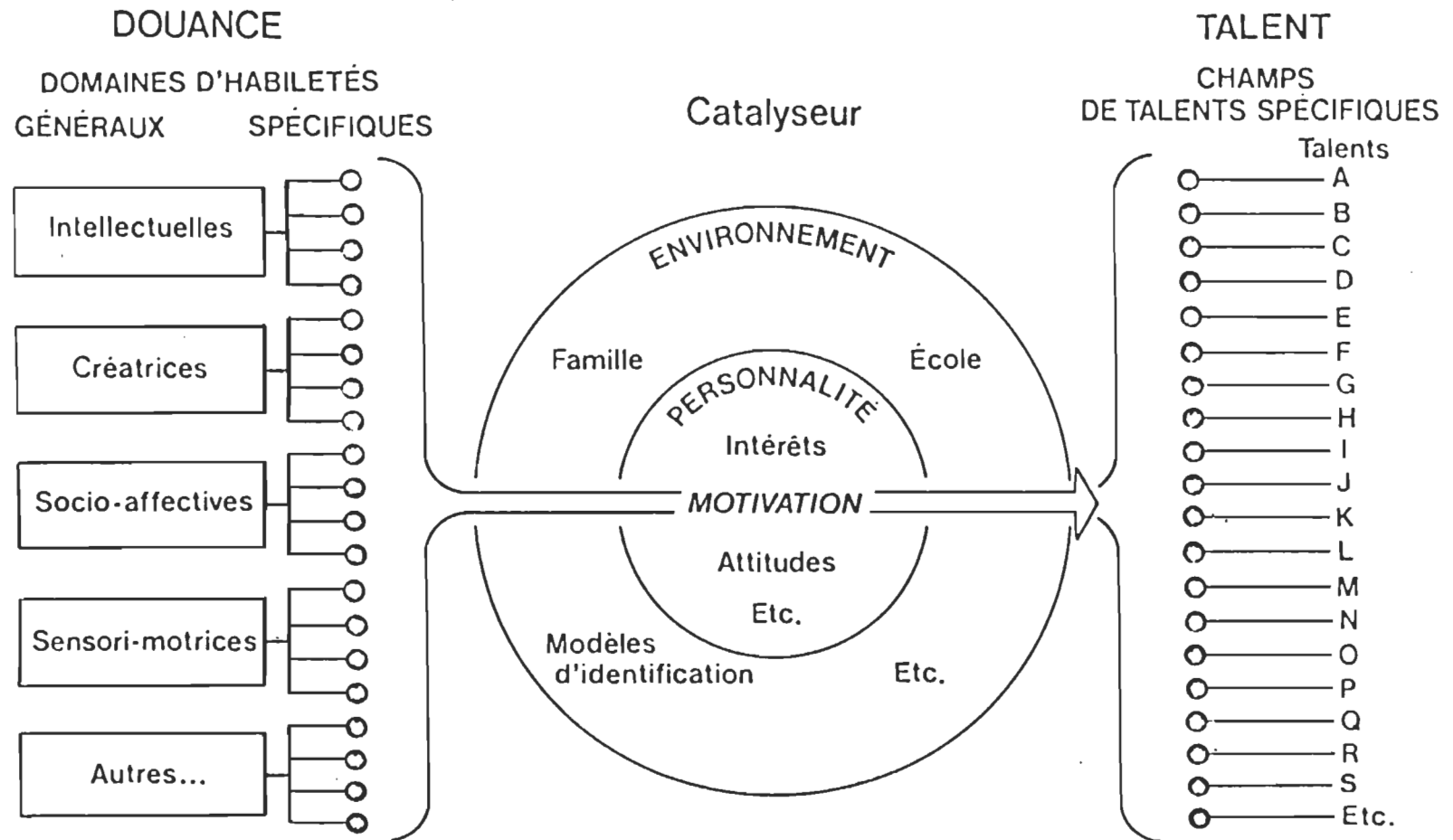
Figure 3
 Modèle Renzulli/Cohn intégré, illustrant le cas particulier du talent en leadership
 (reproduit de Foster, 1981, p. 20)



Annexe 4

Représentation graphique du modèle différencié
de la douance et du talent selon Gagné (1983)

Figure 4
Représentation graphique d'un modèle différencié
de la douance et du talent



Annexe 5

Questionnaire d'estime de soi de Brookover (1964): "Brookover-concept
of ability scale"

