

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTÉ A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

CAROLE DEL ISLE

LA MESURE DU CONCEPT DE SOI
COMME OUTIL PREDICTEUR DE L'ABANDON SCOLAIRE

MAI 1988

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

SOMMAIRE

La présente recherche analyse le lien existant entre le concept de soi et l'abandon scolaire chez une population d'étudiants de niveau secondaire.

L'abandon scolaire, variable dépendante de cette étude, constitue une importante préoccupation des milieux scolaires québécois. Quant au concept de soi, les travaux démontrent que cette variable joue un rôle très important au niveau des comportements de l'adolescent.

Cette recherche vérifie si l'ensemble des éléments composant le concept de soi chez les adolescents, tel que mesuré par le Tennessee Self Concept Scale, est en relation avec le test Prévention Abandon Scolaire. L'échantillon se compose d'un groupe de 117 adolescents et adolescentes de la région de Shawinigan, tous de niveau secondaire I régulier.

L'hypothèse principale stipule que plus le concept de soi est positif chez un adolescent, plus ses prédispositions à l'abandon scolaire sont faibles. De plus, trois hypothèses secondaires nuancent l'hypothèse principale.

L'analyse statistique des résultats confirme l'hypothèse principale énoncée précédemment. Toutefois, les analyses statistiques complémentaires infirment les trois

hypothèses secondaires. En effet, les résultats ne démontrent aucun lien entre le concept de soi et le sexe de l'adolescent, entre le concept de soi de l'adolescent et le niveau de scolarité des parents et enfin, entre le concept de soi de l'adolescent et la présence ou non des parents sur le marché du travail.

Selon ces résultats, il apparaît donc qu'il existe une relation significative entre le concept de soi et l'abandon scolaire. Cependant, la recherche actuelle ouvre des portes à des recherches subséquentes faisant preuve d'un meilleur contrôle sur les variables impliquées dans les hypothèses secondaires.

Table des matières

Introduction.....	2
Chapitre premier - Contexte théorique.....	4
Problématique de l'abandon scolaire.....	5
Facteurs incitant à l'abandon scolaire.....	10
Profil du décrocheur.....	14
Concept de soi et estime de soi.....	17
Concept de soi, structure de la personnalité et comportement.....	24
Concept de soi et abandon scolaire.....	35
Hypothèses.....	40
Chapitre II - Description de l'expérience.....	42
Sujets.....	43
Epreuves expérimentales.....	43
Déroulement de l'expérience.....	55
Chapitre III - Résultats.....	57
Méthodes d'analyse.....	59
Présentation des résultats.....	61
Discussion.....	64
Conclusion.....	71
Appendice A - Questionnaire de données de base.....	75
Appendice B - Résultats complémentaires.....	77

Remerciements.....	90
Références.....	91

Introduction

Depuis l'antiquité, l'homme s'est intéressé à l'étude du concept de soi. Il est devenu de plus en plus conscient du rôle primordial et déterminant de ce concept dans notre société actuelle, surtout dans le domaine de l'éducation.

En effet, plusieurs études démontrent que certains étudiants quittent l'école, non pas à cause de limites intellectuelles, de handicaps physiques ou pour toutes autres raisons, mais parce qu'ils ont une image négative d'eux-mêmes.

Plus spécifiquement, un bon nombre de chercheurs dans le domaine de l'éducation ont démontré qu'il existe une étroite relation entre le concept de soi de l'étudiant et ses prédispositions à l'abandon scolaire.

La recherche actuelle vise donc à voir si l'ensemble des éléments composant le concept de soi chez les adolescents, tel que mesuré par le Tennessee Self Concept Scale, peut être mis en relation avec le test Prévention Abandon Scolaire pour prédire l'abandon scolaire.

Le présent mémoire se compose donc d'un premier chapitre se divisant en sept parties principales. La première se réfère à la problématique de l'abandon scolaire. La deuxième partie passe en revue les facteurs incitant à l'abandon scolaire. La troisième partie trace un profil du

décrocheur. La quatrième et la cinquième partie traitent respectivement de la définition du concept de soi et estime de soi et de l'influence du concept de soi sur le comportement de l'adolescent.

La sixième partie relève diverses études plus pertinentes, permettant de cerner les différents éléments qui relient le phénomène de l'abandon scolaire à un concept de soi négatif. Enfin, les hypothèses de cette recherche sont formulées dans la septième partie de ce chapitre.

Le deuxième chapitre porte sur la description de l'expérimentation. Cette étape présente notre échantillonnage, les instruments utilisés ainsi que le déroulement de l'expérience.

Finalement, un dernier chapitre fait état des résultats obtenus et l'analyse des résultats est suivie d'une discussion.

Chapitre premier

Contexte théorique

Problématique de l'abandon scolaire

Dans notre société industrielle moderne, il est évident que l'instruction s'est taillée une place importante. Il est donc essentiel pour chaque individu d'avoir un niveau d'instruction de plus en plus élevé afin de répondre à la demande du système.

En effet, la majeure partie des emplois nécessitent un minimum d'instruction. Comme le marché du travail offre peu d'ouvertures, les gens plus qualifiés et plus instruits sont donc plus susceptibles d'obtenir un poste; ils peuvent également mieux se défendre face à certaines pressions de la société telles que par exemple l'exploitation et la publicité malhonnête.

Garant de ce minimum d'instruction, il y a l'article 256 de la Loi sur l'Instruction Publique du Québec qui rend obligatoire la fréquentation scolaire à partir de l'âge de six ans jusqu'à la fin de l'année scolaire au cours de laquelle l'adolescent atteint l'âge de 15 ans. De plus, la loi de la Protection de la Jeunesse vient appuyer cette nécessité, en stipulant à l'article 38 que la sécurité ou le développement d'un enfant est considéré comme compromis s'il est d'âge scolaire et ne fréquente pas l'école ou s'en absente fréquemment sans raison.

Dans le même ordre d'idée, lors de la publication en 1980 d'une série de documents intitulés Prévention de l'abandon prématué, le Ministère de l'Education du Québec insiste sur l'importance de la scolarisation. En effet, selon le Ministère de l'Education, dans une société où l'éducation est reconnue comme un droit et un avantage social dont doit bénéficier le plus grand nombre possible de citoyens et où le diplôme d'études secondaires est devenu une exigence minimale pour entrer sur le marché du travail, l'abandon prématué prend toute sa signification. Ceci incite à réfléchir sur les conséquences de ce phénomène autant pour le jeune que pour la société.

Il faut aussi souligner qu'un abandon représente un coût social non négligeable; en effet, le Ministère verse \$4602.00 par année pour chaque élève inscrit dans une commission scolaire. S'il y a un abandon en cours d'année, ce montant devient de ce fait un investissement social qui a cessé d'être productif.

L'abandon scolaire constitue donc une préoccupation majeure des milieux scolaires québécois. A titre d'exemple, les publications du Ministère de l'Education du Québec révèlent qu'un peu plus de 64,000 jeunes auraient quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires en 1977. Ce nombre se traduit par un taux d'abandon de 10.8%. De 1978 à 1980, le nombre annuel des abandons scolaires était en moyenne de 57,251. Notons ici que cette diminution est due à la baisse

des effectifs au secondaire et non au nombre moindre de décrocheurs.

Dans une étude sur la progression des élèves au secondaire, nous avons pu évaluer à environ 64% la proportion des élèves qui obtenaient un diplôme secondaire à l'enseignement régulier au Québec en 1981. Donc plus du tiers des élèves abandonnent leurs études avant d'avoir atteint cette étape que l'on considère aujourd'hui comme une exigence minimale en terme de scolarisation.

Les derniers relevés statistiques du secteur de la planification du Ministère de l'Education présentent au tableau 1 le nombre d'élèves qui ont abandonné en cours d'année de 1973 à 1985.

Pour l'année scolaire 1985-1986, les statistiques ne sont pas encore compilées. Par contre, dans sa brochure intitulée Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, édition 1987, le Ministère de l'Education du Québec souligne qu'au cours de l'année scolaire 1986-1987, l'abandon scolaire touchait 37% des garçons et 27% des filles.

Ces statistiques doivent être interprétées avec prudence. En effet, les chercheurs dans le domaine de l'éducation n'ont pas tous la même définition des concepts d'abandon scolaire et de décrocheur.

Tableau 1

Nombre de décrocheurs au Québec
de 1973 à 1985

Année Scolaire	Nombre de Décrocheurs
1972-1973	94,465
1973-1974	82,285
1974-1975	90,556
1975-1976	76,836
1976-1977	64,454
1977-1978	60,919
1978-1979	59,829
1979-1980	54,673
1980-1981	44,701
1981-1982	37,232
1982-1983	32,396
1983-1984	29,139
1984-1985	31,884

Ainsi, pour certains auteurs, le seul fait d'effectuer un transfert d'option peut être considéré comme un abandon. Pour d'autres, comme Astin (1964: voir Cloutier et Renaud 1977) il est question d'abandon lorsque l'étudiant ne complète pas son cours, c'est-à-dire lorsqu'il arrête avant la graduation.

Quant à Sanfort (1966: voir Martin 1978) il adopte la

définition de la National Education Association, à savoir l'étudiant qui quitte l'école avant d'être diplômé et qui ne s'inscrit dans aucune autre.

Pour sa part, le Ministère de l'Education du Québec définit le décrocheur comme l'étudiant qui quitte l'école avant l'obtention de son certificat de fin d'études secondaires ou une fois le secondaire terminé, qui n'est pas inscrit au niveau collégial l'année suivante (Boudreault, 1979).

Quant à elle, la Fédération des Commissions Scolaires du Québec définit le décrocheur comme celui qui part avant la sortie de juin ou celui qui ne revient pas, alors qu'il était inscrit l'année suivante. (Lefrançois 1978; voir Martin, 1978).

Pour les fins de la présente étude, la définition du décrocheur retenue provient du Ministère de l'Education du Québec; elle est la suivante:

- A- celui qui, à cause de l'influence de facteurs personnels, sociaux, familiaux et/ou scolaires est plus susceptible d'abandonner prématurément ses études,
- B- celui qui est à l'étape de l'abandon psychologique,
- C- celui qui par sa façon de penser et d'agir, conscient ou non, se dirige vers un cul-de-sac scolaire. Sans aide, les opportunités qui lui restent sont de quitter ou d'être expulsé du système.

Cette catégorie de décrocheurs porte plus

spécifiquement le nom de décrocheur "potentiel" car avant de devenir un décrocheur "réel", l'élève fut un décrocheur "potentiel". En effet, le processus de l'abandon scolaire existe sous une forme évolutive et se prépare assez longtemps à l'avance; pour la grande majorité des décrocheurs, la décision d'abandonner l'école ne se prend pas en quelques jours. Ainsi plus de la moitié des décrocheurs réels ont réfléchi sur la question pendant une période variant de deux mois à une année.

Ce concept de décrocheur "potentiel" prend toute son importance dans la présente recherche. En effet, advenant la confirmation d'une relation significative entre les deux variables mesurées dans cette étude, les professionnels intervenants en milieu scolaire seraient dans une position privilégiée. Ainsi, à l'aide des résultats obtenus au Tennessee Self Concept Scale, ces derniers seraient en mesure de dépister le décrocheur "potentiel" et de même, intervenir rapidement.

Facteurs incitant à l'abandon scolaire

Afin de bien saisir la dynamique des jeunes qui désirent abandonner l'école, il convient de connaître les différentes causes qui peuvent l'inciter à quitter. Les facteurs qui interfèrent sur le fonctionnement du décrocheur éventuel sont d'ordre sociaux, culturels, familiaux, scolaires et personnels.

Toutes les recherches sur l'abandon scolaire

démontrent que l'origine sociale exerce une influence sur ce phénomène. En effet, au niveau des facteurs sociaux-culturels, Cervantes (1965) croit que le niveau d'instruction des parents joue un rôle déterminant chez ceux qui abandonnent. Il semble que les jeunes dont les parents présentent un bas niveau de scolarisation, abandonnent plus facilement l'école. Une scolarité assez basse ne favorisent pas les connaissances intellectuelles et le père occupe un emploi peu en vue dans la hiérarchie sociale.

Martin (1970) (voir Martin 1978) stipule aussi que plus il y a de disparité entre le milieu familial et le milieu scolaire, plus cela contribue à créer un handicap difficilement surmontable par l'étudiant.

Schreiber (1964) conclut que les décrocheurs proviennent davantage des quartiers défavorisés. Cela se vérifie au Québec par l'étude de Charest (1979) qui démontre que les élèves provenant de milieux socio-économiquement faibles sont les plus susceptibles d'abandonner prématurément leurs études. En effet, la famille a un revenu peu élevé ou nettement insuffisant, le père occupe un emploi peu en vue dans la hiérarchie sociale, les conditions matérielles d'existence sont difficiles et ils sont aidés financièrement par l'état.

