

UNIVERSITE DU QUEBEC

THESE

PRESENTEE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

PAR

NORMANDE GUIMOND

B. Sp. EN PSYCHOLOGIE

L'INFLUENCE DU CONCEPT DE SOI SUR LE NIVEAU D'ASPIRATION
VOCATIONNELLE DE L'ETUDIANT DU SECONDAIRE PROFESSIONNEL
AUXILIAIRE.

1976

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.

UNIVERSITE DU QUEBEC

THESE
PRESENTEE A
L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

L'INFLUENCE DU CONCEPT DE SOI SUR LE NIVEAU D'ASPIRATION
VOCATIONNELLE, CHEZ L'ETUDIANT DU SECONDAIRE PROFESSION-
NELLE AUXILIAIRE.

Nous avons entrepris dans ce travail, l'étude de l'influence du concept de soi sur le niveau d'aspiration vocationnelle (réaliste ou irréaliste) des adolescents déficients mentaux légers (2 classes d'étudiants du secondaire professionnel auxiliaire de la C.S.R.M.).

Pour analyser ces variables, nous nous sommes servis d'un inventaire de métiers où l'étudiant pouvait préciser son choix (pour déterminer le réalisme ou l'irréalisme de son choix), et du Tennessee Self Concept Scale (pour examiner la nature du concept de soi de ces étudiants).

Suite à l'analyse statistique des résultats obtenus nous arrivons aux conclusions suivantes: 1-le déficient mental léger n'arrive pas à définir son concept de soi; 2- le niveau d'aspiration vocationnelle est le plus souvent irréaliste; 3-il n'y a pas de relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle; 4- les sujets ont tendance à sur-estimer leurs traits positifs.

Ces résultats indiquent qu'il serait important d'élaborer des moyens d'intervention plus adéquats pour assurer à l'étudiant des choix vocationnels plus réalistes, et de créer dans l'école un cadre éducatif lui apportant plus de soutien pour faciliter l'élaboration de son concept de soi.

Mme Irceilia Quintin,
Directeur de thèse.

Normande Guimond,
B. Sp. Psychologie.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS

viii

INTRODUCTION

Chapitre

Page

I LE NIVEAU D'ASPIRATION VOCATIONNELLE

1. Différentes théories du choix vocationnel	4
2. Les variables déterminantes:	8
2.1 Le sexe	8
2.2 L'intelligence et les habiletés spéciales	8
2.3 Les intérêts vocationnels	11
2.4 La personnalité	11
2.5 Le milieu familial et le statut économique	13
3. Réalisme du choix vocationnel	15
4. Synthèse	17

II LE CONCEPT DE SOI

1. Revue de la littérature	20
2. L'être conscient de soi	23
2.1 L'estime de soi	23
2.2 La confiance en soi	26
2.3 Les processus d'identification	27

3. Le concept de soi à l'adolescence	27
3.1 Le soi corporel	29
3.2 L'identité du soi	29
3.3 L'estime de soi	30
3.4 L'extension du soi	31
3.5 L'image de soi	31
3.6 Le choix professionnel	32
4. Synthèse	33
 III <u>ANALYSE OPERATIONNELLE DES VARIABLES</u>	
1. Le problème et les hypothèses	36
2. Les variables utilisées:	39
2.1 Le niveau d'aspiration vocationnelle	39
2.2 Le concept de soi	41
3. Le modèle expérimental	47
3.1 Les sujets	48
3.2 Le cadre expérimental	48
 IV <u>ANALYSE DES RESULTATS</u>	
1. Le niveau d'aspiration vocationnelle	51
2. Les résultats au <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	52
3. Relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle	64
 CONCLUSION	72

BIBLIOGRAPHIE

76

APPENDICE I: Inventaire des métiers tel que présenté aux professeurs-juges	82
APPENDICE II: Inventaire des métiers tel que présenté aux sujets	86
APPENDICE III: L'adaptation québécoise du <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	89
APPENDICE IV: La feuille de compilation	99
APPENDICE V: Les normes de Fitts	101

-LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<u>Tableau</u>		<u>Page</u>
1	Représentation graphique des items du <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	43
2	Répartition des métiers	53
3	Résultats au rapport T/F	54
4	Distribution des résultats T/F en fonction de l'écart-type à la moyenne	56
5	Différence entre les moyennes du rapport T/F selon les normes de Fitts et notre échantillon	57
6	Distribution du nombre total de conflits selon l'écart-type à la moyenne	58
7	Répartition des conflits dans la description du soi au niveau du <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	60
8	Distribution du niveau de variations dans les réponses au <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	61
9	Distribution des fréquences de variations dans les réponses	64
10	Comparaison des résultats au <u>Tennessee Self Concept Scale</u> en fonction du niveau d'aspiration vocationnelle	66
11	Répartition des moyennes au score T/F selon le réalisme ou l'irréalisme du choix vocationnel	67

<u>Tableau</u>	<u>Page</u>
12 Distribution des fréquences quant à l'écart-type à la moyenne de l'échantillon au rapport T/F en fonction du réalisme du choix vocationnel	67
13 Distribution des fréquences regroupées quant à l'écart-type à la moyenne selon les normes de Fitts en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle	68
14 Différence entre les moyennes des conflits en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle	69
15 Différence entre les moyennes du score V en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle	70

Figure

1	Distribution des fréquences du rapport T/F	55
2	Répartition du nombre de variations dans les réponses au <u>Tennessee Self Concept Scale</u>	63

REMERCIEMENTS

Je ne puis nommer ici toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche. Je veux quand même les assurer de ma profonde reconnaissance et de mon estime pour leur appui constant.

Mme Quintin, qui a été le directeur de cette recherche, s'est avérée un guide disponible et très compréhensif.

Je remercie aussi les professeurs et les responsables des Stages Industriels de la Régionale de la Mauricie, qui nous ont apporté une aide très appréciée dans l'élaboration de notre matériel d'évaluation et dans la compilation de nos résultats.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à la Direction ainsi qu'aux Principaux qui m'ont accordé en plus de leur compréhension, le climat et les disponibilités de travail pour concrétiser cette recherche.

INTRODUCTION

Parmi les décisions qu'un individu doit prendre au cours de son cheminement personnel, le choix vocationnel nous apparaît très important. Il a de nombreuses conséquences sur la vie future de la personne: il oriente sa vie professionnelle, il influence son statut social et son niveau de satisfaction personnelle.

Habituellement ce choix se fait pendant les dernières années de scolarisation, alors que l'adolescent ou le jeune adulte se fixe relativement à son occupation future.

Mais pour que ce choix soit judicieux, il faut certaines conditions comme l'information sur les différents types de métiers et la connaissance de ses intérêts et de ses aptitudes. Les auteurs qui s'intéressent au choix vocationnel considèrent que ces conditions sont essentielles et que le concept de soi a une importance capitale sur le choix vocationnel.

La problématique que nous envisageons dans ce travail est de voir comment l'adolescent qui est en pleine période de structuration peut arriver à faire des choix vocationnels et de quelle façon le concept de soi peut influencer le réalisme du choix vocationnel.

Nous étudierons ce problème avec un groupe spécial d'adolescents: les déficients mentaux légers. En plus des difficultés inhérentes à l'adolescence qui interviennent dans la prise de décision du choix vocationnel, les déficients mentaux sont aux prises avec les difficultés que leur occasionne leur déficience. Comment réagissent-ils face à leur avenir? Peuvent-ils arriver à définir leur concept de soi et celui-ci aura-t-il une influence sur le réalisme de leur choix vocationnel?

Nous étudierons ces différents points dans notre travail. Pour ce, nous analyserons le problème du choix vocationnel et ses facteurs déterminants. Par la suite, nous définirons la notion de concept de soi, pour finalement faire une étude comparative entre ces deux variables.

CHAPITRE I :

LE NIVEAU D'ASPIRATION VOCATIONNELLE

L'adolescence est reconnue pour être une période de ré-organisation et de recherches où l'adolescent est appelé à prendre des décisions, à préciser son orientation. Or parmi les choix qui se posent à l'adolescent, le choix vocationnel nous apparaît des plus importants.

Nous nous proposons d'étudier de plus près cette notion du choix vocationnel, que nous appellerons également aspiration vocationnelle, étant donné que nous entendons par aspiration, le but ou l'objectif que l'étudiant (l'adolescent) se fixe relativement à son occupation future.

Dans un premier temps, nous examinerons certaines théories relatives au choix vocationnel. Nous verrons par la suite, les facteurs déterminants du choix vocationnel et finalement le réalisme dans le choix vocationnel.

1. Différentes théories du choix vocationnel

Une des premières théories sur le choix vocationnel supposait que ce choix était une décision irréversible faite à un moment spécifique. (1) Le processus du choix vocationnel était

(1) Cf. Osipow, S.H., "Some cognitive aspects of career development" in Rogers, Dorothy (Ed.), Issues in adolescence psychology, Appleton-Century Crofts, New-York, 1972.

assez simple: il suffisait de comparer les habiletés et les traits de personnalité d'un individu à une matrice de traits pour différentes occupations. La comparaison ainsi effectuée permettait à l'individu de s'orienter vers une occupation. Cependant ce processus négligeait les différences spécifiques dans les habiletés ou dans les traits de personnalité.

La tendance actuelle est de voir le choix vocationnel comme un processus "développemental". Ginzberg (1951) considère le choix vocationnel comme un développement systématique, périodique, essentiellement irréversible et cumulatif. Il voit trois périodes spécifiques dans ce processus:

1- La période des choix fantaisistes qui correspond à la période de latence, soit de 6 à 11 ans.

2- La période des tentatives qui correspond à l'adolescence. Au début, vers 11-12 ans, le jeune adolescent base son choix sur ses intérêts. Peu après, il commence à porter plus d'attention à ses capacités et possède plus de connaissances sur les exigences des différents métiers. Il arrivera ainsi à synthétiser plusieurs facteurs et à s'évaluer en terme de ses valeurs et des objectifs qu'il est entrain de se formuler.

3- La période des choix réalistes, commence à la fin de l'adolescence début de l'âge adulte. C'est ainsi que vers l'âge de 17 ans, l'adolescent se dirige vers des considérations beaucoup plus réalis-

tes.

Un autre spécialiste du développement vocationnel, Super (1953) suggère que la cristallisation d'une préférence vocationnelle soit une épreuve de développement de la jeune et moyenne adolescence (14-18 ans). La spécification d'une préférence vocationnelle aura lieu vers la fin de l'adolescence (18-21 ans), alors que les préférences sont généralement établies à la fin de l'adolescence et début de l'âge adulte (18-25 ans). La stabilisation dans sa vocation ne sera établie qu'entre 21 et 30 ans.

Super suggère trois facteurs importants dans le développement vocationnel: 1-les composantes du self-concept; 2-les facteurs personnels comme l'intelligence et l'intérêt; 3- les facteurs situationnels comme le statut familial et socio-économique. L'auteur considère que le "self-concept" est formé à travers les identifications, les rôles et les différentes expériences de la vie. En faisant des choix vocationnels, l'individu essaie de transformer son "self-concept" en terme vocationnel.

Une équipe de spécialistes - sociologue, économistes et psychologues - sous la direction de Blau (1956) ont proposé un cadre conceptuel pour le choix vocationnel. Ils voient le choix vocationnel comme un processus qui s'étend sur une période de temps.

Ils accordent deux types de déterminants dans le choix d'une vocation. Le premier groupe concerne l'individu soit: l'information qu'il reçoit sur l'occupation, ses qualifications techniques, son rôle social et sa hiérarchie de valeurs. Ils attribuent le deuxième type de facteurs à l'occupation: les possibilités d'emploi, les demandes sur le marché du travail, les pré-requis et les qualifications techniques, les pré-requis non-fonctionnels comme l'apparence, les montants et les modes de rémunération offerts. Ces auteurs ne négligent pas la possibilité que d'autres facteurs puissent intervenir dans le choix d'une vocation, mais ils émettent l'hypothèse que ces facteurs peuvent être déduits de ces déterminants immédiats. (1)

D'autres études par contre ont été faites dans le but d'approfondir les relations qui existent entre les traits de personnalité et le choix vocationnel (Holland 1966 et Osipow 1968). Les résultats se sont avérés partiels dans toutes les démarches en ce sens. C'est pourquoi il n'existe aucune structure théorique adéquate pouvant expliquer la relation entre le développement et le fonctionnement de la personnalité avec le choix vocationnel.

Dans ce bref tour d'horizon, nous avons vu que les auteurs

(1) Cf. Jersild, A.T., The psychology of adolescence, Sec. Ed., The Macmillan Cie, London, 1963, pp. 325- 409.

soulignent certains facteurs importants qui ont une influence sur le choix vocationnel. Ce sont ces facteurs que nous allons examiner dans les paragraphes qui suivent.

2. Les variables déterminantes

2.1 Le sexe

Les différences de rôles sociaux accordés aux femmes et aux hommes influencent de façon directe le choix vocationnel des jeunes. Ainsi pour les filles, la société supporte encore un rôle vocationnel au détriment des autres: celui d'être épouse et mère. D'un autre côté, on n'accorde pas de rôle vocationnel traditionnel aux garçons, sinon celui d'être le support économique de la famille. C'est ainsi que le garçon est placé devant l'évidence d'un travail pour toute sa vie adulte. C'est pour cette raison d'ailleurs qu'il est disposé à mettre beaucoup de temps et d'efforts dans la préparation de son choix.

La situation de beaucoup de filles est différente de celle des garçons, en ce sens qu'encore aujourd'hui plusieurs d'entre elles choisissent un emploi, qu'elles savent temporaire, n'occupant qu'une partie de leur vie entre la sortie de l'école et le mariage. Cependant, il faut admettre que pour d'autres le mariage ne signi-

ne pas l'arrêt de leur travail. Nous pouvons remarquer dans toutes les couches de la société des femmes qui retournent soit aux études, soit au travail après quelques années de mariage.

Mais, malgré toutes les pressions syndicales, la situation de la femme au travail reste bien différente de celle de l'homme en bien des points. Ces différences ont une influence sur le choix vocationnel. En plus des ouvertures qui sont quelquefois plus limitées pour les filles que pour les garçons, elles savent que leur occupation sera moins considérée, que leur salaire et leur prestige seront moindres que ceux des garçons. C'est pourquoi, face à de telles éventualités, la fille n'est pas aussi motivée à choisir un emploi en fonction de ses intérêts et de ses habiletés, comme le fera le garçon. Elle sera plutôt portée à choisir parmi ce qui lui est offert.

