

UNIVERSITE DU QUEBEC

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

PAR  
MICHEL PELLERIN

ETUDE DU LIEN ENTRE LE CONCEPT DE SOI,  
LA PERCEPTION ETUDIANTE DE LA RELATION MAITRE-ELEVE  
ET LE RENDEMENT SCOLAIRE CHEZ DES ELEVES DU SECONDAIRE

MARS 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

## Sommaire

Plusieurs études établissent un lien entre le concept de soi et le rendement scolaire (Cohen, 1959; Gadzella et Williamson, 1984; Marion, 1985; Purkey, 1970). Puis plus récemment, la variable perception d'autrui est mise en relation avec le rendement scolaire et le concept de soi. Bien que les auteurs ne soient pas tous d'accord quant à l'existence de ces liens, certains les soutiennent par un rationnel. Selon Markus, Smith et Moreland (1985) la structure de la perception qu'une personne se fait d'une autre est suggérée par la structure du soi. Woolfolk et Brooks (1985) affirment que les élèves qui réussissent en classe interprètent davantage positivement les comportements de l'enseignant.

Suite à la recension des écrits, le but de l'actuelle étude est de vérifier l'existence du lien entre le concept de soi et la perception étudiante de la relation maître-élève, le tout mis en relation avec le rendement scolaire.

Les hypothèses de base supposent que les élèves à fort rendement ont une perception de la relation maître-élève et un concept de soi davantage positifs que les élèves à faible rendement scolaire. De plus,

les élèves qui ont une perception positive de la relation maître-élève ont un concept de soi plus élevé que ceux qui ont une perception négative de cette relation.

L'échantillon se compose de 633 élèves, dont 306 filles et 327 garçons du secondaire I et II. Le concept de soi est mesuré à l'aide de la version française du Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.). Le questionnaire PERPE quant à lui évalue la perception étudiante de la relation maître-élève. Le rendement scolaire est obtenu par le rang cinquième de l'élève en français. La validité et la fidélité des deux instruments de mesure sont largement éprouvées.

Les résultats confirment deux des trois hypothèses de base. Il semble que les élèves qui présentent un rendement scolaire fort ont un concept de soi significativement plus positif que les élèves à rendement faible. De plus, les élèves qui ont une perception positive de la relation maître-élève ont un concept de soi significativement plus positif que les élèves qui sont insatisfaits de la relation maître-élève. Aucune relation n'a pu être établie entre le rendement scolaire et la perception étudiante de la relation maître-élève.

Table des matières

Introduction .....	1
Chapitre premier - Contexte théorique .....	4
Le concept de soi .....	5
Mise en relation des variables .....	26
Hypothèses .....	53
Chapitre II - Méthodologie .....	56
Sujets .....	57
Mesures utilisées .....	58
Variables secondaires .....	69
Déroulement de l'expérience .....	69
Analyses statistiques .....	71
Chapitre III - Analyses des résultats .....	73
Présentation des résultats .....	74
Discussion des résultats .....	86
Conclusion .....	101
Appendice - Figures et tableaux des résultats .....	105
Références .....	121

Liste des figures

Figure 1 - Figure des caractéristiques du concept de soi selon Purkey (1970) .....	22
Figure 2 - Le niveau global du concept de soi mis en relation avec le rang cinquième au niveau du rendement (N = 631) .....	106
Figure 3 - Le niveau global du concept de soi mis en relation avec le degré de satisfaction dans la relation de l'élève avec son professeur (N = 631) .....	107
Figure 4 - Courbes de distribution en fonction du sexe et du rang cinquième (N = 633) .....	108

Liste des tableaux

Tableau 1	- Tableau comparatif des constituants du concept de soi à travers les auteurs et les années .....	20
Tableau 2	- Comparaison des moyennes et des écarts-type pour les neuf échelles principales du T.S.C.S., entre les résultats de la présente recherche et les normes de Toulouse (1971) .....	109
Tableau 3a	- Distribution de fréquences selon le rang cinquième en français (N = 632) .....	110
	3b - Distribution de fréquences selon le degré de satisfaction au PERPE (N = 629) .....	110
	3c - Distribution de fréquences selon l'amour de la matière (N = 547) .....	110
Tableau 4	- Test t groupé indépendant entre les élèves à fort et à faible rendement pour les neuf échelles principales du T.S.C.S. (N = 510) .....	111
Tableau 5	- Test t groupé indépendant entre les élèves à très fort et à très faible rendement pour les neuf échelles principales du T.S.C.S. (N = 253) .....	112
Tableau 6	- Différences entre les perceptions de la relation maître-élève en français des élèves à fort et à faible rendement (N = 508) .....	113

Tableau 7	- Test t groupé indépendant entre les élèves satisfaits et insatisfaits, de la relation maître-élève pour les neuf échelles principales du T.S.C.S. (N = 437) .....	114
Tableau 8	- Test t groupé indépendant comparant les différences de moyennes des neuf échelles principales du concept de soi entre les élèves très satisfaits et les élèves qui ont une grande insatisfaction de leur relation maître-élève en français (N = 168) .....	115
Tableau 9	- Tableau croisé entre le sexe et le rendement scolaire en rang cinquième (N = 633) .....	116
Tableau 10	- Différence entre les perceptions de la relation maître-élève en français des filles et des garçons (N = 633) .....	117
Tableau 11	- Test t groupé indépendant comparant les différences de moyennes des neuf échelles principales du concept de soi entre les filles (N = 306) et les garçons (N = 327) (N = 633) .....	118
Tableau 12	- Analyse de variance vérifiant la relation entre l'amour de la matière et le concept de soi (N = 547) .....	119



## Introduction

Le soi est un concept qui suscite de l'intérêt depuis déjà plusieurs siècles, soit à partir des penseurs de l'antiquité, en passant par les philosophes grecs et les théoriciens du XVI<sup>e</sup> siècle, jusqu'à nos jours.

Le terme "concept de soi" tire par contre son origine du XX<sup>e</sup> siècle, ouvrant ses champs d'influence à divers domaines, dont celui de l'éducation. Dans ce champ, les chercheurs se sont penchés plus spécifiquement sur le lien entre le concept de soi de l'étudiant et le rendement scolaire. Plusieurs études ont démontré qu'un des facteurs les plus déterminants du rendement scolaire s'avère être le concept de soi et ce avant même le QI ou les habiletés intellectuelles.

Ce n'est que beaucoup plus récemment que les études sur le concept de soi ont fait l'objet d'une relation avec la perception d'autrui. A ce niveau, même si les études ne font pas toutes l'unanimité, il en ressort que les gens perçoivent et décrivent les autres en faisant davantage référence à eux-mêmes.

Les recherches se rapprochant de notre étude et portant sur ces trois variables au niveau scolaire demeurent peu nombreuses. La présente recherche vise à étudier le lien entre le concept de soi, le rendement

scolaire et la perception d'autrui de l'étudiant.

Pour ce faire nous suivons la démarche suivante. Dans un premier temps une revue de la littérature s'attarde à l'historique du concept de soi, ses principales théories, ses constituants, ses définitions et son développement. Par la suite, nous traitons de la mise en relation des différentes variables au niveau de la littérature de la façon suivante: le concept de soi et le rendement scolaire, puis le rendement scolaire et la perception d'autrui, où nous faisons une brève présentation de cette variable et enfin le concept de soi et la perception d'autrui. Nous terminons ce premier chapitre par la présentation du but de la recherche et l'émission des hypothèses de recherche.

Dans le second chapitre, celui de la méthodologie, nous parlons successivement des sujets, des mesures utilisées, des variables secondaires, du déroulement de l'expérience et enfin des analyses statistiques.

La présentation des résultats et de leur discussion font l'objet du troisième chapitre, suivie d'une conclusion, d'un appendice et des références.

Chapitre premier

Contexte théorique

## Le concept de soi

Afin d'étudier les relations spécifiques que notre recherche vise, il nous semble nécessaire dans un premier temps de s'attarder à l'historique du concept de soi. De nos jours encore, ce terme du "concept de soi" nous apparaît large et confus quant à ses propriétés et fonctions. Nous tentons donc d'éclairer le lecteur à ce niveau à travers les données théoriques recueillies, afin d'en arriver à dégager une perception fidèle et plus spécifique se rattachant aux objectifs de cette étude.

### Historique du soi

Si nous nous permettons de reculer dans le temps jusqu'à nos premiers ancêtres ou du moins jusqu'à l'époque de l'homme des cavernes et que nous nous laissons aller à l'imaginer assis autour d'un feu, bien repu, en train de rêvasser ou plutôt de penser à ses désirs, à ses peurs et il est probable aussi à comment il se sent face à lui-même, nous pouvons ainsi, à travers l'histoire de l'humanité, présumer de la place accordée au soi non-physique. Néanmoins comme dans la majorité des domaines et surtout celui de la psychologie, il faut attendre la venue de l'écriture pour s'y référer scientifiquement.

D'abord dans l'antiquité grecque, des philosophes, tels Platon, Aristote et Socrate, s'intéressent à la connaissance intérieure de l'humain. D'ailleurs le fameux "Connais-toi toi-même" de Socrate illustre bien l'intérêt porté à cette époque, à la recherche intérieure et à la conscience de soi. Evidemment il n'est pas encore fait mention de soi mais d'âme, de psyché, de pensée et même d'égo avant d'arriver au soi. Le terme "concept de soi" pour sa part fait son apparition au XX<sup>e</sup> siècle. Toutes les discussions sur le soi appartiennent au domaine de la philosophie ou encore de la théologie, de l'antiquité au moyen-âge, et sont perçues comme le pendant ou la partie non-physique de l'être humain. Puis vers le XVI<sup>e</sup> siècle en Europe, un courant de philosophes et théologiens s'attarde davantage sur le soi. Ainsi Descartes avec son "Cogito ergo sum; je pense, donc je suis" met l'emphase sur le soi comme point central dans la conscience. D'autres, dont Spinoza et Leibnitz, se sont interrogés sur le mystère de l'aspect non-physique de l'humain (voir Burns, 1979).

Puis vers le début du XX<sup>e</sup> siècle les écrits sont abondants sur les processus internes de l'humain, dont la volumineuse contribution de Freud. Il porte son attention au soi sous l'aspect de l'égo, son développement et son fonctionnement. C'est le point tournant de l'entrée du concept du soi dans le monde psychologique. C'est par contre un psychologue américain, James, considéré aujourd'hui comme le père du concept du soi, qui en 1890 dans son oeuvre Principes de Psychologie dresse un chapitre complet sur la conscience de soi. Il est d'ailleurs le premier à parler d'un soi

multidimensionnel. Nous y revenons un peu plus loin au cours de ce chapitre.

A partir de cette époque, la psychologie ainsi que les théories du soi connaissent un essor surprenant. D'ailleurs à travers les années et les courants, les théories psychologiques créent une forte et rapide influence dans le monde de l'éducation et les enseignants profitent aussi des apports des chercheurs en psychologie sur plusieurs sujets, y compris le domaine du soi (Purkey, 1970).

Suite à l'abondance des écrits de cette époque la littérature du soi suscite moins d'intérêt dans les années qui suivent, c'est-à-dire de 1920 à 1940. Par contre certains auteurs tels Jung et Mead s'y intéressent particulièrement. A ce moment, certaines théories font d'ailleurs leur apparition.

### Principales théories du soi

#### A. Perspective sociale ou interaction sociale

Avant d'aborder les auteurs qui soutiennent cette théorie, il est bon de préciser d'abord les trois prémisses de base sur lesquelles porte ce courant (Burns, 1979).

Une première prémisse est que les humains répondent à l'environnement en fonction du sens que les éléments de l'environnement ont pour eux en tant qu'individus. En second lieu, cette signification ou ce

sens est le produit d'interaction sociale. De plus, ces significations sont modifiées à travers les interprétations individuelles de chacun.

Un des premiers auteurs à être convaincu de l'importance de l'interaction sociale au niveau du concept du soi est Cooley (1902). Pour lui le concept de soi est le résultat de la façon dont nous pensons ce que les autres pensent de nous. Dans sa vision, ce que les autres perçoivent de nous ou encore comment ils nous perçoivent donne naissance à la conception que nous nous faisons de nous-mêmes.

Pour sa part, Mead (1925) fait du concept de soi son point central d'étude. Il affirme que le concept de soi d'un individu origine des interactions sociales et est l'objet du développement de l'instinct d'une personne à la façon dont les autres réagissent à elle. De plus Mead définit la société, au sens large, par l'expression "les autres que soi". Il suggère que le soi est composé de multiples "sois élémentaires" lesquels sont des aspects de la structure des processus sociaux. Donc pour lui, le reflet du processus social entier est soutenu dans la structure du soi.

Plusieurs auteurs ont par la suite tenté de démontrer l'influence du milieu social sur le développement du concept de soi. Pour Goffman (1959, 1961) le concept de soi provient de l'interprétation que l'individu fait de la réalité sociale ou environnementale et se développe dans l'interaction des aspects du soi avec la société, les rôles sociaux, les représentations sociales, etc..



Puis des psychanalystes tels Adler, Sullivan et Horney (voir Burns, 1979) ont mis l'emphase sur l'importance des situations socio-culturelles et des relations interpersonnelles dans le développement du soi. Selon eux le soi se forme à travers des expériences et des contacts sociaux accumulés, ce qui leur fait dire qu'un concept de soi négatif s'avère être lié à un modèle dissonant ou malsain de relation avec les gens.

Chacun amène des points caractéristiques bien à lui à cette approche. Entre autres Sullivan (1953) affirme que le système du soi est purement le résultat d'expériences interpersonnelles survenant avec l'anxiété dans la poursuite de la satisfaction des besoins. Ce système permet donc à l'enfant de se personnifier en "good me, bad me" ou "not me", comme le présente Sullivan. Ceci étant différencié selon le degré d'anxiété et selon l'interaction avec l'environnement.

Horney (1950) qui fait aussi partie des dissidents Freudiens tout comme Adler et Sullivan, classe quant à elle trois besoins dans les relations humaines: besoin d'aller vers les gens, besoin d'aller contre les gens et enfin besoin de s'isoler des gens. Le premier besoin fait référence à une recherche d'affection et d'approbation. Le second interprète le monde comme hostile où chacun se bat pour lui-même. Enfin le dernier se réfère à la peur de l'attachement ou de l'obligation, ce besoin préfère l'indépendance et évite d'être en contact avec les autres. Pour

elle l'image de soi idéale se forme dans la réalisation de soi, la personne peut alors utiliser ces besoins pour éviter l'anxiété de base provenant de cette même réalisation.

Si nous regardons l'ensemble des théoriciens de cette approche, nous pouvons retenir que pour chacun la formation du soi est fortement liée et influencée par l'interaction sociale avec l'environnement qui demeure le point central de cette théorie.

#### B. L'Approche organismique

Les tenants de cette théorie retiennent des points communs qui supportent l'approche organismique. Tout d'abord, la personne est vue comme un système organisé et disposé à être motivé par une énergie de base (drive) tout autant que par l'actualisation de soi. Elle est aussi pourvue d'une tenacité afin de poursuivre le but de réaliser ses potentialités.

Goldstein (1939) soutient que le potentiel d'une personne peut être déterminé par la découverte de ce qu'elle préfère faire ou de ce qu'elle fait le mieux. Pour lui, un organisme en santé en est un dans lequel la tendance à l'actualisation de soi agit de l'intérieur et surmonte les problèmes provenant du désaccord avec le monde, non sans anxiété, mais dans la joie de la conquête.