De plus, selon le Ministère de l'Education du Québec (1981), les jeunes des familles sans emploi abandonnent prématurément l'école en plus grand nombre et sont plus susceptibles de se ranger dans la catégorie des "décrocheurs

illégaux". Ces affirmations s'expliquent par le fait qu'à un bas revenu sont souvent associées des conditions d'existence difficiles, tensions familiales et une difficulté pour les parents de faire des projets à long terme.

Le Ministère de l'Education du Québec (1981) rapporte que les résidents des quartiers défavorisés sont moins disposés à faire des projets que ceux des autres quartiers. Toujours selon le MEQ, il n'est donc pas étonnant que le taux d'abandon scolaire soit plus élevé dans les quartiers défavorisés car la difficulté de considérer les études comme un investissement et de planifier en fonction d'un objectif lointain conduit un grand nombre d'étudiants de ces quartiers à l'auto-élimination.

De plus, en général, les adolescents qui vivent dans des conditions économiques difficiles ont un rendement académique inférieur à celui des autres. La probabilité d'un fonctionnement plus ou moins perturbé s'y trouve plus élevé chez ces élèves. En effet, le besoin d'accomplissement et de réussite scolaire se trouve moins élevé lorsque les conditions de vie sont plus difficiles et en conséquence, l'effort fourni peut parfois être moindre. Qui plus est, la distance culturelle entre l'école et le milieu familial permettrait difficilement aux parents d'accorder à leur enfant le support nécessaire à la poursuite de ses études.

Les facteurs familiaux sont aussi déterminants pour le décrocheur. Bon nombre de décrocheurs proviennent de foyers désunis ou ne bénéficient pas de la présence au foyer des deux

parents. Dans l'ensemble, l'abandon des études avant la fin du secondaire se produit plus souvent qu'en d'autres milieux.

Un retrait de l'école est aussi plus facile à réaliser quand l'adolescent perçoit que ses parents sont plus tolérants face à cette situation. Certes, la majorité des parents pousse leur enfant à fréquenter l'école et continue de le supporter même en cas de difficultés. Mais si la chose devient inévitable, les parents ne considèrent pas le retrait de l'école comme une déchéance, ils acceptent plus facilement cette réalité qu'ils ont peut-être vécue eux-mêmes, et cela d'autant plus facilement que les conditions sont difficiles.

Les facteurs scolaires suivants doivent aussi être soulignés ici: le manque de motivation, les expériences d'échecs scolaires ainsi que les aptitudes scolastiques sont des raisons que peut invoquer un jeune qui désire abandonner l'école.

En effet, les résultats scolaires de ces élèves sont souvent plus faibles à l'école secondaire. Il n'est pas rare ensuite de trouver parmi eux des jeunes qui ont un retard académique d'au moins un an et la fréquence des expériences d'échecs scolaires, dans un ou plusieurs cours, est assez élevée. Ajoutons aussi qu'au Québec, selon Charest (1979), les principales raisons qui justifient l'abandon sont la recherche d'un emploi et les difficultés académiques.

Profil du décrocheur

Grâce à la recherche, différents auteurs ont apporté leur contribution au niveau des caractéristiques du décrocheur. Or, l'étude des nombreuses caractéristiques des décrocheurs s'avère de première importance pour notre étude.

Selon Schreiber (1968), le décrocheur est âgé de 16 ans; il a une intelligence moyenne ou au dessus, est plus souvent un garçon qu'une fille, fonctionne au dessous de son potentiel et se classe dans le dernier quart de sa classe au point de vue académique. Il est dérangeant, se sent rejeté et rejette l'école. Il éprouve aussi des difficultés à communiquer tant au point de vue oral qu'écrit.

Schreiber poursuit en ajoutant que le décrocheur présente des qualifications personnelles et sociales négatives: qu'il tend à rejeter l'école et son "soi même", qu'il se sent habituellement insécurisé dans son statut à l'école, qu'il est moins respecté par les enseignants à cause de son rendement scolaire inadéquat, qu'il ne voit pas l'éducation comme une chose importante pour une vie plus riche, qu'il n'a pas de buts adéquats, et enfin, que ses parents montrent moins d'intérêt à ses expériences scolaires.

Hamereus (1963) en arrive à la conclusion que les décrocheurs manquent plus de jours d'école et que ceci est dû à leur bas rendement.

Pour le National Advisory Council (1975), le décrocheur a habituellement deux ou trois ans de retard académique; il présente une fiche impressionnante d'absences et de retards, a généralement un bas rendement, performe sous son potentiel, manque de motivation et est très faible en lecture.

Zeller (1966) caractérise le décrocheur potentiel comme un élève de 80 à 90 de quotient intellectuel, qui présente un retard scolaire et est rejeté par les enseignants. Il a généralement eu des échecs. Ses parents sont peu scolarisés, ont un faible revenu et peu de temps à consacrer à l'élève à la maison.

Curley, Griffin, Sawyer et Savitsky (1971) décrivent le décrocheur comme un élève venant d'un milieu socio-économiquement bas, ayant de faibles aptitudes scolaires, un rendement scolaire limité, des problèmes émotionnels, des difficultés avec ses parents et ses pairs et étant réticent à l'aide qui lui est proposée.

Pour Russell (1968), il y a trois types de décrocheurs: celui qui présente des difficultés à l'école, mais qui fait des travaux acceptables; celui qui a des troubles à l'école et dans la société et enfin celui qui a besoin d'un traitement spécial et qui a quitté l'école. Il croit aussi que l'abandon scolaire est plus fréquent chez les jeunes venant de milieux socio-économiquement bas.

D'après la majorité des études effectuées sur le

sujet, Tesseneer et Tesseneer (1958) ont fait une liste de traits communs au décrocheur. Cette liste révèle que: le décrocheur vient d'une famille à bas revenu, il a un rendement scolaire bas, il est extrêmement sujet à l'échec et au découragement, il participe à aucune activité scolaire, il n'est pas satisfait des enseignants, il a un sentiment de non appartenance au groupe, il est attiré par le marché du travail et il vient d'un foyer brisé.

Selon les études de Boudreault (1980), Charest (1979) et Corbeil (1979), le portrait type du décrocheur au Québec est un garçon francophone du secteur professionnel dont le père est peu scolarisé. Les statistiques le situent entre 16 et 18 ans. En effet, les garçons sont plus susceptibles d'abandonner leurs études que les filles.

Il convient également de souligner que pour Charest (1979), la plupart des décrocheurs ont les capacités intellectuelles nécessaires à la réussite d'un cours secondaire. Les tests mesurant le quotient intellectuel se sont révélés non significatifs, c'est-à-dire qu'un faible potentiel intellectuel n'est pas l'apanage de celui qui abandonne.

Et enfin, toujours selon Charest (1979), la caractéristique fondamentale du décrocheur s'exprime par son hostilité et sa réaction agressive aux figures d'autorité. L'intolérance à la frustration, un intérêt marqué pour le concret et le non conformisme sont aussi énoncés.

Nous observons donc à la lecture des auteurs consultés que plusieurs d'entre eux (Curley et Al, 1971; Hamereus, 1963; Schreiber, 1968; Tesseneer et Tesseneer, 1958; Zeller, 1966) sont unanimes à dire que le décrocheur a des échecs scolaires, qu'il est porté à se décourager, qu'il vit des problèmes émotionnels, qu'il rejette l'école et se sent lui-même rejeté; Schreiber (1968) va même jusqu'à dire que le décrocheur rejette son "self".

Ces caractéristiques du décrocheur nous incitent donc à axer nos recherches sur le concept de soi, qui, selon les chercheurs cités précédemment, semble avoir un impact sur l'abandon scolaire. Un tel rapprochement entre ces deux concepts nécessitent cependant une meilleure connaissance du concept de soi. La partie suivante porte donc sur la définition du concept de soi et de l'estime de soi.

Concept de soi et estime de soi

Les nombreux travaux portant sur le "concept de soi" démontrent que cette notion a pris, depuis de nombreuses années, une grande importance en psychologie. C'est pourquoi, il est important de s'attarder aux diverses définitions qu'en donnent différents auteurs du domaine de l'éducation ainsi qu'aux aspects qualitatifs de ce concept.

Précisons tout d'abord que l'approche du concept de soi en tant qu'évaluation de soi est celle qui se prête le

mieux à la mesure. En ce sens, cette approche est celle que privilégie la présente recherche. Conséquemment, le terme concept de soi est utilisé interchangeablement avec le terme estime de soi dans les lignes qui suivent.

Compte tenu du contexte de cette recherche et de l'impact possible du concept de soi sur l'abandon scolaire, les auteurs suivants sont présentés: Branden (1969), Combs et Snygg (1959), Coopersmith (1967), Diggory (1966), Fitts (1965), Maslow (1970), Purkey (1970), Wattenberg et Clifford (1964), Wells et Marwell (1976) et finalement Yamamoto (1972). Le choix de ces auteurs repose principalement sur l'importance accordée à la dynamique du concept de soi et leur contribution respective et significative à la psychologie éducationnelle.

Ce n'est qu'en 1959 qu'apparaît la première théorie complète du concept de soi, théorie que nous devons à Combs et Snygg. Pour eux, tout comportement d'une personne est à la fois déterminé et relié à la perception qu'un individu a de lui-même ou encore par son champ phénoménologique, champ qui comprend tout ce dont un individu est conscient au moment de son action.

Ce champ phénoménologique se différencie pour former un soi phénoménologique qui englobe tous les aspects du champ que l'individu perçoit comme caractéristiques de lui-même. Ce soi phénoménologique a deux composantes principales: d'une part il est composé de diverses perceptions que l'individu a de lui-même et d'autre part, il sert à guider son comportement et

le porte à agir d'une façon consistante avec le concept qu'il a de lui-même ou le concept de soi. Nous pouvons donc postuler à l'intérieur du champ phénoménologique de l'individu, l'existence d'une représentation consciente de soi telle que vue, perçue et expérimentée par l'individu dont la somme constitue le concept de soi.

Un autre trait dynamique du soi est son rôle dans la motivation. En effet, toujours selon Combs et Snygg (1959), la motivation humaine est le produit de la lutte universelle pour maintenir, protéger et enrichir le soi. Ainsi notre concept de soi s'exprime par notre comportement, notre façon de réagir aux gens, aux tâches et aux rôles.

D'après Maslow (1970), nous avons tous une nature essentiellement intérieure qui est instinctive, intrinsèque, donnée, naturelle, c'est-à-dire avec une importante détermination héréditaire et qui tend fortement à persister. Le soi authentique peut être défini en partie comme une capacité à écouter ces voix venues de l'intérieur, qui permettent de savoir ce que nous voulons ou ce que nous ne voulons pas réellement, ce que nous pouvons et ce que nous ne pouvons pas faire.

Il résume sa définition de l'expression "réalisation de soi" par les éléments suivants, caractéristiques de la santé psychique: l'acceptation et l'expression du noyau intérieur ou soi, la réalisation des capacités et potentialités latentes, le plein fonctionnement ainsi que la valeur de l'intériorité

humaine et personnelle.

La relation entre le concept de soi et la performance académique est discutée par Fitts (1965) qui dit que le concept de soi est non seulement une variable en performance académique, mais qu'il est relié à plusieurs autres facteurs affectant le succès scolaire. Parmi ces facteurs se trouvent les attitudes envers l'école et les enseignants, les buts et la motivation, la morale et la satisfaction à l'école, la participation en classe, le problème de discipline, les échecs scolaires, l'abandon scolaire ainsi que plusieurs critères d'ajustement personnel et social.

Pour Wattenberg et Clifford (1964), l'évaluation du concept de soi à la maternelle permet de prédire l'acquisition de la lecture en deuxième année mieux qu'une évaluation d'âge mentale.

Les recherches de Diggory (1966) démontrent que lorsqu'une habileté est importante pour l'individu, le succès ou l'échec en ce domaine particulier influence l'auto-évaluation générale de ce dernier, c'est-à-dire que l'auto-évaluation des autres habiletés même si elles ne sont pas reliées, augmente ou diminue selon le cas.

La définition de Coopersmith (1967) permet assez bien de cerner ce que représente l'estime de soi. C'est d'ailleurs cette dernière définition qui est retenue de façon plus spécifique dans cette recherche.

Pour Coopersmith (1967), le soi et le concept de soi sont équivalents et l'estime de soi peut être reliée à l'un ou l'autre des concepts. Il définit le concept de soi comme une structure multidimensionnelle où l'estime de soi serait une métadimension touchant l'ensemble des aspects du soi.