Les garçons par contre recherchent des emplois qui offrent pouvoir, profit, indépendance et prestige. Ils préfèrent travailler avec les choses et les idées alors que les filles vont préférer des emplois qui les mettent en contact avec d'autres personnes. De plus, les garçons aspirent fréquemment à des emplois au-dessus de leur capacité. Les filles, par contre, sont moins ambitieuses et elles sont satisfaites de faire ce qu'elles font.

Une autre composante qui entre dans les différences de

sexe, est l'apprentissage des stéréotypes sexuels. Ainsi les choix d'emploi sont habituellement compatibles avec les définitions culturelles de "masculin" et de "féminin". Le garçon ne peut choisir un métier féminin sans que son estime de soi ne baisse et que les pressions sociales diminuent son prestige.

2.2 L'intelligence et les habiletés spéciales

L'intelligence est souvent reliée au succès académique et aux connaissances. C'est aussi un facteur important du degré d'éducation qu'une personne peut compléter. Le niveau de scolarisation va affecter d'une manière directe l'accessibilité à plusieurs occupations. Ainsi, il a été démontré que les étudiants qui réussissent bien académiquement, aspirent à des niveaux supérieurs d'occupation comparativement à ceux dont les capacités intellectuelles et les motivations à l'étude sont limitées et qui se retrouvent dans les derniers percentiles de la classe. Qu'arrive-t-il alors des étudiants qui ont des capacités intellectuelles limitées, comme par exemple les groupes de déficients mentaux légers?

Outre le niveau de scolarisation et les performances académiques, les activités para-scolaires sont également d'une importance relativement grande sur l'aspiration vocationnelle. Ainsi l'adolescent attiré par les activités sportives, est souvent motivé

à se diriger dans une ligne de travail dans laquelle son intérêt pour les sports pourra être développé, soit comme sportif professionnel, soit comme professeur en éducation physique, etc. De même pour celui qui s'intéresse au théâtre, ou toute autre activité para-scolaire.

2.3 Les intérêts vocationnels

Même s'ils ne sont pas les seuls déterminants du choix vocationnel, les intérêts sont importants dans l'orientation vers une carrière. Ils peuvent être dépistés assez tôt dans les jeux de l'enfant, étant soit le résultat d'un talent ou soit une affinité spéciale. Une étude de Terman avec des ingénieurs démontre que 58% d'entre eux avaient dans leur jeunesse des préférences marquées pour cette profession. Une autre étude qu'il a faite démontre que 50% de biologistes avaient des intérêts pour les sciences naturelles lorsqu'ils étaient enfants. (1)

2.4 La personnalité

La personnalité de l'adolescent influence son choix vocationnel en le prédisposant à choisir un travail qui lui permettra

(1) Cf. Overstreet, P.N., "Vocational development" in Jersild, (ED.)
The psychology of adolescence, The Macmillan
Cie, London, 1963, p. 361

de satisfaire ses besoins. Cette influence n'est pas nécessairement consciente.

Le choix vocationnel et la motivation à l'accomplissement peuvent être reliés au degré de satisfaction ou de frustration des besoins de l'enfance. Les besoins insatisfaits peuvent ainsi devenir des agents de motivation dans le choix vocationnel.

Small (1959) a exploré les effets des différences dans la force du Moi sur le réalisme du choix vocationnel. Il entend par réalisme de choix vocationnel: "avoir des objectifs vocationnels en accord avec les qualifications personnelles". (1) Dans une étude avec des garçons de 15 à 19 ans, il trouva que les garçons perturbés avaient des choix moins réalistes que les garçons normaux. Il remarqua de plus que chez les garçons normaux, la réalité avait une grande importance dans leur premier choix d'occupation, et que la fantaisie faisait place dans leur deuxième choix. Il constata l'inverse chez les garçons perturbés.

L'étude de Small montrait également que la stabilité émotionnelle et l'ajustement social dans l'enfance avaient des répercussions sur le choix vocationnel et sur l'ajustement au travail.

(1) Cf. Small, L., "Personality determinants of vocational choice", in Psych. Monog., 1959, (67), 1.

Super (1953) affirmait pour sa part que le self-concept formé à travers les identifications, les rôles et les expériences de la vie, se transformait en terme vocationnel.

2.5 Le milieu familial et le statut économique

La famille affecte le développement vocationnel par son influence sur la personnalité de l'adolescent et par les effets socio-économiques du milieu. Cette influence se fait au niveau des attitudes et des valeurs qui sont transmises à l'adolescent.

L'influence de la famille sur la structuration des aspirations vocationnelles commence très tôt, même avant l'entrée du jeune enfant à l'école. Plus l'enfant grandit, plus les pressions familiales augmentent. A l'adolescence, les attitudes de l'individu envers différentes vocations sont formées, et servent de point de départ dans la structuration de ses intérêts et de ses aspirations vocationnelles.

Selon les études d'Anderson (1955), Dyer (1958), Jahoda (1952) et Overstreet (1963) le type d'influence que peut avoir la famille sur le choix vocationnel de l'adolescent peut être qualifié de positif dans certains cas et négatif dans d'autres cas. L'influence positive sera celle où les parents donne-

ront l'information et les conseils pour influencer le choix vocationnel de l'adolescent. Elle peut être directe si les parents disent à l'adolescent ce qu'il pourra choisir. Elle sera indirecte lorsqu'ils se limiteront à graduer les emplois qu'ils considèrent désirables.

L'influence négative de la famille peut aussi être directe ou indirecte. Selon Kinane (1962) ce sont surtout les enfants de classe moyenne et inférieure qui sont soumis à cette influence. Les parents peuvent directement influencer le choix du jeune adolescent, en lui suggérant d'éviter certains emplois à cause des désavantages qu'ils impliquent: salaire médiocre, longues heures de travail, incertitude de l'emploi, peu de prestige, faible possibilité d'avancement, etc.

Indirectement les parents peuvent influencer le choix vocationnel de leurs enfants par le type de travail qu'ils font eux-mêmes. Jenson (1955) a démontré que plusieurs adolescents perçoivent le travail de leur père à travers les perceptions de ces derniers, ainsi les parents non-satisfaits de leur emploi vont provoquer le développement d'une attitude négative de l'adolescent vis-à-vis cette occupation.

Selon une enquête de Coleman (1962), en général les a-

adolescents aspirent à des emplois plus élevés dans l'ordre occupationnel que leur père.

Le statut économique de la famille est un autre facteur influençant les aspirations vocationnelles. Il a été démontré qu'il y a des différences dans les valeurs selon le niveau socio-économique:

" Les personnes des groupes supérieurs tendent à trouver des satisfactions dans le travail, alors que les classes inférieures recherchent d'abord la sécurité financière et les bénéfices économiques seront valorisés à un plus haut point que le travail lui-même." (1)

3. Réalisme du choix vocationnel

Les théories de Ginzberg et Super que nous avons vues au début du chapitre, nous apprennent que les choix réalistes ne se font qu'à la fin de l'adolescence et début de l'âge adulte, soit vers 17 ans pour Ginzberg et entre 18 et 25 ans pour Super. Mais que faut-il entendre par choix réaliste?

Selon Small (1953) un choix vocationnel sera réaliste si les objectifs vocationnels sont en accord avec les qualifica-

(1) Cf. Overstreet, op. cit., p. 361

tions personnelles.

La plupart des auteurs qui ont travaillé sur le choix vocationnel s'entendent pour dire que l'adolescent de niveau secondaire manque de réalisme à la fois au niveau des aspirations vocationnelles et des possibilités d'emploi. Plusieurs adolescents s'intéressent à une occupation et se préparent en vue de ce choix, alors qu'il leur est impossible d'y accéder, parce qu'ils n'ont pas les qualifications nécessaires. Ils choisissent en fonction de ce qu'ils aiment ou aimeraient faire. Leurs aspirations vocationnelles sont alors, l'expression d'aspirations illusoires.

Le manque de réalisme se retrouve fréquemment dans l'aspiration pour un emploi à un niveau socio-économique élevé. Cet état de chose se vérifie dans les données de recensement, au niveau du décalage entre le nombre d'emplois désirés au niveau socio-économique supérieur par exemple, professions libérales et administratives, et les débouchés disponibles.

Même si le manque de réalisme se rencontre dans des aspirations trop élevées, l'inverse se rencontre également. Il existe des adolescents qui, parce qu'ils se sentent inadéquats ou encore parce qu'ils sont de classe économique défavorisée, vont avoir un niveau d'aspiration trop bas.

Il appert selon les théoriciens que nous avons mentionnés, que le réalisme du choix vocationnel croît avec le développement de l'adolescence, à condition que certains facteurs puissent le favoriser. L'intervention du conseiller en orientation qui informera l'adolescent sur les types d'emplois disponibles et les prérequis exigés pour ces différents emplois, peut être un facteur indispensable. D'autres facteurs importants seront, un inventaire réaliste de ses aptitudes, une définition de son concept de soi et la possibilité de prendre de l'expérience sur le marché du travail.

4. Synthèse

Les auteurs qui s'intéressent au choix vocationnel s'entendent pour le considérer comme un processus développemental systématique et périodique.

Parmi les facteurs qui influencent le choix vocationnel nous pouvons citer: les composantes de la personnalité et du self-concept, l'intelligence et l'intérêt vocationnel, les facteurs situationnels comme le sexe et les rôles sociaux ou encore la famille et son milieu économique.

La plupart des auteurs qui ont travaillé sur le choix vocationnel admettent que l'adolescent de niveau secondaire manque

de réalisme parce que ses objectifs vocationnels sont en désaccord avec ses qualifications personnelles.

Parmi ces facteurs déterminants du choix vocationnel, nous allons isoler d'une part le concept de soi, que nous prévilégions comme facteur influençant le réalisme du choix vocationnel. D'autre part, nous tiendrons compte de l'intelligence et du sexe, car la recherche que nous faisons touchera des garçons dont le fonctionnement intellectuel les situe au niveau de la déficience mentale légère.

Dans le chapitre suivant, nous étudierons le concept de soi. Dans une première partie nous ferons une brève revue de la littérature. Par la suite nous regarderons le concept de soi sous un angle plus dynamique, en nous interrogeant sur ce qu'est l'être conscient de soi. Finalement nous allons considérer le concept de soi tel qu'il se manifeste à l'adolescence.

CH A P I T R E II

LE CONCEPT DE SOI

1. Revue de la littérature

Hall et Lindsey (1) accordent deux significations au terme "self". Ils le considèrent dans un premier temps comme une réalité subjective englobant les attitudes, les valeurs, les perceptions et les évaluations que l'individu se fait de lui-même. La deuxième signification qu'ils voient se réfère à une réalité objective consistant en un ensemble de processus psychologiques comme la pensée, la mémoire et la perception, qui orientent et ajustent le comportement.

Ils nous font remarquer que ces deux significations se retrouvent sous une nomenclature différente dans la théorie de Symonds (1951). Ce dernier définit le Moi - the Ego - comme un ensemble de processus à savoir: la perception, la pensée et la mémoire, responsables du développement et de l'exécution des plans d'actions favorisant la satisfaction des besoins. Il considère le Soi - the Self - comme la façon dont l'individu réagit à lui-même selon les quatre aspects suivants: 1- comment la personne se perçoit; 2- ce qu'elle pense d'elle-même; 3- comment elle s'évalue; 4- comment elle se défend. Une personne peut consciemment avoir une perception d'elle-même et inconsciemment elle peut avoir une autre perception tout à fait à l'opposé à cause des mécanismes de défen -

(1) Cf. Hall, C. Lindsey, G., Theories of personality, John Wiley & Sons, Sec. Ed., New-York, 1970, p. 516.

se qui orientent son concept de soi dans une direction.

La culpabilité, qui mobilise certaines défenses de l'individu intervient également au niveau du soi. Elle se réfère au soi en tant qu'agent capable de bons et mauvais choix. Hilgard (1949) considère cette relation entre la culpabilité et le soi de la façon suivante: "si nous voulons comprendre les défenses de la personne quant au sentiment de culpabilité, nous devons connaître quelque chose sur son image d'elle-même." (1)

Pour Hilgard, le soi est cette image que l'on se fait de soi-même. Il explique la dichotomie entre le "soi-comme-faiseur" et le "soi-comme-objet" de la façon suivante: la personne est portée à se voir comme exécuteur actif de son propre comportement qui semble être complètement déterminé par soi et conséquemment la personne ne détiendrait pas la responsabilité de ses actes. Cependant Hilgard nous rappelle que cette conception de l'image de soi est inexacte: le comportement n'est pas le produit du soi. C'est plutôt le résultat d'un ensemble de processus psychologiques éveillés par des stimuli proximaux et distaux dont la personne est inconsciente. Selon Hilgard, il ne faut pas croire que le soi est un agent actif, déterminant de la conduite, et confondre un "soi-comme-faiseur" avec un "soi-comme-objet".

Georges Herbert Mead (1934) abonde dans le sens des deux auteurs précédents, en considérant le soi comme objet de connaissance plutôt

(1) Cf. Hilgard, E.R., Human motives and the concept of the Self, H. Brand Ed., 1949, p. 350.

qu'un système de processus. Il apporte cependant un nouvel aspect: le soi est formé socialement. (1) Au début il n'y a pas de soi parce que la personne ne peut intégrer son expérience directement. Elle peut expérimenter l'autre comme objet, mais elle ne peut pas se considérer elle-même comme objet. Ce n'est que par les réactions des autres sur elle-même comme objet, que la personne apprend à penser à elle-même comme objet et à avoir des attitudes et sentiments sur elle. Le soi ne peut être éveillé que par des stimuli sociaux où il y a la possibilité de communication. C'est ainsi que l'individu peut développer un ensemble de soi dont chaque élément représente un ensemble de réponses acquises de différents groupes sociaux. La personne peut ainsi développer un "soi-familial" qui représente les attitudes exprimées par sa famille; un "soi-scolaire" qui représente les attitudes exprimées par ses professeurs et ses camarades, etc.

Cette théorie rejoint celle de Snygg et Comb (1949) où les auteurs y voient une variété de concepts de "soi-comme-objet" et de "soi-comme-faiseur". (2) Ce dernier est actif parce qu'il est un aspect du champ phénoménal qui détermine tout comportement et aussi un objet parce qu'il consiste en une expérience de soi. Et dans ce sens, Sheriff et Cantril (1947) avaient parlé des Ego-attitudes en terme de: 1-ce que je pense de moi-même; 2- ce que je vau; 3- ce qui est mien et ce que j'y identi-

(1) Cf. Mead. G.H., Mind, Self, and society, Univ. of Chicago Press, Chicago, 1934, p.171.

