

ABSENTEISME SCOLAIRE

ET

ESTIME DE SOI

par

Yves Vaugeois

Mémoire présenté à l'Université du Québec à
Trois-Rivières comme complément aux conditions
d'obtention de la Maîtrise ès arts en psychologie

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.

ABSENTEISME SCOLAIRE ET ESTIME DE SOI

RESUME D'UN MEMOIRE DE MAITRISE
EN PSYCHOLOGIE PRESENTE EN NOVEMBRE 1978
A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES
PAR
YVES VAUGEOIS

Cette recherche avait pour but de vérifier si les étudiants du niveau secondaire qui s'absentent fréquemment de leurs cours ont une estime de soi différente de celle des assidus.

L'absentéisme fut étudié par différents types de chercheurs qui ont démontré certains liens entre ce phénomène et des facteurs sociaux, pédagogiques, familiaux et personnels. Sans nier l'existence des trois premiers, nous avons axé nos énergies sur l'aspect personnel soit: la connaissance de la structure interne de l'individu.

Dans ce domaine, il ressort que le non-assidu se distingue au niveau de ses valeurs et de la perception de soi. De plus, l'étude de populations voisines (décrocheurs, phobiques), ayant plusieurs similitudes au plan de la personnalité,

nous permet de spécifier ces distinctions et nous amena à croire que le non-assidu pourrait se différencier au niveau de l'estime de soi. Après avoir établi les sources et le mode de développement de ce facteur ainsi que son impact sur nos comportements, nous avons constaté qu'il existe un lien entre une faible estime de soi et des tendances à abandonner, un manque de motivation, un faible rendement, des incertitudes quant au sens de la vie et surtout plusieurs conduites d'évitement. Ces résultats ont donc renforci notre position et nous ont incités à émettre l'hypothèse d'un lien entre une faible estime de soi et le manque d'assiduité à l'école.

Soixante-dix étudiants non-assidus de niveau secondaire furent comparés à autant d'assidus à l'aide du "Tennessee Self Concept Scale" pour les dix échelles reliées à l'estime de soi. L'étude de ces deux groupes, représentant les extrêmes de la courbe de distribution des absences, nous amène à effectuer un test de signification des différences des moyennes (test F).

Selon les résultats obtenus, nous pouvons dire qu'un étudiant non-assidu n'est pas significativement différent d'un assidu en ce qui a trait à l'estime de soi. Ce résultat infirme donc notre hypothèse de travail qui prévoyait une distinction à ce niveau. Par contre les résultats inférieurs obtenus par les

non-assidus à la plupart des échelles confirment que ceux-ci ont tendance à se percevoir plus négativement. Nous avons de plus trouvé des différences significatives au niveau de la perception de leurs comportements et à l'échelle du soi moral-éthique.

Yves Vaugeois
YVES VAUGEOS

Jacques Debigare
JACQUES DEBIGARE

Superviseur

Le 7 novembre 1978.



Remerciement

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à Monsieur Jacques Debigaré, M.A., professeur de psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui a su lui insuffler l'énergie nécessaire pour entreprendre et terminer cette recherche.

Table des matières

	Page
Remerciement	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	v
Introduction	1
Chapitre I. <u>Contexte théorique</u>	3
A) Absentéisme scolaire.	4
a) Facteurs sociaux et scolaires.	5
b) Facteurs familiaux	6
c) Facteurs individuels	7
d) Abandons scolaires: facteurs personnels.	13
e) Refus scolaire (phobie scolaire)	15
f) Résumé	17
B) Estime de soi	17
a) Origine et développement	19
b) Importance et incidences	21
c) Fonctionnement et conséquences	22
d) Implications générales	25
e) Implications pédagogiques.	27
f) Définition opératoire.	28
C) Hypothèse de travail.	29
Chapitre II. <u>Description de l'expérience</u>	31
A) Instrument de mesure.	32
a) Généralités	33
b) Construction, validité et fidélité du test	34
c) Validité et fidélité de l'adaptation française.	39
d) Mesure de l'estime de soi par le TSSC.	40

B) Sujets	42
C) Déroulement de l'expérience	44
D) Traitement des données.	45
E) Hypothèses de recherche	47
 Chapitre III. <u>Analyse des résultats</u>	49
A) Résultats	50
B) Discussion.	54
 Résumé et conclusion	63
 Annexe I. Le "Tennessee Self Concept Scale" (version française).	66
Annexe II. Interprétation des échelles du test	76
Annexe III. Questionnaire	85
Annexe IV. Résultats au questionnaire.	87
Annexe V. Résultats au test	92
 Références	95

Liste des tableaux

	page
Tableau I	38
Tableau comparatif des coefficients de corrélation pour la fidélité des deux versions	
Tableau II	42
Tableau comparatif quant à l'âge des sujets	
Tableau III	43
Polygone des fréquences de la distribution des âges.	
Tableau IV	46
Tableau comparatif des absences (en périodes	
Tableau V	51
Résultats moyens obtenus par chacun des groupes.	
Tableau VI	52
Résultats aux échelles d'estime de soi avec le test F correspondant et le niveau de probabilité.	
Tableau VII	88
Compilation des réponses au questionnaire (les quatre premières questions)	
Tableau VIII	93
Résultats à toutes les échelles du TSSC	
Tableau IX	94
Profil global de nos deux groupes à toutes les échelles du TSSC.	

Introduction

L'absentéisme scolaire est un phénomène qui connaît des proportions inquiétantes au Québec. Les étudiants, pour des raisons encore mal définies, s'absentent fréquemment de leurs cours, et ce malgré la rigueur des contrôles et des énergies déployées afin de développer une motivation extrinsèque chez les non-assidus.

De nombreuses recherches statistiques, au niveau des commissions scolaires, démontrent la gravité du sujet et la D.G.E.E.S. considérait l'absentéisme comme une priorité pour la consultation personnelle, de 1975 à 1977. De plus, dans notre société industrielle moderne, il est évident que l'instruction s'est taillée une place importante et qu'il est essentiel que chaque individu ait un niveau d'instruction de plus en plus élevé, afin de répondre à la demande du système. Il faut donc éviter que des retards pédagogiques, le dégoût de l'école ou l'expulsion de l'étudiant, déterminent un point limite de non-retour qui hypothèquerait la vie entière de l'individu. C'est pour cette raison qu'il nous semble primordial de comprendre le non-assidu.

La présente recherche veut aborder le problème de l'absentéisme sous un angle nouveau, soit en fonction d'une

notion spécifique de la personnalité: l'estime de soi. Pour ce faire, nous comparerons des étudiants s'absentant fréquemment à des assidus afin de vérifier s'il existe des différences entre ces groupes, pour le facteur pré-cité.

Nous retrouverons, dans les pages qui suivent, un relevé des recherches effectuées au sujet de l'absentéisme, quelques travaux reliés à l'estime de soi avec la théorie s'y rattachant, pour enfin présenter une recherche voulant associer ces deux phénomènes.

Chapitre I
"Contexte théorique"

Le contenu de ce chapitre se compose, d'une part, de recherches axées sur l'absentéisme et quelques phénomènes connexes pouvant éclairer la dynamique du non assidu et, d'autre part, sur une tentative de définition et d'explication de l'estime de soi en tant que composante de la personnalité. De ces deux points découlera l'énoncé de notre hypothèse de travail.

A) Absentéisme scolaire

Ce phénomène, que Larousse définit comme: "un manque d'assiduité à l'école", préoccupe toutes les personnes concernées par l'éducation. Cet intérêt a donc conduit plusieurs types de chercheurs à se pencher sur le problème et à émettre des hypothèses et des recommandations quant aux causes et solutions possibles. Dans la littérature, nous retrouvons par conséquent des travaux qui situent la source du problème dans la société, le milieu social, la famille, l'école et l'individu. Nous étudierons donc chacun de ces aspects afin de faire ressortir que ce phénomène se rattache à des caractéristiques individuelles particulières.

a) Facteurs sociaux et scolaires

Les facteurs sociaux et scolaires qui engendrent ou sont reliés à l'absentéisme ont été étudiés par plusieurs auteurs. Bourbeau et al. (1974) soutiennent qu'il existe une relation entre l'absentéisme et des problèmes de classement inapproprié, le programme et les méthodes inadéquates, l'attitude du personnel de l'école et la relation entre la famille et l'école. Ces facteurs allant à l'encontre d'une bonne intégration et de la satisfaction de l'élève, celui-ci serait plus enclin à s'absenter. Les mêmes auteurs soulèvent aussi que l'indigence et la désorganisation familiale qui sont constatées chez les non-assidus représentent les signes de conditions socio-économiques inadéquates et non un indice pathologique. Plusieurs auteurs (White, 1961; Thomas, 1970; Washington, 1973) vont dans la même ligne et relèvent l'impact créé par le système social, et le mode d'éducation qui en découle, sur le taux d'absentéisme. La liste pourrait s'allonger, mais une question demeurerait cependant en suspens: qu'est-ce qui différencie les étudiants d'une même classe sociale et/ou d'un même système académique, pour que le taux d'absentéisme soit si fluctuant?

Une première explication concerne les attitudes des enseignants. Un rapport du comité d'absentéisme de la C.S.R. Louis-Fréchette (1972, voir: DéPont, 1975) précise que plusieurs professeurs manquent de préparation et possèdent une

attitude fermée qui aurait un impact sur les absences aux cours. On note aussi que le manque d'atmosphère et de conscience professionnelle nuit à une bonne relation avec les élèves. Une recherche de Parenteau (1976) vient confirmer une partie de ce rapport. Celui-ci a démontré que le manque d'empathie, de contrôle de soi, de respect et aussi le manque de disponibilité de l'enseignant sont des caractéristiques relevées de façon significative par les non-assidus. L'auteur n'a cependant pas trouvé des différences significatives entre les assidus et les non-assidus en ce qui a trait à la perception globale qu'ils ont des enseignants.

b) Facteurs familiaux

Une seconde réponse qui est apportée par les chercheurs consiste à voir la source dans le milieu familial. Nous avons Bourbeau et al. (1974) qui notent que l'absentéisme caractérise la famille pathologique et les familles à problèmes multiples, sources d'une insécurité familiale et d'un manque de soutien pour l'enfant. De façon plus précise, l'étudiant non-assidu se retrouverait surtout dans des familles où l'on constate: mésentente conjugale, alcoolisme, maladie physique ou mentale de l'un des parents et déséquilibre émotif. Dans ces cas, l'enfant est laissé à lui-même et peut facilement accomplir des actes déviants tels que l'absentéisme, sans que personne ne lui

indique la voie à suivre. Aux Etats-Unis, Solomon White (1961) identifia des différences entre les assidus et les non-assidus quant à l'instruction du père, le nombre d'enfants et l'absence du père. Des conclusions semblables furent émises par Thomas (1970) et Washington (1973). Il semble donc, selon ces recherches, que certaines particularités au plan familial distinguent les non-assidus.

Prenant en considération ces résultats et les nombreuses théories démontrant que la structure familiale et les attitudes des parents sont des déterminants pour la formation de la personnalité, nous pouvons supposer que ces distinctions ont été soit introjectées ou assimilées par les non-assidus et font partie de leur personnalité.

Les auteurs s'entendant pour dire que l'absentéisme n'est que le symptôme d'un mal plus profond, il nous apparaît primordial, dans une approche humaniste qui redonne à l'individu son autonomie et la capacité d'auto-détermination, de connaître la dynamique interne de l'étudiant avant d'entreprendre des interventions pour contrer ce phénomène.

c) Facteurs individuels

L'étude des composantes de la personnalité du non-assidu n'a pas fait jusqu'à date l'objet de nombreuses recher-

ches. Il est cependant intéressant d'essayer de comprendre le pourquoi de ces absences en se plaçant d'abord du côté des étudiants pour ensuite arriver à des recherches plus précises comparant les non-assidus aux autres étudiants et ce sur le plan personnel.

Les raisons les plus fréquemment utilisées par les étudiants pour s'absenter selon De Pont (1975) sont: la maladie, la fatigue, les malaises, les cours ennuyants et peu intéressants, les conflits avec un enseignant, les cours inutiles, les besoins de repos, la mère malade ainsi que les rendez-vous chez le médecin ou le dentiste. Cet accent mis sur la maladie pour éviter l'école nécessite cependant quelques éclaircissements. Selon A.H. Denney (1974), plusieurs symptômes de maladies qui servent d'excuses aux étudiants pour s'absenter de l'école sont l'expression de problèmes émotifs. Cet aspect psycho-somatique des motivations avait d'ailleurs été relevé par Bransby (1951) qui notait que ceux qui s'absentent souvent pour des raisons médicales mineures s'absentent aussi fréquemment pour d'autres raisons. Suite à ces recherches, il semble ressortir que les non-assidus invoquent des raisons qui ne sont souvent que des artifices psycho-somatiques reliés à des problèmes personnels traduisant des types de personnalités spécifiques.

Parmi les problèmes personnels, il ne faut cependant

pas oublier que l'adolescence est une période de changements physiologiques importants desquels découlent des effets psychologiques. Ce facteur serait cependant négligeable selon Clyne (1966) et même une variation majeure telle que l'apparition des menstruations n'aurait pas d'impact significatif sur le taux d'absentéisme.

Quelques recherches américaines se sont penchées sur l'identification des différences possibles chez le non-assidu. Solomon White (1961) compare cent cinq assidus à autant de non-assidus de trois écoles secondaires, afin de comprendre ce qui les distingue. Il contrôle l'âge, le sexe et l'environnement et il recueille ses résultats dans les dossiers des étudiants et à l'aide d'un questionnaire oral. Il constate des différences quant à l'intelligence générale, la réussite scolaire et la composition familiale. Il conclut aussi que certains facteurs sociologiques et familiaux, comprenant l'absence du père, les déménagements et la non-participation aux sports, étaient reliés à l'absentéisme. Ce premier pas fut suivi par Cornell Thomas (1970) qui, avec un échantillon de quatre-vingt-dix personnes par groupe, avec des étudiants du secondaire, décela des différences quant à l'intelligence générale, la nationalité, la réussite et le rang dans la famille. Il utilisa aussi le "Mooney Problem Check List", un instrument qui permet à l'étudiant de se décrire comme il se voit, duquel découle des dif-

férences quant à l'état de santé, le développement physique, la famille, l'école, l'argent, le travail, l'avenir, les relations entre les sexes et aussi les aspects relatifs à soi-même. Le non assidu se différencie donc au niveau de ses valeurs et dans la façon de se percevoir.