Angyal (1941: voir Burns, 1979) est parmi les premiers tenants de cette approche. Il attribue pour sa part deux tendances de base au soi,

soit la détermination du soi et son opposé, l'abandon du soi. Pour lui ceci éveille les tensions entre l'environnement d'une part et l'organisme de l'autre afin d'en arriver à deux modèles du soi, l'un en bonne santé et l'autre névrotique. Angyal affirme alors que dans chaque individu ces deux modèles de l'évaluation du soi existent, mais qu'un des deux est habituellement dominant menant à des dynamiques du soi différentes, soient de confiance en soi ou de sentiments d'incompétence ou de doute.

Quant à Maslow (1954, 1961), il propose une théorie de la motivation humaine mettant l'emphase sur le besoin dominant qu'est l'actualisation de soi. Dans la même vague que Goldstein, il prétend que dans chaque être humain il y a une énergie, une impulsion envers la croissance ou l'actualisation du potentiel humain. Dans ses ouvrages sur l'actualisation de soi et des autres besoins fondamentaux, il touche aussi à l'identité de soi ainsi qu'à l'acceptation de soi et des autres.

Enfin Lecky (1945) présente le postulat suivant: toutes les valeurs d'une personne sont organisées dans un système simple ayant au centre la conception d'elle-même. Il croit que chaque personne doit définir la nature de ce qu'elle est et toutes ses expériences peuvent être orientées vers le maintien de l'intégrité de l'organisme et de la consistance de soi. L'organisme et ses forces constituent les éléments de base qui supportent et différencient cette approche des autres courants.

### C. Courant phénoménologique

Cette approche a pour postulat fondamental que le comportement n'est pas seulement influencé par les expériences passées et présentes, mais par les significations personnelles que chaque individu accorde à ses perceptions de ces expériences. Donc une emphase est mise sur l'importance des perceptions subjectives au niveau du soi.

Lewin (1935) qui est considéré comme le précurseur de ce courant, suggère que tout comportement provient d'un champ phénoménal qui est en fait le champ qu'un individu se représente pour lui-même, l'individu étant un aspect de ce champ. Quant au concept de soi, selon Lewin il se retrouve dans le champ d'espace de vie ou phénoménal et constitue la zone centrale de l'univers psychologique de l'individu.

Pour sa part, Raimy (1948) définit le concept de soi, terme qu'il a introduit quelques années auparavant, comme un système perceptuel acquis, lequel fonctionne comme un objet dans un champ perceptuel. Sans négliger l'influence des approches organismiques et sociales dans la formation du concept de soi, il ajoute que ce dernier est construit par la composition d'un nombre infini d'impressions perceptuelles.

Dans leur ouvrage de 1959 intitulé Individual Behavior, Combs et Snygg définissent le champ phénoménal comme l'ensemble de base de tout comportement d'une personne. Ils introduisent aussi le "soi phénoménal" qui inclut toutes les parties du champ phénoménologique que sont toutes les

expériences qu'un individu perçoit comme des caractéristiques de lui-même. Le concept de soi se retrouve donc au centre du soi phénoménal et se définit comme des perceptions stables et importantes à la base de l'individu lui-même.

Par la suite c'est un clinicien du nom de Rogers (1950) qui présente une théorie de la personnalité basée sur le soi à l'intérieur d'une psychothérapie qu'il appelle non-directive. Le concept de soi est pour lui une configuration de perceptions du soi, lesquelles sont disponibles à la conscience et composées d'éléments de perception d'une personne de ses propres habiletés, caractéristiques, etc.. C'est aussi une théorie phénoménologique parce que la personne vit essentiellement dans son propre monde subjectif. Le concept de soi est aussi le déterminant le plus significatif de réponses à l'environnement puisqu'en relation directe avec lui.

D'autres auteurs tels Epstein (1973) et Kelly (1955) ont développé des modèles du soi dans le courant phénoménologique qui garde comme point central l'importance des perceptions subjectives d'une personne au niveau du concept de soi.

Avant de passer au contenu du concept de soi, il serait bon de préciser que dans la présente recherche nous ne nous rattachons pas à un courant spécifique de la compréhension du concept de soi. Cependant, chacune des approches nous apporte des éléments essentiels et indiscutables

de cette compréhension.

Donc, regroupons les trois principaux courants vus précédemment en une phrase. La formation du concept de soi semble provenir des forces de l'organisme d'un individu qui cherche à s'actualiser en étroit contact avec l'environnement et de plus, cette même formation semble enrichie de l'interprétation ou perception subjective que l'individu a de ses caractéristiques.

#### Constituants, définitions et développement du concept de soi

La notion du concept de soi a fait l'objet de nombreuses études mais laisse toujours entrevoir de profondes ambiguïtés au plan de la structuration et de la définition. Nous allons donc, au cours des prochaines pages, tenter de regrouper les principaux efforts de structuration du concept de soi.

Jusqu'en 1960, l'approfondissement du concept de soi confronte tout chercheur à une multitude de définitions différentes. Le concept de soi est souvent réduit à une seule dimension, par exemple le soi idéal, l'image corporelle ou encore l'identité, etc.. Comme nous le mentionnons précédemment James (1890) est l'un des pionniers qui s'attarde au soi et probablement le premier à percevoir l'aspect multidimensionnel du concept de soi.

Dans son chapitre intitulé "La conscience de soi" James (1890) définit le soi d'un individu, dans son sens le plus large possible, comme étant la somme totale de tout ce qu'il peut appeler son, sa ou ses et non seulement pour son corps et ses pouvoirs psychiques, mais aussi pour ses vêtements, sa maison, ses enfants, ses terres, sa réputation, etc.. Le concept de soi, même s'il ne le nomme pas ainsi à l'époque, est pour James les sentiments qu'une personne a d'elle-même selon de la façon dont elle se voit en relation avec les autres. Ses sentiments de valeur personnelle ou d'estime de soi dépendent ou dérivent de ses perceptions, c'est-à-dire de la manière dont elle se voit en relation avec les autres, lesquels ont des habiletés ou facilités semblables aux siennes sur une image de soi en particulier.

De plus James (1890) sépare en trois parties le soi: ses constituants, les sentiments et émotions qu'il éveille (self-feeling) et les actions auxquelles il incite (recherche de soi ou conservation de soi). Pour lui les constituants du soi peuvent être divisés de la façon suivante: le soi matériel (corps, image de soi, vêtements, possessions de la personne), le soi social (en relation avec autrui, famille, groupes, etc.), le soi spirituel (dispositions psychiques, l'être humain subjectif ou inné, pensées et sentiments, tendances, aptitudes, intérêts) et l'égo pur (le sens de l'identité ou de continuité entre les autres sois). Ces composantes semblent, pour lui, suivre un ordre décroissant au niveau de leurs implications pour l'estime de soi, du soi spirituel en passant par

les sois matériels et sociaux et enfin le soi physique.

Par la suite il faut attendre jusqu'en 1951, année où Symond établit une véritable tentative de structuration du concept de soi. Quatre aspects fondamentaux du soi ressortent de cet essai: le soi physique, le soi concept (ensemble de qualités-défauts), le soi système de valeurs et enfin le soi système d'activités.

Puis Allport entre 1943 et 1961 insiste sur la place importante que doit tenir l'égo ou plutôt le proprium (terme qu'il utilise et qui désigne le soi) en psychologie. Il divise donc à son tour le soi en huit catégories fortement inspirées de James. Voici les catégories d'Allport (1955): le sens corporel (les sensations organismiques, viscérales, musculaires, enfin tout ce qui est corporel), l'identité du soi (son nom, interaction avec les autres etc.), la valeur de soi ou l'estime de soi (humiliation, fierté, narcissisme, etc.), l'extension du soi (identifié à tout ce qui peut être mien, soi possessif), l'image de soi (l'image de soi idéale, ce que les autres pensent de nous, des aspirations), le processus rationnel (la capacité de raisonnement, pensées, etc.), le principe d'actualisation (intérêts, tendances, dispositions, attentes, planifications, intentions, etc.) et le savoir qui se veut un peu la synthèse des autres. Il semble clair qu'Allport s'est fortement inspiré de James pour sa classification. Il parle aussi de son proprium en deux tendances, sujet et objet, expérimentateur-percepteur et expérimenté-perçu.



Par la suite, nombre d'auteurs (Burgental, 1968; Combs et Snygg, 1959; Gordon et Gergen, 1968; Jersild, 1952: voir l'Ecuyer, 1975) s'intéressent, à tour de rôle, à la structuration du concept de soi. A ce moment il semble que l'insistance se fait de plus en plus grande quant à l'existence d'un soi multidimensionnel. D'ailleurs Coopersmith (1967) et Fitts (1965) semblent être les premiers à avoir utilisé le terme multidimensionnel. Dans cette perspective Coopersmith (1967), décrit le soi comme un concept multidimensionnel composé de plusieurs dimensions reflétant à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, ainsi que les différents niveaux du processus d'abstraction.

Il semble clair que les termes utilisés sont aussi diversifiés que semblables (proprium, image de soi, égo, soi, estime de soi, identité, etc.) avant d'arriver au terme concept de soi. Par contre ce terme est déjà de rigueur lorsque Fitts (1965), à travers sa catégorisation du soi, travaille à la construction d'un instrument de mesure (Tennessee Self-Concept Scale) qui s'avère être l'instrument choisi au cours de la présente recherche. Nous le décrivons plus en détail au cours du second chapitre. La conception multidimensionnelle de Fitts fait clairement ressortir l'idée d'un certain nombre d'éléments fondamentaux dans le soi. Il peut, à ce moment, dégager un certain nombre de constituants, tels l'aspect somatique, l'aspect social, l'aspect identité, l'aspect évaluation de soi (moral-éthique, valeur personnelle), l'aspect comportement, etc.. Les liens entre les diverses dimensions deviennent de plus en plus

évidents.

Toulouse (1971), dans son adaptation française du "Tennessee Self-Concept Scale" de Fitts (1965), définit le concept de soi de la façon suivante:

Le concept de soi est un ensemble organisé, plus ou moins cohérent, de perceptions que l'individu a de lui-même en tant qu'objet d'observation, qu'acteur ou qu'observateur. (p. 2)

Pour lui cet ensemble comporte aussi des sous-ensembles inter-reliés. Le premier sous-ensemble concerne les idées, les images et les opinions qu'une personne a d'elle-même et qu'il appelle structure cognitive du concept de soi. Le second comprend les impressions, les sentiments que la personne éprouve à son égard. C'est alors une évaluation d'elle-même en termes d'attitude d'approbation ou de désapprobation indiquant le degré auquel l'individu s'évalue comme valable, important ou acceptable. C'est à travers les attitudes et la communication que cette évaluation personnelle se manifeste, c'est l'évaluation subjective. Le sous-ensemble des comportements est le troisième. A ce niveau il est entendu que l'individu étend l'image de ses comportements, il se regarde agir et peut en venir à anticiper ses propres réactions et devenir observateur de lui-même. Lorsque nous joignons les trois sous-ensembles, nous obtenons ce que nous appelons le concept de soi. Il ne faut cependant pas conclure que le concept de soi n'est que la somme des trois parties, puisque le tout génère une dynamique spécifique (Toulouse, 1971).

L'Ecuyer (1975) donne aussi sa définition du concept de soi dans son ouvrage intitulé La genèse du concept de soi.

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

L'Ecuyer (1975) utilise cinq dimensions pour définir le concept de soi: le soi matériel qui se divise en soi somatique et soi possessif, le soi personnel divisé en image de soi et identité de soi, le soi adaptatif qui lui se divise en valeur de soi et activité de soi, le soi social séparé en préoccupations et activités sociales et référence à l'autre sexe et enfin le soi-non-soi en référence à l'autre et à l'opinion des autres de moi. Ces cinq dimensions sont ce qu'il appelle les structures fondamentales du concept de soi. Les divisions de ces dimensions sont ce qu'il appelle les sous-structures qui se divisent aussi en éléments plus spécifiques trop longs à énumérer ici. Ce modèle se veut un peu une synthèse des constituants du soi de James jusqu'à maintenant.

En regardant le tableau 1 il est possible de visualiser les différents constituants du concept de soi à travers quatre auteurs au cours

des années.

Tableau 1

Tableau comparatif des constituants du concept  
de soi à travers les auteurs et les années

Auteurs Années	James 1890	Allport 1955	Fitts 1965	L'Ecuyer 1975
Constituants	- soi matériel	- sens corporel extension de soi	- aspect somatique	- soi matériel
	- pur-égo	- identité de soi	- aspect identité	- soi-non-soi
		- valeur de soi	- aspect évaluation de soi	- soi personnel
		- image de soi		
			- aspect comportement	- soi adaptatif
	- soi spirituel			
	- sens rationnel			
- soi social			- aspect social	- soi social
		- actualisation		

Dans sa revue de littérature sur le soi Purkey (1970) en arrive à sa propre définition du concept de soi.

Le soi est un système dynamique et complexe de croyances duquel un individu retient une certaine vérité valable pour lui et où chaque croyance a une valeur correspondante. (p. 7)

Si nous regardons plus en détail cette définition il est facile de voir deux caractéristiques importantes, le soi est organisé et dynamique.

Selon Purkey, le soi est d'abord organisé. Plusieurs auteurs quant à eux, sont d'accord pour affirmer que le soi a une qualité généralement stable. En regardant la figure 1, la grande spirale qui représente cette unité de l'organisation du soi, nous pouvons constater qu'elle est constituée de sous-parties que nous voyons comme des petites spirales, chacune d'elles représentant les croyances qu'une personne a d'elle-même. Ces croyances peuvent être divisées à leur tour en catégories (étudiant, québécois, joueur de tennis, etc.) et en attributs (petit, laid, amical, etc.). Quelques croyances sont très près de l'essence du soi selon Purkey, donc plus près du centre de la grande spirale. Celles qui sont plus éloignées sont plus instables et celles du centre plus stables, donc plus résistantes au changement.