(2) Cf. Snygg D., and Combs, A.W., Individual behavior, Harper, New-York, 1949, p. 58

fie. Lorsque ces attitudes sont activées, elles dirigent et contrôlent le comportement. (1)

A travers ces différentes conceptions, nous pouvons remarquer une constante: le soi est considéré comme une évaluation de la personne par elle-même en fonction de ses expériences. Lowe (1961) a dressé une liste de cinq aspects différents du soi: 1- le soi-connaissance de la psychologie structurale, dont la fonction est d'appréhender la réalité; 2- le soi-motivation qui peut traduire un besoin de dépassement; 3- le soi-expérientiel où les thèmes "expérience unique personnelle" de Moustaka et "sentiments de l'expérience" de Rogers prévalent; 4- le soi-pacificateur de Lewin qui a comme fonction de minimiser les tensions; 5- le soi agent social qui est en quelque sorte la voie subjective de l'apport culturel, conception sociologique et behaviorale. (2)

2. L'être conscient de soi

Cette brève revue de la littérature nous donne un aperçu théorique des différents aspects du soi. Mais si on se situe à un niveau plus existentiel, que peut signifier l'expression l'être conscient de soi? C'est ce que nous étudierons dans les paragraphes qui suivent.

Si la conscience est cette forme d'activité basale du cerveau

(1) Cf. Sherif, M. et Cantril, H., The psychology of ego-involvements, Wiley, New-York, 1947, p.4.

(2) Cf. Lowe, M., The self-concept: fact or artifact?, in Psychol. Bull., 1961, (58), pp. 325-336.

et de la pensée, elle peut être définie comme l'organisation de l'expérience sensible actuelle. Mais "être conscient ce n'est pas toujours être intelligent", comme le mentionne Henri Ey. (1) Les opérations intellectuelles supposent un ordre du champ phénoménal de la conscience mais ajoutent, par l'acte créateur, l'efficiencia de l'entendement.

Selon Nuttin (1955) la conscience ne doit pas faire référence uniquement à un monde interne de représentations. Elle consiste en une connaissance directe et à une présence immédiate au monde lui-même. La conscience alors signifie avant tout une exposition au monde réel et non pas une confirmation dans un monde interne de représentations.

Dans ce sens, le moi-même, c'est la personne qui subordonne son action et sa pensée à un système de valeurs fixes qui constituent l'axe, la trajectoire de la personne qui s'identifie au "je" en tant que première personne de son existence avec sa propre individualité distincte de celle des autres.

Or une première condition du concept de soi, comme le mentionnait Mead (1934), est l'existence d'un cadre ou mieux d'un contexte social. La possession d'un nom personnel est une autre condition plus spécifique encore du concept de soi. Le nom, selon Stoetzel, est ce qui consacre l'existence d'une personne comme telle pour les autres et pour elle-même.

(1) Cf. Ey, H., Manuel pratique de psychiatrie, Masson et Cie, Paris, 1970, p. 34

"Le nom, très précisément, est un élément de statut de l'individu; il contribue à fixer sa place dans l'organisation sociale des personnes; ainsi commence à poindre l'idée de relations intimes qui existent entre la conscience de soi ou plus généralement le comportement personnel et le statut de la personne." (1)

Le concept de soi fonctionne selon des processus dynamiques qui méritent l'attention: l'estime de soi, la confiance en soi et les processus d'identification. Nous allons analyser ces processus dans les paragraphes qui suivent.

2.1 L'estime de soi

L'estime de soi entretient des relations avec les symboles de l'identité de la personne (2) tels le nom, les surnoms, le "je" et également des rapports avec le physique, la taille, la beauté ou l'infirmité. Elle produit des jugements sur soi-même, qui comportent notamment les buts que l'on s'assigne et qui constituent le niveau d'aspiration; ils comportent d'autre part le sentiment de sa valeur ou de sa culpabilité, celui-ci très actif dans les sociétés où la conscience morale est forte.

Selon Ausubel (1954) l'estime de soi serait un reflet de l'aspiration du soi pour un statut. Le niveau de l'estime de soi variera en fonction du désaccord entre la possession de statuts actuels et l'accessibilité des statuts convoités. C'est ainsi que l'estime de soi sera forte-

(1) Cf. Stoetzel, Jean, La psychologie sociale, Flammarion, Paris, 1963, p. 175.

(2) Cf. Helper, M., "Learning theory and the self-concept" in J. Abnor. Soc. Psychol., 1955, (55).

ment menacée lorsque les possibilités de réussite dans l'acquisition de statuts sont limitées. Il y aura alors une tension affective chez la personne qui se manifeste souvent sous forme d'anxiété. Selon Cohen (1959) et Lewenthal (1962) les personnes qui se situent plus bas dans leur estime de soi sont portées vers des défenses expressives ou sensibles alors que les personnes qui évaluent leur estime de soi comme étant élevée, utilisent des défenses d'évitement.

2.2 La confiance en soi

Ces défenses mobilisées par la personne entraînent éventuellement des illusions sur soi-même qui se manifestent dynamiquement par le processus de rationalisation et de projection, par lesquels l'individu se rend acceptable à soi-même. Cette dernière nous permet de se rendre acceptable à soi-même en s'affirmant que les autres sont identiques à soi.

A ces processus peuvent être rattachés les sentiments d'infériorité et le processus de compensation. Ni la notion d'échec ni même celle de la conscience d'échec ne rendent compte suffisamment des sentiments d'infériorité. En réalité, selon Stoetzel, ils impliquent:

"(...) 1- un certain système de valeurs existant objectivement dans la société; 2- un certain système de statuts comportant certaines réussites; 3- l'aspiration de l'individu à un certain statut; 4- le sentiment d'un échec par rapport aux valeurs impliquées par le statut désiré." (1)

Le sentiment d'infériorité peut devenir la source d'efforts com-

(1) Cf. Stoetzel, op. cit., p. 176

pensatoires qui, dans le domaine propre de l'échec ressenti, relèveront l'individu à ses propres yeux.

Ainsi compensée la personnalité sera à la fois une description une explication et un moyen de prédiction des comportements pouvant réajuster son niveau de confiance en soi.

2.3 Les processus d'identification

Un troisième aspect dynamique du concept de soi est le processus d'identification et ses résultats. Pour les psychanalystes, ce concept est employé pour représenter un attachement émotionnel à une personne; attachement qui fait que le sujet se comporte comme s'il était cette personne. En plus des identifications qui se produisent dans la famille, il existe des identifications personnelles à des groupes, soit parce que la personne y est objectivement attachée comme membre, soit parce qu'elle se réfère à ce groupe.

Le soi devient ainsi un filtre d'informations et de stimulations visant à maintenir l'unité établie même au prix d'une limitation de l'expérience.

3. Le concept de soi à l'adolescence

L'adolescent qui est en pleine période de structuration, est appelé à préciser son schème de valeurs et à les intégrer de façon à favoriser son adaptation à lui-même, aux autres et au monde. Adaptation à lui-même au gré des transformations physiologiques qui s'opèrent en lui

et se répercutent sur tout son comportement. Adaptation aux autres, si on accepte avec Erickson (1959) que le trait principal de l'adolescence est une recherche renouvelée de l'identification. Cette recherche va se manifester tantôt au niveau du phénomène des idoles; combien d'adolescents verrons-nous adopter les mêmes expressions, les mêmes attitudes et la tenue vestimentaire de leur idole? La recherche d'identification va se manifester également au niveau du phénomène de la bande d'adolescents, où nous verrons les membres de ce groupe faire un tas de concessions ou se plier à des règles très strictes dans le but de partager l'identité et les valeurs du groupe. Son image de soi et son sens de l'identité n'étant pas assez forts pour défier les mœurs de ses congénères, "il recherche la popularité et redoute l'ostracisme" (1).

Cette période conflictuelle en est une aussi d'intégration et d'orientation alors que l'adolescent est soumis à un ensemble de stimulations nouvelles. Et ce sera en fonction des valeurs auxquelles il tient et de la conception qu'il se fait de lui-même qu'il réussira les ajustements qui coordonneront à plus ou moins long terme sa conduite.

Ces intégrations qui s'opèrent à l'adolescence se manifestent à plusieurs niveaux et dépendent de plusieurs facteurs. Afin d'identifier ces facteurs, nous nous situerons dans le champ de l'expérience vécue par l'adolescent. C'est ainsi que nous étudierons le soi corporel, l'i-

(1) Cf. Allport, G.W., Structure et développement de la personnalité, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1970, p. 117.

dentité du soi, l'estime de soi, l'extension de soi, l'image de soi et le choix professionnel.

3.1 Le soi corporel

Que ce soit pour l'enfant ou pour l'adolescent, il est probable que le premier aspect de la personnalité qui évolue soit le sens du soi corporel.

Le sens du soi corporel grandit non seulement grâce aux sensations organiques mais aussi à cause des frustrations provenant du dehors. A titre d'exemple, le jeune adolescent peut se désespérer de la lente évolution qui s'opère en lui, ou de sa trop petite taille. Les changements de structure et de fonctions corporelles sont à ce point présents à l'adolescence que Strang (1957) n'hésite pas à leur conférer dans la réorganisation du concept de soi, une importance égale aux expériences interpersonnelles. Les caractéristiques physiques et les changements physiologiques influencent la saisie de soi, stimulent la conscience et l'examen de soi. Il semblerait d'après les recherches de Zion (1965) que la confiance en soi et au monde présenteraient une affinité avec la confiance éprouvée envers son corps.

3.2 L'identité du soi

Une des principales causes de l'ambivalence de l'adolescent se situe dans le fait qu'il n'est plus un enfant et pas encore un adulte. On le traite parfois comme un enfant, parfois aussi on s'attend qu'il

endosse les responsabilités de l'adulte. Bien qu'il conserve beaucoup des attitudes de l'enfance, il est maintenant physiquement et sexuellement assez mûr pour assumer des rôles d'adulte.

La source première de son identité sera son groupe d'amis. On le verra se plier volontiers aux normes, règles et attitudes de son petit groupe pour sauvegarder son appartenance. D'un autre côté, nous le verrons se rebeller contre ses parents et cette rébellion a une influence importante sur ses recherches d'identité. Ce sera la dernière bataille qu'il livrera pour son autonomie. "Son détachement complet ou partiel à l'égard de ses parents peut être un stade cruel mais nécessaire de ce processus". (1)

En somme ce qui caractérise l'adolescence, ce sont les frustrations inhérentes à sa recherche d'identité. Ces frustrations d'ordre physiologique, sexuelle, sociale aussi bien que morale vont influencer l'estime de soi de l'adolescent.

3.3 L'estime de soi

L'estime de soi est reliée aux mécanismes de défense que peut utiliser l'individu lorsqu'il sent son amour-propre menacé, lorsque l'écart entre son potentiel réel et ses aspirations est trop important, ou encore lorsque ses choix sont contrariés. C'est ainsi que pour sauvegarder son estime de soi, l'adolescent échappera aux moqueries de ses parents,

(1) Cf. Allport, op. cit., p. 117

dans une recherche attentive pour se prouver à lui-même qu'il peut jouer un rôle acceptable dans ses relations interpersonnelles. Une des recherches, par exemple, sera de tomber amoureux: "tomber amoureux est souvent le moyen d'essayer sa propre image" . (1)

La timidité, l'insécurité et les maladresses typiques à l'adolescent sont d'autres manifestations d'une estime de soi instable. Parce qu'il craint les humiliations pouvant abaisser son estime de soi, l'adolescent se contraint à prendre des précautions qui le rendent parfois ridicule.

3.4 L'extension de soi

A l'intensification des démarches pour conquérir une autonomie correspond un ensemble expérientiel nouveau et divers. Ce plus grand éventail d'expériences de l'adolescent associé aux changements des tendances et à une expansion de l'outillage mental, permettent de nouveaux ajustements qui influencent l'évolution du concept de soi.

3.5 L'image de soi

L'adolescent se perçoit comme un sujet et un objet de son comportement. Il réalise que certains phénomènes (confiance en soi, estime de soi, respect de soi) sont identifiés à des comportements. La qualité de ses évaluations augmente, traitant d'éléments essentiels et non-périphériques.

Une étude de Bianka Zazzo sur l'image de soi chez les garçons,

(1) Cf. Allport, op. cit., p. 118

les buts se font plus précis.

"Le sens du soi n'est pas complet tant que le jeune n'a pas commencé à faire des projets. Quelques adolescents, il est vrai, arrivent à la maturité sans idée appréciable du but. Quand il en est ainsi, nous pouvons dire que leur personnalité est d'ordre opportuniste et qu'elle manque de maturité. Leur sens de l'individualité est encore rudimentaire." (1)

4. Synthèse

Peu importe les écoles, la plupart des théoriciens s'entendent pour accorder au concept de soi une double signification. Il est considéré dans un premier temps comme une réalité subjective englobant les attitudes, les valeurs, les perceptions et les évaluations que l'individu se fait de lui-même. Nous devons parler alors de la conscience de soi. La deuxième signification se réfère à une réalité objective consistant en un ensemble de processus psychologiques comme la pensée et la mémoire de même que la perception qui orientent et ajustent le comportement. Il s'agit alors du concept de soi.

La conscience de soi peut se définir comme une réalité existentielle qui s'inscrit dans la réalité d'une vie entière. De ce fait elle est évolutive et permet des acquisitions au gré des expériences spatio-temporelles. Elle se situe au niveau des sentiments et attitudes et ne comporte aucune part de rationnel.

(1) Cf. Allport, op. cit., p. 118.

L'intensification des démarches de définition et d'évaluation de soi, de même que des recherches d'identification permettent à l'adolescent d'assimiler et de maîtriser les stimulations de l'environnement. C'est ainsi qu'en faisant appel à ses qualités intellectuelles, il pourra sélectionner ses comportements tantôt pour éviter l'insécurité, tantôt pour s'intégrer davantage à l'environnement et ainsi définir peu à peu son concept de soi.

Il semble qu'à l'adolescence le concept de soi se structure et s'oriente dans une direction tenant compte d'une plus grande stabilité et d'une individualisation de soi qui se concrétisera dans d'autres intégrations et dans d'autres orientations au gré de son expérience future.