Une autre analyse des problèmes par Roosevelt Washington (1973), toujours à l'aide du "Mooney Problem Check List", permet une distinction des non-assidus en ce qu'ils s'adaptent difficilement au travail scolaire, ont des difficultés d'ordre économique et psycho-social, mais surtout qu'ils vivent une variété de problèmes psychologiques personnels.

Ces positions sont confirmées par Bourbeau et al. (1974) qui considèrent l'absentéisme comme un symptôme d'une mésadaptation psycho-sociale qui peut être d'ordre familial, personnel, scolaire et/ou social. Au plan personnel, il appert que certains non-assidus sont, selon ces auteurs, atteints de psychoses ou névroses, alors que d'autres ont des problèmes touchant surtout la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Ces problèmes, comme facteurs d'absentéisme, seraient d'ailleurs plus importants au secondaire qu'au primaire, compte tenu du désir d'affirmation des adolescents et de la diminution du rôle de la famille comme source de contrôle extérieur pour ceux-ci.

Une recherche de A.H. Denney (1974) vient nous aider à spécifier un peu plus la dimension personnelle en nous indiquant que les non-assidus ont souvent un sentiment d'infériorité

té qui les amène à avoir des conduites d'évitement dans toutes les situations de compétition et d'affrontement.

Nous pouvons résumer les positions précédentes en décrivant le non-assidu comme une personne dont les valeurs se distinguent de l'assidu, comme quelqu'un qui peut avoir des déviations majeures de la personnalité et surtout qui a des problèmes de perception de soi.

Cette façon de le concevoir est corroborée par Clyne (1966), qui établit des catégories basées sur différents types de non-assidus. D'abord les soumis, timides et dépressifs. Un second groupe formé par ceux qui ont peur de l'échec et sont trop consciencieux. Un troisième composé par les dominants et les agressifs et un dernier regroupant les infantiles, les régressifs et les mésadaptés sociaux. L'auteur note cependant que, malgré ces distinctions, le matériel apporté par l'enfant ne recoupe que deux catégories majeures soit: a) des sentiments envers lui-même, b) des sentiments envers les autres. Dans la première, il inclut la dépression, une image de soi négative et un inconfort physique. Dans la seconde, on retrouve de l'hostilité, de la persécution et de la solitude. Ces attitudes, qui semblent aux antipodes l'une de l'autre, peuvent cependant se concevoir comme des polarités et par conséquent comme ayant une source commune génératrice d'énergies conduisant à un comportement d'évitement dans les deux cas.

Une vérification pratique des facteurs personnels sur le taux d'absentéisme est amenée par N.C. Creance (1971) qui démontra que des sessions de "counseling de groupe" eurent pour effet une diminution des absences. Cette forme d'intervention a pour effet, selon R.D. Myrick et D.A. Haight (1972), de développer de meilleures habitudes de travail, une plus grande confiance en soi, une diminution des tensions et un développement d'attitudes positives. Ces effets étant directement reliés à la personnalité et à la perception de soi, nous considérons donc ceci comme une validation des énoncés théoriques précédents.

Dans la littérature sur l'absentéisme au niveau secondaire, nous ne retrouvons qu'une seule recherche qui aborde le problème en fonction de la perception de soi. Il s'agit d'une thèse de doctorat en éducation par Ernest Ogard (1973) qui étudie les relations possibles entre le concept de soi et l'absentéisme. L'auteur établit son raisonnement théorique en s'appuyant sur les recherches concernant les délinquants, les décrocheurs et ceux qui ont un faible rendement (*underachiever*). Il utilisa cinquante-huit étudiants d'une même école ayant plus de huit absences non-motivées, pendant une période de quatre semaines, et les compara à autant d'étudiants n'entrant pas dans cette catégorie. Il utilisa le "Tennessee Self Concept Scale" en restreignant ses résultats à seulement quatre échelles. Ses conclusions se résument ainsi: les non-assidus ont des

résultats inférieurs aux assidus sans toutefois être statistiquement significatifs. Il n'existe donc pas de différences entre ces deux groupes quant au concept de soi. Les résultats laissent cependant supposer qu'il existe des sous-parties de ce concept qui peuvent distinguer l'étudiant qui s'absente fréquemment.

Considérant les recherches existantes, qui démontrent que le non-assidu se perçoit différemment de l'assidu, et compte tenu des résultats de Ogard (1973), qui éliminent le concept de soi comme facteur distinctif tout en notant des tendances non-significatives vers une évaluation négative de certains aspects, nous sommes enclin à penser que l'estime de soi ou l'image de soi du non-assidu serait distincte de celle de l'assidu.

Une façon d'étayer ceci consiste à vérifier, comme Ogard (1973), si l'estime de soi ou l'image de soi est un facteur qui différencie des populations parentes soit: les décrocheurs et ceux qui refusent l'école (phobie scolaire).

d) Abandons scolaires: facteurs personnels

Le lien existant entre l'absentéisme et l'abandon est confirmé par de nombreuses recherches (Boulard, 1975; Rivard, 1976; Levanto, 1973; Thomas, 1970; Clyne, 1969; Bour-

beau, 1974;....). A ces auteurs se greffent plusieurs rapports de commissions scolaires (voir: De Pont, 1975) ou d'organismes tels que le "United Community Services of the Greater Vancouver" (1) qui font clairement ressortir les similitudes entre ces deux phénomènes. Il appert que l'absentéisme est un phénomène avant-coureur du décrochage et que plusieurs caractéristiques sont communes aux deux groupes.

Plusieurs travaux de recherches se sont penchés sur l'étude du phénomène de l'abandon scolaire. Au niveau personnel, on note des problèmes personnels (Rivard, 1976), un concept de soi différent (Combs et Snygg, 1959), une image de soi négative (Coolidge, 1960), une mauvaise perception de soi (Purkey, 1970) et un manque d'estime de soi (2).

La similitude étant acquise quant aux problèmes personnels et à la mauvaise perception de soi, tout comme la distinction en ce qui concerne le concept de soi, nous pouvons supposer que l'image de soi et l'estime de soi sont des facteurs susceptibles de se retrouver chez le non-assidu.

(1) Drop-outs: The school and the drop-out, United Community Services of the Greater Vancouver, Sept. 1970, Vancouver, Canada.

(2) Idem

e) Refus scolaire (phobie scolaire)

L'absentéisme étant le manque d'assiduité à l'école de façon générale, le terme s'applique aussi aux étudiants de niveau élémentaire. Dans la littérature, on constate cependant que ce problème est souvent qualifié de phobie scolaire. La phobie étant: "... une affectation névrotique caractérisée par la projection du stimulus d'angoisse sur des situations ou personnes qui deviennent source d'effroi, ainsi que par les conduites défensives au moyen desquelles le sujet s'en protège et par l'organisation oedipienne de la personnalité⁽²⁾", il est évident que tous les enfants qui s'absentent fréquemment de l'école ne sont pas nécessairement phobiques. Ce raisonnement est d'ailleurs à la source d'un contre-courant en psychiatrie qui qualifie de refus scolaire l'attitude d'évitement adoptée par plusieurs enfants. Selon Shapiro (1973), nous ne sommes qu'en présence d'un syndrome qui n'est pas uniforme quant à l'étiologie, la structure et la thérapie qui doit en découler. Sa position confirme aussi que, tout comme au secondaire, nous ne sommes qu'en présence d'un symptôme et il cite Pitman (voir: Shapiro, 1973) qui fit une étude montrant que l'absentéisme au travail n'est que la répétition d'un modèle qui avait cours à l'élémentaire et au secondaire. Nous serions donc en face d'un

(2) Hanus, P.; et Le Guillou-Eliet, C. (1972), Psychiatrie intégrée de l'étudiant, Librairie Maloine S.A., Paris, fasc. II, p. 32.

problème ayant ses sources dans l'enfance et qui le perpétue bien après que la famille, le milieu social ou le système pédagogique aient perdu leur influence directe sur le comportement de l'individu. Ceci confirme notre position à savoir qu'il est essentiel de rechercher ce qui, dans l'individu, entraîne ces conduites d'évitement.

Parmi les recherches axées sur la personnalité, nous avons d'abord Leventhal and Sills (1964) qui affirme que les enfants qui refusent l'école ont un niveau élevé d'évaluation de soi, se surestiment, se perçoivent supérieurs et ont une image de soi irréelle. Ces résultats sont cependant contredits par Nichols et Berg (1970) qui concluent que la tendance est vers une évaluation négative. Une troisième option, préconisée par Yates (1970), veut que l'enfant développe une image de soi irréelle, qui le rend incapable de supporter la compétition et la réalité. Son estime de soi est alors menacée et il adopte des comportements, maladie incluse, qui lui permettent de s'absenter.

Il ressort de ces quelques extraits qu'il existe un trouble au niveau de l'image de soi qui entraîne des attitudes d'évitement ou de retrait de l'école et ceci pour protéger l'estime de soi. Ce dernier aspect n'est cependant pas étudié en tant que facteur mais est relié indirectement au phénomène sans qu'on ait plus de renseignements sur l'impact direct qu'il

peut avoir.

f) Résumé

Nous avons vu à date que l'absentéisme n'est que le symptôme de problèmes psycho-sociaux et que le non-assidu vit des problèmes personnels en ayant des valeurs distinctes des assidus et un trouble de la perception de soi sans toutefois que son concept de soi le différencie. Des phénomènes connexes tels que l'abandon ou le refus scolaires nous permettent d'axer nos recherches dans une sous-partie du concept de soi qui semble avoir un impact sans qu'aucun lien direct n'ait été établi à date entre ces deux phénomènes soit: l'absentéisme et l'estime de soi.

Un tel rapprochement entre ces deux phénomènes nécessite cependant une meilleure connaissance de ce qu'est l'estime de soi et des mécanismes dynamiques qu'elle engendre. C'est ce que nous tenterons de faire dans la seconde partie de ce contexte théorique.

B) Estime de soi

La théorie du soi remonte déjà au dix-septième siècle avec Descartes. La psychologie, en se dissociant de la philo-

sophie, a conservé ce concept et l'a développé. Un des pionniers en ce domaine fut W. James (1890) qui fut suivi par la plupart des grands noms de la psychologie.

Un rapide coup d'oeil au Burroughs nous fait prendre conscience de l'ampleur qu'a pris ce concept et de la place centrale qu'il occupe. Des centaines de travaux sont publiés chaque année, sous les rubriques: "Self-Esteem, Self-Image, Self-Concept, Self-Report, Self-Perception, Self-Actualization, etc." Le commun dénominateur est évidemment le soi, mais chaque descripteur a un sens qui lui est propre.

Une première constatation, qui se dégage à la lecture de quelques unes de ces recherches, est l'utilisation inappropriée des termes par certains auteurs qui confondent, dans un même texte, différents descripteurs tout en conservant le même contenu. Il faut donc prendre connaissance de ce dernier, afin de pouvoir décider si les résultats s'appliquent réellement à l'estime de soi, objet de notre recherche.

La démarche que nous suivrons consiste dans un premier temps à clarifier les origines et le développement de l'estime de soi pour, dans un second temps, déterminer la place que ce facteur occupe et les incidences qu'il a sur le fonctionnement de la personnalité. Nous terminerons ceci par les conséquences reliées à une faible estime de soi et surtout sur des

aspects scolaires.

a) Origines et développement

Dans la littérature concernant l'estime de soi, nous remontons à Freud (voir: Erickson, 1972) qui en établi les sources dans le résidu du narcissisme infantile, cet amour naturel de l'enfant pour lui-même. Par la suite, le développement positif ou négatif est fonction de certains facteurs que Coopersmith (1967) réduit à quatre. Le premier concerne la qualité et la quantité de respect et d'acceptation que l'individu reçoit des personnes qui lui sont significatives. On retrouve, parmi celles-ci, les parents, les frères et soeurs, la famille immédiate, les enseignants, les amis et les autres figures parentales ou autoritaires qui entrent en contact avec l'individu et qui sont sources d'identifications. Le second dépend des succès que la personne récolte ainsi que du statut et de la position qu'il réussit à obtenir. Il est évident que celui qui est constamment confronté à l'échec dans ce qu'il entreprend en arrive à se sous-estimer. Le résultat est le même pour celui qui est le souffre-douleur du groupe ou celui qui passe continuellement inaperçu. Le troisième facteur ayant un impact sur le développement de l'estime de soi est en fonction des buts, aspirations et valeurs personnelles qui filtrent le succès et l'at-

tention obtenus. En d'autres mots, celui qui réussit en classe peut ne pas développer une estime de soi positive si, pour lui, en fonction de son environnement, l'important c'est la réussite sportive ou un travail manuel bien fait. Le dernier facteur est constitué par la façon personnelle que l'individu a de répondre à la dévaluation. Celui qui peut défendre une estime de soi déjà établie réduit les expériences d'anxiété et ainsi maintient un équilibre personnel. Cette théorie est d'ailleurs dans la même ligne de pensée que Rogers (1961) qui affirme que la structure du soi est une résultante des interactions avec l'environnement et plus spécifiquement des interactions évaluatives avec les personnes significatives en fonction des valeurs de l'individu. L'estime de soi devient donc négative s'il existe un désaccord entre le moi et le soi idéal imposé par l'environnement. De façon plus précise, les causes ou facteurs qui déterminent une estime de soi négative sont, selon Coopersmith (1967): une mère émotivement instable ou ayant une faible estime de soi, des parents qui transmettent des valeurs ne correspondant pas à la réalité sociale, des parents divorcés, une mère qui n'accepte pas son rôle maternel, un père sans emploi qui se dévalorise, l'appartenance à une classe sociale inférieure, des difformités physiques, une taille disproportionnée, de faibles capacités physiques, le manque d'aptitudes aux sports, les échecs académiques, le manque d'attention et de valorisation

fourni par les parents, les punitions trop sévères, la non-acception par les parents, des limites imprécises, des règlements changeants et, enfin, un manque de respect de l'individualité. L'établissement de l'estime de soi est donc fonction de facteurs sociaux, familiaux et personnels.