Coopersmith (1967) fut l'un des premiers à utiliser ce terme de multidimensionalité où le soi se définit comme un concept composé de plusieurs dimensions reflétant à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, ainsi que les différents niveaux de processus d'abstraction. Il soutient aussi qu'il semble exister une estime de soi globale qui découle de l'ensemble des jugements de valeurs à l'égard de soi et ce, même si elle varie en fonction des champs d'expérience et qu'elle est reliée à des caractéristiques spécifiques de l'individu.

Quant à Branden (1969), il devient évident pour lui, après plusieurs années de recherches, qu'il existe un lien très intime entre estime de soi et santé mentale.

Branden fait une distinction entre estime de soi et fierté. Bien que reliés, ces concepts ont une signification différente. L'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'homme (que Branden appelle "psycho-épistémologique") en son efficacité et sa valeur. La fierté quant à elle se rapporte à la satisfaction de soi après

une réussite dans une tâche particulière ou une habileté précise. Il rapporte que la confiance de l'homme en ses capacités rationnelles entraîne l'estime de soi qui le motive à faire des réalisations dont il tire de la fierté.

Yamamoto (1972), s'intéressant lui aussi plus particulièrement au concept de soi des enfants, définit le soi en affirmant que ce dernier réfère à notre être entier, la totalité de ce que nous sommes, incluant l'aspect subjectif "I" et objectif "NI" de notre expérience.

Mais selon lui, la plupart de nos pensées et actions sont basées sur le concept de soi qui est la représentation symbolique du soi. Le concept de soi correspond à toutes les descriptions verbales, picturales et autres du moi objectif. C'est donc une partie du soi.

Toujours selon Yamamoto, l'estime de soi fondamental permet de développer une attitude d'acceptation de soi et une ressemblance de plus en plus étroite entre le concept de soi et le soi. L'estime de soi permet aussi de projeter une image de nous-mêmes qui correspond à ce que nous sommes réellement. Il est une évaluation de l'individu sur son être comme un tout, le soi. Essentiellement, l'estime de soi présuppose une croyance fondamentale dans un soi qui dépasse le sens habituel du concept de soi pour atteindre un respect de base pour l'être humain en entier et une confiance élevée dans la vie.

L'aspect évaluatif de l'estime de soi est mentionné

par Wells et Marwell (1976) qui la définissent par la valeur que l'individu perçoit de lui-même en y ajoutant un aspect affectif.

En résumé, malgré les divergences d'opinions qui sont observables au niveau des écrits quant à certaines définitions de l'estime de soi et/ou du concept de soi, un nombre croissant d'auteurs semblent vouloir arriver à une certaine unité de pensée sur quatre points précis.

D'abord un individu suffisamment adapté doit avoir un bon niveau d'estime de soi. Ensuite, il existe deux facteurs principaux à la source de l'estime de soi; le premier concerne les relations positives avec les parents et les autres en général et le deuxième touche le sentiment de sa propre efficacité à travers ses expériences infantiles ou actuelles.

Le troisième point qui fait l'unanimité de plusieurs auteurs (Combs et Snygg, 1959; Coopersmith, 1967; Diggory, 1966; Fitts, 1965), stipule que l'estime de soi n'est pas fixe; elle varie généralement selon les relations avec l'entourage et selon les performances.

Enfin, le dernier point mentionne que l'estime de soi correspond à une évaluation que l'individu fait à l'égard de lui-même.

Suite à ce relevé de littérature sur le concept de soi et l'estime de soi, il s'avère important ici de présenter

différentes théories expliquant de quelles façons le concept de soi influence la structure de la personnalité et le comportement en général.

Coopersmith (1967) a largement contribué dans ce domaine par sa théorie sur l'estime de soi et sa recherche (1959) auprès de pré-adolescents âgés de 10, 11 et 12 ans.

Cette étude porte sur les conditions qui contribuent au développement des attitudes positives ou négatives envers soi. Les différentes étapes furent tout d'abord, la sélection de sujets ayant une estime de soi différente et l'évaluation clinique de ces derniers par des tests d'habileté, des épreuves projectives et des interviews; par la suite, la mesure du comportement des sujets en laboratoire par des expériences reliées à l'estime de soi et finalement, la vérification des antécédants de l'estime de soi à l'aide de questionnaires administrés aux sujets ainsi qu'à leur mère.

A cause de la nature et de l'étendue de cette recherche, une attention particulière est portée à cet auteur, au cours des pages qui suivent.

Concept de soi, structure de la personnalité et comportement

En psychologie, plusieurs théories accordent une importance majeure et un rôle primordial au concept de soi. Plusieurs auteurs (Branden, 1969; Coopersmith, 1967; Jersild, 1952; Maslow, 1970; Yamamoto, 1972) soutiennent que ce dernier

se développe dès les premières années de l'enfance et qu'il est le facteur central influençant la structure de la personnalité et du comportement.

Jersild (1952) voit le concept de soi comme le noyau de la personnalité.

Quant à Perkins (1958), il croit que la connaissance du concept de soi d'un enfant permet d'interpréter son comportement de façon adéquate.

Rosenberg (1965) démontre que ceux qui ont une faible estime de soi présentent des symptômes psycho-somatiques, sont sensibles à la critique et aux attaques, se sentent isolés et seuls, manifestent de la peur et/ou de la difficulté à débuter une conversation. Ce dernier a aussi trouvé une différence significative au niveau du concept de soi entre les deux sexes; d'une façon générale, les garçons ont tendance à s'estimer moins que les filles. Notons aussi que Whylie (1961) en est arrivé à des résultats similaires.

Coopersmith (1967) explique pour sa part que le concept de soi se forme chez l'enfant par l'observation de son propre comportement, et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou ses performances. Quant à l'estime de soi, elle dépend de quatre facteurs principaux. Le premier facteur concerne la qualité et la quantité de respect et d'acceptation que l'individu reçoit des personnes qui lui sont significatives. Nous retrouvons parmi celles-ci, les

parents, frères et soeurs, famille immédiate, enseignants, amis et les autres figures parentales ou autoritaires qui entrent en contact avec l'individu et qui sont sources d'identification. En somme, l'enfant s'apprécie comme il a été apprécié.

Le second facteur dépend des succès que la personne récolte ainsi que du statut et de la position qu'elle réussit à obtenir. Celui qui est constamment confronté à l'échec dans ce qu'il entreprend, en arrive à se sous-estimer. Le résultat est le même pour celui qui est le souffre-douleur du groupe ou celui qui passe continuellement inaperçu.

Le troisième facteur ayant un impact sur le développement de l'estime de soi est en fonction des buts, aspirations et valeurs personnelles qui filtrent le succès et l'attention obtenus; à titre d'exemple, celui qui réussit en classe peut ne pas développer une estime de soi positive si pour lui, en fonction de son environnement, l'important c'est la réussite sportive ou un travail manuel bien fait.

Le dernier facteur est constitué par la façon personnelle que l'individu a de répondre à la dévaluation. Celui qui peut défendre une estime de soi déjà établie, réduit les expériences d'anxiété et ainsi maintient un équilibre personnel.

De façon plus précise, pour Coopersmith (1967), les causes ou facteurs qui déterminent une estime de soi négative sont: une mère émotivement instable ou ayant une faible estime

de soi, des parents qui transmettent des valeurs ne correspondant pas à la réalité sociale, des parents divorcés, une mère qui n'accepte pas son rôle maternel, un père peu scolarisé et/ou sans emploi, l'appartenance à une classe sociale inférieure, des difformités physiques, une taille disproportionnée, de faibles capacités physiques, un manque d'aptitudes aux sports, des échecs académiques, un manque d'attention et de valorisation des parents, des punitions trop sévères, la non-acceptation par les parents, des limites imprécises, des règlements changeants, et un manque de respect de l'individualité. L'établissement de l'estime de soi est donc fonction de facteurs sociaux, familiaux et personnels.

De plus, lors d'une recherche menée sur les antécédents de l'estime de soi, Coopersmith (1967) en arrive à conclure que pour qu'un enfant possède une estime de soi positive, il existe trois conditions générales. La première est l'acceptation des enfants par leurs parents, la deuxième veut des limites clairement définies par les parents et la troisième concerne le respect des parents de l'action individuelle de leurs enfants.

Ainsi, l'estime de soi des parents influence celui des enfants et en général, les enfants dont l'estime de soi est élevée ont des parents qui ont aussi une estime de soi élevée.

Coopersmith (1967) définit l'acceptation des parents par l'intérêt que ces derniers portent à leur enfant, par leur disponibilité et leur participation à des activités avec

l'enfant. Ainsi, il voit dans cet intérêt un signe qu'il est important et ceci l'amène à se voir lui-même de façon favorable.

Cependant, l'enfant ne se trouve pas seulement en relation avec ses parents, ses premières relations sociales ont une influence sur son estime de soi. Coopersmith (1967) ajoute que le succès des réalisations de l'enfant est aussi relié à son estime de soi, ce qui implique qu'une partie importante de l'estime qu'il se porte dépend de ses performances à l'école.

L'estime de soi est aussi reliée à l'autonomie. En effet, Coopersmith (1967) soutient que les gens qui se concèdent une valeur positive éprouvent une plus grande facilité à s'autodéterminer. Ces individus se fient à leurs sentiments, ils ont confiance en leurs réactions et puisent leurs forces en eux-mêmes.

Enfin, Coopersmith (1967) termine en révélant que les personnes qui ont une faible estime de soi n'ont pas confiance en elles, ne s'exposent pas, ne se fâchent pas, ne font aucune performance qui puisse attirer l'attention et appréhendent le fait d'expliquer des nouvelles idées. Elles veulent passer inaperçues et vivre dans l'ombre. Elles choisissent donc la solitude, le retrait et l'écoute plutôt que la parole. Elles sont aussi très préoccupées par leurs problèmes et développent souvent un état très morbide face à ceux-ci. Ces caractéristiques ont pour effet de limiter leurs relations sociales et décroître les possibilités de relations amicales,

chaleureuses et valorisantes.

D'après Branden (1969), il n'y a aucun jugement de valeur plus important pour un homme, ni aucun facteur plus déterminant dans son développement psychologique et sa motivation que l'estime qu'il se porte à lui-même. Selon cet auteur, le besoin de l'estime de soi est inhérent à la nature de l'homme et il poursuit en expliquant que nous ne naissions pas en connaissant ce qui pourra satisfaire ce besoin. L'enfant devra le découvrir par lui-même, car très tôt dans son développement, ce dernier expérimente le besoin de sentir qu'il est bien comme personne, qu'il est correct dans sa manière d'agir, en un mot, qu'il est bon. L'estime de soi se développe à travers la joie, la peine et les sentiments que l'enfant vit.

Branden (1969) fait de l'estime de soi un besoin fondamental qui se retrouve d'ailleurs au centre de sa théorie de la personnalité et des méthodes thérapeutiques qu'il préconise. Selon lui, une des tragédies du développement humain est que plusieurs actes auto-destructeurs sont suggérés par des tentatives aveugles et mal dirigées pour prévenir ou renforcer l'estime de soi.

Lorsqu'un individu rejette des pensées ou souvenirs qu'il juge immoraux ou humiliants, il nie une partie de lui-même afin de préserver son estime de soi. Pour la même raison, il peut couper les émotions qui lui semblent contradictoires. Il en est de même pour certains désirs, sources d'anxiété, et des aspects de sa personnalité qui lui

semblent incompatibles avec les standards de son environnement.

Toujours pour protéger son estime de soi, un individu peut ne pas tenir compte de ses besoins et s'empêcher d'être spontané et/ou de s'affirmer afin de demeurer conforme aux normes et attentes du milieu. La contradiction consiste en ce que tous ces blocages vont à l'encontre de l'établissement d'une estime de soi solide, empêchent l'individu de profiter de la vie, entraînent des luttes intérieures et beaucoup d'anxiété face à des besoins inassouvis qui risquent de resurgir à tout moment. Ce stress externe est d'ailleurs en relation avec certaines maladies psychosomatiques qui sont le prix à payer pour protéger une pseudo-estime de soi fondée sur des schèmes de référence externes.

De façon plus concise, si pour une personne la seule manière d'être acceptée, valorisée et aimée par son environnement et surtout par les figures parentales, consiste à nier ses besoins, émotions et désirs, elle peut choisir l'auto-destruction et la perte de son autonomie plutôt que d'ébranler l'image idéale perçue par son milieu et ainsi perdre les valorisations qui s'y rattachent.

Le fonctionnement ainsi que les conséquences reliés à l'estime de soi en tant que besoin est aussi exprimé par Maslow (1970) qui rapporte que l'estime de soi est un besoin fondamental au même titre que les besoins physiologiques ou les besoins d'amour, de sécurité et d'actualisation. La satisfaction de ce besoin d'estime mène au sentiment de

confiance en soi, de compétence, d'utilité; tandis que sa non satisfaction conduit au sentiment d'infériorité et au découragement.