C H A P I T R E I I I :

ANALYSE OPERATIONNELLE DES VARIABLES

1. Le problème et les hypothèses

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent l'adolescence se caractérise par la recherche renouvelée de l'identification. Cette recherche amène l'adolescent à préciser son schème de valeurs et à l'intégrer de façon à favoriser son adaptation aux situations nouvelles qu'il vit.

Grâce à ces intégrations et à la maturation des fonctions basales (attention, jugement, mémoire), de la motivation et de la productivité, les décisions de l'adolescent deviennent plus réalistes.

Parmi les décisions que doit prendre l'adolescent, le choix vocationnel est des plus importants si on considère les conséquences qu'il a sur sa vie future. Le choix vocationnel pourrait se définir comme une projection de ses habiletés et de ses intérêts dans une sphère de productivité et de réalisation de soi.

Nous avons décrit certains facteurs qui interviennent dans la prise de décision du choix vocationnel: le sexe, le milieu familial, les intérêts vocationnels, l'intelligence et les habiletés spéciales, la personnalité et les composantes du concept de soi.

Parmi ces facteurs nous avons choisi l'intelligence - en situant notre recherche au niveau d'une population de déficients mentaux légers - et le concept de soi.

Comme nous l'avons souligné au premier chapitre, l'intelligence est souvent reliée au niveau de scolarisation que peut atteindre un individu. Or les adolescents déficients mentaux légers même s'ils accèdent à un niveau d'études secondaire, ils n'ont pas pour autant les acquisitions académiques et intellectuelles correspondant à ce niveau de scolarisation. Aussi à cause de ces limites, on les expose davantage à des situations susceptibles de favoriser leur développement socio-affectif. C'est ainsi que l'on réduira les périodes d'activités à contenu théorique pour favoriser la vie de groupe, sous forme d'activités sportives, de cours de formation sociale et par différents ateliers où l'étudiant pourra acquérir des connaissances sur lui-même et sur les différentes sphères d'activité qui s'offrent à lui.

Cette situation scolaire peut favoriser le plein épanouissement de l'étudiant et faciliter l'intégration de son concept de soi. Mais par contre, si on considère que le concept de soi implique une part de rationnel, cela revient à dire qu'il suppose un certain niveau d'intelligence. Or le déficient mental léger avec son handicap intellectuel, peut-il arriver à construire son con-

cept de soi?

Quelle est la nature de ses interrogations sur son avenir? Le déficient mental léger a pratiquement toujours vécu des situations d'échec. Ces expériences vont-elles influencer son concept de soi et biaiser le réalisme de son choix vocationnel, ou sera-t-il porté à choisir un métier plus simple lui assurant une satisfaction personnelle due à sa rentabilité sur le marché du travail?

En nous interrogeant sur ces problèmes, nous avons été amené à poser l'hypothèse suivante: il existe une relation entre le niveau d'aspiration vocationnel et la définition du concept de soi des étudiants ayant une déficience mentale légère.

Cette hypothèse peut être explicitée en orientant la relation qui existe entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle.

1.1 Si le concept de soi des étudiants ayant une déficience mentale légère est bien défini, alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera réaliste. C'est-à-dire que l'aspiration vocationnelle sera en accord avec les qualifications personnelles et professionnelles de l'étudiant.

1.2 Si le concept de soi des étudiants ayant une déficience mentale légère est peu défini, alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera irréaliste. C'est-à-dire que l'aspiration vocationnelle sera en désaccord avec les qualifications personnelles et professionnelles de l'étudiant.

2. Les variables utilisées

2.1 Le niveau d'aspiration vocationnelle

Nous nous proposons de vérifier comment le concept de soi peut influencer le niveau d'aspiration vocationnelle des étudiants ayant une déficience mentale légère. Il s'agit plus particulièrement de voir dans quelle mesure le niveau d'aspiration vocationnelle sera réaliste, c'est-à-dire dans quelle mesure les objectifs vocationnels de l'étudiant sont en accord avec ses qualifications personnelles et professionnelles.

Pour ce faire nous avons, dans un premier temps, élaboré un inventaire de métiers à partir de la description des cours et ateliers du niveau secondaire professionnel auxiliaire (secteur réservé aux étudiants déficients mentaux légers) et des Catalogues de Métiers et Professions du Centre de Main d'oeuvre du Canada.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux professeurs et aux responsables des Stages Industriels de sélectionner dans cet inventaire (1), les métiers irréalistes, soient ceux dont l'étudiant moyen de niveau secondaire professionnel auxiliaire ne peut atteindre parce qu'ils sont au-delà de ses capacités professionnelles et personnelles ou soit parce que l'étudiant moyen peut dépasser compte tenu de sa formation.

Après discussion avec les professeurs-juges, nous avons modifié notre inventaire, compte tenu du degré de difficultés que présente cette liste. Nous avons donc éliminé les métiers inconnus de l'étudiant soit à cause d'un manque d'informations et/ou parce que ces métiers se rencontrent trop rarement.

Cette nouvelle liste (2) fut présentée aux étudiants afin qu'ils déterminent leur choix vocationnel. La consigne suivante a été utilisée:

"Vous avez actuellement une liste de métiers. Lisez attentivement et marquez d'un crochet le métier que vous aimeriez faire. Si vous ne trouvez pas de métiers qui vous intéressent, inscrivez le métier de votre choix en bas de la page."

(1) Cf. Appendice I

(2) Cf. Appendice II

2.2 Le concept de soi

La définition théorique que nous avons considérée pour le concept de soi, s'inscrivait dans le cadre d'une psychologie existentielle qui suppose une évaluation subjective de ses perceptions de soi et une évaluation objective en terme d'intégration et d'actualisation de soi.

Pour correspondre à ce cadre théorique nous croyons qu'en terme de mesure le Tennessee Self Concept Scale (1) nous permettra de mesurer exactement ce que nous voulons, puisqu'il est conçu selon un schème phénoménologique.

Ce test a été conçu afin de répondre à un besoin d'instrument simple pour mesurer le concept de soi. Il s'avérerait utile de connaître comment l'individu se perçoit aussi bien dans une perspective clinique que dans une perspective de recherche.

Cette échelle du concept de soi comprend cent phrases descriptives du Soi que le sujet emploie pour décrire sa propre image de lui-même. Il s'auto-administre et peut être employé avec des sujets de 12 ans et plus ayant au moins une sixième année en lecture.

(1) Cf. Fitts, W., Tennessee Self Concept Scale, Department of Mental Health, Nashville, Tennessee, 1964

Il s'applique également à tous les niveaux d'équilibres psychiques de la personne saine et bien équilibrée au patient psychotique.

L'auteur William Fitts, a compilé dans un premier temps un large inventaire d'items décrivant le Soi. Cet inventaire découle de plusieurs recherches sur la mesure du concept de soi et sur les descriptions que faisaient des patients et des gens normaux.

Après plusieurs études, il a développé un système phénoménologique à deux dimensions regroupant 90 items également répartis en scores positifs et négatifs. Les 10 autres items restants composent une échelle de Critique de soi.

La répartition du système phénoménologique est la suivante: 3 rangées où sont représentées les perceptions: 1- ce que je suis, 2- ce que je vau~~x~~ et 3- comment je me comporte. Sur 5 colonnes, nous retrouvons différents aspects du soi: 1- le soi physique, 2- le soi moral et éthique, 3- le soi personnel, 4- le soi familial et 5- le soi social.

Le sujet doit porter des jugements en acceptant ou en rejetant ce qu'il est physiquement, moralement, etc ... sur ce qu'il vaut physiquement, moralement, etc... et comment il agit physiquement, moralement, etc...

Les gradients de jugements sont les suivants: 1-complètement faux, 2- le plus souvent faux, 3- en partie faux et en partie vrai, 4- le plus souvent vrai et 5- complètement vrai.

Nous pouvons retrouver au Tableau 1, la représentation graphique du système phénoménologique à deux dimensions.

TABLEAU 1

Représentation graphique des items du Tennessee
Self Concept Scale

Aspects du Soi					
Perceptions	Soi physique (1)	Soi moral et éthique (2)	Soi personnel (3)	Soi familial (4)	Soi social (5)
CE QUE JE SUIS (A)					
Ce que je vauX (B)					
COMMENT J'AGIS (C)					

Fitts a fait sa normalisation sur une population de 626 sujets provenant de plusieurs régions des Etats-Unis et dont l'âge variait de 12 à 68 ans. Il y avait une répartition à peu-près égale des sexes, de la race, des niveaux sociaux, économiques et intellectuels. Les degrés d'éducation variaient de la 6e année au Ph. D.; les sujets ont été choisis dans des écoles secondaires, des collèges, des employés d'institutions d'Etat et de plusieurs autres sources.

La différence entre les variables démographiques comme le sexe, la race, l'éducation et l'intelligence semble négligeable. En effet, les résultats collectés par Sundby (1962) avec des étudiants de High School, par Gividen (1959) avec des recrues de l'Armée américaine, par Hall (1959) avec des enseignants et par Fitts avec des étudiantes infirmières noires, montrent des résultats comparables à l'échantillon de Fitts, à tel point qu'il ne semble pas nécessaire d'établir des normes distinctes selon les variables.

Cependant il faut noter que dans l'échantillon de Fitts la proportion d'étudiants de collège, de sujets de race blanche et de personnes âgées de 12 à 30 ans est supérieure à celle de la population totale américaine. Les résultats se répartissent selon la courbe normale, excepté le résultat NDS - soit le nombre de déviations dans les réponses - qui ressemble à la courbe classique en J.

Dans l'étude de la validité du test, il s'agissait de voir si la classification utilisée pour les réponses par rangées et colonnes étaient valides. Les items étaient classifiés par 7 psychologues cliniciens qui ont servi de juges. L'item n'était retenu que s'il y avait unanimité entre les juges.

L'auteur a comparé différents groupes de sujets à son échantillon. Il arrive aux résultats suivants: il existe une différence significative entre les groupes de personnes normales et les patients psychotiques de même qu'avec les personnes ayant une forte personnalité intégrée.

Dans le cadre de notre recherche nous allons nous attarder au rapport T/F (True/False) que Fitts considère comme une mesure de l'ensemble des réponses, pouvant être interprétée comme la structure de la théorie du "self-concept". Ainsi un résultat élevé indique que l'individu a acquis une définition de soi ou une description de soi en localisant ce qu'il est mais il est incapable de reconnaître ce qu'il n'est pas. Un résultat faible signifiera le contraire. Le résultat moyen indique que la personne accomplit une définition de soi équilibrée car elle est capable d'affirmer ce qu'elle est et de rejeter ce qu'elle n'est pas.

Les autres mesures du Tennessee Self Concept Scale qui

seront utilisées dans le cadre de notre recherche sont les mesures de variabilité. Le coefficient "V" souligne le degré de variabilité ou d'inconsistance entre un aspect de la perception de soi à l'autre. Selon Fitts la personne qui a un concept de soi bien intégré aura un coefficient de variations inférieur à la moyenne mais supérieur au premier percentile.

L'autre mesure importante sera le calcul du nombre de conflits ou de contradictions entre les réponses. S'il y a une différence entre les réponses positives et négatives à l'intérieur d'une même case, nous sommes en présence d'un conflit (Net Conflict Score).

Ce conflit peut avoir deux directions:

1- Le conflit accomodant (acquiescence conflict): les scores positifs sont supérieurs aux scores négatifs d'une même case.

Ce qui signifie que le sujet surestime ses traits positifs.

2- Le conflit de rejet (denial conflict): les scores négatifs sont supérieurs aux scores positifs d'une même case. Le sujet se défend exagérément de ses traits négatifs comparativement à ses traits positifs. Il se concentre sur l'élimination des négatifs.

Outre les différences à l'intérieur des cases, il est in-

intéressant d'analyser l'ensemble de ces différences (Total Conflict Score).

Si l'addition de ces différences est élevée, ceci indique une confusion et une contradiction dans la perception de soi. Un ensemble très faible, par contre, peut indiquer une rigidité extrême dans la description de soi qui peut être due à des stéréotypes plutôt qu'à une image réelle de soi.

3. Le modèle expérimental

Notre hypothèse soutient qu'il existe une relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle des étudiants du secondaire professionnel auxiliaire. A ce titre nous mesurerons le concept de soi en administrant l'adaptation québécoise du Tennessee Self Concept Scale réalisée par M. Toulouse de l'Université de Montréal.(1) Etant donné que les normes de Fitts ont été établies à partir d'une population américaine dont les caractéristiques diffèrent de celles que l'on retrouve dans notre échantillon, nous allons travailler avec les scores bruts récoltés dans notre échantillon. Les comparaisons que nous ferons avec les normes de Fitts seront à titre explicatif seulement.

(1) Cf. Appendice III

La démarche suivante sera de déterminer le niveau d'aspiration vocationnelle. Notre hypothèse suggère la relation suivante: les sujets à plus d'un écart-type de la moyenne du groupe au score T/F du Tennessee Self Concept Scale auront un choix irréaliste, alors que les sujets situés près de la moyenne auront un choix réaliste.

3.1 Les sujets

Pour contrôler les variables qui influencent le choix vocationnel, nous avons composé notre échantillon avec des sujets d'un même âge, d'un même sexe, de niveau intellectuel semblable et provenant du même milieu socio-économique.

Nos sujets sont des garçons de 16 à 18 ans. Ils ont un quotient intellectuel qui varie entre 60 et 70 (évaluation réalisée avec le Barbeau-Pinard au cours des deux dernières années) et appartiennent à la classe ouvrière. Les 36 sujets proviennent de classes terminales du secondaire professionnel auxiliaire de la Régionale de la Mauricie.

3.2 Le cadre expérimental

Les deux évaluations ont été faites pendant les heures de

cours. La tâche a été présentée comme faisant partie d'une recherche et nous avons essayé de motiver les étudiants en soulignant l'importance de leur participation dans l'élaboration de cette recherche. Nous avons insisté également sur la confidentialité des résultats et pour leur assurer l'anonymat, nous leur avons donné des numéros pseudonymes de 1 à 36. Les élèves absents lors de la passation collective des épreuves ont rempli la tâche individuellement.

C H A P I T R E I V :

ANALYSE DES RESULTATS

Le but de ce chapitre est de vérifier notre hypothèse, à savoir: il existe une relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle. Si le concept de soi est bien défini alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera réaliste. Si le concept de soi est peu développé alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera irréaliste.

Pour ce faire nous allons dans un premier temps, étudier la nature du niveau d'aspiration vocationnelle. Par la suite, nous allons vérifier si le concept de soi est défini. Finalement nous étudierons la relation qui peut exister entre ces deux variables.