b) Importance et incidences

Nous avons vu à date que l'estime de soi trouve sa source dans le résidu narcissique de l'enfant pour se développer en fonction de facteurs extrinsèques assimilés et intégrés par des mécanismes d'identification ou autres, en plus des causes intrinsèques reliées directement à l'individu. L'importance au niveau de la structure de personnalité et sur les comportements qui en découlent est étudiée par de nombreux auteurs. Nous n'en retiendrons que quelques-uns dont Abraham Maslow (1970). Pour celui-ci, l'estime de soi est un besoin fondamental au même titre que les besoins physiologiques ou les besoins d'amour, de sécurité et d'actualisation. Cette position est appuyée par Branden (1971) qui en fait, lui aussi, un besoin fondamental qui se retrouve d'ailleurs au centre de sa théorie de la personnalité et des méthodes thérapeutiques qu'il préconise. D'autres positions moins extrémistes vont cependant dans la même direction. Nous retrouvons parmi ceux-ci Feldenkraiss (1971) qui affirme que nous agissons d'après l'image

que nous nous faisons de nous-mêmes. Cette position concerne surtout l'aspect corporel et l'image de soi, mais sa connotation évaluative et sa partie connue par la personne en font un dérivé de l'estime de soi, le soi physique. Dans la même ligne de pensée, on retrouve aussi Reich (1972) et Lowen (1975) qui prônent l'importance de l'aspect physique. Rogers (1975), lui aussi, avance que la plupart de nos agissements sont consistants avec l'évaluation de soi, tout comme Combs et Snygg (1957) qui voient ce facteur comme un déterminant des pensées et actions de l'individu en fonction de la situation. La liste pourrait se prolonger, mais il est déjà évident que l'estime de soi est un concept central dans le comportement et qu'un manque à ce niveau aura des répercussions directes sur les agissements de la personne.

c) Fonctionnement et conséquences

Le fonctionnement et les conséquences reliées à l'estime de soi en tant que besoin fondamental sont exprimés par les deux auteurs qui lui accordent cette place. Nous avons d'abord Maslow (1970) qui fait une distinction dans le type d'estime de soi qu'il divise en fonction d'un schème de référence interne et d'un schème externe. Pour lui, il est primordial d'acquérir une estime de soi basée sur un schème interne et il est dangereux de la fonder sur la seconde option soit:

les opinions et valeurs des autres. En préconisant cette option, il soutient qu'une estime de soi directement reliée au moi de l'individu devient stable et élevée tout en étant moins sujette aux fluctuations dues à des variations dans l'environnement. Le résultat est un sentiment de confiance en soi, de valeur personnelle, de force et d'adéquacité, en plus de faire sentir à la personne qu'elle est utile et nécessaire dans la vie, ce qui donne un sens à celle-ci. En contrepartie, son insatisfaction produit des sentiments d'infériorité, de faiblesse et d'inutilité. Ces évaluations conduisant au découragement et à des comportements compensatoires ou névrotiques, l'importance du phénomène devient évidente. Dans un autre ouvrage (1972), il affirme qu'une personne qui a satisfait ses besoins fondamentaux, entre autres son estime de soi, est motivée par le désir de réalisation de soi qui comprend: son intégration, son unité, la mise en oeuvre de toute son énergie, l'acceptation de sa nature profonde et l'utilisation de ses capacités et de ses qualités comme accomplissement de sa vocation et de sa destinée. L'inverse entraînerait donc la personne à ne pas accomplir cette réalisation et à ne pas être en contact avec le sens de sa vie.

Une autre façon d'aborder les conséquences reliées à l'établissement d'une faible estime de soi basée sur un schème externe est apportée par Branden (1971). Nous avons vu

qu'il fait de ce concept le point central de sa théorie et selon lui, une des tragédies du développement humain est que plusieurs actes auto-destructeurs sont suggérés par des tentatives aveugles et mal dirigées pour prévenir ou renforcer l'estime de soi. Lorsqu'un individu rejette des pensées ou souvenirs qu'il juge immoraux ou humiliants, il nie une partie de lui-même afin de préserver son estime de soi. Pour la même raison, il peut couper les émotions qui lui semblent contradictoires avec la force et la maturité telles que définies dans son milieu. Il en est de même pour certains désirs, sources d'anxiété, et des aspects de sa personnalité qui lui semblent incompatibles avec les standards de son environnement. Toujours pour protéger son estime de soi, un individu peut ne pas tenir compte de ses besoins et s'empêcher d'être spontané et/ou de s'affirmer afin de demeurer conforme aux attentes et normes du milieu. La contradiction consiste en ce que tous ces blocages vont à l'encontre de l'établissement d'une estime de soi solide, empêchent l'individu de profiter de la vie, entraînent des luttes intérieures et beaucoup d'anxiété face à des besoins inassouvis qui risquent de ressurgir à tout moment. Ce stress externe est d'ailleurs en relation avec certaines maladies psycho-somatiques qui sont le prix à payer pour protéger une pseudo-estime de soi fondée sur des schèmes de références externes. De façon plus concise si, pour une personne, la seule façon d'être acceptée, valorisée et aimée par son environnement et surtout par les figures paren-

tales consiste à nier ses besoins, émotions et désirs, elle peut choisir l'auto-destruction et la perte de son autonomie plutôt que d'ébranler l'image idéale perçue par son milieu et ainsi perdre les valorisations s'y rattachant.

d) Implications générales

Les théories qui précèdent nous permettent de se situer dans la dynamique interne de l'individu en fonction de l'estime de soi. Plusieurs implications pratiques découlent de ce modèle. C'est Coopersmith (1967) qui nous semble le plus clair à ce sujet. Selon lui, les personnes qui ont une faible estime de soi n'ont pas confiance en elles, ne s'exposent pas, ne se fâchent pas, ne font aucune performance qui puisse attirer l'attention et appréhendent le fait d'exprimer des idées nouvelles. Elles veulent passer inaperçues et vivre dans l'ombre. Elles choisissent donc la solitude, le retrait et l'écoute plutôt que la parole. Elles sont aussi très préoccupées par leurs problèmes et développent souvent un état morbide face à ceux-ci. Ces caractéristiques ont d'ailleurs pour effet de limiter leurs relations sociales et décroître les possibilités de relations amicales chaleureuses et valorisantes. A ces observations se greffent les commentaires de Rosenberg (1965) qui montrent que ceux qui ont une faible estime de soi présentent des symptômes psychosomatiques, croient nécessaire de présenter une fausse image de

leur environnement, sont sensibles à la critique et aux attaques, se sentent isolés et seuls, ont de la difficulté et ont peur de débuter une conversation.

Une autre façon d'exprimer cette réalité est faite par Pelletier (1971) qui relève plusieurs recherches (Coopersmith; Lipsith, Black et Thomas; Phillips; Hilson et Worchsel; Covenetal; Bruce; Mitchell ...) démontrant que les adolescents qui donnent des appréciations défavorables d'eux-mêmes sont plus sensibles, moins heureux, moins calmes, moins persévérandts, plus confus et qu'ils ont des aspirations contradictoires et peu réalistes. De plus, il appert que s'estimer ou se déprécier détermine le niveau d'adaptation, et que celui qui se mésestime et qui est appelé à satelliser son vécu autour soit: du rendement scolaire, des capacités intellectuelles, du savoir-vivre ou de la collaboration, et ceci par les attitudes des parents et/ou des enseignants, ne peut arriver à satisfaire à la demande. Ceci crée une insatisfaction qui engendre des attitudes de rejet et des conduites d'évitement envers ce qui est valorisé par les personnes significatives soit: rendement scolaire, savoir-vivre, collaboration et capacités intellectuelles.

Nous pourrions résumer les recherches précédentes en disant que le comportement d'un individu est à la fois déterminé et relié à son champ phénoménologique qui comprend tout ce dont un individu est conscient au moment de son action. Il

est composé des diverses perceptions que l'individu a de lui-même et sert de guide au comportement afin qu'il agisse de façon consistante avec ce qu'il est. En d'autres mots, ce que les gens font à chaque instant de leur vie est le produit de la façon dont ils se perçoivent et de la façon qu'ils voient la situation dans laquelle ils sont. Le degré d'estime de soi a donc un impact profond sur tous les aspects de la vie, et un manque à ce niveau a des conséquences qui peuvent être désastreuses.

e) Implications pédagogiques

De façon plus spécifique au domaine de l'éducation, il ressort que les personnes qui ont une faible estime de soi ne sont pas motivées pour une bonne performance (Greenhauss et Badin, 1974), sont enclins à abandonner l'école (Combs et Snygg, 1959; Coolidge, 1960; Purkey, 1970...), préfèrent ne pas s'exposer en public et s'éloignent de l'école (Coopersmith, 1967; Pelletier, 1971), ne recherchent pas la réalisation de soi (Maslow, 1972), ont de la difficulté à s'ajuster au système en place (Thomson, 1974), sont émotivement perturbées (Lawton, 1961), ont des comportements inappropriés (Coopersmith, 1967), ont des symptômes psycho-somatiques (Rosenberg, 1965) et sont moins persévérentes (Pelletier, 1971). Pour Symonds (1951), l'apprentissage et l'adaptation de l'enfant

seront efficaces s'il possède une bonne estime de soi.

De nombreuses recherches confirment les précédentes et leur énumération ne ferait qu'alourdir le texte. Nous pouvons donc affirmer qu'une faible estime de soi a un impact sur des conduites d'évitement en milieu scolaire. Parmi celles-ci, nous pouvons retrouver l'absentéisme, mais aucun lien n'a encore été fait à date entre ces deux composantes.

f) Définition opératoire

La définition de l'estime de soi qui découle des recherches précédentes nous est fournie par Coopersmith et se lit comme suite:

"...est une évaluation que l'individu fait de lui-même. Elle exprime une attitude d'approbation ou de désapprobation et indique jusqu'à quel point la personne s'évalue comme valable, importante et efficace." (3)

(3) Coopersmith, S., The Antecedents of Self-Esteem, W.H. Freeman and Co., San Francisco, 1967, B.4

c) Hypothèse de travail

Ayant retrouvé, dans la littérature, que le non-assidu a un problème de perception de soi sans que le concept de soi puisse être distinct, nous avons vérifié les phénomènes connexes du refus scolaire et de l'abandon, pour émettre une première hypothèse quant à l'estime de soi comme facteur discriminatif.

Les lectures faites au sujet de l'estime de soi nous permirent de voir ce facteur comme ayant une relation directe avec des conduites d'évitement. De plus, le lien existant entre une faiblesse à ce niveau et la délinquance, le décrochage, la non-motivation, les comportements inappropriés, le manque de persévérance et la difficulté d'ajustement, nous conduit à émettre l'hypothèse suivante: il existe un lien entre l'absentéisme scolaire et une faible estime de soi. L'étudiant non-assidu aurait donc des résultats inférieurs à l'assidu quant à l'estime qu'il a de lui-même.

L'estime de soi étant un facteur qui englobe plusieurs aspects évaluatifs de la perception de soi, il est essentiel de pouvoir mesurer le plus précisément possible si certaines sous-parties peuvent distinguer le non-assidu. Il faut de plus conserver une approche humaniste et phénoménologique dans la mesure de l'estime de soi afin que les résultats ob-

tenus puissent se comparer à ceux escomptés.

Chapitre II
Description de l'expérience

Le contenu de ce chapitre est constitué d'une description détaillée de l'instrument de mesure utilisé, de la spécification de notre échantillon, du déroulement de l'expérience ainsi que par des informations concernant le traitement des données.

Instrument de mesure

En psychologie, les instruments de mesure adaptés pour les francophones résidant au Québec sont très peu nombreux. Nous retrouvons d'ailleurs plusieurs traductions américaines dont aucune étude de validité n'a été effectuée dans notre province.

Aux Etats-Unis, la mesure de l'estime de soi a fait l'objet de nombreuses recherches. Un relevé critique effectué par R. Wylie (1974) nous présente le "Rosenberg Self-Esteem Scales", le "California Psychological Inventory (C.P.I.)", le "Janis-Field", plusieurs "Q sorts" (Baker, Edelson and Jones, Fagan and Guthrie, Frisch and Grouston, Pearl, ...), plusieurs "Self-Ratings" (Block, Borgatta, Elliott, Norman, Richards, Simmer...), le "Tennessee Self Concept Scale" ainsi que de nombreux agencements de tests effectués entre autre par Berger

(1968), Cartwright (1957), Farley (1968), Grant (1969) Rentz and White (1967). Cette énumération, loin d'être exhaustive, ne représente qu'une partie du travail effectué en anglais, car il existe plus de deux cents instruments construits pour mesurer différents aspects du concept de soi (estime de soi, soi physique, satisfaction de soi, acceptation de soi, distance entre le soi idéal et le soi, etc.).

Au Québec, aucun de ces instruments n'est disponible en français, aux diverses maisons de distribution de matériel psychométrique. Il existe, cependant, une adaptation du "Tennessee Self Concept Scale" de William Fitts (1965), qui a été effectuée par Jean-Marie Toulouse (1965) de Montréal. Les questionnaires sont disponibles en s'adressant au traducteur qui fournit aussi une correction informatisée.

Comme son nom l'indique, le "Tennessee Self Concept Scale" est d'abord une mesure de concept de soi. Il se subdivise, cependant, en quatre sections soit: l'estime de soi, la consistance, la tendance à se dévaloriser ou se survaloriser et les échelles pathologiques. Ces sous-ensembles sont inter-reliés de façon dynamique et ce en accord avec les fondements théoriques de l'instrument.

Le rationnel qui sous-tend ce test est basé sur les théories humanistiques de Super (1963), Rogers (1965), Coo-

persmith (1967), ainsi que Combs et Snygg (1959). Ce dernier affirme que le comportement d'un individu est à la fois déterminé et relié à son champ phénoménologique qui comprend entre autres les diverses perceptions que l'individu a de lui-même. Nous retrouvons parmi celles-ci des évaluations subjectives, des impressions et des sentiments que la personne éprouve à son égard. Cette sous-partie du concept de soi constitue l'estime de soi, objet de notre mesure. Cette façon, par Fitts, de concevoir ce sous-ensemble, va dans la même direction que notre contexte théorique. De plus, la définition qu'il utilise pour l'estime de soi, celle de Coopersmith (1967), est la même que nous avons énoncée comme base de notre travail. Ces similitudes, quant au rationnel du T.S.S.C. et de la présente recherche, font de cet instrument l'outil le mieux adapté à la vérification de notre hypothèse.

Construction, validité et fidélité du test

Cet instrument (voir annexe I) est composé de cent (100) items où le sujet se décrit sur une échelle en cinq (5) points allant de complètement faux (1) à complètement vrai (5). L'administration peut se faire individuellement ou en groupe et requiert de dix (10) à vingt-cinq (25) minutes pour le compléter; il s'adresse à des sujets de douze (12) ans et plus

ayant atteint un niveau de lecture équivalent à la sixième année.