Une autre marque de l'organisation du soi est que chaque concept (petite spirale) du système a sa propre valeur positive ou négative représentée par les lignes horizontales. Un autre point de l'organisation du soi est la généralisation du succès et de l'échec à travers le système. Purkey dit que lorsqu'une habileté est importante et hautement estimée, un échec à ce niveau amène une diminution de l'auto-évaluation de l'individu, même si les autres habiletés n'y sont pas reliées, l'inverse étant aussi vrai pour le succès. Déjà Purkey introduit les variables succès - échec

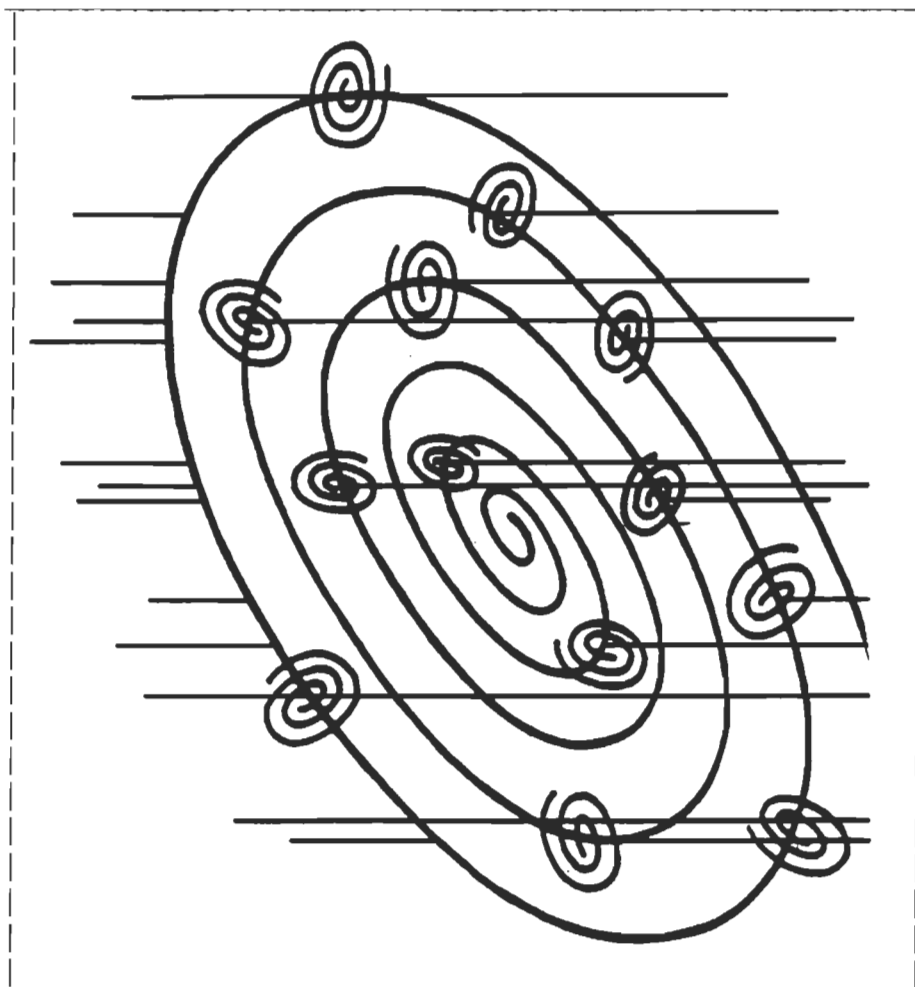


Fig. 1 - Figure des caractéristiques du concept de soi selon Purkey (1970)

dans sa conception du soi et l'importante influence de celles-ci.

Enfin la qualité organisationnelle du soi est d'être unique, donc en raison de la variété des personnalités ceci explique selon lui les problèmes de communication entre les gens.

En second lieu Purkey (1970) parle du soi comme étant dynamique. Selon lui, pour les théoriciens du soi qui sont Snygg, Combs et Rogers, un des postulats les plus importants des théories modernes est que la mise en valeur et le maintien du soi perçu est la motivation sous-jacente à tout comportement. Cela est vrai tant que l'expérience est perçue en termes de pertinence au soi et que le comportement est déterminé par ses perceptions.

De plus, le soi est le schème de référence de base de tout individu, le point central autour duquel le champ perceptuel est organisé. Aussi la perception de soi-même est vue comme constante, donc résistante au changement.

Une autre qualité dynamique du soi est son rôle dans la motivation. Comme nous l'avons vu précédemment la motivation humaine est le produit de l'effort pour maintenir, protéger et enrichir le soi. Donc nous exprimons notre concept de soi par nos comportements (Purkey, 1970).

Enfin Morissette (1980) en se basant sur les travaux de Staats (1975, 1977) sur le behaviorisme social, perçoit le concept de soi comme un répertoire de comportements essentiels de nature plutôt verbale. Les fonctions de plusieurs de ces stimuli en font un sous-système de la personnalité ayant un aspect affectif déterminant dans un bon nombre de réponses instrumentales d'approche ou d'évitement. Bref, le concept de soi est une constellation d'auto-descriptions par lesquelles la personne évalue son aspect physique, ses actions, ses succès antérieurs et les réactions

qu'ont les autres à son égard, ces évaluations ayant une grande valeur émotive. Morissette met l'accent dans sa définition, sur l'importante influence du concept de soi ainsi qu'un souci de la valeur émotive qu'il engendre.

Nous pouvons nous apercevoir que les auteurs ne se sont pas toujours entendus et rejoints sur la structuration ou sur la définition du concept de soi. Par contre, au niveau des origines et des principes de développement du concept de soi, les auteurs semblent se retrouver davantage dans le sens d'une progression du perceptuel au conceptuel.

Déjà dès 1890, James met une certaine hiérarchie dans ses sois, du spirituel au somatique. Puis Symond (1951) affirme que tout commence par la perception corporelle chez l'enfant.

C'est par ailleurs Allport (1955, 1961) qui, pour le concept de soi, divise le développement en quatre grandes étapes: de 0 à 4 ans, de 4 à 6 ans, de 6 à 12 ans et de 12 ans à l'adolescence. Pour lui la première étape est dominée par trois aspects: le sens corporel (soi somatique), l'identité de soi et enfin l'estime de soi (valeur de soi). Si nous nous référons à la classification d'Allport présentée plus tôt au tableau 1, le sens corporel se développe au début avec la découverte du corps, puis l'identité avec l'apparition du langage et enfin avec les expériences, les idées de valorisation, d'affirmation et d'estime s'établissent.



Au cours des années de 4 à 6 ans, deux dimensions retiennent l'attention, soit l'extension de soi et l'image de soi ou soi phénoménal. Par l'extension de soi, l'enfant s'identifie à tout ce qui peut être sien. Puis émerge l'image de soi, développée à partir de ses représentations, qualités, défauts, système de valeur environnemental, statut, rôle ou aptitude, etc..

Par la suite, la prédominance de la dimension rationnelle se fait valoir avec l'entrée à l'école qui renforce le sens de l'identité, l'image de soi et l'extension de soi. Lors de cette étape, l'enfant fait face à toutes sortes de changements, de nouvelles normes et tout ce qui provoque un changement entre l'école et la maison. Son concept de soi se modifie donc à ce moment, tant au niveau de l'image de soi que de l'identité, mais surtout au niveau du soi adaptatif. En même temps la structure (soi social) commence à se développer et l'identification aux groupes survient.

L'entrée à l'école entraîne des modifications substantielles à travers tout le concept de soi (Dinkmeyer, 1963; Strang, 1957: voir L'Ecuyer, 1975). Montemayor et Eisen (1977) dans une étude sur le développement du concept de soi avec des enfants âgés entre 4 et 18 ans, trouvent qu'en vieillissant le concept de soi devient plus abstrait et moins concret. Selon eux les jeunes enfants se décrivent et se conçoivent en termes d'apparence physique et de possession, tandis qu'à l'adolescence, à partir d'environ 11 1/2 ans, les enfants se conçoivent de manière plus

abstraite et en des termes plus psychologiques et interpersonnels.

Selon Morissette (1980) l'apprentissage du concept de soi par un enfant devrait être renforcé par les encouragements des personnes qui l'entourent, ce dernier apprenant toutefois très tôt l'auto-renforcement. L'acquisition d'un concept de soi positif ou négatif, plus ou moins calquée sur les descriptions des autres, est ainsi grandement favorisée. Nous pouvons alors nous apercevoir que l'école, ainsi que l'influence des personnes significatives qui gravitent autour de l'enfant sont déjà impliquées dans le développement de son concept de soi.

#### Mise en relation des variables

Maintenant que nous connaissons mieux la variable du concept de soi, il est à présent opportun d'analyser ses liens avec les deux autres variables qui sont le rendement scolaire et la perception d'autrui. Nous nous proposons donc de vérifier les liens possibles entre ces trois variables dans la recension d'écrits avant d'en arriver à émettre les hypothèses de travail. La variable du rendement scolaire est assez simple au niveau de la compréhension et c'est pourquoi nous ne la définissons qu'au second chapitre dans le cadre de notre recherche. Quant à la variable de la perception d'autrui nous en faisons une brève description un peu plus loin avant de la mettre en relation avec une autre variable.

Nous procédons en quatre étapes de mise en relation des variables, soit d'abord entre le concept de soi et le rendement scolaire, ensuite entre le rendement scolaire et la perception d'autrui, puis entre le concept de soi et la perception d'autrui et enfin nous traitons des études qui tentent de regrouper ces trois variables.

#### A. Concept de soi et rendement scolaire

Depuis longtemps à l'école ou dans tout autre structure scolaire, il y a des élèves qui réussissent bien, d'autres pour qui c'est plus difficile de réussir et enfin d'autres qui expérimentent tout simplement l'échec.

Lorsque nous nous interrogeons sur les facteurs primordiaux qui entrent en ligne de compte avec le rendement scolaire, nous pensons bien sûr rapidement à l'intelligence, aux habiletés intellectuelles et au quotient intellectuel. Cependant il est un facteur qui ne cesse de prendre de l'importance depuis les années soixante et c'est le concept de soi. D'ailleurs Brookover (1967: voir Purkey, 1970) affirme dans ses recherches que la prémisse, qui veut que l'habileté humaine soit le facteur le plus important dans le rendement, peut être mise en doute et que les attitudes de l'étudiant limitent le niveau de son rendement à l'école, faisant ainsi allusion à la possibilité d'y inclure le concept de soi.

Donc la perception qu'une personne, en l'occurrence ici l'étudiant, a d'elle-même peut jouer un rôle important au plan du rendement académique

de cette dernière. Voyons maintenant les recherches et les auteurs, par ordre chronologique, qui se sont intéressés à la relation possible entre la variable du concept de soi et celle du rendement scolaire.

James (1890) est sûrement l'un des premiers à démontrer les effets de la performance sur le niveau du concept de soi. "Sans essais, pas d'échecs, sans échecs, pas d'humiliations." (p. 313). Et dans un effort de mettre sous équation l'estime de soi, il fait l'équation suivante: 
$$\text{estime de soi} = \frac{\text{succès}}{\text{attentes, aspirations}}$$
 . Pour lui l'estime de soi est la résultante du succès obtenu en fonction des attentes et aspirations préalables. Donc déjà à cette époque, un souci de l'importance accordée aux expériences de succès et d'échecs est en place.

La tendance de James à créer un rapprochement entre les aspirations et les succès d'une personne est par la suite fortement appuyée par Coopersmith (1967). Mais il faut attendre jusqu'aux années cinquante pour assister à un véritable essor des études au niveau de cette relation entre le concept de soi et le rendement scolaire, essor qui se poursuit jusqu'à nos jours. Lorsque nous examinons ces études, il en ressort une relation positive et significative et ce, davantage pour les garçons que pour les filles.

Comme nous l'avons vu précédemment, Allport fait mention de tout le bouleversement que subit le concept de soi de l'enfant avec son entrée à l'école et les nouvelles normes qu'elle implique. Staines (1958: voir

Burns, 1979) pour sa part conclut, à la suite d'observations en classe, que le concept de soi est non seulement présent dans tout apprentissage, mais est aussi une conséquence majeure de toute situation d'apprentissage. Nous pouvons constater qu'à cette époque le terme concept de soi n'est pas toujours utilisé, étant substitué soit par estime de soi, "self-report" ou encore par perception de soi. Cependant en s'y arrêtant, nous pouvons remarquer la similitude de la variable visée avant que le concept de soi ne prenne toute son ampleur et que nous y reconnaissons la globalité de ce qui se rapporte au soi.

Cohen (1959) s'intéresse plus particulièrement aux implications et à l'influence sociale de l'estime de soi. S'inspirant de James, il définit le concept de soi comme la perception générale qu'un individu a de lui-même et sa potentialité à rencontrer ses besoins pour le succès. Il voit l'estime de soi comme une fonction de la coïncidence entre les aspirations d'un individu et l'accomplissement de ces aspirations. Le degré d'écart entre ses idéaux et ce qu'il est maintenant résulte en sentiments de succès ou d'échecs. De plus, les sentiments de succès et d'échec expérimentés dans une situation donnée doivent se généraliser à son entière perception de soi.

Cohen soutient aussi que les gens avec une estime de soi faible sont en mesure d'être persuadés plus facilement que ceux avec une estime de soi forte, qui eux peuvent mieux résister aux influences externes. En

outre, les personnes avec une haute estime de soi semblent plus à l'aise pour repousser les situations de puissance, elles sont donc plus protectrices pour elles-mêmes et moins vulnérables aux pressions, tandis que celles qui ont une basse estime de soi sont plus dépendantes. Par le fait même, les gens avec une estime de soi faible sont plus vulnérables aux effets d'expériences d'échecs, ce qui renforce la contradiction entre les idéaux du soi et la perception de soi. Ils sont plus affectés par ce qu'ils disent d'eux-mêmes et de ce que les autres disent d'eux, cette assertion s'avérant être appuyée par la suite par l'étude de Ziegler, Balla et Watson (1977). Tandis que de leur côté, les personnes avec une haute estime d'eux-mêmes réagissent à l'échec en s'évaluant plus positivement que les personnes à faible estime de soi. Elles tendent ainsi à maintenir leur degré d'estime de soi. Les écrits de Cohen permettent ainsi d'illustrer une partie du rationnel qui sous-tend la relation entre le concept de soi et le rendement.

Dans leur étude, Shaw, Edson et Bell (1960) veulent démontrer les différences entre les étudiants qui réussissent et ceux qui échouent ou qui n'ont pas un succès éclatant dans leurs perceptions d'eux-mêmes. Ils ont donc comparé deux groupes d'étudiants provenant d'écoles secondaires et collégiales. L'instrument de mesure utilisé pour la perception de soi est le Sarbin Adjective Checklist. Les résultats démontrent que les étudiants qui réussissent ont des cotes significativement plus élevées que ceux de l'autre groupe. La perception de soi semble donc être plus positive pour

les garçons qui réussissent tandis que pour les filles il n'y a pas de généralisation possible au niveau de cette relation.

Bledsoe (1967) qui explore la relation entre les concepts de soi d'enfants de 4e et 6e années, avec le test Bledsoe Self-Concept Scale, et d'autres variables dont le rendement scolaire, en vient à une conclusion semblable à celle de ses prédécesseurs. Les relations sont significativement positives entre le concept de soi et le rendement des garçons, mais rien de significatif pour les filles.

Baum et al. (1969: voir Purkey, 1970) trouvent, quant à eux, que les filles à fort et à faible rendement ont un concept de soi plus élevé que les garçons. De plus, les filles comme groupe affichent un plus fort concept de soi. Ces résultats sont par la suite confirmés par d'autres études.

A l'aide des tests Self-Concept of Ability Scale et Self-Expectations Inventory (Who am I, technic), Jones et Grieneeks (1970) tentent d'établir que la perception de soi apparaît comme le meilleur élément de prédiction du rendement scolaire auprès d'un échantillon de 877 élèves de niveau collégial. Les résultats s'avèrent être probants et significatifs et ce, avant même le quotient intellectuel.

Lorsque Purkey (1970) s'exprime sur les personnes qui échouent il affirme que:

C'est une tragédie personnelle et un gâchis social lorsqu'un étudiant passe, année après année, expérimentant la défaite et l'échec à l'école. Les causes de l'échec et les effets d'expériences d'échec sont complexes, mais un facteur central et constant dans la cause et l'effet est la façon dont l'étudiant se perçoit lui-même et ses habiletés. (p. 20)

Pour éclairer la relation causale à ce niveau, Purkey, suite à sa revue des écrits sur le sujet, trouve difficile d'établir une relation causale dans un sens ou l'autre. Il émet l'hypothèse, quant à la possibilité d'une causalité du concept de soi au rendement scolaire, que l'étudiant transporte avec lui certaines attitudes et perceptions, sur lui-même et sur ses habiletés, qui jouent un rôle primordial dans sa performance académique. Sa conclusion a été rendu possible à partir des résultats d'une dizaine d'études provenant de sa revue de littérature.