1. Le niveau d'aspiration vocationnelle

Nous avons proposé la liste de métiers à nos professeurs-juges qui unanimement nous ont donné la distribution suivante:

métiers réalistes: aide-mécanicien, aide-menuisier, aide-opérateur, apprenti-électricien, apprenti-mécanicien, briqueteur, commis de bureau, manoeuvre en construction, journalier dans une usine, menuisier dans une usine de contre-plaqué, vendeur de bois.

Métiers irréalistes: charpentier, ébéniste, électricien en réfrigération, installation de fils électriques dans u-

ne maison, mécanicien, mécanicien en diesel, plombier, poseur de marbre, soudeur.

Les étudiants devaient choisir dans la liste de métiers celui qu'ils aimeraient exercer. La répartition des choix des étudiants peut se lire au Tableau 2, à la page suivante.

Nous pouvons constater tout de suite que les choix sont assez limités. Seulement 18 métiers ont été choisis sur une possibilité de 39. Nous avons 44.4 % de nos sujets qui ont fait un choix réaliste alors que 55.6 % ont fait un choix irréaliste.

2. Les résultats au Tennessee Self Concept Scale

Comme nous l'avons souligné déjà le rapport T/F est considéré par Fitts, comme la mesure du concept de soi. C'est pourquoi dans la perspective de notre recherche nous nous sommes attardés d'abord à cette mesure.

La moyenne du rapport T/F dans les normes de Fitts (1) est de 1.03 avec un écart-type de 0.27. Dans notre population, la moyenne est de 1.31 avec un écart-type de 0.51.

(1) Cf. Appendice V

TABLEAU 2
Répartition des métiers

Sujets	Choix de métiers
1	Mécanicien
2	Mécanicien
3	Mécanicien
4	Manoeuvre en construction
5	Apprenti-électricien
6	Aide-mécanicien
7	Soudeur
8	Mécanicien
9	Mécanicien
10	Mécanicien
11	Mécanicien
12	Mécanicien (diesel)
13	Charpentier
14	Briqueteur
15	Plombier
16	Apprenti-mécanicien
17	Apprenti-électricien
18	Electricien en réfrigération
19	Commis de bureau
20	Briqueteur
21	Installation de fils élec- triques dans une maison
22	Aide-menuisier
23	Charpentier
24	Mécanicien
25	Charpentier
26	Vendeur de bois
27	Ebéniste
28	Poseur de marbre
29	Ebéniste
30	Aide-opérateur
31	Manoeuvre en construction
32	Aide-menuisier
33	Journalier
34	Manoeuvre
35	Ebéniste
36	Menuisier d'atelier

TABLEAU 3

Résultat du rapport T/F (True/False)

Sujets	T/F	Sujets	T/F
1	1.30	19	1.15
2	1.61	20	1.35
3	1.02	21	0.93
4	1.02	22	1.50
5	1.12	23	1.60
6	1.46	24	1.30
7	1.05	25	2.11
8	0.85	26	1.68
9	0.63	27	1.26
10	0.80	28	0.38
11	0.75	29	1.95
12	0.71	30	2.07
13	1.51	31	1.25
14	1.93	32	1.10
15	2.22	33	0.55
16	1.40	34	1.40
17	0.76	35	1.78
18	2.77	36	1.00

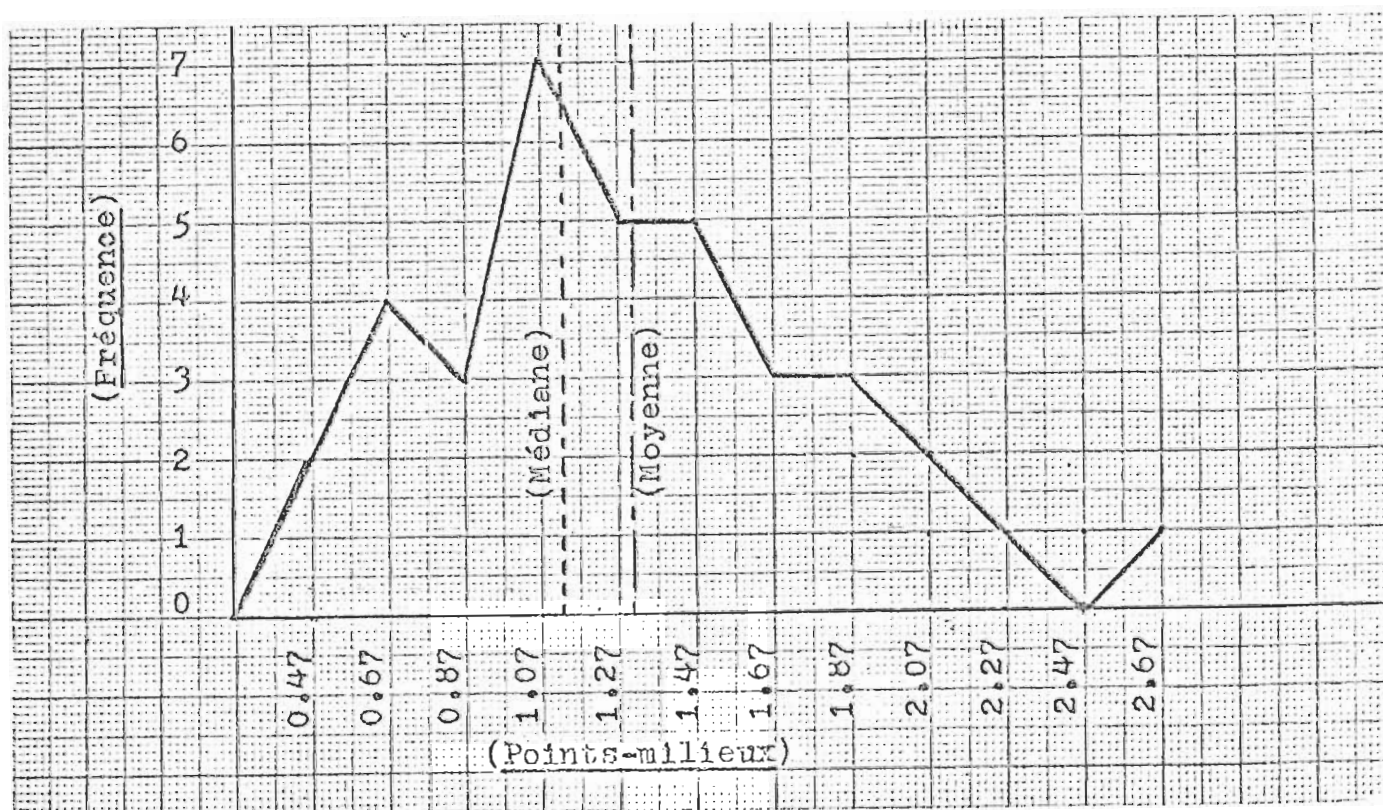
Comme nous pouvons le voir au Tableau 3, les résultats de notre échantillon sont assez dispersés, avec une limite inférieure de 0.38 et une limite supérieure de 2.77. Nous pouvons remarquer une légère concentration entre 1.00 et 1.20.

La distribution des fréquences peut se voir à la Figure 1, où les résultats sont groupés par intervalle de 0.20. Nous remar-

quons les points-milieux de chacun des intervalles en abscisse et la fréquence en ordonnée.

Figure 1

Distribution des fréquences
du rapport T/F



Si nous considérons la distribution des résultats T/F en fonction de l'écart-type à la moyenne, telle que représentée au Tableau 4, nous pouvons remarquer que la distribution est légère-

ment asymétrique positivement. Nous avons 55.54 % de nos sujets qui sont situés en dessous de la moyenne. Par contre 44.42 % se situent en haut de la moyenne.

Tableau 4

Distribution des résultats T/F en fonction de
l'écart-type à la moyenne.

- 2 σ	- 1 σ	+ 1 σ	+ 2 σ	+ 3 σ
16.6 %	38.8 %	27.7 %	13.8 %	2.7 %
(6)	(14)	(10)	(5)	(1)

A l'aide du rapport "t" nous allons voir s'il existe une différence significative entre la moyenne des normes de Fitts et la moyenne de notre échantillon. Cette comparaison est à titre comparatif seulement, car nous mettons en doute la validité des normes de Fitts pour notre échantillon à cause des différentes variables démographiques que nous ne retrouvons pas dans notre population, composée uniquement d'adolescents déficients légers.

Nous obtenons un "t" de 2.54 avec 35 degrés de liberté.

La différence est donc significative à 0.5. Cette différence est dans le sens de scores plus élevés dans notre échantillon. D'ailleurs 75 % de nos sujets ont un résultat supérieur à la moyenne des normes de Fitts.

TABLEAU 5

Différence entre les moyennes du rapport T/F selon
les normes de Fitts et notre échantillon

Moyenne de notre échantillon:	1.31
Ecart-type:	0.51
Moyenne des normes de Fitts:	1.03
Ecart-type:	0.27
<hr/>	
$"t" = D/\sigma_M$	
$\sigma_M = \sigma/\sqrt{N-1}$	$\sigma_M = 0.51/\sqrt{35} = 0.11$
$"t" = D/0.11$	$"t" = 1.31 - 1.03 / 0.11$
$dl = 35$	$"t" = 2.54$

Ceci indique que le sujet de notre échantillon a tendance à affirmer ce qu'il est et qu'il est incapable de rejeter ce qu'il n'est pas.

En considérant le rapport T/F comme mesure du concept de soi, nous admettons avec Fitts qu'il indique le niveau du concept de soi en affirmant ce que la personne est et en rejetant ce qu'elle n'est pas. Cependant, il est possible que ce rapport soit biaisé par l'intervention de contradiction ou de conflits.

La moyenne de l'ensemble des réponses conflictuelles pour notre population est de 25.11 avec un écart-type de 6.50.

Comme nous pouvons le voir au Tableau 6, la distribution des fréquences est positivement asymétrique. Nous avons 58.32 % des sujets de notre échantillon qui se situent en bas de la moyenne, alors que 41.65 % sont au-dessus.

TABLEAU 6

Distribution du nombre total de conflits selon
l'écart-type à la moyenne

- 2 σ	- 1 σ	+ 1 σ	+ 2 σ	+ 3 σ
13.8 %	44.4 %	25 %	13.8 %	2.7 %
(5)	(16)	(9)	(5)	(1)

La différence entre la moyenne de Fitts (30.10) et la

moyenne de notre échantillon est significative, " t " = 4.54. Cette différence indiquerait qu'il y a moins de conflits dans notre échantillon que dans la population de Fitts.

Il serait intéressant à présent de localiser à quel niveau surtout se rencontre les conflits et quelle est leur direction.

Le Tableau 7 nous indique que le plus grand nombre de conflits se retrouvent au niveau de la Rangée 2, soit au niveau de la perception de soi-même. Cette déviation est positive, c'est-à-dire que les étudiants sur-estiment leurs traits positifs.

Cette constatation correspond à ce qu'on s'attend théoriquement puisque notre population déficiente mentale manque de rigueur dans la définition de son concept de soi.

Pour analyser la consistance et le degré d'intégration du concept de soi, nous pouvons nous servir du coefficient de variations (score V).

Selon Fitts, les personnes qui ont un concept de soi bien défini, doivent avoir un degré de variations inférieur à la moyenne bien qu'au-dessus du premier percentile. A l'aide du Tableau 8 et de la Figure 2 nous allons examiner plus en détail le coeffi-

TABLEAU 7

Répartition des conflits dans la description du soi
au niveau du Tennessee Self Concept Scale

Sujets	1	2	3	1	2	3	4	5	Conflit total
	(Rangées)			(Colonnes)					
1	-3	+7	+7	+2	0	0	+3	+1	21
2	+2	+11	+8	+2	+6	+1	+6	+6	21
3	-3	+3	+1	+4	-5	0	+4	-2	21
4	-9	+6	+5	-3	0	0	+4	+1	20
5	-2	+5	+3	+4	0	-3	+7	-2	24
6	+1	+15	+2	+4	+10	+1	+7	+2	34
7	0	+8	-6	-2	-5	-2	+4	+7	28
8	-3	+3	-5	+3	-4	-3	+1	-2	17
9	-6	+2	-7	0	-5	-3	-1	-2	19
10	-6	+3	-6	0	+1	-3	-4	-3	15
11	-3	0	-6	+1	-2	-2	-1	-5	21
12	-8	+1	-4	0	-5	-6	+3	-3	23
13	-3	+9	+12	+6	+6	-1	+8	-1	30
14	+2	+20	+6	+4	+8	+7	+6	+3	30
15	+3	+13	+11	+6	+9	+1	+7	+14	29
16	+4	+8	+4	+2	+4	+4	+4	+2	20
17	+1	+4	-6	-2	0	-5	-1	-1	17
18	+6	+18	+15	+6	+8	+6	+8	+11	39
19	-10	+9	+7	+2	+2	-3	-4	+1	26
20	-1	+7	+5	+3	+5	+5	+2	-4	25
21	-3	-1	+3	-1	+2	0	0	-4	13
22	+3	+10	-7	+1	+1	+3	+1	0	20
23	+1	+9	+9	+5	+7	+7	+3	-3	25
24	-2	+12	-1	-3	+2	0	+8	+2	27
25	+8	+9	+15	+11	+4	+6	+5	+6	30
26	-2	+12	+10	+4	+7	+3	+1	+5	32
27	-2	+8	+4	-1	+5	-3	+4	+5	20
28	-12	-14	-1	-9	-4	-9	0	-5	35
29	+4	+16	+5	+5	+1	-1	+9	+11	29
30	+2	+21	+5	+5	+7	+6	0	+10	36
31	+8	+14	-1	+5	+3	+3	+7	+3	25
32	-1	+6	+2	+3	+5	-3	+4	-2	19
33	-3	-3	-12	+3	-5	-9	-1	-6	30
34	-9	+13	+10	+6	+6	+2	+1	-1	32
35	+13	+6	+6	+5	+5	-2	+9	+5	35
36	0	0	0	-2	0	-2	+4	0	16
TOTAL	154	306	203	127	149	115	143	131	904

TABLEAU 8

Distribution du niveau de variations dans les
réponses du Tennessee Self Concept Scale

Sujets	"V" Rangées	"V" Colonnes	Total
1	21	31	52
2	18	31	49
3	22	23	45
4	20	37	57
5	32	34	66
6	25	37	62
7	25	33	58
8	10	11	21
9	16	22	38
10	28	43	71
11	13	18	31
12	9	12	21
13	29	41	70
14	22	46	68
15	11	11	22
16	19	22	41
17	22	29	51
18	26	34	60
19	15	37	52
20	19	24	43
21	19	23	42
22	29	30	59
23	15	21	36
24	29	34	63
25	19	25	44
26	28	37	65
27	23	25	48
28	23	32	55
29	27	29	56
30	22	43	65
31	24	23	47
32	22	28	50
33	20	34	54
34	20	44	64
35	32	36	68
36	27	27	54

cient de variations. Nous pouvons remarquer que celles-ci sont plus élevées au niveau des colonnes (c'est-à-dire au niveau des aspects du soi) qu'au niveau des rangées (c'est-à-dire au niveau des perceptions et attitudes envers soi). En d'autres mots, les variations dans la définition du soi sont plus marquées au niveau des composantes objectives qu'au niveau des attitudes ou composantes subjectives.