La construction du questionnaire, sous sa forme originale, s'est effectuée de la façon suivante: élaboration d'un réservoir d'items décrivant le concept de soi à partir des études de Ballester (1956), Engel (1956) et Taylor (1953); par la suite, ces items furent analysés et classifiés dans les groupes identité, satisfaction et comportement ainsi que soi physique, soi moral éthique, soi personnel, soi familial et soi social. Dans un troisième temps, ce schéma 3 X 5 fut validé par sept cliniciens qui classèrent les items dans les diverses catégories, en spécifiant si l'item était positif ou négatif.

Cette façon de structurer le questionnaire fut vérifiée par Vansina et Strauss (1968, voir: Toulouse 1971), selon une analyse factorielle des questions. Les résultats obtenus montrent l'existence de vingt facteurs qui expliquent 66% de la variance, ce qui confirme la structure du test. D'autres auteurs, Rentz et White (1967, voir: Toulouse 1971), ont fait une analyse factorielle à partir des résultats, afin de vérifier si les cinq (5) aspects du concept de soi étaient mesurés. Leurs auteurs indiquent que l'instrument comprend deux (2) facteurs plus globaux soit: l'estime de soi et la dimension conflit-intégration.

La validité de l'instrument fut abordée selon la validité du contenu, la validité de discrimination, la validité prédictive et les corrélations avec les autres mesures de personnalité.

La validité du contenu fut obtenue en retenant uniquement les items sur lesquels les juges s'entendirent. Pour vérifier la discrimination, il montra que les résultats permettent de distinguer les patients des non-patients. Une autre recherche comparant des personnes en thérapie avec des personnes en liste d'attente démontre que le TSSC permettait de prédire les changements individuels. Enfin, des études de corrélation, relevées par l'auteur, avec certains tests de personnalité, ont produit des résultats satisfaisants qui indiquent l'originalité du TSSC.

Cette dernière affirmation fut vérifiée par Bentler (voir: Burroughs 1975) qui note que plusieurs échelles ont des corrélations remarquables avec d'autres mesures du fonctionnement de la personnalité. Par exemple, le "Taylor Anxiety Scale" a une corrélation de .70 avec l'estime de soi global. Il note aussi des corrélations de .50 et .70 avec le "Cornell Medical Index" et "Inventory of Feelings". Des corrélations de l'ordre de .50 et .60 sont aussi fréquentes avec plusieurs échelles du MMPI. Nous avons aussi Wayne (1963, voir: Fitts 1965) qui démontre une corrélation de .68 avec le "Izard's

"Self Rating Positive Effect Scale" et Vincent (1968, voir: Wylie 1974) qui trouva une corrélation de .61 avec le "CPI Self Acceptance and Self-Control" et de .67 avec le Maslow Security S-II". Toutes ces recherches viennent confirmer la validité de cet instrument.

La fidélité de la version originale fut établie avec un groupe de soixante (60) étudiants de niveau collégial (high school), par la méthode test-retest. Les corrélations entre les résultats varient de .60 (variabilité des lignes) à .92 (estime de soi); ce qui, selon Bentler (voir: Burroughs 1975), est largement suffisant pour garantir la fidélité de l'instrument. Ce même auteur affirme que les qualités psychométriques du test rencontrent les standards de construction pour un instrument susceptible d'une utilisation à grande échelle. Cette même source relevait déjà cent dix-huit recherches faites sur/ou avec cette échelle, et R. Wylie (1974) nous dit que c'est un des instruments les plus utilisés aux Etats-Unis pour s'autो-évaluer.

Tableau I

Tableau comparatif des coefficients de corrélations pour la fidélité des deux versions (méthode test-retest)

Dimensions	Corrélation québécoise	Corrélation américaine
Critique de soi (CS)	.859	.75
Rapport vrai/faux (V/F)	.565	.82
Conflit net (CN)	.651	.74
Conflit total (CT)	.711	.74
Total positif (P)	.912	.92
Identité (R1)	.851	.91
Satisfaction (R11)	.841	.88
Perception de ses comportements (R111)	.870	.87
Soi physique (Sph)	.867	.87
Soi moral-éthique (SMe)	.795	.80
Soi personnel (SP)	.911	.85
Soi familial (SF)	.852	.89
Soi social (SS)	.892	.90
Variabilité totale (VT)	.715	.67
Variabilité des colonnes (VC)	.691	.73
Variabilité des lignes (VL)	.768	.60
Distribution (D)	.853	.89
Défense (DP)	.890	.90
Déséquilibre (GM)	.892	.87
Psychose (PSY)	.715	.92
Troubles de personnalité (PD)	.827	.89
Névrose (N)	.906	.91
Équilibre (Pl)	.586	.90

Validité et fidélité de l'adaptation française

La traduction a d'abord été effectuée par J.-M. Toulose qui a, par la suite, demandé à quatre juges d'évaluer la qualité de la traduction. Ces mêmes juges devaient classer les questions dans le schéma 3 x 5 de Fitts, ce qui s'avéra identique à 92.6% des cas.

La fidélité fut étudiée par le test-retest avec des finissants des deux dernières années du cours classique et un groupe de finissants de l'Ecole normale. Le tableau I nous indique les résultats obtenus, comparés aux résultats américains, qui démontrent la fidélité des échelles.

La validité par l'analyse factorielle des questions fournit dix-huit facteurs qui expliquent 55% de la variance. Dans un second temps, l'analyse factorielle des résultats indique la présence de trois facteurs qui expliquent 70% de la variance. Le premier de ces facteurs regroupe les résultats reliés à la façon de répondre. Pour ce qui est de la validité discriminative, elle fut étudiée par Lamarche (1968) qui démontra que l'instrument discriminait clairement les délinquants des non-délinquants.

La mesure de l'estime de soi par le TSSC

Nous avons constaté que l'analyse factorielle des résultats faite par Rentz et White (1967, voir: Toulouse 1971) ainsi que par Toulouse (1971) démontre clairement que l'estime de soi est un facteur effectivement mesuré par le TSSC et ces recherches justifient le regroupement des scores: Identité (R1), Satisfaction (R11), Perception de ses comportements (R111), Soi physique (Sph), Soi moral Ethique (SMe), Soi personnel (SPe), Soi familial (SF), Soi social (SS), Total Positif (P) et Distribution (D) à ce facteur.

Ces dix (10) résultats, tous reliés à l'estime de soi, se subdivisent en un résultat global (P); cinq résultats qui ont trait à un schème de référence externe (SPh, SMe, SPe, SF, SS), trois résultats qui ont traits à un schème de référence interne (R1, R11, R111) et un résultat relié à la façon de répondre aux questions de l'échelle (D). Les définitions de chacune de échelles sont résumées à l'annexe II et sont inscrites dans le manuel du TSSC.

Le "Tennessee" fournit vingt autres cotes se rattachant aux facteurs consistance, tendance à se dévaloriser ou se survaloriser et aux échelles pathologiques. Ces aspects dépassant le cadre de notre recherche, nous vous référons l'annexe II afin d'en prendre connaissance et d'avoir la définition abrégée de chacune d'elles.

Sujets

Le choix de la population fut guidé par des recherches reliées à l'absentéisme et à l'estime de soi. Pour ce dernier, les études de Piers et Harris (1964) ainsi que celles de Coopersmith (1967) nous indiquant qu'il n'existe pas de différence entre les sexes en ce qui concerne l'évaluation qu'ils font d'eux-mêmes, nous permirent de ne pas s'attacher à la vérification de cette variable. Quant au premier facteur, nous nous sommes appuyé sur les rapports de G. Parenteau qui démontrent que les écoles de moyenne taille peuvent servir de critères et de normes pour l'interprétation des résultats d'absentéisme, car les taux constatés dans les polyvalentes sont souvent biaisés et extrêmes. Une autre recherche, effectuée par M.B. Clyne (1966), affirmant que le sexe des individus n'affecte pas le taux d'absentéisme, nous permit, avec les autres informations accumulées, d'arrêter notre choix sur une école secondaire de la région de Trois-Rivières.

Dans un second temps, l'étude des pré-requis pour l'administration du TSSC nous fit spécifier notre population aux personnes de plus de douze ans, ayant une maîtrise de la lecture suffisante, que nous avons fixées au niveau secondaire II, après discussions avec les enseignants, afin d'éviter les erreurs de compréhension du questionnaire. Ces exigences sont supérieures à celles de l'auteur, afin de pallier au manque de

définition du concept "maîtrise de la lecture" indiqué dans le manuel du test.

La présente recherche fut donc effectuée avec cent quarante (140) adolescentes dont l'âge varie entre treize et dix-sept ans (voir: tableaux II et III), ayant complété un secondaire II et fréquentant toutes la même institution, d'une population totale de sept cent soixante-dix étudiantes, dont le taux d'absentéisme se situait dans la moyenne des écoles de la commission scolaire. (1)

Tableau II

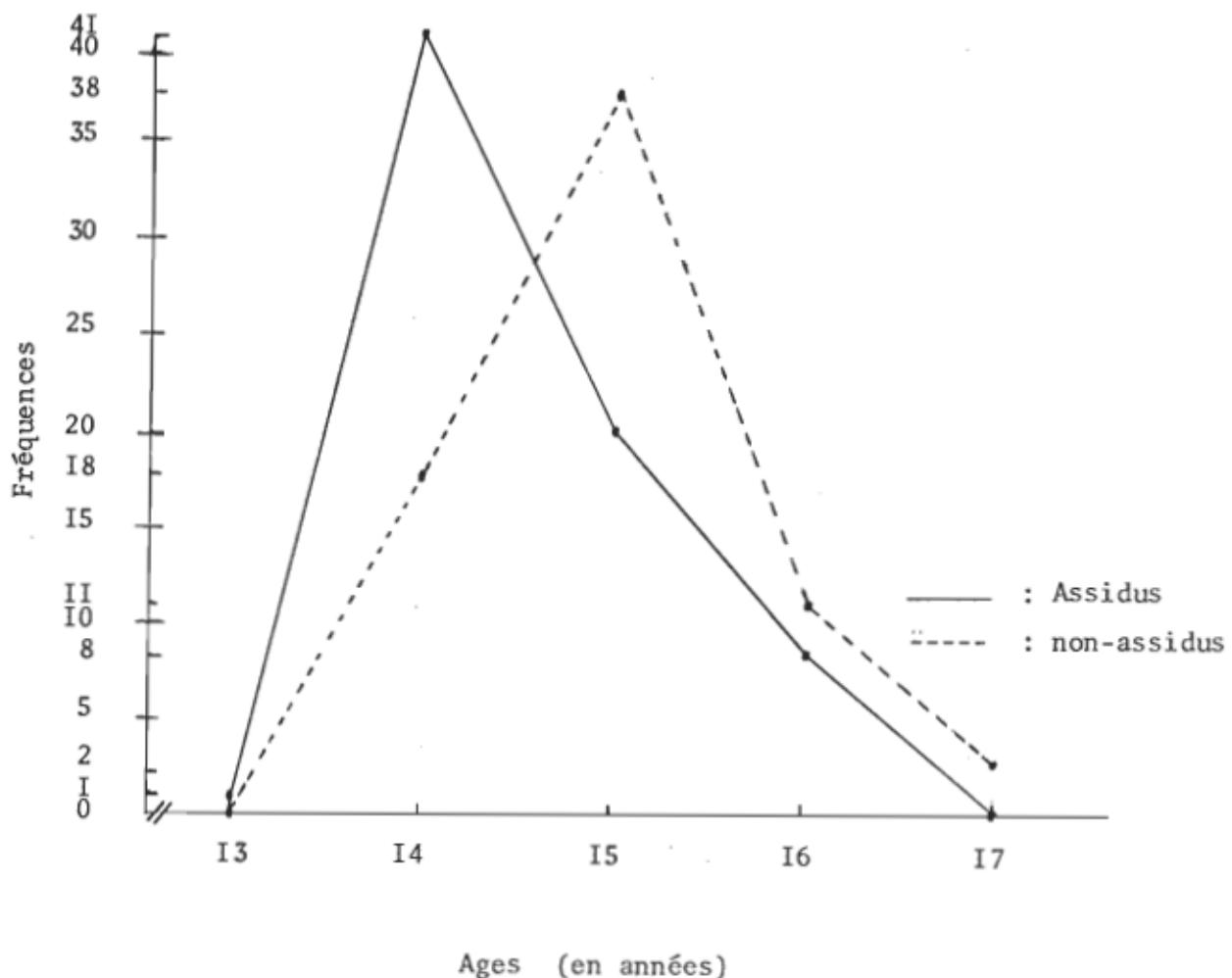
Tableau comparatif quant à l'âge des sujets

Sujets	Limite inférieure	Limite supérieure	Moyenne	Sigma	R.C.
Assidus	13	16	14.5	.71	3.12
Non-assidus	14	17	15.0	.73	

On constate, en consultant le tableau II, que la différence des moyennes d'âge est significative à un niveau de .01. Les résultats au TSSC n'étant pas affectés par ce facteur, la différence étant trop minime, nous ne retiendrons cette information que dans le cadre de notre discussion au chapitre III.

(1) Parenteau, Gilles L'absentéisme scolaire: 4e étape et 2e semestre Commission Scolaire Régionale des Vieilles Forges, La Direction des Services aux étudiants, 1974, p. 21.

Tableau III
Polygone des fréquences de la distribution des âges



Nous pouvons, cependant, noter que cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les non-assidus ont aussi tendance à accumuler un certain retard académique par rapport à l'autre groupe.

Déroulement de l'expérience

Après avoir délimité notre population cible et éliminé les sujets ne pouvant participer à l'expérimentation, nous avons conservé deux cent cinquante-huit (258) personnes susceptibles d'être évaluées. Le cumul des absences de ce groupe fut effectué, pour les trois premières étapes de l'année en cours, à l'aide du relevé de notes se trouvant au dossier de l'école. Par la suite, nous avons pratiqué la bisection de nos groupes assidus et non-assidus en conservant les sujets se situant dans les vingt-sept pour cent (27%) supérieurs et inférieurs de la distribution des absences, ce qui, selon Ebel (1965), est une méthode statistique valable pour comparer les extrêmes d'une distribution. Cette opération nous fit sélectionner soixante-dix (70) sujets par groupe, pour un total de cent quarante (140) personnes. Considérant la nature de notre recherche (absentéisme), nous avons conservé une marge de sécurité de dix sujets, dans chacun des groupes, afin de pallier à la mortalité escomptée.