D'un autre côté, en se basant sur les travaux de nombreux auteurs (Bills, 1959; Borislow, 1962; Diller, 1954; Dyson, 1967; Gibby et Gibby, 1967; Stoland et Zander, 1958) Purkey (1970) en vient à une conclusion complémentaire. Il croit que les indices semblent montrer que le succès et l'échec à l'école influencent la manière dont les étudiants se voient eux-mêmes. Les élèves qui expérimentent des succès répétés à l'école sont davantage disposés à développer des sentiments positifs au sujet de leurs habiletés, tandis que ceux qui expérimentent l'échec de façon constante tendent à développer des perceptions négatives d'eux-mêmes. Purkey n'insiste donc pas sur une direction causale spécifique, mais davantage



dans le sens d'une forte relation réciproque. De plus, il avance qu'une hausse du concept de soi amène une influence de premier ordre dans l'amélioration de la performance académique. Il affirme d'ailleurs que l'importance du concept de soi dans le processus éducationnel aura besoin que nous y accordions beaucoup plus d'emphase dans l'avenir.

Sur un échantillon de 1 412 élèves de 4<sup>e</sup> année provenant de 17 écoles différentes, Murray (1974) trouve, contrairement à Baum (1969), une image de soi académique plus forte chez les garçons et un taux de réussite généralement plus élevé chez les garçons que chez les filles.

Suite à une très large revue sur le concept de soi, Wylie (1974) précise que plusieurs personnes, plus spécifiquement des éducateurs, avancent sans hésitation que le rendement ou les indices d'habiletés doivent être fortement reliés au concept de soi global. Il semble plausible que les variances dans le succès au niveau des activités scolaires, doivent mener à des variations dans les approbations ou désapprobations des personnes significatives de l'entourage et ainsi produire des modifications dans l'image de soi globale. Donc pour lui le succès académique peut promouvoir l'image de soi tandis que l'échec peut produire l'effet contraire.

Dans une étude menée auprès de 159 élèves à rendement faible Rogers, Smith et Coleman (1978), avec l'aide du Pier-Harris Children's Self-Concept Scale, tentent de vérifier l'hypothèse qui affirme que la

relation entre le rendement scolaire et le concept de soi est plus évidente dans un contexte de comparaison sociale spécifique de groupe ou de classe. Les résultats démontrent que les étudiants à rendement faible ont un concept de soi plus élevé s'ils sont assignés à des groupes plus forts en termes de rendement. Les auteurs suggèrent donc que cette relation est beaucoup plus liée aux groupes d'appartenance académique, bien que le lien existe quand même.

Brookover et al. (1979), en se servant des mesures pour le concept de soi et le rendement scolaire, soit le Self-Concept of Academic Ability Scale et le Michigan School Assessment Test, étudient le lien entre ces deux variables. A partir d'un très large échantillon, tout près de 160 écoles, ils concluent que bien que cette relation existe et qu'elle soit positive il semble qu'elle demeure individuelle et que nous ne pouvons la généraliser à de grands ensembles, c'est-à-dire à des groupes, des classes ou encore des écoles.

Burns (1979) ne trouve pas étonnant que l'évaluation des autres (résultats scolaires) devient pour les enfants leurs propres évaluations, avec l'emphase mise de nos jours sur l'importance de réussir et d'obtenir les meilleurs résultats académiques possibles. La réussite est associée à la compétence ainsi qu'à la supériorité et l'échec à l'incompétence ainsi qu'à l'infériorité.

Dans le but d'explorer la relation entre le rendement scolaire et l'estime de soi Maruyama, Rubin et Kingsbury (1981) utilisent un échantillon de 1 613 étudiants de 9 à 15 ans dans une étude longitudinale. Ils se sont aperçus de la grande stabilité du rendement académique avec les années. Ils n'ont cependant pas trouvé de relations causales entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Selon eux, la relation est meilleure en bas âge pour les enfants et a tendance à se stabiliser en vieillissant. Ils ne sont pas les seuls à ne pas trouver de relations vraiment significatives entre ces deux variables. Holland (1959) entre autres, trouve que ceux qui échouent ou ceux à faible rendement tendent à avoir un concept de soi positif, étant ainsi en désaccord avec la tendance générale des autres recherches. Borislow (1962) s'avère lui incapable de trouver quelques différences significatives que ce soit au niveau du concept de soi général entre les étudiants qui échouent et ceux qui réussissent. Il voit tout au plus cette relation beaucoup plus évidente avec la motivation au succès.

Avec un échantillon de 90 étudiants juniors en psychologie Fretz et Engle (1973) n'ont pu, eux non plus confirmer leurs hypothèses. Ils n'ont trouvé aucun lien significatif au niveau de l'auto-évaluation des étudiants, entre ceux qui reçoivent des feedbacks de leurs résultats académiques et ceux qui n'en reçoivent pas.

Plus près de nous, Plante (1978) dans une recherche effectuée au Québec, ayant comme objectif entre autres de mesurer le lien entre le concept de soi et le rendement scolaire, n'arrive pas à établir une relation significative entre ces deux variables.

Il demeure néanmoins que ces recherches sont minoritaires et leurs résultats s'expliquent par une multitude de facteurs. La majorité des études sur cette relation sont concluantes et expriment une relation positive. Morissette (1980) soutient pour sa part que les résultats scolaires affectent le concept de soi des élèves ne serait-ce que par l'intermédiaire de la réponse émotionnelle ou du raisonnement personnel qu'ils déclenchent lorsque les étudiants en prennent connaissance.

Plus récemment Faunce (1984), à la suite d'une expérimentation pour étudier ce lien, affirme selon ses résultats que les moyennes cumulatives (Grade Point Average) affectent les auto-évaluations des étudiants et que cette relation entre le rendement et l'évaluation de soi est sans aucun doute bidirectionnelle.

Gadzella et Williamson (1984), en utilisant le Tennessee Self-Concept Scale de Fitts (1965), trouvent des corrélations positives significatives entre le rendement scolaire et le concept de soi ( $r:0.26$ ). Selon eux, un fort concept de soi n'est pas la cause d'un bon rendement scolaire, mais c'est une qualité personnelle nécessaire et vitale pour avoir accès au succès.

Marion (1985), Simmons, Carlton-Ford et Blyth (1987), pour ne nommer qu'eux, en arrivent à des résultats similaires quant à la relation entre ces deux variables.

En résumé il semble évident, en regard de la littérature, qu'il existe une relation entre le concept de soi et le rendement scolaire. Cependant il est difficile d'attribuer un lien causal à cette relation qui semble davantage évidente chez les garçons. Les études se contredisent dans la différence entre les sexes au niveau du concept de soi, bien que les filles depuis quelques années semblent prendre la place qui appartenait jadis aux garçons quant à un concept de soi plus positif. Par contre, au niveau du rendement académique les filles ont maintenant, de façon générale, de meilleurs résultats que les garçons.

#### B. Rendement scolaire et perception d'autrui

Avant d'entrer plus spécifiquement dans cette relation nous allons dans un premier temps tenter de décrire brièvement la variable de la perception d'autrui.

Le mot perception tire son origine du XVI<sup>e</sup> siècle et du groupe de penseurs de cette époque, dont Descartes, qui lui l'emploie pour désigner une idée, une image. Dans les dictionnaires usuels le mot perception est défini comme un acte, une opération de l'intelligence, une représentation intellectuelle, une fonction par laquelle l'esprit se représente les objets, acte par lequel s'exerce cette fonction.

Par la suite les psychologues allemands Koffka (1935) et Kohler (1947: voir Gergen et Gergen, 1981) tenants de la psychologie gestaltique, s'intéressent particulièrement à la façon dont les processus intérieurs de l'individu imposent une forme au monde intérieur. C'est par contre Asch (1946) qui est l'un des premiers psychologues à explorer la façon dont nous organisons nos perceptions d'autrui. Très influencé par la théorie gestaltique de la perception, il soutient que les impressions globales sont souvent organisées autour d'un trait central ou d'un concept qui serait relié à son lien étroit avec plusieurs autres traits.

Gergen et Gergen (1981) affirment, pour leur part, que lorsque le percepteur se forme des impressions sur autrui il applique des concepts ou des étiquettes. Ces concepts reflètent les règles culturelles en place, les motifs de celui qui perçoit et le contexte dans lequel l'action survient. Les gens essaient aussi de maintenir un ordre émotionnel dans l'organisation de leurs impressions d'autrui. Ceci devient davantage véridique lorsque la personne perçue est hautement significative pour le percepteur (parents, amis, professeurs, etc.). Dans le contexte de la présente recherche, le percepteur étant l'étudiant, le perçu sera le professeur mais nous pouvons aussi parler de perception de la relation avec autrui.

Il est bon de préciser que nous parlons de perception d'autrui, mais que nous parlons aussi souvent de perception ou d'évaluation de la

relation avec autrui dans les recherches sur le sujet. Dans l'optique de notre recherche "autrui" est donc l'enseignant puisque le percepteur est l'élève. De plus, nous parlons de relation parce qu'entre les deux parties, le maître et l'élève dans un contexte d'apprentissage sur une période assez longue, il y a souvent un mouvement relationnel qui s'installe en plus des autres facteurs existants.

Mais attardons-nous d'abord aux caractéristiques et aux facteurs qui affectent la perception des étudiants. Dans le but de vérifier la valeur des perceptions ou des évaluations de la part de l'étudiant face à son professeur, Abraham (1971) tente de comparer les perceptions de 110 élèves de 13 et 14 ans avec celles que leurs professeurs ont d'eux-mêmes à l'aide d'un Q-Sort. Les résultats démontrent que les élèves ont en général une perception moins favorable des enseignants que les enseignants ont d'eux-mêmes. La variable sexe n'intervient pas au niveau de ce lien dans son étude.

Phillips (1979), dans son étude sur le sujet, en vient à la conclusion que les perceptions des étudiants des aspects de la relation maître-élève sont dans plusieurs cas, reliées aux concepts du rôle d'enseignant. Les perceptions étant plus favorables pour les professeurs qui adoptent un rôle traditionnel par rapport à ceux qui idéalisent des rôles où ils cherchent à donner à l'étudiant plus de responsabilités pour son apprentissage. Les filles ont des perceptions généralement plus

favorables des enseignants que les garçons.

Nous connaissons l'ampleur des écrits sur l'effet pygmalion et ce, surtout du côté des attentes des enseignants. Feldman et Prohaska (1979) explorent cet effet, mais en ce qui concerne les attentes des étudiants. Selon leurs résultats, il semble que les élèves qui s'attendent à avoir un professeur compétent et sociable ont des attitudes plus positives quant aux travaux scolaires et à la motivation à réussir et, de fait, ils réussissent généralement mieux.

Au niveau de l'effet du degré des caractéristiques affectives existant dans la relation maître-élève par rapport à la perception étudiante de l'enseignant, deux recherches se contredisent. Celle de Thomas (1980) arrive à des corrélations positives tandis que Prawat et Nickerson (1986) ne trouvent rien de significatif concernant la variable affective dans une relation et de son effet sur la perception de l'autre.

Goebel et Cashen (1979) démontrent pour leur part, l'importance de l'apparence physique, de l'âge et du sexe de l'enseignant dans la perception de l'évaluation que l'étudiant a de lui. Ils font ainsi ressortir l'influence des caractéristiques propres à l'enseignant dans la perception de l'étudiant. Il n'en demeure pas moins, selon les résultats de l'étude de Burdsal et Bardo (1986), que la perception de l'enseignant par l'étudiant est un très bon indice de la réalité et selon eux nous avons avantage à nous servir plus souvent de l'évaluation de l'étudiant sous



plusieurs dimensions.

Revenons maintenant aux études qui portent plus spécifiquement sur la relation entre le rendement scolaire et la perception de la relation maître-élève. Les études entre le rendement scolaire et la perception de la relation avec autrui ne sont pas très abondantes. D'ailleurs ces études font leur apparition tardivement au plan chronologique. Dans une étude effectuée auprès de 16 enseignants et de 128 élèves, Jones (1971) indique que les caractéristiques des étudiants influencent le type et la fréquence des relations professeur-étudiant. Les résultats de ses expériences démontrent que les interactions semblent être meilleures avec les élèves à fort rendement scolaire et médiocres avec les élèves à faible rendement et par surcroît, les interactions sont de façon générale meilleures avec les filles.

A l'aide du Teaching Assessment Blank, test mesurant la perception de l'enseignant par l'étudiant, Holmes (1972) tente de déterminer les effets des différences dans les résultats académiques des étudiants sur leurs perceptions. Il semble que la note de l'étudiant n'influence pas son évaluation du professeur lorsque cette note est attendue. Par contre lorsque les étudiants reçoivent des notes inférieures à celles attendues, ils ont une forte tendance à déprécier l'enseignant. L'auteur explique ce phénomène par un déplacement de la frustration chez l'élève.

De plus, les garçons qui réussissent bien en classe reçoivent habituellement de meilleurs traitements de la part de l'enseignant, (Good, Sikes et Brophy, 1973). Leurs résultats sont recueillis à l'aide du test Brophy-Good Dyadic Interaction Observation System (1970).

Firestone et Brody (1975), dans une étude s'interrogeant sur le rôle et la qualité des interactions maître-élève au niveau de la prédiction du succès académique, démontrent que les interactions positives avec l'enfant amènent une augmentation au niveau de la performance scolaire.

Une autre étude effectuée auprès de 104 enfants et à l'aide du même instrument de mesure, le Brophy-Good Dyadic Interaction System, tente de tester entre autres le lien entre le rendement scolaire et l'évaluation ou le classement des professeurs. Les résultats s'avèrent positifs quant à la relation entre ces variables. Donc la perception de l'élève des habiletés du professeur est hautement reliée au rendement académique selon Luce et Hoge (1978).

Il semble clair qu'au niveau de ce lien la qualité et les caractéristiques des interactions maître-élève jouent un rôle important. D'ailleurs la compatibilité entre le professeur et son étudiant s'avère être significativement liée au rendement scolaire, (Easterday et Paul, 1980).

Gilly (1984), dans un chapitre sur les représentations réciproques maître-élève, parle du maître vu par l'élève de la manière suivante. Selon lui les élèves ont très tôt, dès la maternelle, une structure d'appréhension bien organisée qui s'appuie sur des aspects repérables des besoins de l'élève dans son rapport avec le professeur. Les dimensions de l'appréhension se précisent et se diversifient avec l'âge; ainsi certains facteurs sont plus souvent cités, tels l'empathie dans les rapports avec l'élève, l'organisation de l'enseignant et la qualité des explications de ce dernier. Ceci démontre l'importance qu'accordent les élèves à la manière dont ils perçoivent le maître dans les relations socio-affectives avec eux. Quant aux effets que peut produire la perception de l'enseignant par l'élève sur son travail scolaire, il semble que les élèves produisent mieux après que leurs soient demandés ce qu'est un professeur empathique pour eux (De Ventura, 1983: voir Gilly, 1984).

Dans cette même recherche, une manipulation expérimentale est effectuée auprès de deux groupes d'étudiants. A un groupe est présenté un court métrage dans lequel un professeur manifeste des attitudes empathiques, tandis qu'à l'autre groupe est présenté un professeur manifestant des attitudes non empathiques. Par la suite, ces deux enseignants se présentent aux élèves comme étant le professeur désigné pour leur enseigner au cours de l'année (même groupe que dans le court métrage). Les deux professeurs adoptent cette fois un même comportement standard, ne démontrant aucune des attitudes vues lors des courts métrages. Suite à une

évaluation, un meilleur rendement scolaire est fourni par le groupe d'élèves qui ont visionné le film montrant le professeur empathique.