Echelle caractéristique des comportements des enfants doués

Nom: _____ Date: _____

Ecole: _____ Niveau: _____

Age: _____ Nom du professeur: _____
 année mois

Depuis combien de temps connaissez-vous cet (te) enfant? _____

_____ No. de tél: _____
 mois Date de naissance: _____

Consigne

Ces échelles ont été conçues dans le but d'obtenir l'évaluation du professeur sur les caractéristiques des élèves dans les domaines du leadership et de l'apprentissage. Les items proviennent de diverses recherches traitant des caractéristiques des personnes douées et créatives. Il doit être pris en considération qu'un grand nombre de différences individuelles peuvent être retrouvées au sein de cette population; et par conséquent, les profils peuvent varier grandement. Chaque item de l'échelle doit être considéré séparément et doit refléter le degré selon lequel vous avez observé la présence ou l'absence de chaque caractéristique. Lisez chacun des énoncés suivants très attentivement et placez un "X" dans la case appropriée selon l'échelle des valeurs suivante:

1. Si vous avez rarement ou jamais observé cette caractéristique.

2. Si vous avez observé cette caractéristique occasionnel-
lement.
3. Si vous avez observé cette caractéristique à un degré
considérable.
4. Si vous avez observé cette caractéristique presque tout le
temps.

Caractéristiques du leadership

	1	2	3	4
1. Il (elle) assume bien ses responsabilités. On peut compter sur lui (elle) pour accomplir ce qu'il (elle) a promis et d'habitude il (elle) le fait bien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il (elle) a confiance en lui (elle) avec les enfants de son âge aussi bien qu'avec les adultes. Il (elle) semble à l'aise lorsqu'on lui demande de présenter son travail à la classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il (elle) semble être bien aimé (e) de ses compagnons (gnes) de classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il (elle) coopère bien avec le professeur et ses compagnons (gnes) de classe. Il (elle) a tendance à éviter les disputes et il est généralement facile de s'entendre avec lui (elle).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Il (elle) a de bonnes facilités d'expression et de compréhension verbale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Il (elle) s'adapte rapidement aux nouvelles situations. Il (elle)				

-
1. Rarement ou jamais.
 2. Occasionnellement.
 3. Considérablement.
 4. Presque toujours.

1 2 3 4

pense et agit avec flexibilité. Il (elle) ne semble pas dérangé (e) lorsque la routine normale est modifiée.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Il (elle) semble aimer être entouré (e) de gens, il (elle) est sociable et préfère ne pas être seul (e).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Il (elle) a tendance à dominer les gens qui l'entourent. Généralement, il (elle) dirige les activités dans lesquelles il (elle) est impliqué (e).

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Il (elle) participe à la plupart des activités sociales reliées à l'école. Nous pouvons compter sur sa présence aux activités si d'autres y participent.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Il (elle) excelle dans diverses activités sportives. Il (elle) possède une bonne coordination et il (elle) aime un grand nombre d'activités sportives et s'y amuse.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

-
1. Rarement ou jamais.
 2. Occasionnellement.
 3. Considérablement.
 4. Presque toujours.

Cartactéristique d'apprentissage

	1	2	3	4
1. Il (elle) a un vocabulaire exceptionnellement avancé pour son âge ou son niveau scolaire, il (elle) utilise les mots de façon appropriée, il (elle) a un vocabulaire abondant caractérisé par une richesse d'expression et d'élaboration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Il (elle) possède un large éventail d'informations sur une variété de sujets (au-delà des intérêts habituels des enfants de son âge).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Il (elle) possède une bonne connaissance des faits et s'en souvient rapidement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Il (elle) discerne rapidement les relations de cause à effet. Il (elle) essaie de découvrir le comment et le pourquoi des choses. Il (elle) pose plusieurs questions stimulantes (c'est-à-dire distinctes des questions de nature informatives ou factuelles). Il (elle) désire savoir ce qui fait l'attrait des choses ou des gens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-
- 1. Rarement ou jamais.
 - 2. Occasionnellement.
 - 3. Considérablement.
 - 4. Presque toujours.

1 2 3 4

5. Il (elle) saisit immédiatement les principes fondamentaux et peut rapidement faire les généralisations valables touchant les événements, les gens et les choses; il (elle) leur cherche des similitudes et des différences.

☐ ☐ ☐ ☐

6. Il (elle) est un (e) observateur (trice) vif (ve) et alerte. Habituellement, il (elle) voit plus et retient plus des histoires, films etc... que les autres enfants.