Il avance également que s'estimer soi-même signifie une haute évaluation de soi-même. Ce sentiment d'estime de soi est fondé non seulement sur le succès qu'un individu a connu, mais aussi sur l'estime qu'il reçoit des autres. L'individu qui a une haute évaluation de lui-même possède aussi un sentiment de force et se croit d'une grande valeur pour la société.

Parce que l'estime de soi dépend en partie du prestige qu'un individu retire dans son milieu, nous croyons qu'elle mérite considération puisqu'elle fait surtout appel à un processus d'intériorisation de la valeur qu'une personne s'octroie à travers ses perceptions. Ce prestige de l'adolescent dans son école et sa classe, en référence à son statut d'étudiant, s'acquierte en réussissant ses matières, en obtenant un diplôme.

En effet, lorsqu'un étudiant a un succès scolaire, il acquiert en même temps le statut que les autorités de son école et sa classe donnent à ce succès. Ainsi, la réussite scolaire détermine en grande partie le statut ou l'estime de soi que la classe accorde à l'étudiant. Il est important pour un adolescent de sentir qu'il est membre à part entière d'un groupe-classe, d'un groupe-école. Cependant si un adolescent vit sans cesse des échecs scolaires et conséquemment n'obtient

pas de promotion, il s'expose à être rejeté par ses parents, ses pairs et ses enseignants. Bref la société, qui elle attend de lui qu'il soit scolarisé, va l'amener à s'attribuer une pauvre estime de soi.

Dans son ouvrage, Maslow (1970) affirme qu'une personne qui a satisfait ses besoins fondamentaux, entre autres son estime de soi, est motivée par le désir de réalisation de soi qui comprend: son intégration, son unité, la mise en oeuvre de toute son énergie, l'acceptation de sa nature profonde et l'utilisation de ses capacités et de ses qualités comme accomplissement de sa vocation et de sa destinée. L'inverse entraîne donc la personne à ne pas accomplir cette réalisation et à ne pas être en contact avec le sens de sa vie.

Pelletier (1971) relève plusieurs recherches (Black et Thomas, 1974; Bruce, 1972; Coopersmith, 1967; Covenetal, 1971; Hilson et Worche, 1968; Lipsith, 1958; Mitchell, 1974; Phillips (1964: voir Pelletier, 1971) qui démontrent que les adolescents qui donnent des appréciations défavorables d'eux-mêmes sont plus sensibles, moins heureux, moins calmes, moins persévérateurs, plus confus et enfin qu'ils ont des aspirations contradictoires et peu réalistes.

De plus, il appert que s'estimer ou se déprécier détermine le niveau d'adaptation. Aussi, il est dangereux pour un adolescent qui se mésestime et qui ne répond pas aux exigences scolaires de ses parents et/ou de ses enseignants qu'une insatisfaction se crée chez lui. Ceci peut engendrer

des attitudes de rejet et des conduites d'évitement envers ce qui est valorisé par les personnes significatives comme le rendement scolaire, le savoir-vivre, la collaboration et les capacités intellectuelles.

Quant à Yamamoto (1972), il croit que le processus d'acceptation de soi a pour corollaire une meilleure compréhension des autres. En effet, pour lui, les sentiments d'un enfant envers les autres sont déterminés par ses sentiments envers le soi. Ceux qui manquent de confiance en eux, sont trop insécurisés pour montrer de la tolérance envers les autres. Il avance aussi que le concept de soi se manifeste dans le comportement et affecte de façon vitale la manière dont un individu répond à lui-même et au monde.

Il termine en insistant sur l'importance de la relation de l'enfant avec ses parents et pairs, mais aussi sur l'expérience scolaire. En effet, il relie le concept de soi au succès scolaire. Selon lui, la possibilité pour un élève d'apprendre est déterminée par son concept de soi, sa perception de la façon dont les autres le voit et sa perception du monde. Le succès d'un élève dans un apprentissage dépend autant de la perception qu'il a de son aptitude, que de l'aptitude en soi.

Et enfin, pour Samuels (1977), il existe une relation positive entre le concept de soi et l'accomplissement ou la réussite.

Nous pourrions résumer les théories précédentes en disant que le comportement d'un individu est à la fois déterminé et relié à son champ phénoménologique qui comprend tout ce dont un individu est conscient au moment de son action. Ce champ est composé de diverses perceptions que l'individu a de lui-même et sert de guide au comportement afin qu'il agisse de façon consistante avec ce qu'il est. En d'autres mots, ce que les gens font à chaque instant de leur vie est le produit de la façon dont ils se perçoivent et de la façon qu'ils voient la situation dans laquelle ils sont. Le degré d'estime de soi a donc un impact profond sur tous les aspects de la vie, et un manque à ce niveau a des conséquences qui peuvent être désastreuses.

De façon plus spécifique, les auteurs présentés précédemment font ressortir que les personnes qui ont une faible estime de soi :

- ne recherchent pas la réalisation de soi (Maslow, 1970);
- ne sont pas motivées pour une bonne performance et sont moins persévérandtes (Pelletier, 1971);
- sont émotivement perturbées et ont des comportements inappropriés (Coopersmith, 1967);
- ont de la difficulté à s'ajuster au système en place, préfèrent ne pas s'exposer en public et s'éloignent de l'école (Coopersmith, 1967, Pelletier, 1971);
- sont enclines à abandonner l'école (Combs et Snygg, 1959, Purkey 1970).

Conscient de l'importance du concept de soi dans le développement de la personnalité d'un individu, il est opportun à ce moment-ci de se tourner vers l'influence de ce concept sur l'abandon scolaire.

Voici maintenant des études plus pertinentes reliant le concept de soi au phénomène de l'abandon scolaire.

Concept de soi et abandon scolaire

Dans les écrits sur l'abandon scolaire, plusieurs recherches abordent le problème en fonction du concept de soi. Parmi les facteurs personnels, le concept de soi semble en effet déterminant pour le décrocheur.

Kanno (1974) a étudié les relations possibles entre le concept de soi et le rendement scolaire auprès de 119 décrocheurs de niveau secondaire III, âgés de 15, 16 et 17 ans. Les résultats au Tennessee Self Concept Scale permettent de conclure que le concept de soi des décrocheurs est plus négatif que celui des adolescents qui fréquentent l'école.

Quant à Notch (1975), dans une étude portant sur 88 adolescents, dont 36 décrocheurs et 52 élèves normaux âgés de 15 et 16 ans, il démontre que le concept de soi est significativement plus positif chez des étudiants que chez des adolescents qui ont abandonné l'école avant la fin de leur cours secondaire.

Afin de savoir s'il existe des différences au niveau du concept de soi chez des adolescents de 16 et 17 ans, Robinson (1977) entreprend une recherche portant sur 30 adolescents fréquentant l'école et 30 autres décrocheurs "potentiels", tous d'intelligence moyenne. Cette étude démontre que le concept de soi est différent chez des décrocheurs "potentiels" et chez des élèves normaux. En effet, les résultats au Tennessee Self Concept Scale révèlent que les décrocheurs sont plus incertains quant à leur identité et qu'ils ont un concept de soi plus pauvre que les étudiants normaux. De plus, plusieurs facteurs négatifs au Tennessee Self Concept Scale des décrocheurs furent identifiés comme étant reliés à des troubles de personnalité chez ces derniers.

Plusieurs autres chercheurs en sont arrivés à cette même conclusion dont Cervantes (1965), Renfrow (1968), Burkette (1972), Kilpatrick (1973) et Myles (1983), chaque étude comparant un groupe d'élèves fréquentant l'école et un groupe de décrocheurs d'âge et de niveau secondaire. Ces cinq recherches visaient à déterminer les différences au niveau du concept de soi entre les deux groupes. Tous les résultats relient aux décrocheurs un concept de soi plus négatif qu'aux adolescents présents à l'école. Parmi ces études, les trois suivantes ont été retenues pour leurs affinités avec la présente recherche.

En 1968, Renfrow entreprend une étude auprès de 325 adolescents fréquentant le secondaire, âgés entre 13 et 17 ans.

A l'aide du test d'inventaire d'intérêts Cottle's School Interest Inventory, il forme deux groupes: un groupe d'élèves prédisposés à l'abandon scolaire et un deuxième groupe non prédisposé à l'abandon scolaire. Il étudie les différences entre les attitudes et les valeurs de ces élèves face à l'école ainsi qu'au niveau du concept de soi. Il conclut que les étudiants prédisposés à l'abandon scolaire ont des attitudes et valeurs plus négatives que les étudiants non prédisposés à l'abandon scolaire de même qu'un concept de soi plus pauvre.

Kilpatrick (1973) pour sa part, mène une étude comparative chez des étudiants mâles de race noire, dont 20 garçons ayant quitté l'école avant la fin du cours secondaire et 36 autres fréquentant encore l'école secondaire. La principale épreuve expérimentale utilisée fut le Michigan State General Self-Concept of Ability Scale.

Des différences significatives ont été trouvées entre les deux groupes au niveau du concept de soi. Les décrocheurs ont un concept de soi plus négatif. De plus, une analyse de corrélations révèle un lien entre des bonnes habiletés académiques, des résultats scolaires élevés, une bonne conception de ses habiletés académiques et une perception positive de l'évaluation de ses parents.

Et enfin, plus récemment, à l'université de Mississippi, Myles (1983) fait une recherche auprès de 30 décrocheurs potentiels et 30 étudiants tous de niveau secondaire I. Le but de son étude est de voir les différences

au niveau du rendement académique et du concept de soi entre ces deux groupes. Il utilise le California Achievement Test pour mesurer le rendement scolaire et le About Me Self-Concept Report pour le concept de soi.

Finalement, il trouve que le rendement scolaire des décrocheurs est nettement inférieur à celui des adolescents fréquentant l'école. De plus, à la mesure du concept de soi, les décrocheurs obtiennent un résultat beaucoup plus élevé que les non décrocheurs; ce qui se traduit par un concept de soi plus négatif.

De nombreux autres travaux de recherches se sont penchés sur l'étude du phénomène de l'abandon scolaire. Ils associent aux décrocheurs des problèmes personnels (Rivard 1976), un concept de soi différent (Combs et Snygg 1959), une image de soi négative (Pelletier 1971), une mauvaise perception de soi (Purkey 1970) et enfin une évaluation négative d'eux-mêmes chez les enfants qui refusent l'école (Nichols et Berg 1970).

A la lumière de ces diverses études, il est possible de dégager différents éléments qui associent l'abandon scolaire au concept de soi. En effet, les positions précédentes peuvent se résumer ainsi: le décrocheur est une personne dont les valeurs se distinguent du non décrocheur et il a des problèmes de perception de soi.

En effet, au niveau des facteurs personnels, un aspect

intéressant à souligner concerne les aspirations scolaires des décrocheurs: ces derniers auraient des aspirations moins élevées. Il y a aussi un manque de motivation qui se vérifie par les nombreuses absences; l'absentéisme étant relié de façon significative à l'abandon scolaire. Avant le départ définitif se produit très souvent un "décrochage psychologique" qui se manifeste par un taux élevé d'absences.

Durant cette période de "décrochage psychologique", l'individu fait vraisemblablement face à des difficultés intérieures. Par exemple, pour Kirch et Keniston (1970: voir Cloutier et Renaud, 1977) le décrocheur vit une crise interne. C'est là un moment d'anxiété intense et de stress, car un long processus de réflexion et de mécontentement croissant l'amène à ressentir divers sentiments et à vivre certaines expériences qui le conduisent inévitablement à l'abandon.

Ceci peut se traduire par: la démission face aux exigences académiques, l'impression de perte de temps, des sentiments d'absurdité, des reproches dirigés contre soi avec altération du concept de soi, l'évocation de problèmes passés, le désir ardent de parler, un besoin de contact ou enfin par la recherche d'un nouveau moi. Ces expériences et sentiments peuvent se combiner et provoquer chez l'individu une inconsistance interne. Ce qui implique qu'il se retrouve dans une certaine phase de déséquilibre qui l'incommode.

De plus, Cloutier et Renaud (1977) classent les facteurs personnels selon deux catégories: là où l'adolescent

se sent inférieur, et là où il sent que ce qu'il fait est futile. Cette démarcation permet de mieux visualiser l'approche qui suit.

Selon Freud (voir Erikson, 1972), l'utilisation des talents est une fonction du Moi et comme ce dernier tire son énergie des instincts, un conflit entre le Moi, le Sur-Moi et le Ca naît. La signification que l'individu donne au contenu académique et aux difficultés dans l'assimilation peuvent bloquer l'actualisation des potentialités et entraîner ce dernier à abandonner.

Il en découle donc un effet direct sur l'image de soi de l'individu. En effet, il semble qu'elle peut en être altérée. L'individu fait donc face à une inconsistance entre sa perception de soi actuelle et celle passée.