La moyenne de notre population au niveau du score V total se situe à 51.36 avec un écart-type de 11.96. Ces résultats par rapport aux normes de Fitts (48.53) n'est pas significative, mais la différence qui existe a une tendance vers un pointage plus élevé dans notre échantillon.

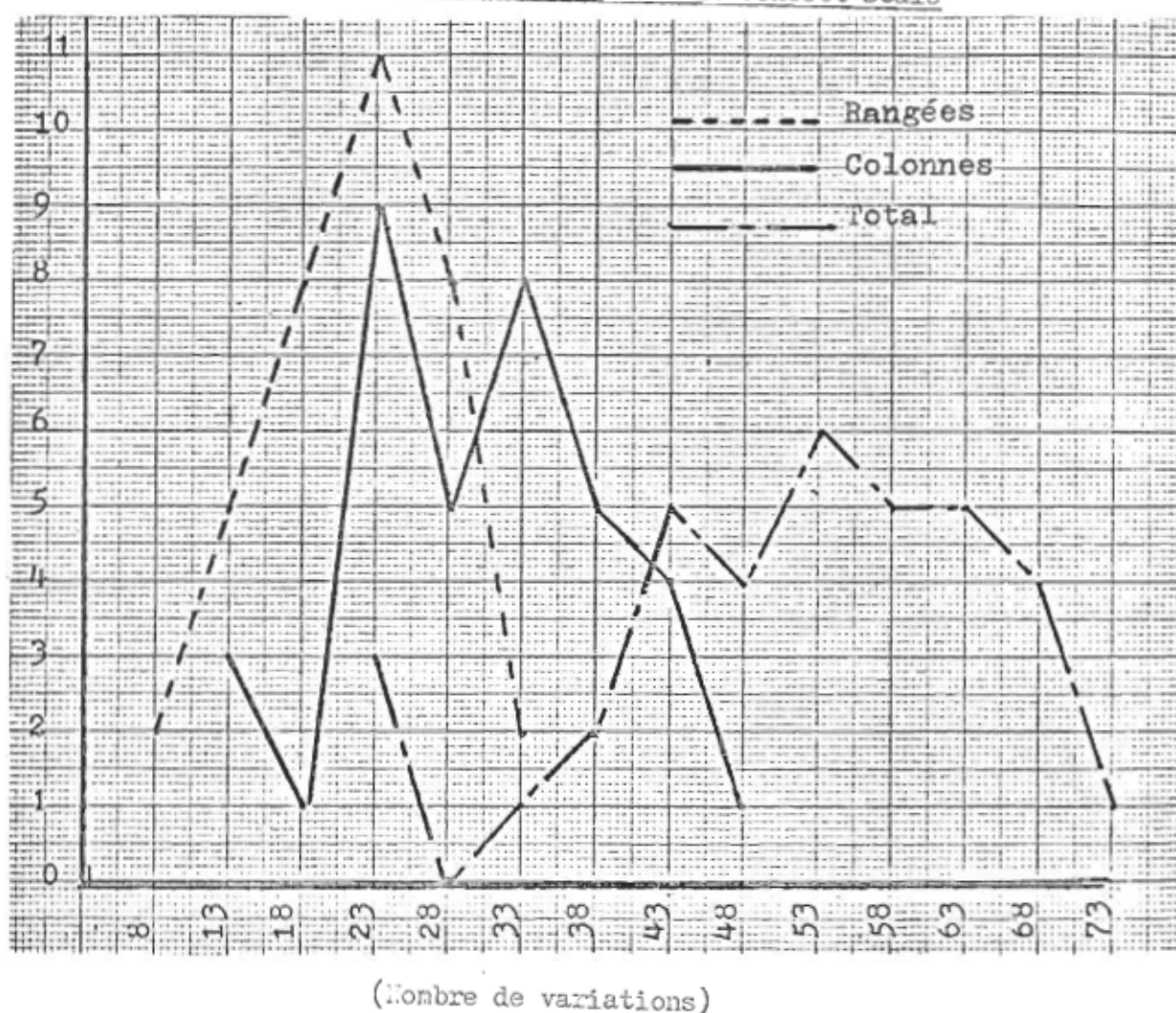
Selon la distribution des fréquences que l'on retrouvera au Tableau 9, nous pouvons remarquer que 55% de la population se situe en haut de la moyenne de notre échantillon et 44 % en bas de la moyenne. La distribution des variations dans les réponses est légèrement asymétrique négativement.

Selon Fitts, les personnes qui ont un concept de soi bien intégré doivent présenter un degré de variations inférieur à la moyenne et au-dessus du premier percentile. Ce qui veut dire que pour notre population, 30.56 % des sujets ont un concept de soi bien intégré

puisque le premier percentile de notre échantillon se situe à 21 et que la moyenne est de 51.36

FIGURE 2

Répartition du nombre de variations dans les
réponses du Tennessee Self Concept Scale



Nous retrouvons les points-milieu des intervalles de 5 unités dans le nombre de variations, dont la limite inférieure est de 5 et la limite supérieure de 71.

TABLEAU 2

Distribution des fréquences de variations
dans les réponses

$- 3 \sigma$	$- 2 \sigma$	$- 1 \sigma$	$+ 1 \sigma$	$+ 2 \sigma$
8.33 %	8.33 %	27.7 %	33.3 %	22 %
(3)	(3)	(10)	(12)	(8)

Une fois de plus ces résultats correspondent à ce qu'on s'attend théoriquement puisque notre population déficiente mentale ne peut, à cause des faiblesses de son processus intellectuel, intégrer les divers aspects de son champ phénoménal.

3. Relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle.

Selon notre hypothèse, les étudiants qui ont un concept de soi bien défini devraient avoir un niveau d'aspiration vocationnelle réaliste; les étudiants qui ont un concept de soi peu défini devraient avoir un niveau d'aspiration vocationnelle irréaliste.

Pour vérifier cette hypothèse nous allons examiner la re-

lation entre les résultats au Tennessee Self Concept Scale et le niveau d'aspiration vocationnelle.

Si nous examinons les données rapportées aux Tableaux 10 et 11, nous remarquons une moyenne de 1.29 au rapport T/F des étudiants (16) ayant un niveau d'aspiration vocationnelle réaliste. Par contre, les 20 sujets ayant un niveau d'aspiration vocationnelle irréaliste ont une moyenne de 1.33

Selon notre hypothèse les sujets situés à plus d'un écart-type de la moyenne ont un niveau d'aspiration irréaliste.

Alors pour les fins de notre étude nous allons regrouper les sujets situés à un écart-type positif et négatif. D'un autre côté les sujets situés à plus d'un écart-type de la moyenne seront regroupés.

A l'aide du test X^2 (chi carré) nous étudierons la relation qui existe entre cette variable ainsi dichotomisée et la variable réalisme- irréalisme du niveau d'aspiration vocationnelle.

Les calculs se feront à partir des cotes de notre échantillon regroupés au Tableau 12. Cependant par la suite nous ferons le calcul du X^2 en nous basant sur les normes de Fitts quant à la

TABLEAU 10

Comparaison des résultats au Tennessee Self Concept
Scale en fonction du niveau d'aspiration vocationnelle

Sujets	T/F	Aspiration vocationnelle
1	1.30	I
2	1.61	I
3	1.02	I
4	1.02	R
5	1.12	R
6	1.46	R
7	1.05	I
8	0.85	I
9	0.68	I
10	0.80	I
11	0.75	I
12	0.71	I
13	1.51	I
14	1.93	R
15	2.22	I
16	1.40	R
17	0.76	R
18	2.77	I
19	1.15	R
20	1.35	R
21	0.93	I
22	1.50	R
23	1.60	I
24	1.30	I
25	2.11	I
26	1.63	R
27	1.26	I
28	0.38	I
29	1.95	I
30	2.07	R
31	1.25	R
32	1.10	R
33	0.55	R
34	1.40	R
35	1.73	I
36	1.00	R

R = réalisme

I = irréalisme

TABLEAU 11

Répartition des moyennes au score T/F selon le réalisme ou l'irréalisme du choix vocationnel.

	Réalisme	Irréalisme
Moyenne	1.29	1.33
Ecart-type	0.6	0.7
Nombre	16	20
Pourcentage	44.4 %	55.6 %

TABLEAU 12

Distribution des fréquences quant à l'écart-type à la moyenne de l'échantillon au rapport T/F en fonction du réalisme du choix vocationnel.

	$\pm 1 \sigma$	$\pm 2 \sigma$	Total
Réalisme	12	4	16
Irréalisme	12	8	20
Total	24	12	36

moyenne et l'écart-type du rapport T/F. La répartition de notre population selon les normes de Fitts se retrouve au Tableau 13.

Nous obtenons à partir des normes du Tableau 12, un χ^2 de 0.90, valeur tout juste significative à un niveau de 50% de probabilité. Le même calcul fait à partir des normes de Fitts, nous donne un χ^2 de 0.60 valeur tout juste significative à 50% de probabilité.

TABLEAU 13

Distribution des fréquences regroupées quant à l'écart-type à la moyenne selon les normes de Fitts en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle.

	$\pm 1 \sigma$	$\pm 2 \sigma$	Total
Réalisme	7	9	16
Irréalisme	9	11	20
Total	16	20	36

Nous devons donc admettre qu'il y a peu de relation entre le réalisme du niveau d'aspiration vocationnelle et le concept de soi dans la population que nous avons étudiée.

Voyons maintenant s'il y a une relation entre le nombre total de conflits dans les réponses (Total conflict score) et le réalisme du niveau d'aspiration vocationnelle.

Les données du Tableau 14 nous permettent d'étudier la différence

entre les moyennes des sujets quant à leur niveau d'aspiration vocationnelle.

TABLEAU 14

Différence entre les moyennes des conflits en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle.

	Réalisme	Irréalisme
Moyenne	25.37	24.9
Ecart-type	6.14	6.72
Nombre	16	20

Selon le test "t" d'une différence entre deux moyennes, nous allons voir s'il existe une différence significative entre les moyennes quant au réalisme du choix vocationnel.

La formule directe du test "t" pour ce genre de problème est selon Dayhaw (1):

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\left(\frac{E x_1^2}{N_1 + N_2 - 2} + \frac{E x_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \right) \left(\frac{N_1 - N_2}{N_1 N_2} \right)}}$$

où: M = moyenne E = somme x^2 = le carré des écarts entre M et le score brut et N = nombre de sujets

(1) Cf. Dayhaw, Manuel de statistiques, Ottawa, 1969, p. 361

Nous obtenons ainsi un "t" de 0.21. La différence des moyennes n'est donc pas significative si on considère les moyennes des conflits en fonction du réalisme du choix vocationnel.

Nous allons maintenant considérer le niveau de variations dans les réponses en fonction du réalisme du choix vocationnel.

TABLEAU 15

Différence entre les moyennes du score V en fonction du réalisme de l'aspiration vocationnelle.

	Réalisme	Irréalisme
Moyenne	56.12	47.50
Ecart-type	8.13	15.36
Nombre	16	20

La répartition des moyennes de ce Tableau nous donne un "t" de 2.00. Ce résultat ne nous permet pas de dire qu'il y a une différence significative dans les résultats au score V selon le réalisme de l'aspiration vocationnelle.

Néanmoins une tendance se dessine dans le sens d'une plus grande inconsistance quant aux différents aspects du soi, chez les étudiants ayant un choix réaliste. De plus nous pouvons remarquer que les étudiants ayant un choix irréaliste forment un groupe plus hétérogène, en ce sens

que certains ont un score V très élevé et d'autres un score V très bas, d'où l'écart-type de 15.36 comparativement à 8.13 pour les étudiants ayant un choix réaliste.

CONCLUSION

La problématique que nous avons envisagée au début de ce travail se situait à trois niveaux:

- 1- Le déficient mental léger peut-il arriver à faire des choix vocationnels réalistes?
- 2- Le déficient mental léger peut-il arriver à définir son concept de soi?
- 3- Quelle sera l'influence du concept de soi sur le réalisme du choix vocationnel?

A l'aide du Tennessee Self Concept Scale et d'un inventaire des métiers nous avons essayé de vérifier notre hypothèse qui disait: il existe une relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle. Si le concept de soi est bien défini alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera réaliste. Si le concept de soi est peu défini alors le niveau d'aspiration vocationnelle sera irréaliste.

Les résultats que nous avons obtenus nous amène aux conclusions suivantes:

- 1- Il n'y a pas de relation entre le concept de soi et le niveau d'aspiration vocationnelle des étudiants déficients mentaux légers de notre échantillon.
- 2- 55.6 % des sujets de notre échantillon ont un niveau d'aspiration vocationnelle irréaliste.

3- Seulement 30.5% de notre population a un concept de soi bien développé.

Les étudiants du secondaire professionnel auxiliaire ont pour la plupart des difficultés à discriminer leur aspect positif et négatif, puisque le rapport T/F est dans la majorité des cas déviant. Déviant en ce sens qu'il y a parfois confusion dans la définition de Soi et inconsistency d'un aspect du Soi à l'autre. Ceci implique une faible intégration de Soi, un faible niveau du concept de soi.

Comment expliquer le taux élevé de perturbations dans la définition du concept de soi chez l'ensemble de la population que nous avons étudiée?

Le concept de soi suppose une organisation spatio-temporelle entre le Moi présent actuellement et les faits de l'existence qui ont structuré ce Moi. Cette organisation suppose: l'intégration d'un système de valeurs, une histoire, un idéal de soi. Le concept de soi se réfère à un ensemble de processus psychologiques comme la pensée, la mémoire, la perception qui orientent et ajustent le comportement.