☐ ☐ ☐ ☐

7. Il (elle) est motivé (e) à lire beaucoup et particulièrement des livres d'adultes. Il (elle) n'évite pas les matières difficiles. Il (elle) peut montrer une préférence pour les biographies, les autobiographies, les encyclopédies et les atlas.

☐ ☐ ☐ ☐

8. Il (elle) essaie de comprendre les matières complexes en les séparant en ses parties appropriées. Il (elle) porte des raisonnements par lui-(elle)-même; il (elle) trouve les réponses logiques et pleines de bon sens.

☐ ☐ ☐ ☐

-
1. Rarement ou jamais.
 2. Occasionnellement.
 3. Considérablement.
 4. Presque toujours.

Extrait et traduit de "Out of the classroom" de Joseph S. Renzulli et Robert K. Hartman.

Temps requis pour répondre au questionnaire: _____

Annexe 6

Questionnaire de Renzulli-Hartman (1971): "Scale for rating behavioral characteristics of superior students"

COMMENT JE ME PERÇOIS A L'ÉCOLE

Voici un ensemble de phrases qui peuvent te décrire ainsi que tes habiletés à l'école. Encerle la lettre correspondant à l'affirmation qui répond le mieux à la question.

1. Comment est-ce que tu évalues tes habiletés scolaires par rapport à celles de tes meilleurs amis?
 - a. Je suis le meilleur
 - b. Je suis au-dessus de la moyenne
 - c. Je suis dans la moyenne
 - d. Je suis en bas de la moyenne
 - e. Je suis le plus faible

2. Comment est-ce que tu évalues tes habiletés scolaires par rapport aux autres élèves de ta classe?
 - a. Je suis parmi les meilleurs
 - b. Je suis au-dessus de la moyenne
 - c. Je suis dans la moyenne
 - d. Je suis en bas de la moyenne
 - e. Je suis parmi les plus faibles

3. Quel rang penses-tu que tu occuperais au secondaire?
 - a. Parmi les meilleurs
 - b. Au-dessus de la moyenne
 - c. Dans la moyenne
 - d. En bas de la moyenne
 - e. Parmi les plus faibles

4. Penses-tu avoir la capacité de terminer des études collégiales (cégep)?
- a. Oui, sûrement
 - b. Oui, probablement
 - c. Je n'en suis pas sûr
 - d. Probablement pas
 - e. Non
5. Quel rang penses-tu que tu occuperais au collégial (cégep)?
- a. Parmi les meilleurs
 - b. Au-dessus de la moyenne
 - c. Dans la moyenne
 - d. En bas de la moyenne
 - e. Parmi les plus faibles
6. Quelles notes penses-tu être capable d'obtenir?
- a. Surtout au-dessus de 85%
 - b. Surtout entre 75% et 84%
 - c. Surtout entre 65% et 74%
 - d. Surtout entre 60% et 64%
 - e. Surtout en bas de 60%
7. Pour devenir médecin, avocat ou professeur d'université, il faut encore environ 4 années d'études après le collégial. D'après toi, est-il probable que tu complètes des études aussi avancées?
- a. Très probable
 - b. Assez probable
 - c. Je n'en suis pas sûr
 - d. Peu probable
 - e. Très peu probable

8. Oublie pour le moment l'évaluation que font les autres de ton travail. Quant à toi, comment est-ce que tu évalues ton travail?
- a. Mon travail est excellent
 - b. Mon travail est bon
 - c. Mon travail est moyen
 - d. Mon travail est en bas de la moyenne
 - e. Mon travail est très en bas de la moyenne
9. Quelle importance attaches-tu aux notes que tu obtiens à l'école?
- a. Très importantes
 - b. Importantes
 - c. Pas particulièrement importantes
 - d. Les notes n'ont aucune importance pour moi
10. Quelles notes t'efforces-tu d'obtenir à l'école?
- a. Surtout au-dessus de 85%
 - b. Surtout entre 75% et 84%
 - c. Surtout entre 65% et 74%
 - d. Surtout entre 60% et 64%
 - e. Surtout en bas de 60%
11. Quelle importance ont pour toi les bonnes notes par rapport à d'autres aspects de l'école?
- a. Les bonnes notes sont la chose la plus importante à l'école
 - b. Les bonnes notes sont parmi les choses les plus importantes à l'école
 - c. Il y a d'autres choses à l'école qui sont plus importantes que les bonnes notes
 - d. Les bonnes notes n'ont aucune importance pour moi