Il y a aussi quelques études qui ne trouvent pas de relations significatives entre le rendement et la perception de l'enseignant chez l'élève. En utilisant le Treatment Perception Scale (TPS) auprès de 386 étudiants de 6<sup>e</sup> année, Stayrook, Corno et Winne (1978) désirent tester l'hypothèse voulant que les perceptions chez les étudiants, des comportements de réaction, de sollicitation ou de structuration de l'enseignant, doivent introduire les effets de ces variables sur le rendement de l'étudiant. Les résultats ne démontrent pas d'effets principaux à ce niveau sur le rendement.

Chaikin et al. (1978) arrivent à une conclusion semblable auprès de 120 élèves de 9 à 13 ans. Ils trouvent néanmoins que la perception des élèves est fortement influencée par l'attraction physique. Cependant aucune relation significative n'est trouvée en rapport avec le rendement scolaire.

Plus récemment, Woolfolk et Brooks (1985) démontrent que les étudiants ne perçoivent pas tous de la même manière les comportements des enseignants. Selon qu'ils se considèrent forts ou faibles au niveau du rendement scolaire, le comportement verbal ou non verbal de l'enseignant est interprété de façon différente. Cela a éventuellement une influence sur la perception globale du professeur. Les étudiants à fort rendement interprètent davantage positivement les comportements de l'enseignant,

tandis que les faibles les interprètent plus négativement.

Enfin, Abrami et Mizener (1985) nous montrent, à travers leurs résultats, que la similarité des attitudes entre le professeur et l'élève se retrouve significativement plus souvent dans des classes avancées ou fortes que dans des classes plus faibles où les étudiants ont des attitudes différentes de l'enseignant. De plus, des effets plus modérés sont aussi trouvés sur le rendement scolaire.

Lorsque nous faisons le survol de ces recherches, même si le lien n'est pas aussi évident qu'entre le concept de soi et le rendement scolaire, il est permis de croire qu'il existe une relation entre la perception de la relation maître-élève et le rendement académique.

Les dernières recherches mentionnées ci-haut nous apportent un nouveau point de réflexion. Elles mentionnent l'effet des similarités des attitudes maître-élève et de la différenciation de l'interprétation des étudiants à partir de leur référence personnelle. Elles suggèrent donc la possibilité d'un lien entre la perception d'autrui (professeur) et quelques caractéristiques personnelles de l'étudiant. Nous tentons donc de vérifier ce lien dans la partie qui suit, à travers les écrits sur ce sujet, entre la variable du concept de soi qui nous intéresse de manière plus particulière et la perception d'autrui.

### C. Concept de soi et perception d'autrui

La question de base qui nous vient à l'idée à ce moment-ci est la suivante: comment se fait-il que les mêmes comportements et attitudes d'une même personne soient perçus différemment par les gens? Plusieurs chercheurs soutiennent que le concept de soi est un des facteurs qui peut jouer un rôle primordial à ce niveau.

Freud est l'un des premiers à faire un lien entre la perception de soi et la perception des autres. Il aborde cela en rapport avec le concept de la libido. Il affirme que les rapports qu'un individu a de sa propre perception sont les indices révélateurs d'une libido dirigée vers l'intérieur; à l'inverse les perceptions du niveau de considération des autres sont les indices d'une libido dirigée vers l'extérieur. Selon lui nous pouvons nous attendre à obtenir des corrélations inverses entre les considérations que nous avons de nous-mêmes et celles que nous avons des autres. Cependant Freud est ambigu lorsque qu'il parle du mécanisme de projection et il ne définit pas suffisamment le terme autre. Goldfried (1963) ainsi que Horney et Fromm (1947) ont des vues différentes de Freud (1932: voir Wylie, 1974). Ils affirment qu'une attitude d'amour envers soi doit être trouvée dans tous ceux qui sont capables d'aimer les autres.

Malgré un manque d'instrumentation valable pour mesurer l'estime de soi et l'estime des autres vue par soi, nous pouvons quand même extrapoler ou plutôt s'attendre à ce que les positions théoriques soient

supportées par des corrélations positives dans les études à venir.

Rogers (1961, 1970) aborde ce lien en termes d'acceptation de soi ou du moi. Il dit que lorsqu'une personne accepte ses sensations et ses expériences viscérales, elle est nécessairement plus en mesure de comprendre et d'accepter les autres comme des individus séparés. Le rationnel sous-jacent est que la personne qui dénie ses propres expériences interprète mal et a des réactions d'attaque envers les autres parce que leurs actions représentent ou ressemblent à des expériences qu'elle n'a pas acceptées. Donc, elle ne peut concevoir l'autre comme un individu séparé, opérant en termes de ses propres significations basées sur son propre champ perceptuel.

Des recherches tentent de vérifier ces liens, en voici quelques unes. Jacobs, Bercheid et Walster (1971) estiment que dans des situations de vie réelle les expressions directes d'estime et de rejet sont probablement rares. Selon eux, il peut être envisagé que des gens avec une estime de soi faible apparaissent moins aimer les autres que les gens avec une estime de soi forte, simplement parce que ceux qui ont une faible estime d'eux-mêmes perçoivent généralement les autres comme plus rejetants. Cette assertion est soutenue par leur expérimentation.

En 1973, Shrauger et Paterson administrent les tests Self-Esteem Scale, Self-Satisfaction Measure et Self-Relevance Rating à 427 étudiants. Les résultats démontrent que les gens décrivent davantage les autres sur

des dimensions sur lesquelles ils se voient compétents et satisfaits, plutôt que sur des dimensions contraires où ils se voient incompétents et insatisfaits.

Dans une étude ayant pour but d'explorer l'effet des états émotionnels de 60 sujets sur leur jugement des états émotifs des autres, Schiffembauer (1974) arrive à une corrélation positive dans ses résultats. Il semble que les états émotionnels des gens affectent leur jugement subséquent des états émotifs des autres, tant pour les affects positifs que négatifs.

Russel, Sensening et Haley (1974) présentent une hypothèse contrastante avec ce qui a été émis jusqu'à maintenant. Pour eux, si nous divisons par exemple les gens selon la dimension de polarité, extraverti et intraverti, ceux qui se décrivent dans la prédominance d'une des deux polarités doivent tendre à voir les autres généralement dans la polarité opposée. Ils affirment que l'état le plus naturel de l'organisme en est un qui inclut plusieurs disparités et des tendances contradictoires.

Fox et al. (1983), dans une étude à grande échelle avec plusieurs variables, tentent entre autres, de vérifier le lien entre l'évaluation de l'enseignant par l'élève et l'estime de soi. Ils obtiennent comme résultats significatifs que les étudiants avec une estime de soi élevée, peu importe qu'ils aient des professeurs ayant des comportements positifs ou négatifs, auront quand même une évaluation positive de l'enseignant.



Rien de significatif n'est trouvé avec les élèves qui ont une faible estime de soi.

Après d'une population de 90 étudiants, en utilisant les tests Self-Rating Centrality Relation et Positivity of Self-Rating, Lewicki (1983) tente de vérifier l'interprétation cognitive de l'image de soi comme biais dans la perception des autres. Une première expérience démontre que les différences individuelles qui sont au coeur des dimensions dans la perception d'autrui sont reliées aux images de soi des percepteurs. Une seconde expérience montre que le biais de l'image de soi est plus faible chez les sujets qui réduisent leur mécanisme de défense de projection, en utilisant des techniques d'auto-conscientisation objective. Donc ces résultats indiquent que le soi est impliqué dans le processus de formation d'impression des autres et que même des changements situationnels très faibles dans l'image de soi sont capables de produire des modifications spécifiques connexes dans la perception qu'ils ont des autres personnes.

Markus, Smith et Moreland (1985) nous font part de leur conclusion suite à leur recherche sur le rôle du concept de soi dans la perception d'autrui. Selon eux, l'idée d'une influence mutuelle et réciproque entre le concept de soi et la perception d'autrui a été effleurée par plusieurs auteurs dans la littérature. Markus, dans une recherche antérieure (1977), parle pour sa part de schéma de soi et le définit comme suit:

Un ensemble de schémas de soi qui organise des expériences passées et qui est utilisé pour reconnaître et interpréter des stimulus pertinents dans l'environnement. (p. 64)

Dans leur étude effectuée auprès de 500 étudiants Markus et ses collaborateurs (1985) affirment, en opposition à l'étude de Russel et al. (1974), qu'un individu qui a bien différencié par exemple les schémas de l'introversion pour lui-même est plus sensible à l'introversion, développant ainsi une forme d'expertise sur cette caractéristique. Il est donc plus apte à reconnaître les mêmes points sur les autres. La recherche rapporte ici que le concept de soi peut influencer le processus de perception entier de la personne, incluant la perception du comportement des autres. De ce fait, le concept de soi d'une personne est plus en alerte lorsque le comportement de l'autre a rapport avec un comportement observé comme critique pour soi. Selon eux, la structure de la perception que nous nous faisons du comportement d'une autre personne est suggérée par la structure du soi dans ce domaine, plutôt que par quelque structure inhérente au comportement de la personne cible. Souvent celui qui perçoit est inconscient de l'extension de cette contribution et lorsqu'elle est inappropriée, la perception des autres peut être significativement biaisée. Il demeure que le rôle du concept de soi dans la perception sociale reste une des plus puissantes structures dans le champ psychologique (Markus et al., 1985).

Les études jusqu'ici nous permettent d'envisager une relation possiblement significative entre le concept de soi et la perception d'autrui dans le milieu scolaire.

#### D. Relation entre les trois variables

Maintenant pour terminer sur la mise en relation des variables nous allons présenter quelques études qui tentent de regrouper les trois variables principales, c'est-à-dire le concept de soi, la perception d'autrui et le rendement scolaire afin d'y vérifier les liens possibles.

La réunion de ces trois variables au niveau des recherches semble s'être d'abord effectuée vers les années soixante; Davidson et Lang (1960) semblent être les premiers à s'y intéresser. Ils tentent de vérifier le lien existant entre un bon rendement scolaire, une perception positive que l'étudiant a de lui-même et une perception favorable des sentiments du professeur envers eux. L'échantillon regroupe 89 garçons et 114 filles de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, et 6<sup>e</sup> années et l'Adjectif Checklist est utilisé comme mesure des sentiments du professeur. Les résultats en rapport à l'hypothèse centrale nous montrent une corrélation positive entre un concept de soi favorable chez les enfants et une évaluation favorable des sentiments du professeur envers eux et aussi avec le rendement scolaire. Bien que les auteurs parlent seulement de perception de sentiments du professeur, il demeure que cette caractéristique tient une place importante au niveau de la perception globale de la relation maître-élève. Les auteurs notent aussi que les

filles ont des cotes plus élevées sur les trois variables que les garçons.

Pour sa part, Combs (1963: voir Purkey, 1970) dans sa recherche sur le lien entre les perceptions de soi et le faible rendement des garçons du secondaire, trouve que ceux qui échouent ou à faible rendement se voient eux-mêmes moins adéquats et moins acceptables que les autres et ils trouvent leurs pairs et les adultes moins acceptables aussi.

Par la suite, en 1976, Fry dans une étude auprès de 60 sujets de 16 et 17 ans confirme l'hypothèse que les changements dans les perceptions de soi par rapport aux autres suivent des expériences d'échec ou de succès. Spencer (1977), dans un étude auprès de 1 225 étudiants de 7<sup>e</sup> année, présente la conclusion majeure de sa recherche dans la réaffirmation de l'importance primordiale des influences interpersonnelles comme déterminant du concept de soi. Le rendement scolaire n'ayant cette fois qu'une influence négligeable.

Enfin Weinstein et al. (1979) cherchent à vérifier ce lien auprès de 102 élèves à l'aide du test Self-Concept of Attainment (SCA) de Nicholls (1976) pour le concept de soi et du Teacher Treatment Inventory de Rosenshine (1976) pour la perception de l'enseignant. La limite principale de cette recherche et des recherches subséquentes de Weinstein et al. (1982a et 1982b) est que les étudiants se projettent dans d'hypothétiques élèves et ne parlent donc pas directement d'eux et de leurs expériences. Néanmoins, les résultats démontrent que les étudiants, selon leur niveau

d'étude, ont une perception différente des attitudes du professeur. Les plus jeunes voient les enseignants plus critiques et directifs avec les élèves à rendement fort. C'est le contraire pour les étudiants des niveaux d'étude plus élevés qui perçoivent les attitudes des enseignants différemment selon le rendement académique des enfants, les plus forts ont plus de privilèges et les plus faibles ont moins la chance de se faire valoir, bien qu'ils jouissent d'une plus grande vigilance des professeurs envers eux. Les auteurs considèrent le concept de soi comme une caractéristique du perceuteur qui est influente au niveau des attentes de ce dernier.

Bien qu'il y ait peu de recherches vérifiant le lien entre ces trois variables, il n'en demeure pas moins que l'intérêt grandissant à ce niveau semble valable et pertinent.

### Hypothèses

La majorité des études traitent soit d'une partie du concept de soi (image de soi, estime de soi, évaluation de soi, etc.) ou soit d'un aspect de la perception de la relation avec autrui (sentiment du professeur, traitement du professeur, etc.), mais rarement des aspects globaux de ces deux variables.

Le but de la présente recherche est donc la vérification du lien entre le concept de soi dans son sens global et la perception étudiante de

la relation maître-élève en son aspect global, le tout mis en relation avec le rendement scolaire en français des étudiants du secondaire I et II.

A la lumière des résultats dans le cadre de la recension des écrits de ce premier chapitre, il nous semble maintenant pertinent d'émettre les hypothèses de recherche suivantes:

Hypothèses principales:

1. Il existe une différence significative au niveau du concept de soi entre les étudiants à fort et à faible rendement, les élèves à fort rendement ayant un concept de soi plus positif.
2. Il existe une différence significative au niveau de la perception étudiante de la relation maître-élève entre les étudiants à fort rendement et ceux à faible rendement, ces derniers ayant une perception davantage négative.
3. Il existe une différence significative au niveau du concept de soi entre les étudiants qui ont une perception négative de leur relation maître-élève et ceux qui ont une perception positive, ces derniers ayant un concept de soi généralement plus positif.

Hypothèses secondaires:

1. Il existe une différence significative entre les rendements scolaires des garçons et des filles, ces dernières ayant de meilleurs résultats.
2. Il existe une différence significative entre les perceptions de la

relation maître-élève des garçons et celle des filles, les garçons ayant une perception généralement plus négative.

Chapitre II

Méthodologie



Ce chapitre présente des éléments essentiels de la méthodologie et décrit les étapes de l'expérimentation. Nous traitons plus spécifiquement des sujets, des mesures utilisées, des variables secondaires, du déroulement de l'expérience et des analyses statistiques.

Rappelons que l'objectif de la présente recherche est de vérifier le lien entre le concept de soi, la perception étudiante de la relation maître-élève et le rendement scolaire.

### Sujets

Les sujets de l'expérimentation sont des élèves de niveau secondaire I et II. L'échantillon total est de 633 élèves répartis selon le sexe en 306 filles et 327 garçons, âgés entre 11 et 15 ans, pour une moyenne de 12 ans et 8 mois. L'expérimentation s'est effectuée dans 24 classes comprenant de 16 à 31 élèves par groupe pour sept professeurs, dans trois écoles publiques de la région de Victoriaville. Nous avons choisi des élèves de niveau secondaire I et II, 392 élèves de I et 239 élèves de II. Le premier cycle du secondaire, en raison de sa structure, permet d'avoir un échantillon représentatif de la population générale des adolescents de cet âge. En effet, à partir du secondaire III, la division

pour les options secondaire professionnel court, professionnel long ou général rend difficile l'équivalence des groupes.