L'inscription du nombre d'absences se faisant par ordinateur, nous avons prévu une vérification auprès de l'étudiant, à l'aide d'un questionnaire (voir: annexe III), pouvant révéler des raisons valables pour s'absenter ou des erreurs de compilation. Les quelques questions concernant la famille que l'on y retrouve ne sont que des indices pour une vérification

personnelle de certaines affirmations sociologiques relevées dans la littérature. L'annexe IV fournit les résultats qui s'y rattachent ainsi que quelques remarques personnelles qui en découlent.

Après avoir délimité notre échantillon, à l'aide du relevé des absences, nous avons administré le TSSC et le questionnaire à des groupes de vingt (20) étudiants. La consigne fut celle figurant à la première page du test (annexe I), et l'administration se fit en trois jours consécutifs, au rythme d'un groupe par période. Le problème majeur, tel que prévu, consista à rejoindre les étudiants s'absentant fréquemment. Pour contrer ce phénomène, nous avions cédulé les administrations en fonction de la période de révision annuelle. Cette précaution nous permit de constater cent cinquante-cinq (155) sujets préalablement sélectionnés sur un total de cent soixante (160). Cette perte fut amortie par la marge de sécurité accordée à nos groupes.

Traitement des données

La première étape consista à dépouiller et compiler les résultats au questionnaire, ce qui nous permit d'éliminer trois sujets s'étant absents pour hospitalisation. Par la suite, la réduction de nos groupes à soixante-dix sujets se fit

en enlevant les dix sujets du groupe assidus s'étant absentés le plus souvent et les deux sujets du groupe supérieur ayant le moins d'absences, compte tenu des cinq étudiants ne s'étant pas présentés et des trois autres retranchés pour absences motivées. Le tableau IV nous fournit la comparaison de nos groupes quant aux absences et indique clairement la distinction existant entre chacun.

Tableau IV
Tableau comparatif des absences (en périodes)

	Limite inférieure	Limite supérieure	Moyenne	Médiane
Assidus	0	12	6.6	7.1
Non-assidus	42	226	89.4	71.6

La correction des protocoles de réponses fut effectuée par J.M. Toulouse qui possède le programme informatique à cette fin. L'étape suivante consista à faire le calcul des moyennes et écarts-types par les formules habituelles pour ensuite effectuer le calcul des différences des moyennes (test "F") entre les deux extrêmes de la distribution des absences. Les résultats "F" obtenus à toutes les échelles du TSSC sont inscrits à

l'annexe V et sont considérés significatifs à un niveau de probabilité (P) de .05.

Hypothèses de recherche

L'utilisation du TSSC, avec ses dix échelles reliées à l'estime de soi, nous amène à spécifier notre hypothèse principale quant à savoir s'il existe une différence significative au niveau de l'estime de soi pour nos deux groupes. Cette première hypothèse se vérifie avec l'utilisation de l'échelle estime de soi global (P), et s'énonce comme suit:

H_0_1 : Il n'existe pas de différences significatives entre l'étudiant assidu et le non-assidu en ce qui a trait à l'estime de soi global (P).

Dans un second temps, chacune des neuf échelles restantes est l'objet d'une hypothèse nulle spécifique:

H_0_2 : Il n'existe pas de différences significatives entre l'étudiant assidu et le non-assidu en ce qui a trait à l'identité (RI).

La formulation étant identique pour les échelles restantes, nous nous contenterons de les énumérer de façon concise, afin de ne pas alourdir le texte:

- HO₃: Satisfaction de soi (RII)
- HO₄: Perception de ses comportements (RIII)
- HO₅: Soi Physique (SPh)
- HO₆: Soi Moral-Ethique (SMe)
- HO₇: Soi Personnel (SPe)
- HO₈: Soi Familial (SF)
- HO₉: Soi Social (SS)
- HO₁₀: Distribution (D)

Chapitre III
Analyse des résultats

Nous retrouvons, dans ce chapitre, les résultats obtenus aux échelles du TSSC reliées à l'estime de soi, une vérification de nos hypothèses de recherche et de notre hypothèse de travail, ainsi qu'une discussion sur les résultats en fonction des recherches effectuées à date.

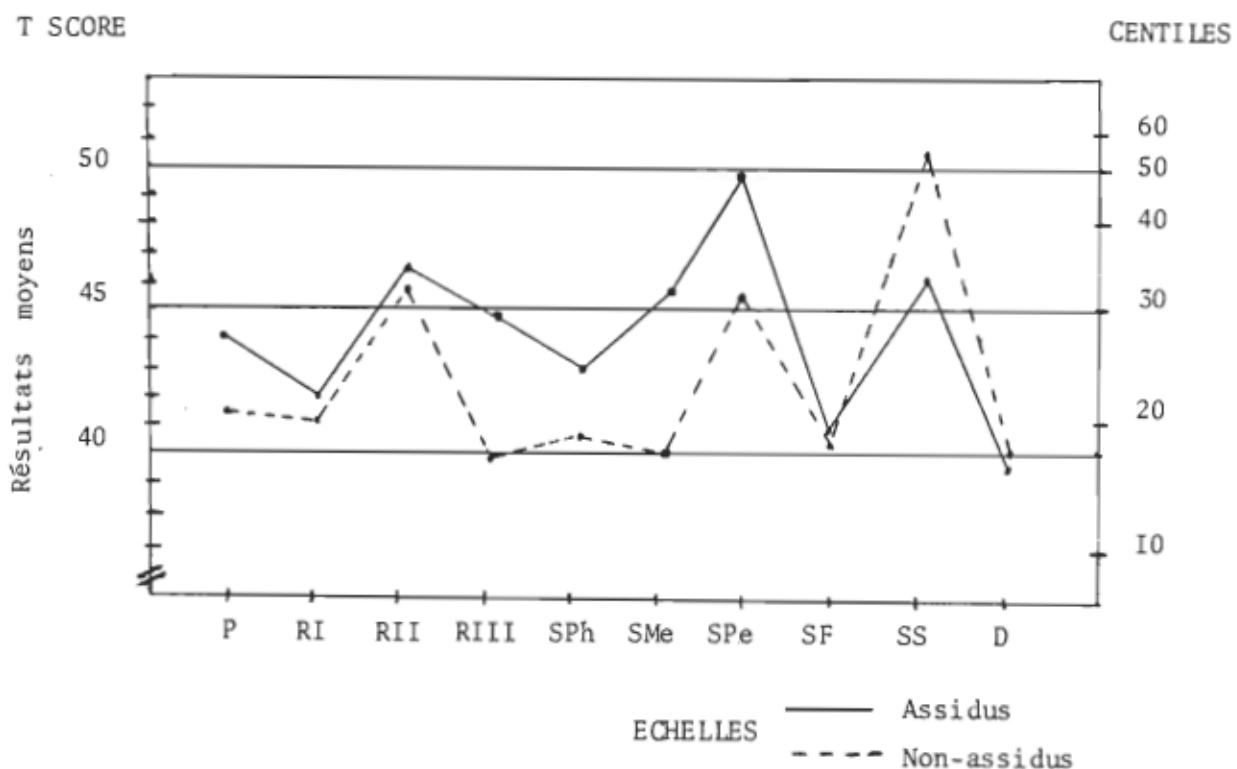
A) Résultats

L'exposé des résultats se divise en deux parties: la première étudie globalement les dix échelles reliées à l'estime de soi comme vérification de notre hypothèse de travail, alors que la seconde fournit les détails relatifs à chacune des échelles.

Le tableau V rapporte les résultats moyens obtenus par nos deux groupes à chacun des sous-tests du TSSC qui sont reliés à l'estime de soi. Nous y constatons que les étudiants non-assidus obtiennent des moyennes inférieures aux assidus pour huit des dix échelles. Il faut noter que les centiles et "T scores" sont faibles pour les deux groupes, mais ne doivent pas être interprétés comme ayant une valeur réelle puisque issues de normes américaines.

Tableau V

Résultats moyens obtenus par chacun des groupes



Cette tendance vers les résultats prévus n'est cependant pas significativement réelle, tel qu'indiqué par le tableau VI. La différence des moyennes, exprimée par le "test F", avec des écarts-types sensiblement identiques, nous permet de constater qu'il n'existe seulement que deux sous-parties de l'estime de soi qui sont significativement distinctes.

La lecture de ce tableau doit, cependant, s'effectuer en deux temps. Il faut d'abord vérifier le résultat d'estime de soi global, pour ensuite le nuancer à l'aide des divers aspects de l'estime de soi qui sont mesurés par les autres échelles.

TABLEAU VI

RESULTATS AUX ECHELLES D'ESTIME DE SOI AVEC

LE TEST F CORRESPONDANT ET LE NIVEAU DE PROBABILITE

ECHELLE	ASSIDUS		NON-ASSIDUS		F	P
	Moyenne	Sigma	Moyenne	Sigma		
P (Estime de soi)	329.94	31.08	324.49	30.39	1.10	.3 (NS)
RI (Identité)	120.06	12.18	119.86	10.51	.01	.1 (NS)
RII (Satisfaction de soi)	100.78	11.78	99.82	13.21	.20	.3 (NS)
RIII (Percept. comport.)	109.11	11.23	104.82	11.73	4.89	.02
SPh (Soi Physique)	66.85	6.53	64.96	6.21	3.07	.08 (NS)
SMe (Soi Moral-Ethique)	67.30	6.59	63.78	7.87	8.23	.005
SPe (Soi Personnel)	64.73	7.80	62.90	7.99	1.88	.1 (NS)
SF (Soi Familial)	64.21	8.84	63.83	8.84	.06	.2 (NS)
SS (Soi Social)	66.86	8.17	69.03	7.78	2.58	.1 (NS)
D (Distribution)	102.78	29.55	103.49	24.43	.02	.1 (NS)

La première étape nous fournissant un "test F" non-significatif à un niveau de .05, nous devons conserver l'hypothèse nulle issue de notre hypothèse de travail et dire qu'il n'existe pas de différences significatives entre un assidu et un non-assidu quant à l'estime qu'il a de lui-même.

La seconde étape nous permet, cependant, de nuancer ce résultat en constatant des différences aux échelles "perception de ses comportements" et "soi moral-éthique", deux sous-parties de l'estime de soi.

De façon plus précise, ces résultats nous permettent de dire que le non-assidu perçoit ses comportements de façon différente de l'assidu et qu'il se différencie de ce dernier par des valeurs morales et religieuses qui lui sont propres.

La lecture de ce tableau, en fonction des hypothèses de recherche que nous avons émises, nous permet de rejeter les hypothèses 4 et 6, tout en conservant les huit autres. Ceci a pour implication de nous amener à dire qu'il n'existe pas de différences significatives entre un assidu et un non-assidu en ce qui concerne le soi personnel, le soi familial, le soi social, l'identité, la satisfaction de soi, le soi physique et la distribution des réponses au questionnaire.

B) Discussion

Notre hypothèse de travail ne s'est pas vérifiée par les résultats obtenus, et il appert qu'un non-assidu n'est pas différent d'un assidu quant à l'estime qu'il a de lui-même. Cette constatation vient combler une lacune à ce niveau, mais il faut regarder plus en profondeur les résultats obtenus en fonction du contexte théorique, afin de tenter une explication des résultats mais aussi pour spécifier ce en quoi le non-assidu peut se différencier.

On note d'abord que la tendance générale pour les non-assidus à obtenir des résultats inférieurs aux assidus confirme les recherches de Bourbeau et al. (1971) lorsqu'ils affirment que le non-assidu semble se percevoir de façon plus négative que l'assidu. Nos résultats n'étant pas significatifs, nous ne pouvons affirmer qu'il existe une dichotomie entre ces deux groupes, mais que les non-assidus ont tendance à s'évaluer plus négativement. Une autre recherche, celle de Thomas (1970), qui affirme qu'il existe des différences pour certains aspects relatifs à soi-même entre ces deux populations, se voit renforcée et spécifiée par les différences que nous avons constatées aux niveaux du soi moral-éthique et de la perception de ses comportements.

La seule recherche qui tentait de relier l'absentéisme

me avec le concept de soi, celle de Ogard (1972), relevait des moyennes inférieures pour les non-assidus aux échelles du TSSC utilisées, sans toutefois obtenir des différences significatives pour aucune de ces échelles. Dans ce cas, notre recherche va dans la même ligne de pensée, tout en infirmant les résultats aux échelles "critique de soi", "distribution" et "variabilité". Ceci s'explique probablement par des échantillonnages très distincts.

Ogard (1972) comparait des étudiants ayant plus de huit absences, pour une période de quatre semaines, à un échantillon équivalent d'étudiants qui n'entraient pas dans cette catégorie, donc sept et moins. Par contre, nous avons utilisé les extrêmes de la distribution des absences, ce qui assure une dichotomie plus précise. Un lien est cependant ressorti, et ce malgré les différences d'échantillons: il s'agit de la confirmation du résultat d'estime de soi global qui n'est pas significativement différent pour les non-assidus. Ces personnes ne se distinguent donc pas à ce facteur quoique leurs résultats soient inférieurs.

Après avoir tracé ce premier portrait global, il nous semble approprié de spécifier les différences dont il a été question jusqu'à date.

L'aspect de l'estime de soi qui s'avère le plus apte

à effectuer cette tâche est le soi moral-éthique. Cette échelle décrit le soi à partir d'un schème de référence externe concernant l'éthique et nous apprend que nos deux groupes ont des valeurs morales distinctes. Dans la littérature, Maslow (1970) nous parle de l'importance de fonder son estime de soi sur un schème de référence interne et des dangers de la baser sur un schème de référence externe. Les résultats inférieurs obtenus par les non-assidus à cette échelle, confirmés par Thomas (1970), viennent appuyer cette théorie. Le non-assidu semble s'évaluer à partir de normes et règles morales non-intégrées. Ceci le fait se considérer comme une mauvaise personne en rapport aux lois de l'Eglise et les valeurs que celle-ci véhicule, ce qui entraîne une insatisfaction du comportement religieux et/ou rejet des principes s'y rattachant. Sa notion du bien et du mal devient donc fondée sur de nouvelles valeurs et crée un impact sur l'obligation de se présenter aux cours. Nous sommes en présence d'étudiants qui ont une morale distincte et pour lesquels l'éducation ne représente souvent qu'une concrétisation des valeurs traditionnelles qu'ils n'acceptent pas. Ceci est confirmé par Bourbeau et al. (1974) qui notent une différence quant à la valeur reliée à l'éducation pour les non-assidus. D'autres facteurs se greffent à ce scénario de base et nous concevons que l'impact du soi moral-éthique se fait sentir en tant que grille de référence lorsque l'étudiant choisit de s'absenter d'un cours. En d'autres mots, lorsqu'il prend la décision

de sortir de la classe et qu'il soupèse les avantages et les inconvénients, ceux-ci sont interprétés en fonction de valeurs morales qui lui sont propres.