12. Comment te sens-tu si tu ne réussis pas à l'école aussi bien que tu penses en être capable?

- a. Je me sens très mal à l'aise
- b. Je me sens mal à l'aise
- c. Je ne me sens pas particulièrement mal à l'aise
- d. Ça ne me tracasse pas du tout

Annexe 7

Résultats individuels obtenus par les sujets au questionnaire de
Renzulli-Hartman et à l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon

Tableau 2

Résultats individuels obtenus par les sujets au questionnaire de Renzulli-Hartman et à l'épreuve d'habileté mentale Otis-Lennon

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 1	10	32	37	121
S 2	9	27	35	113
S 3	11	32	35	105
S 4	12	23	32	113
S 5	12	19	30	114
S 6	12	27	34	115
S 7	10	25	34	99
S 8	10	27	36	107
S 9	10	27	38	99
S 10	10	28	37	89
S 11	12	26	36	101
S 12	11	27	38	108
S 13	11	26	35	118
S 14	11	26	40	96
S 15	11	26	39	112
S 16	10	25	37	116
S 17	9	26	39	109
S 18	10	26	36	105
S 19	10	20	34	100
S 20	10	18	30	100

Tableau 2 (suite)

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 21	10	25	37	114
S 22	9	27	38	106
S 23	10	22	33	119
S 24	11	8	21	96
S 25	11	29	40	107
S 26	10	22	31	91
S 27	10	28	38	125
S 28	9	27	34	110
S 29	11	19	25	100
S 30	10	22	31	104
S 31	11	24	35	98
S 32	10	18	30	86
S 33	12	20	34	98
S 34	11	18	33	116
S 35	11	24	40	100
S 36	10	25	37	111
S 37	11	31	36	114
S 38	10	27	35	114
S 39	10	28	38	113
S 40	11	29	38	114
S 41	12	29	38	110
S 42	11	32	36	121
S 43	12	22	32	107
S 44	12	27	40	133

Tableau 2 (suite)

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 45	11	32	39	131
S 46	11	22	35	104
S 47	12	26	33	117
S 48	12	16	26	93
S 49	12	24	35	111
S 50	11	27	35	105
S 51	10	23	32	116
S 52	10	23	37	113
S 53	10	24	36	111
S 54	11	29	36	112
S 55	10	29	35	106
S 56	12	28	32	93
S 57	12	25	33	95
S 58	10	26	36	101
S 59	12	30	37	105
S 60	9	30	33	109
S 61	10	30	35	116
S 62	11	25	35	123
S 63	12	26	34	93
S 64	11	28	32	109
S 65	11	29	37	123
S 66	12	30	38	127
S 67	10	18	33	106
S 68	10	20	32	99

Tableau 2 (suite)

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 69	10	20	36	104
S 70	9	29	36	124
S 71	12	26	39	107
S 72	9	31	35	109
S 73	10	27	40	102
S 74	11	28	32	115
S 75	10	25	37	111
S 76	10	12	23	93
S 77	12	25	36	108
S 78	12	25	40	112
S 79	11	19	29	96
S 80	11	15	34	114
S 81	11	18	31	116
S 82	11	26	29	114
S 83	10	28	36	115
S 84	11	14	31	108
S 85	10	27	35	125
S 86	12	23	37	123
S 87	11	20	37	104
S 88	12	29	37	110
S 89	11	22	38	110
S 90	11	26	38	110
S 91	10	19	38	114
S 92	11	26	36	113

Tableau 2 (suite)

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 93	11	26	36	105
S 94	11	26	31	117
S 95	11	24	37	101
S 96	9	20	37	115
S 97	10	20	32	100
S 98	12	9	40	119
S 99	11	29	34	111
S 100	11	20	35	99
S 101	11	21	36	114
S 102	12	24	39	109
S 103	11	32	35	131
S 104	10	29	38	106
S 105	10	29	34	106
S 106	10	30	38	121
S 107	11	17	36	97
S 108	11	15	24	103
S 109	10	23	32	115
S 110	9	29	40	133
S 111	11	19	35	119
S 112	10	29	36	120
S 113	10	32	36	115
S 114	10	29	38	121
S 115	11	26	40	113
S 116	12	31	30	119

Tableau 2 (suite)

Sujet	Age	Apprentissage/32	Leadership/40	Q.I.
S 117	12	25	37	113
S 118	12	31	38	121
S 119	11	29	38	123
S 120	11	31	30	131
S 121	10	24	34	118
S 122	11	32	38	109
S 123	11	31	36	116
S 124	11	30	36	111

Remerciements

L'auteure désire exprimer toute sa reconnaissance à son directeur de thèse, monsieur Bertrand Roy, M. Ps., de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son assistance ainsi que sa grande disponibilité tout au long de cette recherche.