Suite au relevé des travaux précédents, qui semble attribuer au concept de soi un rôle déterminant chez le décrocheur, et dans le but d'approfondir la recherche amorcée dans ce domaine, il est permis d'énoncer les hypothèses de cette étude.

Hypothèses

Hypothèse principale:

Plus le concept de soi d'un adolescent est élevé, plus sa prédisposition à l'abandon scolaire est faible.

Hypothèses secondaires:

1. Les garçons sont plus prédisposés à l'abandon scolaire que les filles.
2. Il existe une relation directement proportionnelle entre le concept de soi chez l'adolescent et le niveau de scolarité de ses parents.
3. Il existe une relation directement proportionnelle entre le concept de soi chez l'adolescent et la présence ou non de ses parents sur le marché du travail.

La vérification de ces hypothèses ne peut être rendue possible que par une expérimentation auprès de la clientèle visée, avec des instruments valides et fiables.

Le chapitre suivant décrit les sujets, les tests et questionnaire qui ont permis de mener à terme la présente recherche. Il fait aussi mention du déroulement de l'expérience.

Chapitre II

Description de l'expérience

Ce chapitre apporte des précisions sur la constitution de notre échantillon, les instruments de mesure utilisés et finalement le déroulement de l'expérience.

Sujets

L'expérimentation de la présente étude s'est effectuée auprès de 60 garçons et 57 filles, âgés de 12, 13 et 14 ans, tous de niveau secondaire I régulier. La moyenne d'âge est de 13.7 ans chez les garçons et de 13.1 ans chez les filles.

Les 117 sujets fréquentaient la polyvalente des Chutes de Shawinigan, ville située au coeur de la province de Québec. Cette institution offre le programme régulier de niveau secondaire général, prévu par le Ministère de l'Education du Québec.

Epreuves expérimentales

Trois instruments ont été utilisés pour l'expérimentation de cette recherche.

La première mesure utilisée est la version française du Tennessee Self Concept Scale (TSCS) développé par Fitts (1965) et traduit par Jean-Marie Toulouse (1965) ; ce test a servi à mesurer la variable "concept de soi".

Le deuxième test utilisé est le Prévention Abandon Scolaire (P.A.S.) phase I, version adaptée pour les élèves de niveau secondaire I. Il renseigne sur les prédispositions à l'abandon scolaire.

Enfin, un questionnaire élaboré par l'auteur a permis d'identifier le degré de scolarité et l'emploi occupé par les parents des sujets.

Le Tennessee Self Concept Scale (TSCS)

Le concept de soi faisant référence plus souvent à une réalité théorique plutôt qu'expérimentale, les instruments utilisés pour mesurer le concept de soi de façon objective, sont relativement rares. Le Tennessee Self Concept Scale développé par Fitts (1965) et dont l'adaptation française a été faite par Toulouse (1965, 1971) semble bien répondre aux besoins de la recherche actuelle.

Ce test est un des instruments le plus souvent utilisé pour mesurer le concept de soi. Il présente une description multidimensionnelle du soi, ce qui le différencie de la plupart des autres instruments servant à mesurer le concept de soi.

L'échelle est disponible sous deux formes: clinique-recherche et forme abrégée. La forme clinique-recherche est utilisée pour l'expérimentation actuelle. Cette mesure est d'administration facile et peut être utilisée individuellement ou en groupe. A chaque item, le

sujet doit encercler le point qui correspond le mieux à sa personnalité. Le matériel se limite à un crayon, une gomme à effacer, un questionnaire et une feuille réponse. Le temps nécessaire pour répondre à cette échelle varie de 10 à 25 minutes. La cotation peut se faire manuellement à l'aide de grilles de correction ou par traitement informatique. Plus le résultat est élevé, plus le concept de soi est positif.

Le Tennessee Self Concept Scale mesure deux facettes du concept de soi: un cadre de référence interne comprenant trois niveaux de descriptions de soi (l'identité, la satisfaction de soi, le comportement) et un cadre de référence externe divisant le concept de soi en cinq régions (physique, moral-éthique, personnel, familial et social). Ces deux dimensions se recoupent, les cinq régions étant mesurées selon les trois niveaux. Par exemple, certains items mesurent l'identité par rapport au soi physique, au soi moral-éthique ainsi de suite.

Cet outil est composé de 90 items référant aux différentes échelles dont la moitié sont formulés positivement et l'autre moitié négativement. Dix items supplémentaires ont été tirés de l'échelle L (lie) du Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI) pour constituer l'échelle de critique de soi. Les 100 items sont évalués sur une échelle de cinq points allant de "complètement faux" à "complètement vrai". Le sujet peut ainsi identifier jusqu'à quel point l'item décrit ou ne décrit pas l'image qu'il a de lui-même.

A. Présentation des dimensions du TSCS

La dimension "identité" correspond à la définition que la personne donne d'elle-même. La dimension "satisfaction de soi" indique comment la personne se sent par rapport à elle-même et correspond au degré d'acceptation de soi. La dimension "comportement" fait référence à la façon dont la personne perçoit son agir et son fonctionnement dans différentes situations.

La somme de ces trois dimensions représente le score "total positif" ou l'estime de soi global. Plus ce score est élevé, plus la personne tend à se percevoir positivement; plus il est bas (score de moins de 320), plus l'image de soi tend à être négative.

La dimension "aspect physique" correspond à la vision que la personne a de son corps, de son état de santé, de son apparence physique, de ses habiletés motrices et de sa sexualité. La dimension "aspect moral-éthique" donne une mesure de la conception de soi en rapport avec des schèmes de référence moraux et éthiques. Cette dimension correspond au sentiment d'être une bonne ou une mauvaise personne et indique le degré de satisfaction sur le plan religieux.

La dimension "aspect personnel" concerne l'évaluation de la personnalité, indépendamment du facteur corporel et des relations avec les gens. Elle réfère au sens de la valeur personnelle et au sentiment d'adéquacité comme personne. La dimension "aspect familial" correspond à la valeur qu'un

individu s'accorde dans ses relations avec sa famille, ses amis, son cercle immédiat et intime.

La dimension "aspect social" correspond à la perception que la personne a de ses relations avec les gens en général. Notons que la somme de ces cinq aspects externes représente également l'estime de soi global.

La dimension "critique de soi" est constituée d'items que la plupart des gens admettent comme vrais. La tendance à nier ces énoncés indique une aptitude défensive et un effort délibéré pour présenter une image de soi favorable.

Le Tennessee Self Concept Scale donne aussi d'autres résultats plus détaillés (score de variabilité, score de distribution, conflit total, conflit vrai-faux, conflit net) permettant de contrôler la valeur des résultats et leur consistance d'une région à l'autre. Six autres résultats (DF, GN, PSY, PN, N, FI) permettent de différencier des groupes particuliers de sujets et d'évaluer l'intégration de la personnalité. Ces six échelles sont moins développés par Fitts et Toulouse et souvent elles ne sont pas considérées dans les recherches.

B. Validité et fidélité de la version française

L'échelle du concept de soi (Tennessee Self Concept Scale) a été traduite par Toulouse (1965). Quatre juges ont évalué la qualité de la traduction et ont classé les items selon les catégories utilisées par Fitts (1965). Leur

classement s'est avéré identique à celui de Fitts dans 92.6% des cas. Les items pour lesquels les juges ont trouvé la traduction douteuse, ont été modifiés.

Pour étudier la validité, Toulouse (1965) a fait trois séries d'études: l'analyse de la structure du questionnaire, l'analyse de la validité de contenu et l'analyse de discrimination entre les groupes.

Tout d'abord, Toulouse a étudié la structure factorielle de la version française en faisant l'analyse factorielle des 90 items du test. Il a obtenu 18 facteurs expliquant 65% de la variance et confirmant la structure globale proposée par Fitts.

Toulouse a également effectué une analyse factorielle à partir des résultats de l'échelle en regroupant ceux-ci pour former trois facteurs principaux: les aspects reliés à l'estime de soi, les résultats de conflit et de variabilité ainsi que les résultats reliés à la façon de répondre. Ces trois facteurs expliquent 70% de la variance.

Pour étudier l'instrument plus à fond, Toulouse a vérifié sa capacité de discrimination entre des groupes à pathologies différentes. A ce chapitre, les résultats sont conformes à ceux prévus théoriquement et semblables à ceux prévus par Fitts. Les dépressifs ont une image de soi très négative, très variable et très confuse. Les paranoïaques tendent à se présenter sous un jour très favorable; ils sont

très peu critiques à leur égard et ont des résultats très élevés à l'échelle DF.

Les résultats obtenus par Lamarche (1974) confirment également la validité du Tennessee Self Concept Scale dans sa version française. L'instrument discrimine très bien entre des groupes comme les délinquants et les non délinquants.

Cet outil répond donc aux exigences de la mesure du concept de soi, diverses études ayant confirmé sa validité et sa fidélité de la version française.

Le Prévention Abandon Scolaire (P.A.S.)

Le Prévention Abandon Scolaire, créé par Lavoie (1981), est utilisé dans la présente recherche.

Résultat d'une recherche action, le Prévention Abandon Scolaire est un projet sur la prévention de l'abandon scolaire au Québec. Ce projet a duré 6 ans, soit de 1975 à 1981. Il consistait à développer un instrument capable de dépister les élèves candidats à l'abandon en cours d'études et à expérimenter auprès de ces derniers un mode d'intervention de prévention. Il permet d'évaluer la progression ou la régression du phénomène de l'abandon scolaire chez un étudiant du secondaire.

Ce test est facile de passation et peut être utilisé par l'ensemble des intervenants.

Le test Prévention Abandon Scolaire comporte deux questionnaires: phase I pour le premier cycle (secondaire I-II), comportant 43 items et phase II pour le deuxième cycle (secondaire III-IV-V), comprenant 71 items.

Il semble, selon l'auteur, que la période idéale pour la passation soit vers la mi-octobre à la mi-novembre. Avant ce temps, l'élève n'est pas encore assez engagé dans l'année scolaire pour donner une perception significative de son vécu; après cette période, en principe il n'y a aucune objection. Cependant si l'école veut expérimenter un mode de prévention, mieux vaut qu'elle garde la plus grande partie de l'année scolaire pour le faire.

Une période de 50 minutes suffit pour répondre au test. Chaque élève a un questionnaire et une feuille réponse. Les directives de l'administration apparaissent au début du questionnaire et elles sont lues par le responsable de l'administration. Par la suite, chaque élève répond individuellement sur la feuille réponse, en noircissant l'espace sous la lettre correspondant à la réponse choisie pour chaque énoncé.

La correction est informatisée et transmet une fiche individuelle: une fiche de classification et d'indices d'intervention. Cette fiche divisée en trois sections contient toutes les informations nécessaires pour effectuer le dépistage et orienter l'intervention.

Une première section indique si l'élève est classifié dans le groupe des persévérandts ou dans le groupe des décrocheurs. Une deuxième section présente en centile les résultats obtenus au test par ce même élève. Il est à noter que plus la cote centile est élevée, plus l'élève est prédisposé à l'abandon scolaire. Finalement, une liste d'indices relevant les difficultés perçues par le test compose la troisième section.

Ainsi, au retour de la correction informatisée du test, lorsque sur une fiche se lit la mention "quitté" (pour décrochage probable) et que le total au test se situe au centile 70 ou plus, il y a certitude que c'est un élève déjà disposé à abandonner l'école. De même, sous les dimensions principales, se retrouvent les indices d'intervention retenus, à partir des difficultés identifiées par le test. L'intervenant possède donc en peu de temps l'essentiel des informations nécessaires pour entreprendre une action.

Un résultat partiel peut également être obtenu au moyen de la correction manuelle, selon la compilation des réponses sur la grille D9 (table de décision) et la grille D10 (table du profil type). Cette correction permet de trouver l'appartenance d'un élève au groupe "présent" ou au groupe "quitté".

A. Présentation des dimensions du Prévention

Abandon Scolaire

Le test Prévention Abandon Scolaire est composé de

trois principales dimensions: la dimension I "école", la dimension II "personne" et la dimension III "famille". Des sous-dimensions découlent de chacune de ces trois dimensions.

A cause de son importance, la dimension "école" est subdivisée en trois thèmes: rendement, comportement et motivation desquels découlent sept sous-dimensions.

La dimension "personne" comprend la sous-dimension perception de soi et amis. Et finalement, la troisième dimension "famille" traite des thèmes entente familiale et intérêt scolaire. Pour ajouter à la compréhension du test, le tableau 2 présente les thèmes reliés à chacune des sous-dimensions.

B. Validité et fidélité du test Prévention Abandon Scolaire

Le projet de réalisation du Prévention Abandon Scolaire a traversé comme il se doit, les phases normales de la recherche et de l'expérimentation et ce, avec l'aide du Ministère de l'Education du Québec.