La seconde sous-partie de l'estime de soi, qui différencie le non-assidu, est mesurée par l'échelle "perception de ses comportements". Lors de l'interprétation de ce résultat, il faut cependant tenir compte de l'échelle "satisfaction de soi" qui n'indique pas de différences entre nos groupes. Le non-assidu perçoit donc ses comportements d'une façon distincte sans toutefois être insatisfait. Il n'existe donc pas de connotation négative rattachée au soi perçu et le non-assidu affirme ce qu'il est tout en s'acceptant tel quel. Il est important de rajouter que cet aspect de l'estime de soi est relié à un schème de référence interne et ne fait pas appel à des comparaisons de groupe ou des normes. L'étudiant, lorsqu'il est seul avec lui-même, est satisfait de ce qu'il perçoit. Nous avons vu cependant que les problèmes surviennent, tel que prévu par Maslow, lorsqu'il s'évalue en fonction de ce qui lui est extérieur et se réfère aux normes morales-éthiques.

Un autre point qui vient renforcer notre position est le résultat obtenu par les non-assidus à l'échelle "soi physique". La différence, quoique non-significative à un niveau acceptable, nous apparaît quand même digne de mention avec un niveau de probabilité de .08, et des résultats inférieurs pour

les sujets s'absentant fréquemment. Cet aspect de l'estime de soi indique comment la personne perçoit son corps, sa santé, son apparence physique, ses talents et sa sexualité. Avec les non-assidus, nous sommes donc en présence d'individus qui ont une forte tendance à évaluer plus négativement leur image corporelle que les assidus. Cette tendance trouve d'ailleurs des supports dans la littérature avec Coolidge (1960) et Purkey (1970), lorsqu'ils décrivent les caractéristiques des étudiants qui abandonnent l'école, et avec Thomas (1970), qui note des différences quant aux relations avec les personnes de l'autre sexe pour les non-assidus. Plusieurs recherches ayant démontré que l'absentéisme est un phénomène avant-coureur du décrochage, il nous apparaît normal de retrouver chez nos sujets de fortes tendances à avoir les mêmes caractéristiques que ces derniers.

Un autre point qui nous apparaît important, pour la compréhension du phénomène, est la hausse des résultats des non-assidus aux échelles "soi social" et "distribution". Cette dernière est obtenue d'après la répartition des réponses parmi les cinq choix offerts par l'échelle et indique jusqu'à quel point l'individu est certain de la perception qu'il a de lui-même. La différence n'étant pas significative, nous ne pouvons élaborer sur ce sujet, mais on note pour les assidus une légère tendance à douter de ce qu'ils sont ou du moins à être moins affirmatifs dans leurs choix de réponses. Quant au "soi social", il reflète

un sentiment d'adéquacité, de valeur et de compétence dans les situations sociales. Les résultats indiquent que les non-assidus semblent mettre plus d'emphase que les assidus sans toutefois être significativement différents. Cette accentuation de la valeur rattachée à la dimension sociale conduit à la compréhension d'un facteur d'absentéisme souvent constaté soit: l'imitation des pairs comme norme d'appartenance à un groupe. L'étudiant qui veut être accepté par certains groupes doit prouver sa valeur en accomplissant certaines actions telles que s'absenter fréquemment. Encore une fois, nous constatons la justesse de l'affirmation de Maslow en ce qui concerne les dangers de fonder son estime de soi sur un schème externe. Le non-assidu accordant plus d'importance aux relations sociales devient moins autonome, d'où une dépendance au groupe. Ceci vient cependant à l'encontre de Bourbeau et al. (1974) qui attribuent une faible socialisation au non-assidu. Ce terme est cependant plus global que le soi social, et il devient donc difficile de comparer ces deux aspects. En contrepartie, ces résultats ont aussi une signification positive en ce sens qu'ils nous apprennent que le non-assidu est sociable et qu'il se sent bien dans ses relations avec les autres, ce qui le rend apte à participer aux activités de groupe. Cette information nous permet de croire que des groupes de rencontre, de thérapie ou de modification de comportement, seraient favorablement accueillis par ces personnes, et que l'effet du sentiment d'appartenance et de soli-

darité aurait un impact puissant sur les résultats. Ceci est confirmé par Creange (1971) qui démontre que le taux d'absentéisme est diminué par des sessions de "counseling de groupe".

Toutes ces sous-parties de l'estime de soi nous apprennent donc que le non-assidu est conscient d'agir différemment, qu'il est satisfait de ce qu'il perçoit tant qu'il ne se réfère pas à un schème externe moral-éthique, qu'il a tendance à se percevoir plus négativement, surtout en rapport avec l'aspect physique, et qu'il met l'accent sur ses relations sociales comme source de valorisation.

Une troisième façon d'aborder un tel instrument consiste dans l'interprétation globale de toutes les échelles, en tenant compte des interrelations possibles. Ceci nécessite cependant l'utilisation de résultats dépassant le cadre de l'estime de soi, mais que l'on retrouve à l'annexe V.

Dans un premier temps, il faut regarder le résultat "critique de soi" qui nous renseigne sur la validité des scores aux échelles d'estime de soi. Nous constatons que les moyennes sont à trente-deux (32) et que nos groupes ont des résultats qui ne seront pas biaisés par un manque ou un surplus d'auto-critique (normes canadiennes). L'étude détaillée des réponses fournies par les sujets nous indique, cependant, que six (6) non-assidus ont des défenses très faibles et sont très criti-

ques envers eux-mêmes, alors que seulement trois (3) assidus sont dans la même position. Par contre, huit (8) personnes, dans chacun des groupes, ont des résultats "CS" qui nous informent qu'ils sont très peu critiques (moins de vingt-sept (27), et que leurs échelles d'estime de soi sont donc artificiellement positives. Ensuite, on apprend, par l'étude des résultats d'estime de soi, que les non-assidus perçoivent leurs comportements comme différents sans, pour autant, diminuer leur opinion qu'ils ont de leur image bien qu'ils véhiculent des valeurs autres que celles des assidus. De plus, la tendance qu'ils ont à valoriser l'aspect social crée un mode de vie, des intérêts et des préoccupations différentes de leurs confrères. L'examen des cotes de conflit et de variabilité nous indique de plus que les non-assidus sont plus confus et se contredisent dans certains aspects du concept de soi. Même si le résultat "D" compense en indiquant qu'ils semblent plus catégoriques dans leurs réponses, il est permis de croire que même s'ils sont catégoriques, ils peuvent se contredire; ces deux aspects n'étant pas nécessairement en interdépendance. De plus, le résultat de conflit étant significatif, l'hypothèse de la confusion semble plus appropriée. Ceci est confirmé par l'échelle d'équilibre qui démontre que l'assidu est plus équilibré. Ces derniers résultats ne sont avancés que pour une meilleure compréhension du phénomène et dépassent le cadre de notre recherche: c'est pour cette raison qu'ils ne sont pas discutés davantage ici.

Il est important de rappeler que l'interprétation des différences constatées doit être faite prudemment, car nous ne pouvons, d'après l'élaboration et la structure de notre recherche, préciser si nous sommes en présence de causes ou de conséquences à l'absentéisme.

Résumé

et

conclusion

Se basant sur certaines recherches avançant que les non-assidus se distinguaient dans la façon de se percevoir, la présente recherche fut élaborée pour vérifier si cette différence existait au niveau de l'estime de soi.

Soixante-dix étudiants s'absentant fréquemment furent comparés à soixante-dix assidus, à l'aide du "Tennessee Self Concept Scale", dans son adaptation française, et ce pour les dix échelles reliées à l'estime de soi.

Les analyses de variances montrent qu'il n'existe pas de différence significative entre ces deux groupes, en ce qui a trait à l'estime de soi mesuré globalement, mais que les non-assidus ont tendance à s'évaluer plus négativement à la plupart des aspects de l'estime de soi, tout en étant distincts des assidus aux échelles concernant la perception de leurs comportements et le soi moral-éthique. De plus, il existe une très forte tendance chez les non-assidus à avoir des résultats inférieurs quant au soi physique sans, cependant, atteindre un niveau de signification acceptable. Nos sujets ont donc tendance à se percevoir différemment sans que l'on puisse appliquer ceci à l'estime de soi.

Afin de poursuivre le travail entrepris et pallier à la carence d'informations pertinentes au niveau de la personnalité du non-assidu, il serait intéressant que des recherches se penchent sur ce problème et spécifient le portrait dynamique de l'individu. Il serait aussi très important de vérifier si les différences qui existent au niveau de la perception de soi sont des conséquences ou des causes à l'absentéisme et ceci en fonction des divers systèmes de contrôle des absences et/ou du programme éducatif. Ceci mesurerait l'impact de ces traitements sur l'individu.

Les résultats obtenus, dans le cadre de notre recherche, peuvent trouver une première application concrète pour les psychologues scolaires. Ayant constaté des distinctions au niveau des valeurs et de la perception de soi, nous pouvons avancer que des interventions de groupe en clarification des valeurs ainsi que des groupes de rencontre axés sur une meilleure perception de soi pourraient avoir un impact positif sur les non-assidus. Ceci peut d'ailleurs faire l'objet d'une recherche subséquente en psychologie appliquée.

Annexe I

"Tennessee Self Concept Scale"
(version française)

Traduction et adaptation française

par

Jean-Marie Toulouse, Ph.D.

DIRECTIVES

Inscrivez votre nom, votre âge et votre profession sur la première ligne de la feuille de réponses. Ecrivez vos réponses sur les feuilles de réponses. N'écrivez pas dans le cahier.

Les énoncés que nous vous proposons ont pour but de vous aider à vous décrire tel que vous croyez être. Veuillez répondre comme vous le feriez si vous vous parliez à vous-même.

Répondez à tous les items. Lisez chaque énoncé attentivement, puis choisissez parmi les cinq réponses données au bas de la page, celle qui vous convient le mieux. Sur votre feuille de réponses, tracez un cercle autour de la réponse de votre choix.

Avant de commencer à répondre, assurez-vous de placer le cahier et votre feuille de réponses de façon à aligner les chiffres correspondants.

N'oubliez pas de tracer un cercle autour de la réponse de votre choix. Il faut répondre à tous les items.

Réponser	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

Page 1

	Numéro de l'item
1- J'ai un corps sain (Je suis en bonne santé).....	1
2- J'aime paraître toujours "bien mis" et propre.....	2
3- Je suis une personne attrayante.....	3
5- Je me considère comme une personne négligée.....	5
23- Je suis une mauvaise personne (Je suis une personne méchante).....	23
19- Je suis une personne bien.....	19
41- Je suis une personne sans importance (je suis nul(le)).....	41
21- Je suis une personne honnête.....	21
59- Mes amis ne me font pas confiance.....	59
77- Ce que les autres font ne m'intéresse pas.....	77
91- Je ne dis pas toujours la vérité.....	91
37- Je suis une personne gaie.....	37
55- Je suis membre d'une famille qui m'aiderait toujours dans n'importe quelle difficulté.....	55
39- Je suis une personne calme et peu compliquée (il est facile de s'entendre avec moi).....	39
4- Je suis plein(e) de maux et de douleurs (J'ai toujours mal à quelque part).....	4
6- Je suis une personne malade.....	6
57- Je suis membre d'une famille heureuse.....	57
22- Je suis une faillite au point de vue moral.....	22

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
----------	----------------------	-----------------	---	-----------------	----------------------

	Numéro de l'item
40- Je suis une personne détestable.....	40
73- Je suis une personne amicale.....	73
42- Je perds la raison.....	42
93- Parfois, il m'arrive de me mettre en colère.....	93
75- J'ai du succès auprès des hommes.....	75
20- Je suis une personne religieuse.....	20
24- Je suis une personne faible moralement.....	24
38- J'ai une grande maîtrise de moi-même.....	38
58- Je ne suis pas aimé(e) par ma famille.....	58
74- J'ai du succès auprès des femmes.....	74
56- Je suis une personne importante aux yeux de mes amis et de ma famille.....	56
60- J'ai l'impression que ma famille n'a pas confiance en moi.....	60
76- J'en veux au monde entier.....	76
78- Je suis une personne avec qui il est difficile d'avoir un contact amical.....	78
92- De temps en temps, je pense à des choses trop laides pour en parler	92
7- Je suis ni trop gras(se) ni trop maigre.....	7
25- Je suis satisfait(e) de mon comportement moral.....	25

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
----------	----------------------	-----------------	---	-----------------	----------------------

Numéro
de l'item

- | | | |
|-----|---|----|
| 11- | J'aimerais changer certaines parties de mon corps..... | 11 |
| 9- | J'aime mon apparence comme elle est..... | 9 |
| 29- | Je devrais aller à l'église plus souvent..... | 29 |
| 47- | Je me méprise..... | 47 |
| 43- | Je suis satisfait(e) d'être précisément ce que je suis..... | 43 |
| 61- | Je suis satisfait(e) des relations que j'ai avec ma famille..... | 61 |
| 65- | Je devrais être plus confiant(e) envers ma famille..... | 65 |
| 83- | Je ne veux rien au point de vue social..... | 83 |
| 94- | Parfois, lorsque je ne me sens pas bien, je suis de mauvaise humeur | 94 |
| 45- | Je suis aussi genti(le) que je devrais l'être..... | 45 |
| 63- | Je comprends ma famille aussi bien que je le devrais..... | 63 |
| 10- | Je me sens aussi bien que je le devrais..... | 10 |
| 79- | Je suis aussi sociable que je veux l'être..... | 79 |
| 12- | Je devrais avoir plus de "sex appeal"..... | 12 |
| 28- | J'aimerais être plus digne de confiance..... | 28 |
| 46- | Je ne suis pas la personne que je voudrais être..... | 46 |
| 81- | J'essaie de plaire aux autres sans cependant exagérer..... | 81 |
| 8- | Je suis ni trop grand(e) ni trop petit(e)..... | 8 |
| 30- | Je ne devrais pas tant mentir..... | 30 |