### Mesures utilisées

Nous présentons maintenant plus en détail les instruments de mesures utilisés au cours de la présente recherche. Il s'agit du Tennessee Self-Concept Scale (T.S.C.S.) pour le concept de soi, du PERPE pour la perception étudiante de la relation maître-élève et le rang cinquième en français au niveau du rendement scolaire.

#### A. Tennessee Self-Concept Scale (T.S.C.S.)

Le Tennessee Self-Concept Scale élaboré par Fitts (1965) s'avère être l'instrument choisi pour la présente étude, dans son adaptation française de Toulouse (1971), pour mesurer le concept de soi.

Dans une très large revue des écrits scientifiques sur le concept de soi Wylie (1974) parle du T.S.C.S. comme l'instrument de mesure du concept de soi le plus souvent utilisé jusqu'à maintenant. Par la suite il affirme que ce dernier est un instrument fort valable, tant par ses qualités psychométriques que par son aspect multidimensionnel. Pour ce qui est des autres instruments, tout près de 200 que nous retrouvons dans la revue de Wylie, la plupart mesurent seulement un ou des aspects du concept de soi.

Cet instrument de mesure du concept de soi comprend 100 items. Chaque item comporte une échelle de cinq points allant de "complètement faux" à "complètement vrai". Cet outil peut être administré individuellement ou en groupe. Les 100 items du questionnaire sont des descriptions de soi, comprenant 45 items positifs et 45 négatifs, ainsi que dix items qui sont ceux de l'échelle L du M.M.P.I., Minnesota Multiphasic Personality Inventory, constituant l'échelle de critique de soi. Cet outil nous permet d'obtenir des résultats qui se classent en quatre catégories principales: l'estime de soi, la consistance, la tendance à se dévaloriser ou se survaloriser et les échelles pathologiques (Toulouse, 1971).

La catégorie estime de soi est composée de neuf résultats sous-jacents qui regroupent les items en deux dimensions. La première comprend trois résultats qui ont trait à un schème de référence interne qui représente les aspects suivants du concept de soi: l'identité, la satisfaction de soi et la perception de ses comportements. La seconde dimension compte cinq résultats qui ont trait à un schème de référence externe correspondant aux aspects suivants du concept de soi: le soi physique, le soi moral-éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social. Le neuvième résultat est le total P qui représente l'indice global d'estime de soi.

Cet instrument de mesure nous permet de calculer 23 cotes différentes en tout, cependant les neuf résultats mentionnés ci-haut représentent les neuf principales cotes du T.S.C.S., étant directement liées à l'estime de soi et se révélant être la plus importante mesure du concept de soi. Les 14 autres résultats sont calculés à partir des 100 mêmes items, mais ils sont secondaires. Dans la présente recherche nous nous intéressons davantage aux neuf cotes principales, laissant de côté les autres résultats secondaires.

Revenons maintenant aux neuf résultats principaux qui nous intéressent plus particulièrement. Nous allons donc tenter dans ce qui suit de les décrire brièvement. Le total P représente le résultat global d'estime de soi du sujet. Ce résultat est important puisqu'il représente la somme des items positifs et s'avère être la cote la plus représentative de la mesure du concept de soi global. Plus le résultat est élevé, plus le sujet a tendance à avoir une image positive de lui-même, à s'aimer, à avoir confiance en lui-même, à s'accorder de l'importance, de la valeur, etc.. Par conséquent, un résultat faible à ce niveau indique que les sujets doutent de leur valeur, ne s'apprécient pas, ont tendance à être malheureux, dépressifs ainsi qu'anxieux, et ont généralement peu confiance en eux-mêmes.

Nous retrouvons ensuite les résultats qui ont trait à un schème de référence interne, c'est-à-dire qui s'appuient sur des données intérieures

à la personne. Il y a d'abord le résultat identité qui indique comment le sujet décrit son identité de base, comment il se voit, qui il est vraiment. Le résultat satisfaction de soi pour sa part, indique la description des sentiments que le sujet éprouve par rapport à la perception qu'il a de lui-même. Cette cote correspond habituellement au degré d'acceptation de soi, de satisfaction de soi. La perception de ses comportements est le résultat qui indique comment la personne perçoit ses comportements. C'est aussi comment elle agit de manière générale, ce qu'elle fait habituellement. Il est bon de préciser que ces résultats doivent être perçus dans leur ensemble et non pas être généralisés à partir d'une catégorie sans tenir compte des autres.

Dans les résultats qui ont trait à un schème de référence externe, c'est-à-dire qui s'appuient sur des données extérieures en relation avec le monde de la personne, nous retrouvons cinq sois.

Le soi physique indique comment la personne perçoit son corps, son apparence physique, sa santé, sa sexualité et ses qualités corporelles. Le soi moral-éthique quant à lui fait référence aux valeurs morales, spirituelles du sujet, ainsi que l'impression d'être une bonne ou mauvaise personne et la satisfaction de son comportement moral. Le soi personnel reflète la perception de valeur personnelle du sujet, le sentiment d'être adéquat comme personne. Donc ce résultat représente l'évaluation globale qu'il a de sa personnalité, de sa valeur personnelle face à lui-même. Le

soi familial indique le sentiment d'être important au plan de la famille, la perception que le sujet a de lui-même par rapport aux gens qui sont les plus proches et les plus importants pour lui (famille, grands amis, etc.). Enfin, la perception que l'individu a de lui-même en relation avec les autres au sens large est le soi social. Il reflète le sentiment d'être adéquat, d'avoir une valeur et une compétence respectable dans des situations sociales. Voilà ce qui complète la description des principaux résultats du concept de soi du T.S.C.S.. Passons maintenant aux qualités métrologiques de ce test.

En ce qui a trait à la validité de la version anglaise du T.S.C.S. Fitts (1965) l'aborde sous quatre aspects différents. D'abord la validité du contenu est démontrée par Fitts (1965) grâce au processus de choix des items où il retient que les items ou les juges s'entendent. Quant à la validité de discrimination, elle est obtenue par Fitts (1965) et à l'aide des résultats de Huffman (1964: voir Toulouse. 1971).

En ce qui a trait à la validité concomitante, c'est-à-dire des études de corrélations entre l'échelle du concept de soi et d'autres tests tels le "M.M.P.I.", le Edwards Personal Preference Schedule et le California F Scale, ils ont toujours produit des résultats satisfaisants (Toulouse, 1971). De plus, Rentz et White (1967: voir Wylie, 1974) confirment cette validité avec le test Osgood Semantic-Differential Good-Bad Rating. Enfin, Vincent (1968: voir Wylie, 1974) confirme aussi la

validité concomitante par rapport à un test de satisfaction personnelle de soi.

Finalement, la validité prédictive est démontrée par Ashcraft et Fitts (1964: voir Toulouse, 1971) et par Fitts (1965). En outre, d'autres auteurs (Clark et Epstein, 1969; Duncan, 1966; Resnick et al., 1970; Williams et Bejars, 1968; Williams et Cole, 1968: voir Wylie, 1974) confirment aussi cette validité.

Pour ce qui est de la fidélité de la version anglaise du T.S.C.S. Fitts (1965), par le biais de la méthode test-retest, démontre que les corrélations entre les résultats vont de .60 à .92 pour l'estime de soi globale et de .85 à .92 pour les neuf scores principaux.

Au niveau de la validité de la version française du T.S.C.S., elle est d'abord établie par Toulouse (1971) avec une traduction française vérifiée par des juges. Il effectue ensuite une analyse factorielle des questions 1 à 90, confirmant clairement la structure globale proposée par Fitts (1965). La validité de contenu et de discrimination entre les groupes est aussi obtenue par Toulouse (1971) et son adaptation française du test correspond aux résultats de Fitts (1965). Lamarche (1968: voir Toulouse, 1971) confirme aussi la validité de discrimination entre les groupes.

La fidélité de la version française est établie par Toulouse (1971) avec la méthode test-retest chez 92 sujets. Il arrive à des corrélations satisfaisantes entre les résultats des deux tests, allant de .56 à .91 pour la totalité des résultats et de .79 à .91 pour les neuf cotes principales. Il nous apparaît donc acceptable d'utiliser cette échelle dans le cadre de notre étude.

#### B. Le questionnaire PERPE Secondaire

Quant à la mesure de la perception d'autrui, nous avons choisi le questionnaire PERPE Secondaire. L'abréviation PERPE signifie la Perception Etudiante de la Relation Professeur-Elève et ce test se veut spécifiquement adapté aux élèves de niveau secondaire. Ce questionnaire tire son origine ou prend son inspiration d'un premier questionnaire PERPE élaboré en 1970, comprenant 51 items et adapté spécialement aux étudiants de niveau collégial. Puis au cours des années 1972-1973, Pierre et al. élaborent les contenus de ce test avec des professeurs et étudiants de niveau secondaire de la région de Chambly. Ce questionnaire est plus court et son contenu est plus concret que la version collégiale (Pelletier, 1972).

Pierre (1973), un des auteurs de ce questionnaire, affirme que ce n'est pas d'hier que nous utilisons des questionnaires pour connaître l'opinion des étudiants sur leur cours et leur professeur. Aux Etats-Unis depuis 1925, leur utilisation et leur valeur est reconnue. Par contre, dans la société québécoise il n'existe aucun instrument de mesure à ce



niveau qui soit reconnu scientifiquement avant la création du PERPE. Les études faites aux Etats-Unis démontrent dans l'ensemble, que l'évaluation des étudiants est valide au secondaire. Tous les professeurs du secondaire s'accordent à reconnaître l'importance que revêt pour eux la connaissance des réactions de leurs élèves à leur enseignement (Pierre, 1973).

Le PERPE Secondaire permet aux élèves de s'exprimer sur 40 questions parmi les plus importantes de la situation pédagogique au secondaire. Les 40 items du questionnaire peuvent être regroupés en trois groupes. L'organisation de la matière qui regroupe 17 items et qui fait référence à la préparation des cours, la réflexion du professeur sur la matière à enseigner et l'organisation de ce dernier. Le second groupe, adaptation aux élèves, comprend 14 items qui sont reliés à l'intérêt que porte l'enseignant aux élèves, à l'attention qu'il porte à leurs opinions, à la compréhension, à la chaleur témoignée et à la facilité du contact interpersonnel. Enfin, le groupe de neuf items nommé contrôle fait référence à la façon dont le professeur se contrôle et contrôle les élèves (Pierre, 1983).

Les élèves répondent pour chaque item à deux questions, A et B. La question A mesure la perception des élèves de la réalité d'un item donné sur une échelle de cinq points allant, par exemple, de "climat très peu détendu" à "très détendu". La question B interroge sur les perceptions des attentes ou désirs des élèves par rapport à ce même item, en répondant sur

cette échelle de 1 à 5. La différence entre les deux scores "Réalité et Désirs" nous présente le degré d'insatisfaction de l'élève. Donc un élève qui est très satisfait de la relation avec son professeur a tendance à répondre de façon semblable aux questions A et B, tandis qu'un élève très insatisfait a pour sa part tendance à répondre aux opposés sur l'échelle pour les mêmes questions. Plus la différence entre les questions A et B est grande, plus l'insatisfaction de l'élève est grande.

A partir de ces calculs il est possible d'obtenir certains résultats. Nous sommes ici intéressés au résultat global du degré d'insatisfaction par rapport à la relation de chaque élève avec son professeur. Cela se calcule par la somme des différences entre les questions A Réalité et B Désirs, pour chaque item, divisée par le nombre d'item, c'est-à-dire 40, ce qui donne un résultat qui peut aller de 0 à 4, indiquant par le fait même le degré d'insatisfaction moyenne pour chaque item. Une cote plus près de 0 indique une grande satisfaction, tandis que lorsqu'elle se rapproche de 4, 2 en montant, elle révèle une grande insatisfaction. A partir de cette cote, nous ramenons les résultats des élèves à une échelle allant de 1 à 5, soit de "très satisfait" à "grande insatisfaction", selon une échelle standard au test PERPE Secondaire.

Passons maintenant à la valeur du questionnaire PERPE Secondaire. Le questionnaire ne mesure pas une habileté mais une description de la perception des sujets. Pour cette raison, le processus de développement du

test, la consultation des professeurs et des élèves, assurent la validité du questionnaire (Pierre, Bernier, Mailhot, 1974). Ils affirment que ce questionnaire mesure ce qu'il prétend mesurer, soit les éléments importants de la relation maître-élève. De plus, les auteurs ont obtenu à partir de la littérature des critères sur lesquels nous avons l'habitude d'évaluer les professeurs. Des étudiants, ils obtiennent ce sur quoi ils évaluent leur professeur et des enseignants, ils obtiennent ce sur quoi ils s'évaluent eux-mêmes dans la construction de leur instrument de mesure. D'ailleurs, le choix des items s'appuie sur l'opinion d'un groupe de juges qui sont des chercheurs, des professeurs, des étudiants et les auteurs. Ils se sont basés sur la définition de la validité de contenu de l'American Psychological Association pour valider leur questionnaire.

Pour ce qui est de la fidélité du questionnaire, elle a été éprouvée à travers quatre versions expérimentales du questionnaire. La fidélité a trait au degré de précision de l'instrument utilisé pour mesurer une caractéristique et la stabilité de cette caractéristique. Donc, cela signifie que les étudiants comprennent tous de la même façon les descriptions et que celles-ci soient claires et univoques (Foucher, 1974).

Pour mesurer le coefficient de fidélité du PERPE, la technique test-retest n'est pas possible, ils utilisent donc la méthode "cohésion-dispersion" en s'appuyant sur la définition de Thorndike (voir Pierre et al., 1974). Selon cette technique, une question fidèle en est

une où les réponses d'un même groupe comportent une forte "cohésion", c'est-à-dire que les étudiants d'un même groupe évaluent un même enseignant de façon similaire et tout en ayant une bonne "dispersion", c'est-à-dire la possibilité de discriminer entre les professeurs (Foucher, 1974). Suite à leurs trois premières expérimentations du questionnaire, les auteurs ont obtenu une fidélité satisfaisante à travers les 40 items avec des coefficients allant de .76 à .97 pour une moyenne de .87 (Pierre et al., 1974).

Nous choisissons donc ce test en raison de ses qualités métrologiques, mais aussi parce qu'il s'avère être non seulement le seul instrument mesurant cet aspect de la perception étudiante en français, mais aussi le mieux adapté au niveau secondaire au Québec.

### C. Le rendement scolaire

En ce qui a trait à la mesure du rendement scolaire, plusieurs tests existent et mesurent divers aspects de la performance académique. Cependant, dans le cadre de notre recherche nous avons voulu nous servir des mesures déjà en place dans les écoles, les résultats scolaires. De plus, étant donné que notre expérimentation s'est effectuée dans des classes de français uniquement, nous nous sommes donc limités aux résultats en français. Ainsi l'indice qui nous semble le plus représentatif est le rang cinquième, puisqu'il nous permet de diviser les élèves selon une échelle de 1 à 5. Nous avons accès aux résultats scolaires de chacun des

étudiants où nous recueillons les rangs cinquième en français de chaque élève pour les étapes d'automne et la première d'hiver, pour ensuite faire la moyenne de ces trois étapes.