La question de la validité a été traitée en 1981 par Robert Lachance, psychologue et spécialiste en informatique. Deux groupes d'adolescents âgés de 14, 15 et 16 ans, provenant de différentes régions de la province de Québec ont participé à cette étude. Le premier groupe était formé de 300 élèves qui ont quitté l'école avant la fin de leur secondaire. Le second groupe comprenait 300 élèves qui ont terminé leur cours secondaire. Ils ont tous passé le Prévention.

Tableau 2

La Structure du P.A.S

	Dimensions	thèmes	Sous-Dimensions
<u>I ECOLE</u>		A. Rendement	1- Histoire scolaire 2- Etude 3- Rendement scolaire
		B. Comportement	4- Comportement à l'école 5- Absentéisme
		C. Motivation	6- Intérêt 7- Motivation
<u>II PERSONNE</u>			8- Perception de soi 9- Amis
<u>III FAMILLE</u>			10- Entente familiale 11- Intérêt scolaire

Abandon Scolaire phase II. Ce dernier contient 71 questions dont 40 qui sont retenues pour leur poids factoriel respectif et la valeur de leur coefficient de contingence.

Lachance (1981) a comparé pour chacun des sujets, la table de décision (D9) et la table du profil type (D10). Chacune de ces tables classe l'individu soit P (présent) ou Q (quitté). Lorsqu'il y a concordance entre les deux tables et seulement dans ce cas, le sujet appartient au groupe "quitté" par rapport au groupe "présent" lorsqu'il n'y a pas concordance.

Les résultats démontrent qu'il y a concordance entre les deux grilles pour 84.8% des élèves qui avaient quitté l'école avant la fin du secondaire.

Le Prévention Abandon Scolaire permet d'obtenir 84.8% de précision dans le dépistage. C'est donc un outil valide et fiable.

Le questionnaire de données de base

Le questionnaire, présenté en appendice A, comprend quatre questions. Les deux premières concernent le degré de scolarité de la mère et du père, l'adolescent devant cocher la case appropriée. Les deux questions suivantes portent sur l'emploi de la mère et du père, où l'adolescent doit inscrire l'occupation de ses parents. Le temps de réponse pour ce questionnaire est de dix minutes tout au plus.

Etant donné l'objectivité et la simplicité des renseignements demandés dans ce questionnaire, aucune démarche spéciale n'a été faite pour vérifier l'exactitude des réponses

données par les sujets.

Déroulement de l'expérience

L'expérimentation s'est déroulée en classe, durant les heures de cours, en début novembre 1985; c'est la période idéale selon l'auteur du test, pour administrer le Prévention Abandon Scolaire.

L'administration des deux tests ainsi que du questionnaire s'effectuent en deux mesures, à une journée d'intervalle.

Tout d'abord, l'épreuve Prévention Abandon Scolaire est administré et le jour suivant, s'effectue la passation du Tennessee Self Concept Scale et du questionnaire.

La passation s'effectue en groupe. Au début de chacun des deux tests, l'expérimentateur fait une courte présentation et distribue le matériel comprenant une feuille de consigne, le questionnaire et une feuille réponse; il précise de ne pas commencer tout de suite.

En premier lieu, les étudiants sont assurés que cette passation s'effectue sous entière confidentialité. Les sujets doivent ensuite spécifier leur âge et sexe sur la partie supérieure droite de la feuille réponse pré-identifiée par un numéro correspondant à une partie du numéro de fiche de

l'élève.

Par la suite, les consignes sont lues par l'expérimentateur et les étudiants sont invités à poser des questions en cas d'incompréhension ou de doute concernant la façon de répondre.

La durée de la première mesure est d'environ 50 minutes: 20 à 30 minutes pour le Tennessee Self Concept Scale et 10 minutes pour le questionnaire, tandis que celle de la deuxième mesure est de 35 minutes.

Lorsque les sujets ont terminé, ils remettent tout le matériel à l'expérimentateur.

Les données recueillies au cours de cette expérimentation sont soumises à différentes analyses statistiques. Les résultats de ces analyses sont présentés dans le chapitre qui suit.

Chapitre III

Résultats

Le présent chapitre se subdivise en trois parties principales. La première partie traite de la méthode d'analyse utilisée, tandis que la seconde concerne les résultats de l'expérimentation et s'attarde à l'analyse de ces résultats. Enfin, par la suite, dans la troisième partie, une discussion sur les différents résultats est présentée.

Méthodes d'analyse

Les réponses aux deux tests et au questionnaire ont été codifiées et entreposées sous fichier informatique. Elles ont été ensuite soumises au programme informatique du Statistical Package for the Social Sciences (SPSS X).

Le calcul des coefficients de corrélation de Pearson a permis de vérifier l'hypothèse principale de la présente étude. Deux tests de corrélation ont été effectués. Le premier entre le score total positif du Tennessee Self Concept Scale et le score à la dimension "Personne" du Prévention Abandon Scolaire, cette dimension étant fortement reliée à l'estime de soi, et le deuxième entre le score total positif du Tennessee Self Concept Scale et le score total du Prévention Abandon Scolaire.

Les principales analyses statistiques utilisées pour la vérification des hypothèses secondaires sont l'analyse des différences de moyennes (test "t") ainsi que l'analyse de variance (test "f").

Afin d'étudier l'hypothèse concernant la scolarité des parents, une variable intitulée "scolarité du couple" considérant la scolarité de la mère et du père ensemble, a été construite à partir du tableau 5.

Ainsi, les couples se sont retrouvés dans l'une des quatre catégories suivantes:

- A.- "Peu instruits": instruction de niveau primaire. Cette catégorie regroupe des couples diplômés du primaire et des couples dont l'un a terminé le primaire et l'autre une partie du secondaire.
- B.- "Moyennement" instruits: instruction de niveau secondaire. Cette catégorie comprend des couples ayant complété une partie du secondaire et couples dont l'un a terminé une partie du secondaire et l'autre le secondaire au complet.
- C.- "Très instruits": instruction de niveau collégial et universitaire. Cette catégorie se compose de couples diplômés du C.E.G.E.P. ou de l'université et couples dont l'un est diplômé du secondaire et l'autre du C.E.G.E.P. ou de l'université
- D.- "Hétérogènes": instruction de niveaux différents. Cette catégorie renferme des couples dont l'un est diplômé du secondaire et l'autre du primaire, couples dont l'un est diplômé du C.E.G.E.P. ou de l'université et l'autre du primaire et des couples dont l'un est diplômé du C.E.G.E.P. ou de l'université et l'autre a terminé une partie du secondaire.

Pour les fins d'analyse de l'hypothèse qui a trait à la présence ou non des parents sur le marché du travail, les termes "emploi" et "sans emploi" sont ici retenus.

Présentation des résultats

L'hypothèse principale prévoyait l'existence d'une relation entre le concept de soi et les prédispositions à l'abandon scolaire.

Les résultats de la corrélation de Pearson présentés au tableau 3, indiquent l'existence d'une relation négative significative entre le résultat total au Tennessee Self Concept Scale et le résultat à la dimension "personne" du test Prévention Abandon Scolaire, la corrélation obtenue est de -.43, ($r=-.43, p=.001$). Une relation négative significative existe également entre le résultat total au Tennessee Self Concept Scale et le résultat total au test Prévention Abandon Scolaire, la corrélation étant de -.45, ($r=-.45, p=.001$).

Suite à cette première série d'analyse, les trois variables suivantes furent introduites: le sexe des adolescents, le niveau de scolarité et la présence ou non des parents sur le marché du travail.

Tout d'abord, le calcul du test "t", par rapport à la variable sexe sur le score total positif au Tennessee Self Concept Scale n'a révélé aucune différence significative entre

Par ailleurs, les résultats des moyennes au Tennessee Self Concept Scale selon les catégories de la scolarité des mères, indiquent que les adolescents dont les mères sont le

Tableau 3

Tableau des corrélations de Pearson entre le score total positif au TSCS et les scores à la dimension "personne" et total au PAS

	PAS	
	"Personne"	Total
TSCS	r=-.43 p=.001	r=-.45 p=.001

moins et le plus scolarisées ont des résultats inférieurs à ceux des adolescents dont les mères sont dans les deux catégories du milieu. La moyenne des résultats est respectivement de 21.4 et 27.7 chez les adolescents dont les mères sont le moins et le plus scolarisées et de 41.1 et 43.6 chez les adolescents dont les mères sont moyennement scolarisées.

Le tableau 4 présente les résultats de l'analyse de la variance qui a révélé une différence significative entre les catégories de scolarisation 1-4 et 2-3, ($F=2.84$, $d_f=3$, $p=.04$).

Dans cette analyse, deux élèves ont été éliminés, car ils ignoraient le degré de scolarité de leur mère.

Le même type d'analyse fut utilisé afin de vérifier l'interaction entre le niveau de scolarité du père et le score total positif des adolescents au Tennessee Self Concept Scale. Cette fois, aucune différence significative n'a été trouvée, ($F=.201$, $d1=3$, $p=.895$).

Quant aux analyses portant sur la variable "scolarité du couple", elles n'ont pas révélé des différences significatives ($F=1.259$, $d1=3$, $p=.292$).

Tableau 4

Analyse de la variance de la
scolarité de la mère sur le
score total positif au TSCS

source de variance	somme des carrés	degré de liberté	carrés moyens	F	P
scolarité					
de la mère	8116.757	3	2705.586	2.846	.0409
résiduel	105493.886	111	950.395		
total	113610.643	114			

Enfin, la série des trois tests "t" mettant en relation le score total positif au Tennessee Self Concept Scale et la présence ou non de la mère, du père et du couple sur le marché du travail n'a révélé aucune différence significative.

En effet, les analyses indiquent un T de 1.50, (dl=115, p=.137) pour la catégorie se rapportant à la mère, un T de .34, (dl=101, p=.734) pour la catégorie du père et un T de -.81, (dl=115, p=.418) pour la catégorie du couple.

Discussion

Les résultats précédemment cités suscitent plusieurs interrogations et requièrent certaines explications. Une discussion est présentée dans cette partie en tenant compte de chacune des hypothèses soulevées lors de cette étude.

Les résultats de l'analyse statistique ont permis la vérification de l'hypothèse principale. Cette hypothèse prévoyait une relation entre le concept de soi et les prédispositions à l'abandon scolaire chez des adolescents âgés de 12, 13 et 14 ans. De plus, les résultats obtenus à la corrélation mettant en relation le concept de soi et la dimension "personne" du Prévention Abandon Scolaire sont aussi significatifs.

Or, il est possible d'observer que plus un adolescent a un concept de soi pauvre, plus il est prédisposé à abandonner

l'école.

Ces premiers résultats vont dans le même sens que ceux de d'autres études présentées au chapitre premier (Burkette, 1972; Cervantes, 1965; Kilpatrick, 1973; Myles, 1983; Notch, 1975; Renfrew, 1968; Robinson, 1977).

En effet, tous les résultats de ces recherches démontrent que les décrocheurs ont un concept de soi plus pauvre que les adolescents qui fréquentent l'école. Les écrits nous rapportent aussi que les étudiants qui ont une faible estime de soi s'éloignent de l'école (Coopersmith, 1967; Pelletier, 1971) et ils sont enclins à abandonner l'école (Combs et Snygg, 1959; Purkey, 1970).

Ainsi, malgré les conditions différentes, la présente étude confirme l'existence d'un lien entre le concept de soi et l'abandon scolaire, tel que démontré précédemment dans les recherches consultés.

Cette relation significative entre le Tennessee Self Concept Scale et le Prévention Abandon Scolaire peut ouvrir la porte à l'utilisation possible de cette mesure du concept de soi pour prédire l'abandon scolaire.

Quant aux trois hypothèses secondaires émises, voulant vérifier l'influence du sexe de l'adolescent, de la scolarité et de la présence ou non des parents sur le marché du travail, elles n'ont pu être confirmées, sauf partiellement.

Ainsi, l'analyse du test "t" de la variable sexe en rapport avec le concept de soi, nous indique qu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles.

La non vérification de cette hypothèse est plutôt surprenante. Un résultat contraire était attendu puisque les travaux démontrent que le décrocheur est plus souvent un garçon qu'une fille, (Schreiber, 1968) et que ce dernier est plus susceptible d'abandonner ses études qu'un fille (Boudreault, 1980; Charest, 1979; Corbeil, 1979).

De plus, partant du fait que le concept de soi semble avoir un impact sur l'abandon scolaire (Curley, 1971; Griffin, 1971; Hamereus, 1963; Sawyer, 1971; Schreiber, 1968; Stavitsky, 1971; Tesseneer et Tesseneer, 1958; Zeller, 1966) et qu'en général, les garçons ont un concept de soi plus pauvre que les filles (Rosenberg, 1965; Whylies, 1961), il était alors très plausible de supposer que les garçons sont plus prédisposés à l'abandon scolaire que les filles.