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
----------	----------------------	-----------------	---	-----------------	----------------------

	Numéro de l'item
95- Je n'aime pas toutes les personnes que je connais.....	95
26- Je suis aussi religieux(se) que je veux l'être.....	26
44- Je suis aussi intelligent(e) que je veux l'être.....	44
48- J'aimerais ne pas lâcher aussi facilement que je le fais.....	48
64- Je suis trop sensible aux remarques de ma famille.....	64
62- Je traite mes parents aussi bien que je le devrais (lire au passé si les parents sont décédés).....	62
80- Je suis satisfait(e) de la façon dont je traite les autres.....	80
66- Je devrais aimer ma famille davantage.....	66
13- Je prends bien soin de ma santé physique.....	13
82- Je devrais être plus poli(e) envers les gens.....	82
97- De temps à autre, je ris d'une farce grivoise.....	97
15- J'essaie de soigner mon apparence.....	15
31- Dans ma vie de tous les jours, je suis fidèle à ma religion.....	31
17- J'agis souvent comme si j'avais les mains "pleines de pouces" (de façon malhabile, maladroitement).....	17
35- Il m'arrive parfois de faire des choses très mauvaises.....	35
33- J'essaie de changer lorsque je constate que j'agis mal.....	33
49- Quelle que soit la situation, je peux toujours me tirer d'affaire..	49

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

	Numéro de l'item
53- Je fais des choses sans d'abord y avoir réfléchi.....	53
71- Je cède à mes parents (lire au passé si les parents sont décédés) ..	71
67- J'essaie de jouer franc jeu avec ma famille et mes amis.....	67
89- Je ne pardonne pas facilement.....	89
96- Il m'arrive parfois de commérer un peu.....	96
69- Je porte un intérêt sincère à ma famille.....	69
87- Je m'entends bien avec les gens.....	87
18- Je dors mal.....	18
34- J'emploie quelquefois des moyens malhonnêtes pour avancer.....	34
85- J'essaie de comprendre le point de vue de mon interlocuteur.....	85
16- Je ne réussis pas au jeu et au sport.....	16
51- J'accepte des reproches sans me mettre en colère.....	51
32- La plupart du temps, je fais ce qui est bien.....	32
36- J'éprouve de la difficulté à faire ce qui est bien.....	36
52- Je change souvent d'idée.....	52
98- Il y a des moments où j'ai envie de sacrer.....	98
14- Je me sens presque toujours bien.....	14
50- Je résous mes problèmes assez facilement.....	50

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
----------	----------------------	-----------------	---	-----------------	----------------------

	Numéro de l'item
54- J'essaie de fuir mes problèmes.....	54
70- Je me querelle avec ma famille.....	70
88- Je ne me sens pas à l'aise avec les autres.....	88
68- A la maison, je fais ma part du travail.....	68
86- Je trouve des qualités à toutes les personnes que je rencontre....	86
72- Je ne me comporte pas comme ma famille pense que je le devrais....	72
27- Je suis satisfait(e) de ma relation avec Dieu.....	27
90- J'éprouve de la difficulté à converser avec des étrangers.....	90
99- Au jeu, j'aime mieux gagner que perdre.....	99
100- De temps en temps, il m'arrive de remettre au lendemain ce que je devrais faire le jour même.....	100
84- Il faudrait que je m'entende mieux avec les gens.....	84

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

Traduction et adaptation française par Jean-Marie Toulouse, Ph.D.

FEUILLE de REPONSES

Nom: Age: Profession:

Numéro de l'item	Page 1	Numéro de l'item	Page 2	Numéro de l'item	Page 3
1	1 2 3 4 5	40	1 2 3 4 5	11	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5	73	1 2 3 4 5	9	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5	42	1 2 3 4 5	29	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5	93	1 2 3 4 5	47	1 2 3 4 5
23	1 2 3 4 5	75	1 2 3 4 5	43	1 2 3 4 5
19	1 2 3 4 5	20	1 2 3 4 5	61	1 2 3 4 5
41	1 2 3 4 5	24	1 2 3 4 5	65	1 2 3 4 5
21	1 2 3 4 5	38	1 2 3 4 5	83	1 2 3 4 5
59	1 2 3 4 5	58	1 2 3 4 5	94	1 2 3 4 5
77	1 2 3 4 5	74	1 2 3 4 5	45	1 2 3 4 5
91	1 2 3 4 5	56	1 2 3 4 5	63	1 2 3 4 5
37	1 2 3 4 5	60	1 2 3 4 5	10	1 2 3 4 5
55	1 2 3 4 5	76	1 2 3 4 5	79	1 2 3 4 5
39	1 2 3 4 5	78	1 2 3 4 5	12	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5	92	1 2 3 4 5	28	1 2 3 4 5
6	1 2 3 4 5	7	1 2 3 4 5	46	1 2 3 4 5
57	1 2 3 4 5	25	1 2 3 4 5	81	1 2 3 4 5
22	1 2 3 4 5			8	1 2 3 4 5
				30	1 2 3 4 5

* c copyright 1973.

Numéro de l'item	Page 4	Numéro de l'item	Page 5	Numéro de l'item	Page 6
95	1 2 3 4 5	53	1 2 3 4 5	54	1 2 3 4 5
26	1 2 3 4 5	71	1 2 3 4 5	70	1 2 3 4 5
44	1 2 3 4 5	67	1 2 3 4 5	88	1 2 3 4 5
48	1 2 3 4 5	89	1 2 3 4 5	68	1 2 3 4 5
64	1 2 3 4 5	96	1 2 3 4 5	86	1 2 3 4 5
62	1 2 3 4 5	69	1 2 3 4 5	72	1 2 3 4 5
80	1 2 3 4 5	87	1 2 3 4 5	27	1 2 3 4 5
66	1 2 3 4 5	18	1 2 3 4 5	90	1 2 3 4 5
13	1 2 3 4 5	34	1 2 3 4 5	99	1 2 3 4 5
82	1 2 3 4 5	85	1 2 3 4 5	100	1 2 3 4 5
97	1 2 3 4 5	16	1 2 3 4 5	84	1 2 3 4 5
15	1 2 3 4 5	51	1 2 3 4 5		
31	1 2 3 4 5	32	1 2 3 4 5		
17	1 2 3 4 5	36	1 2 3 4 5		
35	1 2 3 4 5	52	1 2 3 4 5		
33	1 2 3 4 5	98	1 2 3 4 5		
49	1 2 3 4 5	14	1 2 3 4 5		
		50	1 2 3 4 5		

Annexe II

"Résumé des interprétations
des échelles du T.S.S.C."

A) RESULTATS D'ESTIME DE SOI

1. Résultat global d'estime de soi (P)

Ce résultat représente le niveau global ou général d'estime de soi de l'individu. La personne qui a un résultat élevé (en haut du 80ème percentile) tend à avoir confiance en elle-même, à s'aimer, à s'apprécier, à se considérer une personne qui a de la valeur, une personne d'importance et ses actions tendent à refléter cette perception de soi.

Les personnes qui ont un résultat en bas du 20ème percentile doutent de leur valeur, ne s'apprécient pas, sont habituellement anxieuses, dépressives, malheureuses et ont peu de confiance en elles-mêmes. Si le résultat CS est en bas du 20ème percentile et que P est élevé, ce dernier devient douteux car on peut supposer que l'individu essaie de présenter une image positive. Une résultat extrêmement élevé (au-delà du 99ème percentile) est un résultat qui se retrouve habituellement chez les personnes qui font face à des difficultés très profondes comme les schizophrènes paranoïaques, qui comme groupe ont des résultats extrêmes, soit très élevés, soit très bas.

2. Résultats qui ont trait à un schème de référence interne

a) Identité (R I)

Ce résultat reflète les réponses à la question: "Qui suis-je? Il indique comment la personne décrit son identité de base, comment elle se voit.

b) Satisfaction de soi (R II)

Ce résultat indique les réponses que l'individu donne aux items où on lui demande décrire les sentiments qu'il éprouve par rapport au soi perçu. En général, ce résultat reflète le niveau de satisfaction de soi ou d'acceptation de soi.

c) Perception de ses comportements (R III)

Ce résultat indique comment l'individu perçoit ses comportements. Il reflète les réponses aux items que l'on pourrait grouper sous le titre "C'est ce que je fais" ou "Voici comment j'agis".

Le résultat obtenu en ce qui regarde la satisfaction de soi peut différer de celui obtenu au niveau de l'identité ou de la perception des comportements. Ainsi, un individu peut avoir un résultat "identité" et "perception de ses comportements" très élevé, alors que le ré-

sultat "satisfaction de soi" est très bas. Ceci indique que la personne a des standards ou des attentes élevées à l'égard d'elle-même qu'elle ne réussit pas très bien à atteindre. Le cas contraire indiquerait que l'individu a une mauvaise option de lui-même, mais qu'il est satisfait de cette image de lui. C'est donc dire que les résultats "identité", "satisfaction de soi", "perception de ses comportements" doivent être interprétés les uns par rapport aux autres.

3. Résultats qui ont trait à un schème de référence externe

a) Soi physique (SPh)

Ce résultat indique comment la personne perçoit son corps, sa santé, son apparence physique, ses talents et sa sexualité.

b) Le soi moral-éthique (SMe)

Ce résultat décrit le soi à partir d'un schème de référence éthique: valeurs morales, relations avec Dieu, impression d'être une bonne ou mauvaise personne, satisfaction de son comportement religieux.

c) Le soi personnel (SPe)

Ce résultat reflète l'impression de valeur personnelle

de l'individu, son sentiment d'adéquacité comme personne, et l'évaluation globale de sa personnalité à l'exception des aspects physiques et sociaux. On peut donc interpréter ce résultat comme une mesure de la valeur que l'individu s'attribue lorsqu'il est en face de lui-même.

d) Le soi familial (SF)

Ce résultat reflète l'impression d'adéquacité, le sentiment d'être un membre important d'une famille. Il indique la perception que l'individu a de lui-même en regard des personnes qui lui sont le plus proches et le plus immédiatement associées (la famille, les très proches amis...).

e) Le soi social (SS)

Ce résultat indique la perception de soi en relation avec les autres. Il reflète un sentiment d'adéquacité, de valeur et de compétence dans des situations sociales. Il faut noter ici qu'il s'agit des relations sociales dans un sens très large.

4. Résultat relié à la façon de répondre: Distribution (D)

Ce résultat est obtenu à partir de la distribution des réponses parmi les cinq choix qu'offre l'échelle. Il indique jusqu'à quel point l'individu est certain de la perception qu'il a de lui-même. Un résultat élevé indique que le sujet est très certain, très catégorique dans sa façon de se percevoir: un bas résultat indique le contraire.

Un résultat de distribution qui se situe aux extrémités est habituellement relié à des difficultés pathologiques. Par exemple, les schizophrènes ont tendance à utiliser les chiffres 5 ou 1 de l'échelle créant ainsi un très haut score P. D'autres catégories de patients (les dépressifs) ont tendance à utiliser le chiffre 3 de l'échelle parce qu'ils sont très incertains de ce qu'ils sont.

B) RESULTATS DE CONSISTANCE

Critique de soi (CS)

Indique la capacité de s'auto-critiquer.

Conflit total (CT)

Indique des contradictions, des confusions ou des conflits dans le concept de soi.

Variabilité totale (VT)

Indice d'unité et d'intégration entre les différentes parties du concept de soi.

Variabilité des colonnes et des lignes (VC) (VL)

Les variations entre les divers aspects des schèmes de référence interne et externe.

C) TENDANCE A SE SURVALORISER OU SE DEVALORISER

Le rapport vrai-faux (V/F)

Mesure la façon générale de répondre au questionnaire, si le sujet a tendance à accepter ou à rejeter les items.

Conflit net (CN)

Mesure l'étendue avec laquelle les réponses pour les items positifs diffèrent des réponses aux items négatifs dans le même secteur.

D) LES ECHELLES PATHOLOGIQUES

Echelle DP

Une mesure de défense.

Echelle GM

Indice général d'équilibre ou de non-équilibre.

Echelle Psy

Différencie les psychotiques.

Echelle PD

Différencie les individus qui ont des difficultés de personnalité.

Echelle N

Différencie les névrosés.

Echelle Pi

Distingue les individus qui ont une personnalité équilibrée.

Résultat NDS (en anglais seulement)

Le nombre de résultats déviants.

Résultat Ph (anglais seulement)

Résultat d'harmonie.

Résultat SM (anglais seulement)

Santé mentale.

Résultat Ac (anglais seulement)

Actualisation.

Note: Il faut aussi rajouter cinq échelles qui correspondent au nombre de réponse de chaque catégorie que le sujet a fourni (combien de réponses 5, combien de réponses 4, etc.).

Annexe III
"Questionnaire"

Nom: _____ Age: _____ No: _____

1. Habitez-vous avec vos parents? OUI NON
2. Vos parents sont-ils séparés ou divorcés? OUI NON
3. L'un de vos parents est-il décédé? OUI NON
4. De septembre à mars, avez-vous:
 - a) subi une opération? OUI NON
 - b) été victime d'un accident? OUI NON
 - c) souffert d'une maladie grave? OUI NON
 - d) Combien de temps avez-vous été obligée de vous absenter de l'école pour l'une ou l'autre de ces raisons? _____
5. Si vous avez été absente plus d'une semaine pour une autre raison:
 - a) Laquelle? _____
 - b) Combien de temps? _____

Annexe IV

"Résultats obtenus au questionnaire"

Tableau VII
Compilation des quatre premières questions

	Assidus		Non-assidus	
	Oui	Non	Oui	Non
1. Habitez-vous avec vos parents?	69	1	67	3
2. Vos parents sont-ils séparés ou divorcés?	6	64	7	63
3. L'un de vos parents est-il décéde?	5	65	6	64
4. De septembre à mars, avez-vous:				
a) subi une opération?	0	70	5	65
b) été victime d'un accident?	0	70	1	69
c) souffert d'une maladie grave?	0	70	1	69

N.B. Le nombre d'absences, indiqué par l'étudiant pour la question 4, fut déduit du total d'absences de cet étudiant. Ce qui élimina trois sujets ayant été opérés dans le groupe non-assidus. Les quatre autres demeurèrent malgré ce calcul dans le groupe supérieur. La même procédure fut appliquée à la question 5 sans toutefois éliminer un seul sujet.