### Variables secondaires

Bien que notre recherche porte sur les trois variables principales évoquées plutôt, certaines variables dites secondaires sont introduites dans l'étude. Les motifs pour incorporer ces variables proviennent du fait qu'elles sont soit déjà incorporées à un des instruments de mesure ou encore par des indices au niveau de la littérature. Néanmoins, chacune des variables secondaires peut avoir un lien logique avec la relation que nous voulons étudier et c'est la raison pour laquelle nous les avons incorporées à l'étude.

Ces variables sont l'âge, le sexe, le rang dans la famille, ainsi que les variables écoles, niveau d'étude, amour de la matière, professeur et le rang du professeur classé par l'étudiant. Il est important de préciser que le contrôle de ces variables ne se veut qu'un ajout mineur à l'objectif primaire de la recherche.

### Déroulement de l'expérience

Cette partie se veut une description du déroulement de l'expérimentation de cette étude. D'abord, après un premier contact avec

les écoles dans le but d'obtenir le consentement des personnes responsables et des personnes en cause, nous procédons à une première expérimentation des deux tests dans une classe dite "pré-expérimentale" pour permettre la familiarisation des instruments de mesure, mais aussi pour en vérifier la compréhension en cours d'administration. Il va sans dire que cette première classe d'élèves ne fait pas partie de la compilation pour l'étude, mais a plutôt servi de baromètre pour s'ajuster par la suite. Afin de faciliter la compréhension des élèves et le bon déroulement de l'administration des tests, nous avons modifié quelques items du T.S.C.S. en adaptant quelques mots qui occasionnaient des difficultés pour les élèves. Ces modifications mineures sont apportées aux items 12, 47, 74, 75 et 97.

Dans un second temps nous administrons ces deux questionnaires, le PERPE Secondaire et le T.S.C.S., aux élèves des 24 classes retenues. L'administration s'effectue par groupe ou classe dans une période de français au choix du professeur. Les directives des deux questionnaires sont données à haute voix par l'examineur aux élèves en plus de leurs être fournies par écrit. L'examineur demeure disponible aux élèves au cours de l'administration pour les questions qui ont trait à la compréhension des items. Les sujets n'ont besoin que d'un crayon et d'une gomme à effacer pour l'expérimentation, les feuilles réponses étant fournies. Une brève explication des objectifs de l'expérience est donnée aux élèves au début de chaque administration.

La durée de l'expérimentation auprès des 24 classes est inférieure à un mois et s'effectue dans le second semestre, de février à mars (1987), permettant ainsi aux élèves de connaître suffisamment leur professeur et leur enseignement pour les évaluer. Les sujets qui se sont greffés trop tardivement aux groupes expérimentés, ainsi que ceux qui ont répondu de manière farfelue et sans sérieux ne sont pas compilés pour l'étude (leur nombre est minime N 20).

Une fois toutes les données recueillies, une compilation manuelle de ces dernières est effectuée avant de les soumettre à l'ordinateur pour les analyses statistiques.

### Analyses statistiques

Il semble maintenant opportun de présenter les méthodes d'analyses des données utilisées. D'abord, des test t sont effectués dans le but de vérifier s'il existe des différences entre les variables au niveau des hypothèses principales. Dans ce but, les résultats sont regroupés, tant le rendement scolaire (fort = rang 1 et 2, faible = rang 4 et 5) que la satisfaction de l'élève envers le professeur (satisfait = 1 et 2, insatisfait = 4 et 5). Pour la première hypothèse secondaire, un "crosstab" (tableau croisé) est effectué pour vérifier la différence de distribution entre les sexes au niveau du rendement scolaire. Par la suite, un autre test-t est effectué pour vérifier la différence entre les

sexes au niveau de la perception d'autrui. Finalement, d'autres analyses sont effectuées pour vérifier les liens possibles avec des variables dites secondaires.



Chapitre III

Analyses des résultats

Il est important de préciser d'abord que ce chapitre se divise en deux parties. La première partie est une présentation des résultats et des analyses statistiques, afin de se familiariser et de mieux comprendre les données obtenues. La seconde partie se veut davantage une discussion des résultats qui permet de les expliquer et de les comparer avec les résultats des études antérieures.

### Présentation des résultats

La présentation des résultats s'effectue en quatre étapes. En premier lieu, les résultats généraux ainsi que la distribution globale des sujets sont présentés. Par la suite, nous enchaînons avec l'étude des hypothèses principales de recherche. Puis, les résultats se rapportant aux hypothèses secondaires sont aussi étudiés. Enfin, les résultats qui ont trait à d'autres variables dites secondaires, mais qui sont en relation avec les objectifs de la présente recherche sont présentés.

### Résultats généraux des sujets

Tout d'abord, en ce qui a trait aux résultats se rapportant aux neuf échelles principales du T.S.C.S., les sujets ont des cotes avantageusement comparables aux normes présentées par Toulouse (1971), qui

se base sur un échantillon de 718 personnes vivant à Québec, Sherbrooke et Ottawa. A partir de notre échantillon de 633 sujets, nous obtenons des moyennes en général légèrement supérieures aux normes de Toulouse (1971) pour les neuf échelles principales du T.S.C.S., sauf pour les échelles satisfaction de soi et pour le soi moral-éthique qui sont très légèrement inférieures. Le tableau 2 en appendice, décrit la comparaison pour les moyennes et les écarts-type entre les neuf échelles de la présente étude et les normes de Toulouse (1971). Donc, les sujets sont légèrement supérieurs à la moyenne et se regroupent plus ou moins autour de la normale.

Le cote moyenne au test PERPE est de 0.95 sur une échelle allant de 0 à 4. Ceci permet de croire que les sujets sont assez satisfaits de la relation maître-élève.

Les tableaux 3a, 3b et 3c en appendice, quant à eux, nous présentent la distribution des fréquences pour les variables rendement scolaire en français, classement au PERPE et amour de la matière.

Nous pouvons ainsi remarquer que la répartition au niveau du rang cinquième est assez uniforme, tandis qu'au niveau du PERPE, il y a moins d'élèves qui sont très satisfaits de leur relation avec leur professeur que pour les quatre autres classes du PERPE. Pour ce qui est de l'amour de la matière, qui est ici le français, la majorité des élèves se retrouvent soit dans la classe "plus ou moins" ou "assez", tandis que les classes "aime pas", "peu" et "beaucoup" la matière, se divisent à peu près également le

reste des sujets.

Nous reviendrons, au cours des prochaines étapes, sur les relations entre ces différentes variables.

### Résultats relatifs aux hypothèses principales

#### A. Première hypothèse principale

Cette hypothèse énonce que les élèves à fort rendement ont un concept de soi significativement plus élevé que les élèves à plus faible rendement. Pour vérifier cette hypothèse nous employons le test de signification t de student, en comparant les moyennes aux neuf échelles du T.S.C.S. entre les élèves à fort et faible rendement. Pour ce faire, nous regroupons les élèves des premier et second rangs cinquième (N = 284) par rapport à ceux des quatrième et cinquième rangs (N = 226). Le tableau 4 en appendice nous montre les moyennes pour chacun des deux groupes ainsi que la valeur t et l'indice de probabilité pour les neuf échelles du concept de soi.

Les résultats de ces analyses nous révèlent des différences significatives pour chacune des neuf échelles principales du concept de soi. Il nous est donc permis, dès maintenant, d'affirmer que la présente hypothèse est confirmée. Voyons plus en détail les résultats. D'abord au niveau du concept de soi global, la différence est significative à  $t = 5.33$ ,  $p \leq .001$ , ce qui signifie que les élèves à rendement plus fort ont en

général un concept de soi global plus élevé que les autres élèves. Il en va de même pour les huit autres échelles principales du T.S.C.S., les différences sont toutes significatives: l'identité à  $t = 6.87$ ,  $p \leq .001$ , la satisfaction de soi avec une valeur  $t$  de 3.45 et un indice de probabilité inférieur ou égal à .001, la perception de ses comportements à  $t = 4.38$ ,  $p \leq .001$ . De plus, les sous-échelles se rapportant à un schème de référence externe sont aussi significatives: le soi physique, le soi moral-éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social avec des valeurs  $t$  allant de 3.53 à 5.06 pour des indices de probabilité tous inférieurs à .001

Ces résultats indiquent que les élèves forts au niveau du rendement, du moins en français, ont généralement une identité positive ainsi qu'une satisfaction de soi ou acceptation de soi plus élevée que les élèves à rendement plus faible. De plus, ils ont une perception davantage positive de leurs comportements au niveau du schème de référence interne du concept de soi.

En outre, les élèves à rendement fort en français s'évaluent significativement plus positivement sur les dimensions de perception physique, valeurs morales, impression de valeur personnelle en relation avec la famille et les autres. Ces résultats nous permettent de consolider la première hypothèse.

Si nous étudions les extrêmes au niveau du rendement en français, c'est-à-dire la différence entre les élèves se situant au 1<sup>er</sup> rang cinquième (N = 49) par rapport aux élèves se situant au 5<sup>e</sup> rang cinquième (N = 104) , toujours au plan du concept de soi, les résultats sont aussi concluants mais pas univoques. Le tableau 5 nous présente, en appendice, les moyennes de ces deux groupes en plus de la valeur t et de l'indice de probabilité pour chacune des neuf échelles. A ce niveau, aux sous-échelles de la satisfaction de soi et du soi physique, il n'y a pas de différence significative. Pour les sept autres échelles les différences sont significatives, dont l'échelle du concept de soi global avec une valeur t de 3.70.

En regardant globalement les résultats obtenus pour la vérification de la première hypothèse principale, nous pouvons voir que la réunion des rangs cinquième 1 et 2 pour les élèves à fort rendement et celle de 4 et 5 pour les élèves à faible rendement, nous permet d'obtenir un plus grand échantillon (N = 510) et des différences hautement significatives pour toutes les échelles principales du concept de soi. Le groupe du rang cinquième 3 (N = 122) représente le groupe moyen au niveau du rendement et de ce fait, il n'entre pas dans les analyses puisque nous nous intéressons ici aux groupes à rendement fort et faible. Néanmoins la figure 2 en appendice illustre bien la courbe décroissante que suit le concept de soi global des rangs cinquième 1 à 5, même si au 5<sup>e</sup> rang il y a une légère augmentation. Cette courbe indique bien que les élèves forts en

français ont un concept de soi plus élevé que les autres élèves. Les différences entre les rangs cinquième 1 et 5, c'est-à-dire les plus forts en français par rapport aux plus faibles, demeurent significatives pour sept des neuf principales échelles du T.S.C.S., ce qui nous permet d'affirmer qu'en général les élèves à fort rendement ont un concept de soi plus élevé que ceux à plus faible rendement. Donc la première hypothèse principale est retenue et confirmée.

#### B. Seconde hypothèse principale

La deuxième hypothèse principale suggère qu'il existe une différence significative au niveau de la perception étudiante de la relation maître-élève, entre les élèves à fort rendement et à faible rendement, ces derniers ayant une perception moins favorable de la relation. Le test de signification t de student est utilisé pour vérifier cette hypothèse.

En regroupant les élèves des rangs cinquième 1 et 2 par rapport aux rangs 4 et 5, soit les forts versus les faibles, nous nous apercevons que la différence entre les taux moyens au test PERPE n'est pas significative. Les taux moyens au PERPE sont calculés sur une échelle allant de 0 à 4 et plus le taux se rapproche de 0, plus l'élève est satisfait. Les élèves à fort rendement ont un taux moyen de 0.972 et ceux à faible rendement un taux moyen de 0.915. La valeur du test t ( $t = -.98$ ,  $p = .330$ ) n'est pas significative, si nous tenons compte du seuil de

probabilité accepté à  $p \leq .05$ , même si la différence est dans la direction escomptée. Le tableau 6 en appendice nous indique les détails de ce test. Les élèves à faible rendement n'ont pas une perception significativement plus négative de la relation maître-élève que les autres élèves. La seconde hypothèse principale ne peut être retenue suite aux résultats obtenus.

### C. La troisième hypothèse principale

Cette hypothèse stipule que les élèves, qui ont une perception davantage positive de la relation maître-élève, ont un concept de soi significativement plus élevé que les élèves qui sont insatisfaits de cette relation. Cette hypothèse est vérifiée par un test-t de student en comparant les moyennes aux neuf échelles principales du T.S.C.S., entre les élèves ayant une perception positive de la relation maître-élève et ceux qui ont une perception négative ou plutôt qui sont insatisfaits de la relation.

Pour ce faire, nous classons au préalable les élèves sur une échelle de satisfaction allant de 1 à 5, soit de très satisfait à grande insatisfaction. Nous regroupons ensuite les classes 1 et 2 du test PERPE en les comparant aux classes 4 et 5, (les élèves satisfaits (1 et 2), (N = 188) et les insatisfaits (4 et 5), (N = 249)). Le tableau 7 en appendice nous indique les moyennes aux neuf échelles principales pour les deux groupes ainsi que la valeur t et l'indice de probabilité pour les neuf échelles du concept de soi. Il démontre une différence significative pour



le concept de soi global,  $t = 5.66$ ,  $p \leq .001$ , ce qui signifie que les élèves qui sont satisfaits de leur relation avec leur professeur ont un concept de soi généralement plus élevé que les élèves qui ont une perception négative de leur relation avec le maître. Les différences aux huit autres échelles s'avèrent aussi significatives, avec des indices de probabilité tous inférieurs à .001 pour une valeur  $t$  allant de 4.27 à 5.87.

Donc, les élèves satisfaits de leur relation avec le maître en français ont un concept de soi plus élevé que les élèves insatisfaits, et ce aux huit dimensions suivantes: identité, satisfaction de soi, perception de ses comportements, soi physique, soi moral-éthique, soi personnel, soi familial, soi social. Il est donc recommandé d'accepter l'hypothèse puisque les résultats la confirment.

Maintenant nous comparons les extrêmes, c'est-à-dire les élèves très satisfaits ( $N = 42$ ) et ceux qui ont une grande insatisfaction ( $N = 126$ ) dans leur relation avec l'enseignant pour le concept de soi. Le tableau 8 en appendice nous montre les résultats obtenus. Encore une fois les différences sont tous significatives. Le concept de soi global, (total P) est hautement significatif,  $t = 3.66$ ,  $p \leq .001$ , signifiant que les élèves satisfaits ont en général un concept de soi plus élevé que les autres élèves. La figure 3 en appendice nous illustre la courbe décroissante suivie par le concept de soi global à travers les cinq classes de satisfaction du test PERPE. Avant de passer aux hypothèses secondaires,

rappelons que deux des trois hypothèses principales sont retenues.

### Résultats relatifs aux hypothèses secondaires

#### A. Première hypothèse secondaire

Cette hypothèse postule qu'il existe une différence significative entre le rendement scolaire des garçons et celui des filles, ces dernières ayant en général de meilleurs résultats scolaires en français. Pour vérifier cette hypothèse nous utilisons un chi carré (crosstab).

Le tableau 9 en appendice nous présente le tableau croisé entre la variable sexe et le rendement scolaire. Nous pouvons voir que la fréquence du côté des filles diminue avec le rang cinquième de 1 à 5 et que c'est l'inverse pour les garçons, la figure 4, en appendice, illustre bien ce phénomène. La différence de fréquence entre garçons et filles est grande pour les extrêmes (rangs cinquième 1 et 5). Dans le premier rang il y a 99 filles pour 50 garçons, tandis que dans le cinquième rang il y a 19 filles pour 85 garçons. Si nous tenons compte de l'équivalence relative entre les garçons et les filles au niveau du pourcentage, c'est-à-dire 51.7% pour 48.3%, nous nous apercevons que les filles ont tendance à mieux réussir que les garçons, du moins en français.