Cependant, le tableau 10 indique que la moyenne des résultats au Tennessee Self Concept Scale est légèrement inférieure chez les garçons (ce qui indique un concept de soi plus négatif), sans toutefois être significatif. Dans la présente étude, le nombre restreint de sujets (57 filles, 60 garçons) a peut-être réduit la portée des résultats. Un nombre supérieur de sujets permettrait de vérifier si cette légère différence de moyennes peut devenir significative.

La deuxième hypothèse secondaire voulant que le concept de soi des adolescents ayant des parents avec un niveau de scolarité plus bas, soit plus négatif que celui des adolescents dont les parents sont plus scolarisés, n'apporte pas de conclusion satisfaisante.

Ces résultats obtenus dépendent peut-être du fait que les informations demandées à la question sur la scolarité des parents soient encore inconnus pour des adolescents de 12, 13 et 14 ans; ainsi, il est possible de supposer que les sujets qui ignoraient la réponse, aient fait un choix au hasard, par peur d'être mal vus. D'autant plus que les tableaux 4 et 12 indiquent que seulement deux sujets ont répondu "ne sait pas" à la question scolarité de la mère et seulement six à la question scolarité du père. Il est à noter que lorsqu'un adolescent répondait dans la case "ne sais pas", sa fiche était exclue des opérations statistiques pour la variable concernée.

La façon de procéder pour recueillir ces informations aurait avantage à être revisée.

Cependant, le facteur scolarité de la mère est confirmé significativement sur le plan statistique, mais la tendance des résultats obtenus ne s'oriente pas dans le sens prévu. En effet, les résultats indiquent que les adolescents dont les mères sont le moins et le plus scolarisées ont un concept de soi plus pauvre que les adolescents dont les mères sont moyennement scolarisées.

La première partie de ces résultats abonde dans le même sens que la littérature qui soutient qu'il existe une relation positive entre le concept de soi et l'accomplissement (Samuels, 1977) et que l'estime de soi est fondée sur notre accomplissement (Coopersmith, 1967; Maslow, 1970). Le concept de soi des mères les moins scolarisées est donc plus pauvre car elles ne se sont pas pleinement accomplies à travers leurs études. De plus, étant donné que l'estime de soi des parents influence celui des enfants (Coopersmith, 1967), ces derniers dont les mères ont un concept de soi plus pauvre devraient avoir aussi un concept de soi pauvre.

Mais comment expliquer que les adolescents dont les mères sont le plus scolarisées aient un concept de soi plus pauvre que les autres? Peut-être que les mères très scolarisées sont très exigeantes au point de vue scolaire envers leurs enfants et que ces derniers réagissent négativement face à ces exigences.

Coopersmith (1967) avance qu'une des conditions principales à la source d'une bonne estime de soi concerne les relations positives avec les parents. De plus, selon lui, l'un des quatre facteurs qui influencent le concept de soi est l'acceptation que l'enfant perçoit de ses parents. Ainsi, un enfant qui est incapable de répondre aux exigences d'une mère très instruite peut réagir négativement et ceci peut embrouiller ses relations avec cette dernière. De plus, l'enfant peut ne pas être accepté par sa mère et très bien le

percevoir, d'où en découle une dévalorisation et conséquemment, un concept de soi négatif chez cet enfant.

Dans un de ses ouvrages, Coopersmith (1967) affirme qu'un des facteur qui peut causer une estime de soi négative chez un enfant est un père sans emploi. Suite à cet énoncé, nous avons émis comme troisième hypothèse secondaire que les adolescents dont les parents sont sans emploi, ont un concept de soi plus pauvre que celui des enfants dont les parents ont un emploi. Les différences obtenues ne sont pas assez grandes pour confirmer ce que nous avons avancé.

Si réellement il existe une relation entre le concept de soi des adolescents et l'emploi de leurs parents, certains facteurs sont à considérés. En effet, les conditions d'aujourd'hui sont très différentes de celles dans lesquelles Coopersmith (1967) a effectué ses recherches; depuis 20 ans, le contexte social a complètement changé. L'accessibilité aux études étant plus facile de nos jours, beaucoup plus de gens sont instruits. Cependant, beaucoup moins d'emplois sont disponibles.

Il n'est pas rare aujourd'hui de rencontrer une personne diplômée sans travail. Etre sans emploi n'est plus nécessairement associé à un bas niveau d'instruction, à de l'incapacité ou à une dévalorisation sociale; un chômeur n'est donc plus perçu de la même façon qu'autrefois.

Partant de là, il est alors facile de supposer que les

adolescents de 12, 13 et 14 ans sont moins dépendants et moins influencés par ces valeurs qui sont véhiculées différemment par leurs parents et la famille.

Finalement, ce qui se dégage de l'ensemble des résultats, c'est l'existence d'un relation entre le concept de soi et l'abandon scolaire. De plus, dans la recherche actuelle, le sexe, la scolarité et l'emploi des parents n'affectent pas le concept de soi des adolescents, à l'exception de la scolarité de la mère. Des études comparatives pourraient être effectuées, en utilisant des instruments de mesure différents pour vérifier la justesse des ces résultats.

Un échantillonnage plus grand aurait permis de vérifier si les différences de moyennes obtenues sont réellement non significatives.

De plus, les informations sur la scolarité et l'emploi des parents seraient sûrement plus exactes si elles étaient recueillies auprès des parents eux -mêmes.

Des réponses aux interrogations suscitées précédemment pourront être apportées par d'autres chercheurs soucieux d'accroître les connaissances concernant les notions du concept de soi et de l'abandon scolaire.

Conclusion

Depuis quelques années, le phénomène de l'abandon scolaire constitue une préoccupation majeure des milieux scolaires. En effet, au Québec, en 1985, près de 32,000 jeunes ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Dans la littérature, plusieurs recherches abordent ce problème en fonction du concept de soi.

Ce concept se développe dès les premières années de l'enfance et est le facteur central qui influence la structure de la personnalité et le comportement. Partant de ceci, l'objectif majeur de cette recherche voulait vérifier si l'ensemble des éléments composant le concept de soi chez les adolescents, tel que mesuré par le Tennessee Self Concept Scale, pouvait être mis en relation avec le test Prévention Abandon Scolaire pour prédire l'abandon scolaire.

L'hypothèse principale énoncée était la suivante: plus le concept de soi d'un adolescent est élevé, plus sa prédisposition à l'abandon scolaire est faible. Les résultats obtenus confirment cette hypothèse.

Afin d'approfondir davantage la question, des hypothèses secondaires ont été vérifiées. La première avance que les garçons sont plus prédisposés à l'abandon scolaire que

les filles, la seconde suppose l'existence d'une relation directement proportionnelle entre le concept de soi chez l'adolescent et le niveau de scolarité de ses parents et enfin, une troisième hypothèse secondaire concerne l'existence d'une relation directement proportionnelle entre le concept de soi d'un adolescent et la présence ou non de ses parents sur le marché du travail.

Globalement, les données relatives aux trois hypothèses secondaires n'ont pas été significatives.

En effet, le calcul du test "t" par rapport à la variable sexe et au concept de soi n'a révélé aucune différence significative entre les garçons et les filles.

Par ailleurs, les résultats de l'analyse de variance pour notre deuxième hypothèse secondaire rejettent l'existence d'un lien entre le concept de soi de l'adolescent et le niveau de scolarité de ses parents; cependant, les résultats des moyennes au Tennessee Self Concept Scale selon les catégories de scolarisation chez les mères, indiquent que les adolescents dont les mères sont le moins et le plus scolarisées ont un concept de soi plus pauvre que les adolescents dont les mères sont moyennement scolarisées.

Enfin, la série des trois tests "t" mettant en relation les résultats au Tennessee Self Concept Scale des adolescents et la présence ou non de leurs parents sur le marché du travail porte à conclure que la présence ou non des

parents sur le marché du travail n'influence pas le concept de soi des adolescents.

Le principal objectif fixé dans la présente étude a été atteint. En plus d'évaluer l'importance de la problématique de l'abandon scolaire dans la société québécoise actuelle, la relation entre le concept de soi et l'abandon scolaire a pu être confirmée. Il nous est donc permis d'avancer qu'un adolescent qui a un résultat global faible au Tennessee Self Concept Scale est plus prédisposé à l'abandon scolaire qu'un adolescent qui a un résultat plus élevé.

Ces résultats ouvrent des portes aux chercheurs intéressés par la question. En effet, de futures études mettant en relation d'autres variables telles que la motivation des décrocheurs ainsi que le niveau socio-économique de la famille, pourraient s'avérer très intéressantes.

Appendice A
Questionnaire

NOM _____ AGE _____ DATE DE NAISSANCE _____

A.-Quelles études ta mère a-t-elle faites?

- 1. primaires
- 2. quelques années du secondaire
- 3. secondaires au complet
- 4. collégiales ou universitaires
- 5. ne sais pas

B.-Quelles études ton père a-t-il faites?

- 1. primaires
- 2. quelques années du secondaire
- 3. secondaires au complet
- 4. collégiales ou universitaires
- 5. ne sais pas.

C.-Quel emploi ta mère occupe-t-elle?

aucun

D.-Quel emploi ton père occupe-t-il?

aucun

Appendice B
Résultats complémentaires

Tableau 5

Tableau de contingences de la variable scolarité
de la mère et de la variable
scolarité du père

n sujets % rangée % colonne % total	Primaire (1)	Partie du secondaire (2)	Secondaire complété (3)	Collégial ou Université (4)	Total de la rangée
Primaire (1)	7 39.0	7 39.0	2 11.1	2 11.1	18 16.4
	54.0	15.6	6.5	9.5	
	6.4	6.4	1.8	1.8	
Partie du Secondaire (2)	3 6.2	30 62.0	12 25.0	3 6.3	48 43.5
	27.4	66.7	38.7	14.3	
	2.7	27.2	10.9	2.7	
Secondaire Complété (3)	2 7.4	7 26.0	11 40.7	7 25.9	27 24.6
	15.3	15.6	35.5	33.3	
	1.8	6.4	10.0	6.4	
Collégial ou Université (4)	1 5.9	1 5.9	6 35.3	9 52.9	17 15.3
	7.7	2.2	19.4	42.9	
	.9	.9	5.4	8.1	
Total de la colonne	13 11.8	45 40.9	31 28.1	21 19.0	110 100

Tableau 6

Tableau de fréquences des catégories
de la variable scolarité

Valeurs	Descriptions	Fréquences
1	peu instruits	17
2	moyennement instruits	60
3	très instruits	22
4	scolarité hétérogène	11
	total	110

Tableau 7

Tableau de fréquences aux deux catégories
de la variable emploi de la mère

Catégories	Fréquence
avec emploi	43
sans emploi	74
total	117

Tableau 8

Tableau de fréquences aux deux catégories
de la variable emploi du père

Catégories	Fréquences
avec emploi	90
sans emploi	13
total	103

Tableau 9

Tableau de fréquences aux deux catégories
de la variable emploi du couple

Catégories	Fréquences
avec emploi	10
sans emploi	107
total	117

Tableau 10

Tableau de moyennes et résultats au test "t"
pour la variable sexe

Sexe	N	Moyennes	Ecart-types
féminin	57	39.78	30.90
			T=1.07 DF=115 p=.286
mASCULIN	60	33.58	31.64

Tableau 11

Tableau de moyennes par catégories de la
variable scolarité de la mère

Catégories	N	Moyennes	Ecart-types
1. peu instruits	19	21.473	24.249
2. moyennement instruits	51	41.176	32.419
3. très instruits	28	43.607	34.156
4. très très instruits	17	27.764	26.049

Tableau 12

Analyse de la variance de la variable scolarité
 du père sur le résultat des adolescents
 au score total positif du TSCS

Source de variance	Somme des carrés	Degré de liberté	Carrés moyens	F	P
scolarité du père	611.694	3	203.898	.201	.895
résiduel	108338.973	107	1012.514		
total	108950.667	110			

Tableau 13

Tableau de moyennes par catégories de la
variable scolarité du père

Catégories	N	Moyennes	Ecart-types
1. peu instruits	14	31.642	30.585
2. moyennement instruits	45	35.266	29.243
3. très instruits	31	38.290	32.364
4. très très instruits	21	38.857	36.827

Tableau 14

Analyse de la variance de la variable "scolarité du couple" sur le résultat des adolescents au score total positif du TSCS

Source de variance	Somme des carrés	Degré de liberté	Carrés moyens	F	P
scolarité du couple	3745.389	3	1248.463	1.259	.292
résiduel	105145.965	106	991.943		
total	108891.355	109	999.003		

Tableau 15

Tableau de moyennes par catégories de la
variable "scolarité du couple"

Catégories	N	Moyennes	Ecart-types
1. peu instruits	17	22.941	27.496
2. moyennement instruits	60	39.033	30.758
3. très instruits	22	36.545	34.433
4. très très instruits	11	41.181	35.433

Tableau 16

Tableau de moyennes et résultats au test "t"
pour la variable emploi

Catégories	N	Moyennes	Ecart-types
<u>Mères</u>			
avec emploi	43	42.255	32.253
			T=1.50 DF=115 p=.137
sans emploi	74	33.324	30.478
<u>Pères</u>			
avec emploi	90	37.211	32.344
			T=.34 DF=101 p=.734
sans emploi	13	34.000	27.350
<u>Couples</u>			
avec emploi	10	28.900	22.747
			T=-.81 DF=115 p=.418
sans emploi	107	37.327	31.973

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, monsieur Michel Daigneault, candidat au Ph.D, professeur au Département de Psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son assistance, son soutien constant et ses judicieux conseils qui ont permis de mener à terme cette recherche.