La question 5, concernant les causes d'absences déclarées par l'étudiant, nous indique la liste suivante:

- | | |
|-------------------------|--------------------------|
| - aider à la maison (5) | - "Ca ne me tentait pas" |
| - grippe (5) | - "Trop beau" |
| - décès | - maladie de la mère |
| - tests | - placement |
| - dentiste | - déménagement |
| - maladie | - garder |
| - repos | - autres... |

Remarques

Notre recherche nous fournit quelques indications concernant certaines affirmations du contexte théorique. Les résultats qui suivent ne sont cependant pas appuyés statistiquement et ne sont que des indices, nés d'observations ou de compilations parallèles, permettant une spécification du phénomène de l'absentéisme.

Nous avons d'abord Bransby (1951) qui nous dit que ceux qui s'absentent pour maladie le font aussi pour d'autres raisons et Denney (1974) qui affirme que les symptômes de maladies qui servent d'excuses pour s'absenter sont l'expression de problèmes émotifs. La compilation, à l'aide du questionnaire, des raisons invoquées pour s'absenter nous a permis de constater qu'après avoir soustrait du total d'absences de l'étudiant le nombre de jours manqués pour maladie, les non-assidus conservaient quand même un nombre d'absences les situant dans le groupe supérieur (voir tableau VII). Nous sommes donc enclin à penser comme les auteurs cités et dire que la maladie, une motivation acceptée, n'est souvent qu'un artifice psycho-somatique servant d'excuse pour ne pas se présenter à l'école.

Toujours à l'aide du questionnaire, nous avons effleuré le système familial comme facteur relié à l'absentéisme et ceci pour vérifier les théories de Bourbeau (1971), White (1961 et

Thomas (1970), qui affirment que la constitution de la famille a un impact sur le taux des absences. Le tableau VI (voir annexe V), quoique n'étant pas traité statistiquement, n'indique pas de différences entre nos groupes en ce qui a trait à la mort d'un parent, la séparation et au divorce de ceux-ci. Par contre, l'étude détaillée des protocoles individuels nous indique que les étudiants dont les parents sont séparés ou divorcés cotent plus bas que la moyenne aux échelles d'estime de soi (P), névroses (N) et satisfaction de soi (R II), alors qu'ils sont supérieurs, dans 62% des cas, à l'échelle psychotique (Psy). Le résultat "P" vient d'ailleurs en accord avec Rosenberg (1965) qui dit que l'estime de soi est inférieure chez les familles marquées par un divorce ou une séparation. La mortalité d'un des parents semble avoir pour conséquence que l'enfant, dans 63% des cas, est supérieur à la moyenne aux échelles: R II, R III, SPe, SF, SS, DP, PD. Ils cotent au dessus de la moyenne, dans 72% des cas, aux échelles P, Psy, GM. En contrepartie, leur résultat "CS" est inférieur dans 73% des cas. Un tel agencement semble indiquer une surestimation défensive de l'estime de soi avec des tendances dépressives et psychotiques (paranoïdes) qui entraînent des projections, de la méfiance, du blâme et de la critique.

Quant à la première question, concernant le lieu d'habitation, nous constatons qu'un seul étudiant assidu demeure à

l'extérieur du foyer familial alors que trois non-assidus sont dans la même situation. Ces quatre personnes ont des résultats supérieurs aux échelles R III, SPe, SS et P, et sont inférieurs à l'échelle "CS", ce qui les rapproche du groupe dont un parent est décédé.

L'étude des sujets ayant un résultat "CS" inférieur à vingt-sept, avec une moyenne de trente-deux et un écart de cinq, qui sont très peu critiques envers eux-mêmes, nous apprend qu'ils obtiennent des résultats d'estime de soi supérieurs à la moyenne grâce à une distorsion défensive, alors que ceux qui sont très critiques (plus de trente-sept) sont inférieurs aux échelles d'estime de soi et manquent de défenses pour en maintenir un minimum. Ils ont aussi de fortes tendances vers le déséquilibre.

Nous répétons cependant que ces résultats ne sont pas vérifiés statistiquement et ne doivent d'aucune façon être considérés comme source de référence.

Annexe V

Résultats au TSSC

TABLEAU VIII

93

RESULTATS A TOUTES LES ECHELLES DU TSSC

ITEM	MOYENNE ASSIDUS	MOYENNE NON-ASS.	SIGMA GR. I	SIGMA GR.II	F	P
Identité (RI)	120.06	119.86	12.18	10.51	.01	Ns (.I)
Satisfaction (RII)	100.78	99.82	11.78	13.21	.20	Ns (.3)
Perception de ses comportements (RIII)	109.11	104.82	11.23	11.73	4.89	.02
Soi physique (SPh)	66.85	64.96	6.53	6.21	3.07	.08 Ns
Soi moral-éthique (SMe)	67.30	63.78	6.59	7.87	8.23	.005
Soi personnel (SPe)	64.73	62.90	7.80	7.99	1.88	Ns (.I)
Soi familial (SF)	64.21	63.83	8.84	8.84	.06	Ns (.2)
Soi social (SS)	66.86	69.03	8.17	7.78	2.58	Ns (.I)
Estime de soi (P)	329.94	324.49	31.08	30.39	1.10	Ns (.3)
Critique de soi (CS)	32.07	32.24	5.02	5.12	.03	Ns (.I)
Rapport vrai-faux (V/F)	1.26	1.31	.36	.43	.63	Ns (.4)
Conflit total (CT)	29.18	33.93	7.98	9.27	10.54	.001
Conflit total net (CN)	3.88	5.55	13.70	16.73	.43	Ns (.4)
Variabilité totale (VT)	46.87	48.324	11.18	12.43	.52	Ns (.4)
Distribution (D)	102.78	103.49	29.55	24.43	.02	Ns (.I)
Défense (DP)	55.97	56.73	10.22	10.65	.18	Ns (.3)
Psychose (Psy)	50.41	50.07	5.90	5.53	.12	Ns (.2)
Equilibre (Pi)	9.55	8.27	3.52	3.72	4.38	.03
Déséquilibre (GM)	89.75	87.76	9.54	8.25	1.73	Ns (.I)
Troubles de person. (PD)	70.70	68.31	9.86	10.47	1.94	Ns (.I)
Névrose (N)	79.18	78.30	9.77	8.61	.32	Ns (.4)

Tennessee Self Concept Scale

1979-1-16344-41. Feb 15, 1964

**TableauX
PROFILE SHEET**

PUBLISHED BY
COUNSEL OF RECORDINGS AND TESTS
BOX 6184, ACERLEN STA.
NASHVILLE, TENN. 37212

(94)

Profil global de nos deux groupes

The figure is a detailed psychological assessment chart. At the top, it features two main sections: 'Assidus' (solid line) and 'Non-assidus' (dashed line). Below these are several horizontal rows of data:

- SCHOOL GRADE:** Includes columns for 'GRADE' (1-12), 'SEX' (M, F), 'AGE' (in years), and 'DATE'.
- TOTAL Score:** A large column of numerical scores.
- PERCENTILE SCORES:** A table showing scores for different age groups across various scales.
- VARIABILITY:** A section with 'TOTAL' and 'COL. TOT.' columns.
- DISTRIBUTION:** A section with 'ROW TOT.' and score columns (D, 5, 4, 3, 2, 1).
- EMPIRICAL SCALES:** A section with scales DP, GM, PSY, PD, N, PI, and NDS.
- LINE GRAPHS:** Numerous line graphs showing trends over time for various scales like DP, GM, PSY, PD, N, PI, and NDS.

The left side of the chart has a vertical axis labeled from 10 to 90. The bottom of the chart has a footer with 'FILE LIMITS' and numerical values.

Références

Allport, Gordon (1943). The Ego in Contemporary Psychology, Psychological Review, n. 60, p. 451-468.

Angelergues, R.; Anzieu, D. et Al. (1975). Psychologie de la Connaissance de Soi, Symposium de l'Association des psychologues scientifiques de langue française (Paris 1973), Paris, Presses universitaires de France.

Ausuble, David P. (1969). Theory and Problems of Adolescent Development, Grune & Stratton, New-York, 8e imp.

Boulard, P., Parenteau, G. et autres (1975). Rapport du Comité Régional sur l'Absentéisme Scolaire, C.S.R.V.F., Mai 1975, 26 pages.

Bourbeau, Aline G., Thibodeau, Suzanne T., Dussault, Christiane (1974). Le problème de l'absentéisme scolaire, Prospectives, V. 7, n. 3, Montréal, juin 1974, p. 133-136.

Branden, Nathaniel (1973). The Disowned self, Bantam Books, New-York.

Bransby, E.R. (1951). A Study of absence from school, Med. Officer, no 86.

Clyne, M.B. (1966). Absent: School refusal as an expression of disturbed family relationship. Tavistock publication.

Combs, A.W., Avila, D.L., Purkey, W.W. (1971). Helping relationships: Basic concepts for the helping professions, University of Florida, Allyn and Bacon inc.

Coopersmith, Stanley (1967). The antecedents of self-esteem, W.H. Freeman and Company, San Francisco.

Creange, N.C. (1971). Group Counseling for Underachieving Ninth graders, School counselor, no 18, p. 179-185.

Denney, A. H. (1974). Truancy and school phobia, Priory Press Limited, London.

Depont, Moisette et Turgeon, Jean (1975). Absentéisme et Abandon prématué. Résumé de rapports publiés par des Commissions scolaires. Direction Générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, Services aux Etudiants, Ministère de l'Education, dossiers 38-50-10 et 38-50-20, Septembre 1975, 60 pages.

Diggory, J. C. (1966). Self-Evaluation: Concepts and studies, John Wiley & Sons, inc., New-York.

Ebel, Robert L. (1965). Measuring Educational Achievement, Prentice-Hall, New-Jersey.

Erickson, E. (1972). Adolescence et crise, Flammarion, France.

Feldenkraiss, M. (1975). La connaissance du corps, Edit. Robert Laffont.

Fitts, W. TT. (1965). The Tennessee Self Concept Scale, Counselor Recordings and Tests, Nashville.

Greenhauss, Jeffry; Badin, Iwin J. (1974). Self-Esteem, performance and satisfaction: some tests of a theory, Journal of applied Psychology, no 59, Dec. 1974, p. 722-726.

Hersov, L.A. Persistent non-attendance at school, J. of Child Psychology and Psychiatry, v. 1, p. 130-136. (1960).

Hodges, V. (1968). Non-attendance at school, Educational Research, v. 11, no 1, Nov. 1968, p. 55-61.

James, William (1890). Principles of psychology, 2 vols, Magnolia, Peter Smith, Mass.

Kahn, Jack H., Nursten, Jean P. (1962). School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance. American Journal of Orthopsychiatry, V. 32, n. 4, juillet 1962, p. 707-718.

Lamarche, L. (1968). Validation de la traduction du TSCS. Thèse inédite de Licence, Université de Montréal.

Langevin, André V. (1974). L'absentéisme: une plaie du système scolaire, Prospectives, V. 7, n. 3, Montréal, juin 1974, p. 131-132.

Leventhal, T. and Sills, M. (1964). Self Image in School Phobia, American Journal of Orthopsychiatry, n. 34, p. 685-695.

Levanto, J. (1963). The identification and analyses of factors related to secondary school absenteeism. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut.

Loven, A. (1975). La Bio-Energie, Editions du Jour, Tchou, Montréal.

Maslow, Abraham H. (1970). Motivation and Personnality, Second Edition, Harper & Row, New-York.

Maslow, Abraham H. (1972). Vers une Psychologie de l'être, L'expérience psychique, Fayard, Paris.

Maslow, A.H. (1973). Dominance, Self-Esteem, Self-Actualization, Coll. The A.H. Maslow Series, Ed. By Richard J. Lowry.

Mead, G.H. (1934). Mind, Self and Society, Chicago, University of Chicago Press.

Michaud, Berthe (1971). Comment réduire l'absentéisme scolaire, Prospectives, V. 7, n. 3, Montréal, juin 1971, p. 137-140.

Nichols, K.A. et Berg, I. (1970). School Phobia and Self-Evaluation, J. of Child psychology and Psychiatry, V. II, no 2, p. 133-141.

Ogard, Jr., Ernest Maynard (1972). The relationship between self-concept and school attendance, Oregon State University, Ed. D., 83 pages.

Parenteau, Gilles (1974). L'absentéisme scolaire, quatrième étape et deuxième semestre, La Direction des Services aux Etudiants, Commission Scolaire des Vieilles-Forges, août 1974, 41 pages.

Parenteau, G. (1976). Absentéisme scolaire et perception du professeur, Thèse de maîtrise en psychologie, U.Q.T.R., Trois-Rivières.

Pelletier, D. (1971). La représentation de soi, Tome 1, Col. relations humaines, Ed. du renouveau pédagogique inc., Montréal.

Piers, E.V. and Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children, Journal of Educational Psychology, V. 55, no 2, p. 91-95.

Reich, W. (1972). Character Analysis, Third Edition, Touchstone, New-York.

Rivard, Claude (1976). Fréquentation Scolaire à la C.S.R. Lignery, Services aux Etudiants, C.S.R. Lignery.

Rogers, Carl R. (1951). Client-centered therapy, Houghton Mifflin Company.

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image, Princeton University Press.

School and the dropout (The) (1970). United Community Services of the Greater Vancouver Area, sept. 1970.

Shapiro, T. and Jegede, R.O. (1973). School Phobia: A Babel of Tongues, J. of Autism and Childhood Schizophrenia, V. 3, no 2, p. 168-186.

Symonds, P.M. (1951). The psychology of parent-child relationships, Appleton-Century, New-York.

Thomas, Cornell (1970). A comparative study of Absenteism at Kennedy and Olympus previor High Schools, Thèse de doctorat en Education, University of Utah, 121 pages.

Thompson, Barbara (1974). Self-concepts among secondary school pupils, Educational Research, V. 17, no 1, nov. 1974, p. 41-47.

Toulouse, J.M. (1971). Mesure du concept de soi: TSSC, Manuel d'utilisation du TSSC, Montréal.

Washington, Roosevelt (1973). A Survey-Analysis of Problems Faced by Inner-city High School students who have been classified as truants, Marquette University, The High School Journal, Février 1973, p. 248-249.

White, Solomon L. (1961). The relationship of certain attributes to attendance problem in the Philadelphia Publics Schools, Temple University, 138 pages.

Wylie, Ruth C. (1974). The Self-Concept, Revised Edition, University of Nebraska Press, Lincoln.

Yates, A.J. (1970). Behavior therapy, John Wiley & Sons, inc.