Une telle perspective suppose une maturité intellectuelle et affective que le déficient mental léger a des difficultés à atteindre.

Nous avons remarqué à ce sujet que 75% de notre population a tendance à affirmer ce qu'elle est mais par contre elle est incapable de rejeter ce qu'elle n'est pas. De plus nous remarquons de nombreux conflits dans la description de soi, surtout au niveau de la perception de

soi-même. Les étudiants de notre échantillon ont tendance à sur-estimer leurs traits positifs.

Cette situation peut s'expliquer par le fait que le déficient mental léger a souvent été confronté avec des échecs. Ce qui l'amène à utiliser des défenses comme la rationalisation et la projection au niveau de la définition de soi.

Le sentiment d'infériorité peut devenir ainsi la source d'efforts compensatoires qui dans le domaine de l'échec ressenti, relèvent l'individu à ses propres yeux. Comme Nuttin le disait, l'homme qui perçoit son activité comme un échec se fera un self-concept différent de celui qui perçoit ce qu'il fait comme une réussite. Ainsi compensée par ces efforts, la personnalité pourra réajuster son niveau de confiance en soi.

C'est probablement ce processus qui est à la base des résultats obtenus dans la définition de soi au Tennessee Self Concept Scale.

En voulant compenser son sentiment d'infériorité, en voulant se rendre acceptable à lui-même, le déficient mental léger, de notre échantillon, sur-estime ses traits positifs et est incapable de rejeter ses traits négatifs, au niveau des sentiments qu'il éprouve sur lui-même, au niveau de sa satisfaction de soi. Il compense également au niveau des buts qu'il s'assigne en terme d'aspiration vocationnelle irréaliste.

Ce travail nous a permis de comprendre un peu plus la dynamique qui s'opère chez le déficient mental léger. En plus de vivre les difficul-

tés inhérentes à l'adolescence, le déficient mental léger doit mobiliser une très grande somme d'énergie au niveau des défenses qu'il emploie pour se rendre acceptable à lui-même et aux autres.

En terme de relation d'aide avec ces étudiants, nous devons tenir compte de ces facteurs et travailler avec l'étudiant au niveau de son concept de soi. De plus nous aurons à aider l'étudiant au niveau de ses décisions vocationnelles. Ce domaine est souvent négligé auprès de cette population. Certains métiers non-spécialisés mériteraient peut être à être revalorisés aux yeux de ces étudiants qui aspirent beaucoup plus à des stéréotypes sociaux et culturels véhiculés par les étudiants des autres secteurs de l'éducation.

Il serait intéressant dans un travail ultérieur d'analyser l'influence du programme institutionnel de ces étudiants sur la définition de leur concept de soi et leur niveau d'aspiration vocationnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G.W., Structure et développement de la personnalité, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1970.
- Anderson, W.F., "The advantages and disadvantages of teaching as judged by parents of differing socio-economic status" in J. Educ. Sociol., 1955, (29), pp. 119-125.
- Ausubel, D., Theory and problems of adolescent development, Greene & Stratton, New-York, 1954.
- Bayton, J., "Intercorrelations between level of aspiration performance and estimates of past performance" in J. Exp. Psych., 1943, (33), pp. 1-21.
- Bayton J. and White E., "Personality dynamics during success-failure sequences" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1950, (45), pp. 583-591.
- Becker, G., "Sex-role identification and the needs for self and social approval" in J. Psychol., 1968, (69), pp. 11-15.
- Benjamins, J. "Changes in performance in relation to influences upon self-conceptualization" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1950, (45), pp. 473-480.
- Berger, G., L'Homme moderne et son éducation, P.U.F., 1962
- Boring, E.G., "The woman problem" in Amer. Psychol., 1951, (6), pp. 679-692.
- Boyle, R.P., "The effects of the High School on Students' aspirations" in Studies in adolescence, Robert E. Grinder Ed., Univ. of Wisconsin, 1970, pp. 367-381.
- Carlson, R., "Stability and change in the adolescent's self-image" in Reading in adolescent development and behavior, John P. Hill Ed., Jev Shelton, Prentice Hall, New-Jersey, 1971, pp. 441-446.
- Cartwright, D.S., "Self-consistency as a factor affecting immediate recall" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1939, (52), pp. 212-218.
- Chapman, D.W., et Volkman, J.A., "A social determinant of the level of aspiration" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1939, (34), pp. 225-238.

- Cohen, A.R., "Some implications of self-esteem for social influence" in Personality and persuasibility, C.I. Hovland and I.L. Janis Ed., New-Haven Yale Press, 1959, pp. 102-120.
- Coleman, James, The adolescent society, The Free Press, New-York, 1962.
- Cowen, E. Heilizer, F. Axelrod, H., "Self-concept indicators and learning" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1955, (51), pp. 242-245.
- D'Amorim, M.A., La perception du résultat personnel et différences entre les sexes en fonction de l'intérêt pour la tâche expérimentale, Thèse de doctorat en Psychologie, Université catholique de Louvain, Louvain, 1969.
- Debesse, M., L'adolescence, P.U.F. 1943.
- Diggory, J.C., Self-evaluation: concepts and studies, J. Willey, New-Yrk, 1966.
- Dyer, W.G. "Parental influence on the job attitudes of children from two occupational strata" in Sociol. Soc. Res., 1958, (42), pp. 203-206.
- Engel, M. "The stability of the self-concept in adolescence" in Readings in Adolescent development and behavior, John P. Hill, Ed., Jev Shelton, Prentice Hall, 1971, pp. 434-440.
- Erickson, E. Childhood and Society, G. Britain Pelican Books, 1963.
- Erickson, E. "Identity and the life circle" in Psychol. Issues, 1959, I, (1).
- Erickson, E. "the problem of Ego identity" in Identity and anxiety, M.R. Slein, A.J. Vidich and D.M. White Ed. New-York Free Press, 1960.
- Ey, H. Manuel pratique de psychiatrie, Masson et Cie, Paris, 1970.
- Festinger, L., "Wish expectation and group standards as factors influencing the level of aspiration" in J. Abnorm Soc. Psychol., 1942, (37), pp. 184-200.
- Fitts, W. Tennessee Self-Concept Scale, Department of Mental Health, Nashville, Tennessee, 1964.
- Frank, J.D., "The influences of level of performance in one task on the level of aspiration in another" in J. Psychol., 1935, (18), pp. 159-171.
- Freud, S., Essais de psychanalyse, Payot, Paris, 1968.

- Gardner, J.W., "The relation of certain personality variables to level of aspiration" in J. Psychol., 1940, (9), pp. 191-206.
- Gardner, J.W. "the use of term of level aspiration" in Psychol. Rev., 1940, (47), pp. 59-68.
- Gawronski, D.A., Mathis, C., "Differences between over-achieving, normal-achieving and under-achieving High-Schools students" in Studies in Adolescence, Robert E. Grinder Ed. Un. of Wisconsin, 1970, pp. 345-350.
- Gerard, H.B., "Some determinants of self-evaluation" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1961, (62), pp. 288-293.
- Gesell, A., Ilg, F., Ames L.B., Youth, the years from 10 to 16, New-York, 1956.
- Gilinsky, A., "Relative self-estimates and the level of aspiration" in J. Exp. Psychol., 1949, (39), pp. 256-259.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W. Axelrad, S., Herma, J.L., Occupational choice, an approach to a general theory, New-York Columbia University Press, 1951.
- Girod, R. "Système scolaire et mobilité sociale" in Revue Française de Sociologie, III, jan-mars, 1962, pp. 3-19.
- Hall, C. Lindsey G., Theories of personality, 2e Ed., John Wiley & Sons, New-York, 1970.
- Hamelin, J.M., Duval, R., L'Archevêque, P., Plaidoyer pour une école humaine, Ed. St-Yves Inc., Coll. Service à l'éducation, Québec, 1972.
- Helper, M., "Learning theory and the self-concept" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1955, (55), pp. 184-194.
- Hilgard, E. Human motives and the concept of the self, H. Brand Ed., 1949.
- Hilgard, E. "Success in relation to level of aspiration" in Schol. and Soc. 1942, (55), pp. 423-428.
- Hills, J. "The measure of levels of aspiration" in J. of Social Psychol., 1955, (41), pp. 221-229.
- Hurlock, E.B. Adolescent development, 3e Ed., Mc Graw-Hill, New-York, 1967.
- Irwin, F.W., "the realism of expectation" in Psychol. Review, 1944, (51), pp. 120-126.

- Jahoda, G., "Job attitudes and job choice among secondary modern school leavers" in Occup. Psychol., London, 1952, (26), pp. 125-140, 206-224.
- Jenson, P.G., Kirchner, W.K., "A national answer to the question: Do sons follow their fathers' occupations?" in J. Appl. Psychol., 1955, (39), pp. 419-421.
- Jersild, A.T., The psychology of adolescence, 2e Ed., The MacMillan Cie, London, 1963.
- Kinane, F. Pable, M.W., "Family background and works value orientation" in J. Counsel. Psychol., 1962, (9), pp. 320-325.
- Koulash, D., Peterson, P.D., "Level of aspiration: a function of anchor, distance, and direction" in J. Soc. Psychol., 1969, (77), pp. 141-142.
- Lacroix, J., L'Echec, P.U.F., 1964
- Lewenthal, H., Perboe, S., "A relationship between self-esteem and persuasibility" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1962, (64), pp. 385-388.
- Lockwood, W.V., "Realism of vocational preference" in Personal Guidance J., 1958, (37), pp. 98-106.
- Lowe, M., "The self-concept: fact or artifact?" in Psychol. Bull., 1961, (58), pp. 325-336.
- Mead, G.H., Mind, self and society, Un. Chicago Press, Chicago, 1934.
- Norton, J.L., "Patterns of vocational interest development and actual job choice" in J. Genet. Psychol., 1953, (82), pp. 263-278.
- Nuttin, J., Adaptation et motivation humaine, Congrès de l'Association de Psychologie de langue française, Marseille, 1965.
- Nuttin, J., "Conscious behavior and personality" in Psychol. Rev., 1955, (62), pp. 349-355.
- Nuttin, J., Structure de la personnalité, Paris, P.U.F. 1965.
- Nuttin, J., Tâche, réussite et échec, Théorie de la conduite humaine, Louvain, Studia Psychologica, 1953.
- Osipow, S., "Some cognitive aspects of career development" in Issues in adolescent psychology, Dorothy Rogers Ed., Appleton-Century Crofts, New-York, 1972, pp. 181-187.

- Overstreet, P.N., "Vocational development" in The psychology of adolescence, A.T. Jersild Ed. The MacMillan Cie, London, 1963, pp. 358-372.
- Packard, V., The pyramid climbers, New-York, McGraw-Hill, 1962.
- Perron, R., "La conception de soi comme faiseur de comportement" in Psychol. Fran., 1958, (4), p. 58.
- Ramsøy, N., American High-School at mid-century, Bureau of applied social research, Columbia University, 1961.
- Ricciuti, H., Schultz, D., "Level of aspiration measures and self- estimates in relation to achievement motivation" in Office of Naval Research Contract, Nonr-694 (00) Projet designation Nr 151-113, John W. French, Principal Investigator Educ. Service, Princetown, New-Jersey, Jan., 1958.
- Robaye, F., Niveau d'aspiration et d'expectation, P.U.F., Paris, 1957.
- Rogers, C., Le développement de la personne, Dunod, Paris, 1966.
- Rogers, D., Issues in adolescent psychology, 2e Ed., Appleton-Century-Crofts, New-York, 1972.
- Sherif, M., Cantril, H., The psychology of ego-involvements, New-York, 1947.
- Singers, S.L., Stefflre, B., "Sex difference in job values desires" in Pers. Guid. J., 1954, (32), pp. 483-484.
- Small, L. "Personality determinants of vocational choice" in Psychol. Monogr., 1953, (67), no 1.
- Smelser, W.T., "Adolescent and adult occupational choice as a function of family socio-economic history" in Sociometry, 1963, (26), pp.393-409.
- Snygg, D, Combs, A.W., Individual behavior, Harper, New-York, 1949
- Steisel, I.M., Cohen, B.D., "The effects of two degrees of failure on level of aspiration" in J. Abnorm. Soc. Psychol., 1951, (46), pp. 79-82.
- Stoetzel, J., La psychologie sociale, Flammarion, Paris, 1963.
- Strang, R., The adolescence views himself, a psychology of adolescence, New-York, Mc Craw-Hill, 1957.

- Super, D.E., "A theory of vocational development" in Amer. Psychol., 1953, (8), pp. 185-190.
- Symonds, P.M. The ego and the self, New-York, Appleton-Century-Crofts, 1951.
- Turner, R. The social context of ambition, Chandler Publishing Co., San Francisco, 1964.
- Warren, P.S., "Vocational interests and the occupational adjustment of college woman" in J. Couns. Psychol., 1959, (6), pp. 140-147.
- White, N.F., Anderson, H.E., Cryder, H., "The emerging self-concept in relation to select variables of secondary school students" in J. Soc. Psychol., 1972, pp. 81-88.
- Wilson, A.B. "Residential segregation of social classes and aspiration level of High School boys" in Amer. Soc. Rev., XXIV, dec. 1959, pp. 836-845.
- Witty, P.A. "A study of pupils' interests, grade 9, 10, 11, 12" in Education, 1961, (82), pp. 169-174.
- Wylie, R., "The present status of self theory" in Handbook of personality and research, Borgotta, E.F. Lambert, W.W. Ed. Chicago, Rand McNally, 1968, pp. 728-787.
- Zazzo, B. Psychologie différentielle de l'adolescent, P.U.F., Paris, 1966.
- Zion, L. "Body concept as it relates to self-concept" in Research quarterly, 1965, (36), pp. 490-495.

APPENDICE I

Inventaire des métiers tel que présenté aux
professeurs-juges

Placer un chiffre de 1 à 19 dans la colonne Ordre pour déterminer l'échelle de difficulté.

Placer un X vis-à-vis de la case réaliste ou iréaliste.