Références

- ASHCRAFT, C., FITTS, W.H. (1964). Self-concept change in psychotherapy. Psychotherapy, 1, 115-118.
- BARTLEY, T. (1976). Tutoriat program to aid secondary schools low-achieving students. Dissertation abstracts international, 37, no.4-A, 2118.
- BELLEMARE, L. (1979). Etude sur l'interinfluence de la connaissance de soi et de l'estime de soi. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BERGERON, R. (1982). L'estime de soi chez les jeunes inactifs. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- BOUCHER, V. (1984). Projet régional: intervention auprès des décrocheurs. Commission scolaire régionale des Vieilles Forges.
- BOUDREAU, G. (1979). L'accessibilité en éducation, les abandons scolaires dans les écoles des commissions scolaires 1972-1973 à 1976-1977. Ministère de l'Education du Québec: Bibliothèque nationale.
- BOUDREAU, G. (1980). Les abandons scolaires 1976-1977. Relance 1978. Ministère de l'Education du Québec: bibliothèque nationale.
- BRANDEN, H. (1969). The Psychology of self-esteem. Los Angeles: Nash Publishing Corporation.
- BURKE, D. A. (1979). Comparative effects of placement in self-contained or partially mainstreamed programs of the self-concept, attendance and academic achievement of EMR high school students. Dissertation abstracts international, 40, no. 1-A, 191-A-192-A.
- BURKETTE, N. L. (1972). Self-concepts of school dropouts and school persisters enrolled in a neighborhood youth corps program in N.E. Mississippi. Dissertation abstract international, 72, no. 25, 1310A.
- CALISTE, E.R. (1984). The effect of a twelve-week dropout intervention program. Adolescence, XIX, no: 75, 649-657.

- CASELLA, D., SCHRADER, D. (1975). "Tripping" with borderline dropouts. The school counselor, 48-50.
- CERVANTES, L.F. (1965). The dropout, causes and cures. The university of Michigan press.
- CHAREST, D. (1979). Prévention de l'abandon prématué, abandon scolaire au secondaire. Ministère de l'Education du Québec: bibliothèque nationale.
- CHAREST, D. (1980). Prévention de l'abandon prématué, dossier: milieu économiquement faible. Ministère de l'Education du Québec, 1-184, code 51-3704.
- CLOUTIER, R., RENAUD, A. (1977). Psychologie du développement: adolescence, désordre de la conduite à l'adolescence. Québec: les presses de l'université Laval.
- COMBS, A., SNYGG, D. (1959). Individual behavior. Rev. ed. New York: Harper and Brothers.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. W. H. Freeman and co., San Francisco.
- CORBEIL, P. (1979). Abandon ou poursuite des études chez les étudiants sortant des niveaux secondaire et collégial pour l'année 1976-1977. Ministère de l'Education du Québec: bibliothèque nationale.
- CURLEY, T., GRIFFIN, C., SAWYER, A., SAVITSKY, A. (1971). The social system: contributor and inhibitor to the school dropout. Paper presented at the American Orthopsychiatric Association, Washington, D.C..
- DIGGORY, J.C. (1966). Self-evaluation: concepts and studies. New York: Wiley.
- ERIKSON, E. (1972). Adolescence et crise. Flammarion, France.
- FITTS, W. (1965). Tennessee Self-Concept Scale : manual. Nashville, T.N. Counselor recording and tests.
- GOLDENSON, R. (1970). Psychology, psychiatry and mental health. The encyclopedia of human behavior, I, New York, 1180.
- GREENHAUSS, J., BADIN, I. (1974). Self-esteem, performance and satisfaction: some of a theory. Journal of applied psychology, 59, 722-726.

HAMEREUS, D.G. (1963). An analysis of certain school related variables associated with dropouts at the junior high school level. Unpublished doctoral dissertation, Washington state university.

HERMAN, A. (1969). A comparison of the self-concepts and the ideal self-concepts of grade ten matriculation and non-matriculation students in the country of Lacombe Alberta. Dissertation abstracts international, 29, no: 9-A, 3001.

HOYT, W.D. (1974). An analysis of the effects of personalized program on performance and attitudes of selected students at Westside high school. Dissertation abstracts international, 35, no: 5-A, 2534-A.

JERSILD, A.T. (1952). In search of self teacher's college. Columbia, New York.

JOHNSON, D. (1977). A study of the effects of counseling program on the school attendance, self-concept, and attitude toward school of the potential dropout. Dissertation abstracts international, 37, no: 9-A, 5733.

KANNO, H. (1974). A study of the relationship of self-concept and achievement in high school dropouts. Dissertation abstracts international, 35, no: I-A, 262.

KANOY, R., JOHNSON, W., KANOY, K. (1980). Locus of control and self-concept in achievement and underachieving bright elementary students. Psychology in the schools, 17, 395-399.

KILPATRICK, R.N. (1973). A comparison of black male high school students who graduated, with those who dropped out. Dissertation abstracts international, 34, no: 5-A, 2218-2219.

LAMARCHE, A. (1974). Validation de la traduction du Tennessee Self Concept Scale. Thèse inédite de licence, Université de Montréal.

LAVOIE, M. (1981). Prévention Abandon Scolaire. Présentation du dossier. Commission Scolaire Régionale Meilleur.

LAVOIE, M. (1981). P.A.S. Administration et guide d'intervention. Commission Scolaire Régionale Meilleur.

L'ECUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: théories et recherches. Sherbrooke: ed Naaman.

- L'ECUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses Universitaires de France.
- MAISONNEUVE, D. (1984). Les abandonns au secondaire: une mesure du phénomène. Ministère de l'Education du Québec: bibliothèque nationale.
- MALTAIS, F. (1982). La dissonance cognitive et l'abandon scolaire au secondaire. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- MARTIN, F. (1978). Une étude sur les "drop-out". Revue scolaire, 28, no: 5, 8-9.
- MASLOW, A.H. (1970). Vers une psychologie de l'être. L'expérience psychique, Fayard, Paris.
- MAYER, M.J. (1974). Self-concept and the drop-out-prone high school student. A study of a program for potential dropouts. Dissertation abstracts international, 34, no: 7-A, 3880-A.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES RESEAUX, (1980). L'implantation d'un programme de prévention de l'abandon prématué. Code 16-8010-02.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE, (1981). Quelques réflexions sur le développement des adolescents de 12 à 18 ans et sur l'incidence des conditions de vie sur leur développement. Code 16-4503-03.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES RESEAUX, (1982). Dossier abandon scolaire: bibliographie commentée. Code 51-3990.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES RESEAUX, (1985). Plan d'action gouvernemental d'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Code 51-5006.
- MINISTÈRE DE L'EDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE ET DU DEVELOPPEMENT, (1987). Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.
- MYLES, O. (1983). Achievement scores and self-concept responses of eighth-grade potential and non-potential dropouts in a Mississippi school district. Dissertation abstracts international, 45, no: 05, 1260-A.

- NATIONAL ADVISORY COUNCIL ON SUPPLEMENTARY CENTERS AND SERVICES, (1975). Dropouts prevention. A special report. Washington.
- NICHOLS, K.A., BERG, I. (1970). School phobia and self-evaluation. Journal of child psychology and psychiatry, II, no: 2, 133-141.
- NOTCH, H.L. (1975). A comparative study of school dropouts and students in school, at Newton community senior high school, Newton, Iowa. Dissertation abstracts international, 36, 12-A, 7958.
- PANZICA, A.L. (1975). An experimental comparison of a programmed approach to activity group counseling and group-centered counseling. Dissertation abstracts international, 36, no: 4-A, 2032.
- PARE, A. (1977). Créativité et pédagogie ouverte, vol.1. Editions H.P.D.
- PELLETIER, D. (1971). La représentation de soi, tome 1. Col. Relations Humaines, Editions du Renouveau Pédagogique inc., Montréal.
- PERKINS, H.V. (1958). Factors influencing change in children's self-concepts. Child Development, 29, no: 2.
- PICKART, G.C. (1974). An evaluation of a high school preventive dropout program. Dissertation abstracts international, 34, no:11-A, 6982-6983.
- PLANTE, G. (1978). Le concept de soi de l'underachiever intellectuellement doué. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec, Trois-Rivières.
- PURKEY, W.W. (1970). Self-Concept and School Achievement. New Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- REICH, W. (1972). Character Analysis. Third Edition, Touchstone, New York.
- RENFROW, O.W. (1968). Dropout prone and non-dropout prone high school boys: A study of differences. Dissertation abstracts international, 29, no: 2-A, 449-450.
- RIVARD, C. (1976). Fréquentation scolaire à la C.S.R.M. Lignery. Services aux Etudiants, Commission Scolaire Régionale de Lignery.

- ROBINSON, H.G. (1977). Differences in potential dropout group based upon their personality characteristics, self concept and feeling of pride. Dissertation abstracts international, 39, 11-B, 5527.
- ROGERS, C., DYMONDS, R. (1960). Psychotherapy and personality change. Chicago: University of Chicago Press.
- ROSENBERG, M. (1965). Society and adolescent self image. Princeton: Princeton University Press.
- RUSSELL, K. (1968). Stay in school. American Education, 4, 8-13.
- SAMUELS, S. (1977). Enhancing self-concept in early childhood. New York: Human Sciences Press.
- SCHLEIGER, R.C. (1972). Dimensions of self-concept of students in counseling oriented dropout education. Dissertation abstract international, 33, no:5-A, 2180-A.
- SCHREIBER, D. (1964). Guidance and the school dropout. Washington, D.C.: Project School Dropouts, National Education Association and American Personal and Guidance Association.
- SCHREIBER, D. (1968). 700,000 dropouts. Washington: Office of Education.
- SNYGG, D., COMBS, A.W. (1949). Individual behavior: A new frame of reference for psychology. New York Harper.
- SYMONDS, P.M. (1951). The psychology of parent-child relationship. Appleton-Century, New York.
- TAYLOR, L.M.S. (1975). A comparison of self-esteem and self-concept of academic ability in three groups of black adolescents. Dissertation abstracts international, 35, no: 12-A, 7732.
- TESSENEER, R.A., TESSENEER, L.M. (1958). Review of literature on school dropouts. Bulletin of National Association of Secondary School Principals, 141-153.
- THOMAS, E.C., YAMAMOTO, K. (1971). Minority children and their school-related perceptions. The Journal of Experimented Education, 40, 89-96.

- THOMPSON, B. (1974). Self-concepts among secondary school pupils. Educational Research, 17, no: 1, 41-47.
- TOULOUSE, J.M. (1965). L'adaptation française du Tennessee Self Concept Scale. Thèse de maîtrise, Université de Montréal.
- TOULOUSE, J.M. (1971). Mesure du concept de soi, (T.S.C.S.). Université de Montréal.
- TREMBLAY, A. (1985). L'estime de soi chez les enfants doués et talentueux. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec, Trois-Rivières.
- VACCHIANO, R.B., STRAUSS, P.O.S. (1968). The construct validity of the Tennessee Self Concept Scale. Journal of Clinical Psychology, 24, 323-326.
- VAUGEOIS, Y. (1979). Absentéisme scolaire et estime de soi. Thèse de maîtrise inédite, Université du Québec, Trois-Rivières.
- WATTENBERG, W.W., CLIFFORD, C. (1964). Relation of self-concept to beginning achievement in reading. Child Development, 35, 461-467.
- WEBB, C.G. (1973). An evaluation of the early evening vocational-technical training program utilized as an approach to reach the potential dropout. Dissertation abstracts international, 34, no: 6-A, 3163-A.
- WHYLIE, R.C. (1974). The Self-concept. Revised Edition, University of Nebraska Press, Lincoln.
- WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualization and measurement. London: Sage Publication.
- YAMAMOTO, K. (1971). Typology and college-related perceptions in education students. The Journal of Educational Research, 65, no: 3, 113-118.
- YAMAMOTO, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton Mifflin.
- ZELLER, R.H., (1966). Lowering the odds on students dropouts. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, inc.