L'auteure désire également remercier tous les directeurs d'école ainsi que le personnel enseignant des classes de quatrième, cinquième et sixième année de la Commission Scolaire du Cap-de-la-Madeleine pour leur collaboration dans le dépistage des élèves.

Enfin, l'auteure désire remercier tout spécialement monsieur Gilles Nobert, agent de stage au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son soutien continu au cours de cette recherche, ainsi que tous ceux qui ont collaboré, de près ou de loin, à mener à bien la présente étude.

Références

- ALUINO, J., McDONNEL, R.C., RICHERT, S. (1981). National survey of identification practices in gifted and talented education. Exceptional children, 48, No.2, 124-131.
- ANASTASI, A. (1960). Differential psychology. New-York: McMillan.
- BASS, B.M. (1960). Leadership, psychology, and organizational behavior. New-York: Harper.
- BAVELAS, A. (1960). Group size interaction and structural environment. New-Jersey: Murray-Hill.
- BLOOM, B.S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. Exceptional children, 48, No.6, 510-521.
- BOSSE, M.A. (1979). Do creative children behave differently? Journal of creative behavior, 13, No.2, 119-126.
- BRANDEN, N. (1969). The psychology of self-esteem. Los-Angeles: Nash Publishers Corp.
- BROOKOVER, W.B., THOMAS, S. (1964). Self-concept of ability and school achievement. Sociology of education, 37.
- CLARK, B. (1983). Growing up gifted. London: Charles E. Merrill Pub. Co.
- COHN, S.J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. Gifted children: challenging their potential, New-York: Trillium Press.
- COOPER, J.B., MCGAUGH, J.L. (1963). Leadership: integrating principles of social psychology. Schenkman Publishing Company.
- COOPERSMITH, S. (1957). A method for determining types of self-esteem. Journal of abnormal and social psychology, 59, 87-94.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedent of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- DROLET, D. (1986). Impact socio-affectif d'une intervention auprès d'élèves doués sous-performants de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- FELDHUSEN, J.F., KOLLOFF, M. (1981). Me: A self concept for gifted students. Perceptual and motor skills, 53, 319-323.
- FIEDLER, F.E. (1967). A theory of leadership effectiveness. New-York: McGraw-Hill.

- FIEDLER, F.E. (1972). Predicting the effects of leadership training and experience from the contingency model. Journal of applied psychology, 56, 114-119.
- FIEDLER, F.E. (1973). The contingency model: a reply to Ashour. Organizational behavior and human performance, 9, 356-368.
- FLEMING, E.S., HOLLINGER, C.L. (1981). The multidimensionality of talent in adolescent young women. Journal for the education of the gifted, 4, 188-198.
- FOSTER, W. (1981). Leadership: A conceptual framework for recognizing and educating. Gifted child quarterly, 25, 17-25.
- GAGNE, F. (1983). Douance et talent: Deux concepts à ne pas confondre. Apprentissage et socialisation, 6, No.3, 146-159.
- GIBB, C.A. (1947). The principles and traits of leadership. Journal of abnormal and social psychology, 42, 267-284.
- GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1985). Les élèves doués et talentueux: état et développement. Québec.
- GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. (1964). The education and guidance of the ablest. Springfield: Charles C. Thomas.
- GROTH, N.J. (1973). Achievement of autonomy and other developmental tasks in bright and average adolescents. Gifted child quarterly, 17, No.4, 64-67.
- HITSCHMANN, E. (1956). Great men, psycho-analytic studies. New-York: International University Press.
- HOLLINGWORTH, L.S. (1942). Children above 180 IQ. New-York: World Book.
- HOUSE, R.J., KERR, S. (1974). Organizational independence, leader behavior and managerial practices: a replicated study. Journal of applied psychology, 58, No. 2, 173-180.
- ISAACS, A.F. (1973). Giftedness and leadership. Gifted child quarterly, 17, No.8, 103-112.
- JODOIN, S. (1976). Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- KELLY, K.R., COLANGELO, N. (1984). Academic and social self-concepts of gifted, general and special students. Exceptional children, 50, No.6, 551-554.
- KETCHAM, B., SNYDER, R.T. (1977). Self-attitudes of the intellectually and socially advantaged student: Normative study of the Piers-Harris children's self-concept scale. Psychological reports, 40, 111-116.