Liste des métiers	Ordre	Réalistes	Irréalistes
<u>MENUISERIE</u>			
1. aide-opérateur dans la production de meubles en série.			
2. briqueteur			
3. charpentier			
4. dessinateur de plans d'architecture			
5. estimateur			
6. manoeuvre en construction			
7. maçon			
8. menuisier d'atelier dans une usine de contre-plaqué.			
9. menuisier d'atelier dans une usine de portes et châssis			
10. opérateur de machines (tours et perceuses)			
11. plâtrier			
12. poseur de fondations dans la construction			
13. poseur de marbre et céramique			
14. poseur de revêtement intérieur ou extérieur			
15. poseur de 2 X 4 et de treillis métalliques			
16. tapissier			
17. vendeur de bois			
18. vendeur dans un département de matériaux de construction			
19. vendeur dans un département de quincaillerie			
20. Autres: _____			

Placer un chiffre de 1 à 18 dans la Colonne Ordre, pour déterminer l'échelle de difficulté.

Placer un X vis-à-vis de la Colonne Réaliste ou Irréaliste.

Liste des Métiers	Ordre	Réalistes	Irréalistes
<u>Electricité</u>			
1. Ajusteur en équipement électrique (aviation)			
2. Apprenti-électricien			
3. Conducteur de camions électriques			
4. Contremaître en installation électrique			
5. Electricien: réparation de machine à souder, machine à écrire, à additionner			
6. Electricien: lecture de compteurs			
7. Electricien: maintenance			
8. Electricien: opérateur de pelles électriques, tracteur électrique, chargeur électrique			
9. Electricien en réfrigération			
10. Electricien: réparateur d'outils électriques			
11. Electricien de théâtre: place réflecteurs, jeux de lumière			
12. Ingénieur en électricité: évaluation du coût d'installation électrique			
13. Inspecteur en électricité			
14. Installation de fils électriques dans une maison			
15. Opérateur-électricien: charge de batteries, petits générateurs à entretenir			
16. Opérateur de fournaise électrique			
17. Poseur de fixtures électriques			
18. Réparateur d'accessoires électriques			

Remarques:

Placer un chiffre de 1 à 11 dans la colonne Ordre pour déterminer l'échelle de difficulté.

Placer un X vis-à-vis de la case réalistes ou irréalistes.

Liste des métiers	Ordre	Réalistes	Irréalistes
<u>METAL EN FEUILLE</u>			
1. dessinateur de patrons de formes diverses			
2. estimateur			
3. ferblantier			
4. installateur d'appareils de réfrigération et de climatisation			
5. manoeuvre dans un atelier de découpage et d'assemblage de pièces de métal en feuille, en plaques ou autres formes, utilisées en structure			
6. mécanicien en tolerie			
7. opérateur de machines dans la fabrication de raccords et de conduits			
8. poseur de recouvrement métallique			
9. représentant-vendeur			
10. soudeur			
11. vendeur dans un département de quincaillerie			
12. <u>Autres:</u> _____			

Remarques:

APPENDICE II

Inventaire des métiers tel que
proposé aux sujets

Sujet no:

Liste de métiers

Menuiserie

1. Aide-opérateur dans la production de meubles en série
2. Briqueteur
3. Charpentier
4. Dessinateur de plans d'architecture
5. Estimateur
6. Manoeuvre en construction
7. Maçon
8. Menuisier d'atelier dans une usine de contre-plaqué
9. Menuisier d'atelier dans une usine de portes et châssis
10. Opérateur de machines (tours et perceuses)
11. Plâtrier
12. Poseur de fondations en construction
13. Poseur de marbre et céramique
14. Poseur de revêtement intérieur ou extérieur
15. Tapissier
16. Vendeur de bois

Electricité

1. Apprenti-électricien
2. Conducteur de machinerie électrique
3. Contre-maître en installation électrique
4. Electricien: réparation d'appareils électriques
5. Electricien: lecture de compteurs

(Continue sur l'autre feuille)

Sujet no

6. Electricien: maintenance
7. Electricien en réfrigération
8. Electricien de théâtre: place réflecteurs, jeux de lumière, etc.
9. Ingénieur en électricité: évaluation des coûts d'installation
10. Inspecteur en électricité
11. Installation de fils électriques dans une maison
12. Opérateur de fournaise électrique
13. Poseur de fixtures électriques

Métal

1. Dessinateur de patrons de formes diverses
2. Estimateur
3. Ferblantier
4. Manoeuvre dans un atelier de découpage et d'assemblage de pièces de métal en feuille, en plaques ou autres formes utilisées en structure.
5. Mécanicien en tôlerie
6. Opérateur de machines dans la fabrication de raccords et conduits.
7. Poseur de recouvrement métallique
8. Représentant-vendeur
9. Soudeur
10. Vendeur dans un département de quincaillerie.

AUTRES:

APPENDICE III

L'adaptation québécoise du Tennessee
Self Concept Scale

TEST D'IMAGE DE SOI (1)

Nom:..... Date :.....

Heure au début du test Heure à la fin du test.....

Temps total :

(1) Le Test d'image de soi est le Tennessee Self Concept Scale tel que traduit par Jean-Marie Toulouse, Ph. D.

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
1. J'ai un corps sain.....
2. J'aime paraître toujours "bien mis" et propre.....
3. Je suis une personne attrayante.....
4. Je me considère comme une personne négligée.....
5. Je suis une mauvaise personne.....
6. Je suis une personne bien.....
7. Je suis une personne sans importance(je suis nulle)
8. Je suis une personne honnête.....
9. Mes amis ne me font pas confiance.....
10. Ce que les autres font ne m'intéresse pas.....
11. Je ne dis pas toujours la vérité.....
12. Je suis une personne gaie.....
13. Je suis membre d'une famille qui m'aiderait toujours dans n'importe quelle difficulté.....
14. Je suis une personne calme et peu compliquée (il est facile de s'entendre avec moi).....
15. Je suis plein (e) de maux et de douleurs.....
16. Je suis une personne malade.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complète- ment vrai
17. Je suis membre d'une famille heureuse.....
18. Je suis une faillite au point de vue moral.....
19. Je suis une personne détestable.....
20. Je suis une personne amicale.....
21. Je perds la raison.....
22. Parfois, il m'arrive de me mettre en colère.....
23. J'ai du succès auprès des hommes.....
24. Je suis une personne religieuse.....
25. Je suis une personne faible moralement.....
26. J'ai une grande maîtrise de moi-même.....
27. Je ne suis pas aimé(e) par ma famille.....
28. J'ai du succès auprès des femmes.....
29. Je suis une personne importante aux yeux de mes amis et de ma famille.....
30. J'ai l'impression que ma famille n'a pas confiance en moi.....
31. J'en veux au monde entier

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complète vrai
32. Je suis une personne avec qui il est difficile d'avoir un contact amical.....
33. De temps en temps, je pense à des choses trop laides pour en parler.....
34. Je suis ni trop gras(se) ni trop maigre.....
35. Je suis satisfait(e) de mon comportement moral...
36. J'aimerais changer certaines parties de mon corps
37. J'aime mon apparence comme elle est.....
38. Je devrais aller à l'église plus souvent.....
39. Je me méprise.....
40. Je suis satisfait(e) d'être précisément ce que je suis.....
41. Je suis satisfait(e) des relations que j'ai avec ma famille.....
42. Je devrais être plus confiant(e) envers ma famille.....
43. Je ne vauds rien au point de vue social.....
44. Parfois, lorsque je ne me sens pas bien, je suis de mauvaise humeur.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
45. Je suis aussi gentil(le) que je devrais l'être....
46. Je comprends ma famille aussi bien que je le devrais.....
47. Je me sens aussi bien que je le devrais.....
48. Je suis aussi sociable que je veux l'être.....
49. Je devrais avoir plus de "sex-appeal".....
50. J'aimerais être plus digne de confiance.....
51. Je ne suis pas la personne que je voudrais être...
52. J'essaie de plaire aux autres sans cependant exagérer.....
53. Je suis ni trop grand(e) ni trop petit(e).....
54. Je ne devrais pas tant mentir.....
55. Je n'aime pas toutes les personnes que je connais.
56. Je suis aussi religieux(se) que je veux l'être....
57. Je suis aussi intelligent(e) que je veux l'être...
58. J'aimerais ne pas lâcher aussi facilement que je le fais.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
59. Je suis trop sensible aux remarques de ma famille...
60. Je traite mes parents aussi bien que je le devrais.. (lire au passé si les parents sont décédés)
61. Je suis satisfait(e) de la façon dont je traite avec les autres.....
62. Je devrais aimer ma famille davantage.....
63. Je prends bien soin de ma santé physique.....
64. Je devrais être plus poli(e) envers les gens.....
65. De temps à autre, je ris d'une farce grivoise.....
66. J'essaie de soigner mon apparence.....
67. Dans ma vie de tous les jours, je suis fidèle à ma religion.....
68. J'agis souvent comme si j'avais les mains "pleines de pouces" (de façon malhabile, maladroitement).....
69. Il m'arrive parfois de faire des choses très mauvaises.....
70. J'essaie de changer lorsque je constate que j'agis mal.....
71. Quelle que soit la situation, je peux toujours me tirer d'affaire.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complète vrai
72. Je fais des choses sans d'abord y avoir réfléchi....
73. Je cède à mes parents (lire au passé si les parents sont décédés).....
74. J'essaie de jouer franc jeu avec ma famille et mes amis.....
75. Je ne pardonne pas facilement.....
76. Il m'arrive parfois de commérer un peu.....
77. Je porte un intérêt sincère à ma famille.....
78. Je m'entends bien avec les gens.....
79. Je dors mal.....
80. J'emploie quelques fois des moyens malhonnêtes pour avancer.....
81. J'essaie de comprendre le point de vue de mon inter- locuteur.....
82. Je ne réussis pas au jeu et au sport.....
83. J'accepte des reproches sans me mettre en colère....
84. La plupart du temps, je fais ce qui est bien.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complète- ment vrai
35. J'éprouve de la difficulté à faire ce qui est bien....
36. Je change souvent d'idée.....
37. Il y a des moments où j'ai envie de sacrer.....
38. Je me sens presque toujours bien.....
39. Je résous mes problèmes assez facilement.....
40. J'essaie de fuir mes problèmes.....
41. Je me querelle avec ma famille.....
42. Je ne me sens pas à l'aise avec les autres.....
43. A la maison, je fais ma part du travail.....
44. Je trouve des qualités à toutes les personnes que je rencontre.....
45. Je ne me comporte pas comme ma famille pense que je le devrais.....
46. Je suis satisfait(e) de ma relation avec Dieu.....
47. J'éprouve de la difficulté à converser avec des étrangers.....

	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complète- ment vrai
98. Au jeu, j'aime mieux gagner que perdre.....
99. De temps en temps, il m'arrive de remettre au lendemain ce que je devrais faire le jour même...
100. Il faudrait que je m'entende mieux avec les gens.

APPENDICE IV

La feuille de compilation

SCORE SHEET

Name	School grade	Sex M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	Age	Date	Time started	Time finished	Total time
------	--------------	--	-----	------	--------------	---------------	------------

Counseling Form
Tennessee Self Concept Scale

HOW THE INDIVIDUAL PERCEIVES HIMSELF

In Terms of:	Column A Physical Self	Column B Moral-Ethical Self	Column C Personal Self	Column D Family Self	Column E Social Self	Self Criticism
Row 1. Identity what he is	1 2 3 15 4 16 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	6 24 8 18 5 25 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	12 26 14 19 7 21 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	13 29 17 27 9 30 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	20 28 23 31 10 32 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	11 33 22 44 5 5 5 5 4 4 4 4 3 3 3 3 2 2 2 2 1 1 1 1
Row 2. Self Satis- faction how he accepts himself	34 53 37 47 36 49 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	35 56 96 50 38 54 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	40 57 45 51 39 58 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	41 60 46 59 42 62 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	48 61 52 64 43 100 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	55 76 65 87 5 5 5 5 4 4 4 4 3 3 3 3 2 2 2 2 1 1 1 1
Row 3. Behavior how he acts	63 88 66 82 68 79 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	67 84 70 80 69 85 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	71 89 83 86 72 90 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	74 93 77 91 73 95 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	81 94 78 92 75 97 5 5 5 1 1 1 4 4 4 2 2 2 3 3 3 3 3 3 2 2 2 4 4 4 1 1 1 5 5 5 P_____	98 99 5 5 4 4 3 3 2 2 1 1 SC=
Column Totals	ΣP _____ V (Range of P P cell scores)	_____	_____	_____	_____	

APPENDICE V

Les normes de Fitts

Means, Standard Deviations, and Reliability Coefficients

Tennessee Self Concept Scale

Score	Mean	Standard Deviation	Reliability***
Self-Criticism	35.54	6.70	.75
T/F	1.03	.29	.82
Net Conflict	-4.91	13.01	.74
Total Conflict	30.10	8.21	.74
Total Positive	345.57	30.70	.92
Row 1	127.10	9.96	.91
Row 2	103.67	13.79	.88
Row 3	115.01	11.22	.88
Col. A.	71.78	7.67	.87
Col. B.	70.33	8.70	.80
Col. C.	64.55	7.41	.85
Col. D.	70.83	8.43	.89
Col. E.	68.14	7.86	.90
Total Variability	48.53	12.42	.67
Col. Total V	29.03	9.12	.73
Row Total V	19.60	5.76	.60
D	120.44	24.19	.89
5	18.11	9.24	.88
4	24.36	7.55	.79
3	18.03	8.89	.77
2	18.85	7.99	.71
1	20.63	9.01	.88
DP	54.40	12.38	.90
GM	98.80	9.15	.87
Psy	46.10	6.49	.92
PD	76.39	11.72	.89
N	84.31	11.10	.91
PI	10.42	3.83	.90
NDS* (Median)	4.37		.90
Time	13.00	5.54	.89
Net Conflict Sub-Scores			
Row 1	-6.59	4.65	.70
Row 2	-1.26	7.31	.78
Row 3	3.19	5.65	.69
Col. A	0.64	3.95	.67
Col. B	-1.24	4.30	.73
Col. C	-5.74	4.25	.82
Col. D	1.90	4.35	.75
Col. E	-0.24	3.75	.65
Total Conflict Sub-Scores			
Row 1	8.63	3.58	.80
Row 2	11.16	4.24**	.64
Row 3	9.76	4.25	.74
Col. A	5.58	2.79	.61
Col. B	5.33	2.77	.80
Col. C	7.19	2.99	.77
Col. D	6.00	3.10	.72
Col. E	5.39	2.96	.68

*This distribution so extremely skewed that conventional parametric statistics are meaningless, so the Median is used on Profile Sheet. Actual mean is 7.3 but about 68% of non-patients score below mean.

**This standard deviation erroneously reported as 6.0 on Score Sheet.

***Reliability data based on test-retest with 60 college students over a two-week period.