- KING, M. (1981). Self-concept as it is related to degrees of environmental support, environmental availability, giftedness, and delinquency proneness. A paper prepared for the fourth meeting of the world council for gifted children, Montreal 81. University of Wisconsin-Platteville, Wisconsin.
- LAKE, T.P. (1975). We're all about the exceptional child. The volta review, 77, No.2, 141-142.
- L'ECUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: théorie et recherches. Sherbrooke: Ed. Naaman.
- LYNDSEY, B. (1978). Leadership giftedness: Developing a profile. Journal for the education of the gifted, 1, No.1, 63-69.
- MCCALL, M.W., LOMBARDO, M.M. (Ed.) (1978). Leadership: Where else can we go? Durham, N.C.: Duke University Press.
- MCGRATH, J.E., ALTMAN, I. (1966). Small group research: a synthesis and critique of the field. Illinois: Holt, Rinehart and Winston.
- MANN, R.D. (1959). A review of the relationships between personality and performance in small groups. Psychological bulletin, 56, 241-270.
- MARLAND, S. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- MASSE, P. (1980). Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués ou talentueux. (Rapport). Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- MILGRAMM, M.A., MILGRAMM, R.M. (1976). Personality characteristics of the gifted Israeli children. The journal of genetic psychology, 129, 185-194.
- MISCHEL, W. (1980). Personality and assessment. New-York: Wiley.
- OTIS, A.S., LENNON, R.T. (1967). Otis-Lennon Mental Ability Test. New-York: Harcourt, Brace and World.
- PARKER, M., ROSS, A. (1980). Academic and social self-concept of academically gifted. Exceptional children, 47, No.2, 6-10.
- PASTERNAK, M., SILVEY, L. (1969). Leadership patterns in gifted peer groups. Gifted child quarterly, 13, No.2, 126-128.
- PENNER, L.A. (1978). Social psychology: a contemporary approach. New-York: Oxford University Press.
- RENZULLI, J.S., HARTMAN, R.K. (1971). Scale for rating behavioral characteristics of superior students. Exceptional children, 38, No.3, 243-248.

- RENZULLI, J.S., HARTMAN, R.K., CALLAHAN, C.M. (1971). Teacher identification of superior students. Exceptional children, 15, No.2, 211-214.
- RENZULLI, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180-185.
- RENZULLI, J. (1979). What makes giftedness: a reexamination of the definition of the gifted and the talented. Ventura, Ca.: Ventura County Superintendent for schools office.
- RINGNESS, T.A. (1961). Self-concept of children of low, average and high intelligence. American journal of mental deficiency, 65, No.4, 453-461.
- ROBERGE, L. (1982). L'estime de soi des enfants diabétiques âgés de 8 à 12 ans. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- RUBENZER, R. (1979). Identification and evaluation procedures for gifted and talented programs. Gifted child quarterly, 23, No.2, 304-316.
- SAURENMAN, D.A., MICHAEL, W.B. (1980). Differential placement of high-achieving and low-achieving gifted pupils in grades four, five, and six on measures of field dependance-field independance, creativity, and self-concept. Gifted child quarterly, 24, No.2, 81-85.
- STOGDILL, R.M. (1974). Handbook of leadership: A survey of theory and research. New-York: Free Press.
- TERMAN, L.H. (1925). Genetic studies of genius, vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children. Stanford: Stanford University Press.
- TERRASSIER, J.C. (1981). Les enfants surdoués. Paris, Ed. E.S.F.
- TIDWELL, R.A. (1980). A psycho-educational profile of 1,593 gifted highschool students. Gifted child quarterly, 24, 63-68.
- TREMBLAY, A. (1985). L'estime de soi chez les enfants doués ou talentueux. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualization and measurement. London: Sage Publication.
- YAMAMOTO, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton Mifflin.
- ZIV, A., RAMON, J., DONI, M. (1977). Parental perception and self-concept of gifted and average underachievers. Perceptual and motor skills, 44, 563-568.