L'étude du chi-carré nous indique une différence de fréquence significative,  $\chi^2(5) = 65.05$ ,  $p \leq .0001$ . Donc, le rendement scolaire des filles est significativement plus élevé que celui des garçons, ce qui

confirme la première hypothèse secondaire.

#### B. Seconde hypothèse secondaire

La deuxième hypothèse secondaire veut que la perception de la relation maître-élève des filles soit plus positive que celle des garçons. Le test t de student est employé pour vérifier cette assertion.

Le taux moyen de satisfaction à la relation maître-élève en français est de .999 pour les garçons (N = 327) et de .895 pour les filles (N = 303). Cette différence est donc significative pour un  $t = -2.00$ ,  $p = .046$ . Ce résultat signifie que les filles sont généralement plus satisfaites que les garçons par rapport à leur relation avec leur professeur de français. Le tableau 10 en appendice nous présente les détails de cette analyse. Nous retenons donc cette hypothèse et nous en discutons plus loin les résultats.

#### Résultats relatifs aux variables secondaires

Les résultats présentés dans cette section ont trait à des variables dites secondaires qui ne font pas partie des objectifs primaires, mais qui ajoutent à la compréhension globale de l'étude tout en étant pertinents. Le choix de ces variables ou de mise en relation provient, soit d'indices dans la recension d'écrits ou de suggestions provenant du milieu scolaire ou encore par curiosité personnelle.

Parmi les variables secondaires étudiées, nous en retenons deux, le sexe et l'amour de la matière. Les autres variables mentionnées plus tôt sont laissées de côté en raison des résultats obtenus non concluants.

Tout d'abord, même si les écrits ne sont pas tous en accord, nous voulons vérifier la différence de moyenne, à l'aide d'un test t, pour les échelles du concept de soi entre les filles et les garçons. Le tableau 11 en appendice nous présente les résultats obtenus ainsi que les valeurs t pour les neuf échelles du T.S.C.S.. Il est difficile ici d'établir un lien significativement fort, puisque seulement trois des neuf échelles accordent une différence significative. Les filles obtiennent des moyennes significativement plus élevées pour les échelles, identité, soi moral-éthique et soi social. Ces résultats signifient que les filles ont une identité plus évidente et plus claire que les garçons, ainsi que des valeurs morales et une impression d'être une bonne personne davantage positives. De plus, elles ont aussi un soi social et une perception de soi, en relation avec les autres, plus élevés que les garçons, le soi social étant à un degré plus significatif que les deux autres. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer que le concept de soi des filles est plus élevé que celui des garçons, même si une très faible tendance s'inscrit dans ce sens.

Par contre, la variable secondaire qui semble être la plus en relation avec les trois variables principales est l'amour de la matière. Cette variable est divisée en cinq catégories: aime pas, peu, plus ou

moins, assez et beaucoup. L'analyse de variance nous révèle des différences significatives dans le concept de soi en fonction de l'amour de la matière. Le tableau 12 en appendice nous présente, pour chacune des neuf échelles du T.S.C.S., le carré moyen, le F et l'indice de probabilité. Les résultats sont concluants à ce niveau et significatifs. D'ailleurs, le concept de soi global avec un F de 7.76, pour une probabilité inférieure à .001, le démontre. L'interprétation de ces résultats indique que le niveau de concept de soi est davantage élevé pour les élèves qui aiment la matière que pour ceux qui l'aiment moins et ce, pour les neuf échelles du concept de soi.

L'amour de la matière est aussi significative lorsqu'elle est en relation avec la perception de la relation maître-élève. En utilisant un tableau croisé, le  $\chi^2(20) = 150.75$ ,  $p \leq .001$  nous indique le degré de signification. Il en est de même lorsque mis en relation avec le rang cinquième, le tableau croisé nous indique un  $\chi^2(20) = 39.25$ ,  $p = .0062$  pour une relation significative. De plus, le lien est aussi significatif lorsqu'il est en relation avec le sexe, les filles aiment plus la matière en général, que les garçons,  $\chi^2(4) = 27.55$ ,  $p \leq .0001$ . Donc, les élèves qui ont de bons résultats scolaires ont tendance à aimer davantage la matière ou vice versa, de même que ceux qui sont davantage satisfaits de leur relation avec l'enseignant ont tendance à aimer la matière ou vice versa. Voilà ce qui termine la première partie du présent chapitre.

## Discussion des résultats

Cette section présente une discussion de l'ensemble des résultats obtenus. Elle se veut un apport d'éléments de compréhension des résultats ainsi qu'une critique de ceux-ci. La discussion s'effectue dans le même ordre que lors de la présentation des résultats. Nous discutons d'abord des résultats généraux se rapportant aux sujets, ensuite des résultats des hypothèses principales et secondaires et enfin des résultats des variables secondaires.

### Résultats généraux des sujets

D'abord, si nous regardons les résultats des sujets au niveau du concept de soi mesurés par le T.S.C.S., nous constatons qu'ils démontrent bien que l'échantillon d'élèves choisis est comparable à celui de Toulouse (1971). De plus, il est permis d'affirmer que les élèves des niveaux secondaire I et II de l'échantillon ont en général un concept de soi équilibré et assez élevé. Les résultats démontrent que les élèves sont légèrement au dessus de la moyenne et qu'ils se regroupent autour de la normale. Le pourcentage moyen au test PERPE nous indique qu'en moyenne les étudiants du secondaire I et II éprouvent une légère insatisfaction, face à leur relation avec le professeur de français. En effet, la moyenne se situe au milieu de l'échelle de satisfaction, ce qui peut s'expliquer par le fait que l'échantillon choisi est large mais aussi qu'il représente une population dite "normale", regroupant ainsi une grande variété de sujets

avant qu'il n'y ait de division au plan du choix de carrières, de l'orientation pédagogique, etc..

Au niveau de la distribution des sujets selon les différentes variables, les chiffres parlent d'eux-mêmes. Il est facile d'expliquer l'uniformité de la répartition des sujets au niveau du rang cinquième, qui de par sa définition doit suivre une répartition relativement équilibrée. Pour les résultats de la satisfaction à la relation maître-élève, le faible taux d'élèves très satisfaits peut se comprendre par la faible marge (de 0 à .10) accordée à cette catégorie par les auteurs (Pierre, 1983). La variable amour de la matière, au plan de la répartition des sujets, nous indique que le français a encore une place de choix dans l'intérêt des jeunes Québécois.

#### Résultats se rapportant aux hypothèses principales

Les résultats de la première hypothèse principale sont très éloquents et permettent d'affirmer qu'il existe une grande différence dans les concepts de soi des élèves à fort et à faible rendement scolaire en français, les plus forts ayant des concepts de soi plus élevés. Le résultat de cette hypothèse vient appuyer de nombreuses études qui ont déjà reconnu cette relation positive entre les deux variables.

Il est ici important de préciser que dans l'explication de ces résultats nous tenons compte du concept de soi au sens large et global, puisque toutes les dimensions du concept de soi sont hautement en relation

avec le rendement scolaire. Toutefois, deux dimensions (satisfaction de soi et soi physique) ne sont pas significatives lorsque nous ne tenons compte que des élèves extrêmes forts et extrêmes faibles au niveau du rendement scolaire (rangs cinquième 1 et 5), mais il n'en demeure pas moins que la relation est suffisamment évidente pour la retenir. Néanmoins, ces deux dimensions du concept de soi sont dans les deux conditions les moins significatives. Ces résultats peuvent s'expliquer au niveau du soi physique. Nous pouvons facilement penser qu'une personne qui a une perception négative ou sans être négative, plus faible de son corps, de sa santé et de son apparence physique peut très bien en faire abstraction ou se servir de cette perception pour se lancer dans un domaine où l'apparence physique ne compte pas, les études par exemple. Au niveau de la dimension satisfaction de soi, nous pensons tout de suite que la satisfaction de soi est liée au niveau de rendement obtenu. Cependant, il est aussi probable que la satisfaction de soi soit en relation avec le niveau d'aspiration, d'attente que l'individu se pose, reléguant ainsi le rendement en second lieu. D'ailleurs, James (1890) fait de cette explication son équation de base sur sa théorie de l'estime de soi.

De toute façon, ces deux dimensions ont un écart très minime avec les autres composantes du concept de soi. Maintenant, tentons plutôt de discuter la tendance principale de cette hypothèse. Plusieurs explications dans la recension d'écrits viennent supporter les résultats obtenus ici, mais nous n'en retenons que quelques-unes qui nous semblent être centrales.



D'abord, à la fin des années cinquante, certains auteurs tentent d'expliquer cette relation. Staines (1958) entre autres, affirme que le concept de soi est présent dans tout apprentissage et qu'il est même une conséquence de toute situation d'apprentissage. Dans la présente recherche, l'école est une importante structure d'apprentissage.

Aussi, Cohen (1959) nous apporte une explication des plus séduisante lorsqu'il soutient que les personnes avec une haute estime de soi sont plus disposées à résister aux influences externes, dont les échecs et qu'en se protégeant ils sont moins vulnérables aux pressions. A l'opposé, les gens avec une faible estime de soi sont plus vulnérables aux effets de l'échec, ce qui augmente l'écart entre les idéaux du soi et la perception de soi.

Cependant une question demeure, à savoir le lien de causalité entre ces deux variables. Bien que Purkey (1970), dans sa revue de littérature, amène des arguments pour chacune des deux directions causales, il reste que le concept de soi est une structure plutôt stable et que le rendement scolaire demeure très stable aussi à travers les années (Maruyama, Rubin, Kingsbury, 1981). Nous optons donc pour une relation bidirectionnelle entre le rendement académique et le concept de soi, tout comme Faunce (1984).

Dans un effort pour expliquer et pour comprendre les résultats obtenus, Zarb (1984) nous apporte un éclairage possible lorsqu'elle

conclut, à la suite de son étude menée auprès de 96 élèves d'écoles secondaires, que ceux qui expérimentent souvent l'échec ou ceux qui sont dans des classes de rattrapage ont un concept de soi plus faible, mais aussi un niveau de lecture plus bas que ceux qui réussissent. Elle poursuit en soutenant que ceux qui échouent ont un pourcentage de problèmes de comportement plus élevé que les autres. Nous savons qu'en français la lecture est primordiale, donc que des problèmes à ce niveau peuvent affecter le rendement subséquent ainsi que les problèmes de comportement.

Morissette (1980), pour sa part, insiste sur la réponse émotionnelle ou le raisonnement personnel que produit la prise de connaissance d'un résultat scolaire sur l'étudiant et son concept de soi.

Le dernier élément de compréhension que nous discutons est l'importance mise sur le rendement et la performance depuis quelques décennies. Il est normal que le concept de soi y soit lié puisque les valeurs mises de l'avant par la société et l'éducation ont voulu que les gens se définissent presque par leurs agissements ou plutôt par les résultats de leur agir, bien que la vague humaniste en psychologie prône le contraire. Voilà ce qui termine la discussion de la première hypothèse principale.

La seconde hypothèse principale est rejetée puisque les résultats l'infirmement. Cette hypothèse veut que les élèves à fort rendement scolaire en français aient une perception de la relation maître-élève significati-

vement plus positive que les élèves à faible rendement. Selon les résultats obtenus, les élèves à fort rendement ont effectivement une perception plus positive de la relation avec leur professeur de français que les élèves à faible rendement, cependant la différence n'est pas significative.

Comment expliquer ces résultats et à quoi les attribuer? Nous pouvons tout de suite penser à l'instrument de mesure de la satisfaction qu'est le PERPE, non pas dans ses qualités métrologiques, ni dans sa structure ou les objectifs qu'il vise, mais peut-être dans la conversion des résultats bruts en cotes pondérées qui répartie les cotes sur une échelle allant de 0 à 4, ce qui est bien peu étant donné que la plupart des cotes se regroupent autour de 1. Néanmoins, cette seule explication ne compte pas beaucoup dans la balance.

Les quelques explications qui suivent peuvent nous aider à comprendre les résultats obtenus. D'abord si nous regardons la présente recension d'écrits sur cette relation, nous pouvons constater que lorsque les résultats sont concluants dans le sens d'un lien, la littérature s'appuie souvent sur des observations en classe et sur des faits observables, tel la similarité des attitudes ou encore sur la perception du professeur et non pas sur la perception étudiante de la relation maître-élève. Rappelons que la présente recherche s'intéresse à cette perception et que les études non concluantes de Stayrook, Corno et Winne (1978) et de Chaikin et al. (1978) reposent précisément sur la perception que les élèves

ont de leur relation avec le professeur. Donc, il est maintenant important de faire une distinction entre la perception qu'ont les élèves et la relation maître-élève elle-même ou tout au moins, s'interroger sur les critères qui régissent une relation professeur-élève.

Un autre élément qui peut être important dans la compréhension des résultats obtenus est que certaines études concluantes, au niveau du lien entre le rendement scolaire et la relation maître-élève, se basent sur les attentes qu'ont les élèves et cette variable joue un grand rôle dans cette relation (Feldman et Prohaska, 1979; Holmes, 1972). Dans la présente étude nous ne tenons pas compte des attentes, mais plutôt des perceptions que l'élève a de l'enseignant actuel et du niveau de satisfaction.

L'étude de Edwards (1975) apporte un support à nos résultats. Son objectif est de vérifier le lien entre l'évaluation du professeur actuel et idéal par l'étudiant et les attitudes, habitudes et comportements face à l'étude. Dans ses résultats, il arrive à la conclusion qu'il n'y a pas de relations significatives et que ce n'est pas parce qu'un élève trouve son professeur idéal qu'il modifiera ses habitudes et attitudes face à l'étude. Cette affirmation est semblable à celle que nous pouvons émettre en rapport avec le rendement scolaire.

De plus, nous pouvons imaginer qu'un élève qui réussit bien à l'école produit certes de plus grandes attentes chez le professeur. Mais les encouragements, tant verbaux que gestuels du professeur, ne sont pas plus

nombreux envers les élèves à fort rendement. Les élèves à faible rendement, quant à eux, ont un plus grand besoin d'approbation et les contacts avec le professeur sont plus nombreux, les forts étant plus autonomes à ce niveau (Rothbart, Dalfen et Barrett, 1971).

Enfin, dans les résultats de l'étude de Pittman (1983), la compréhension et la chaleur de l'enseignant sont plus associées au niveau d'effort fourni par l'élève, alors que le rendement et la quantité d'acquis de l'élève sont plus influencés par l'organisation de l'enseignant. Ce qui veut dire que le rendement scolaire n'est peut-être pas en relation avec tous les éléments de la relation maître-élève. Cela met en évidence d'autres facteurs qui peuvent influencer les résultats au niveau de ce lien, les caractéristiques personnelles de l'enseignant mais aussi de l'élève. Il semble évident que ces caractéristiques, de part et d'autre, peuvent influencer et mener à des comportements, attitudes et perceptions biaisés au niveau de la relation maître-élève. D'ailleurs, le sexe et l'attraction physique auraient une grande importance dans l'évaluation du professeur par l'élève, l'attraction jouant le rôle le plus fort dans la relation maître-élève selon les études de Hickson, Handley et Thompson (1978) et Murphy, Nelson et Cheap (1981).

Nous pouvons conclure cette discussion partielle en disant que l'unification de ces explications peut nous renseigner sur la compréhension des résultats obtenus et même les justifier jusqu'à un certain point.

Maintenant pour ce qui est de la troisième hypothèse principale, les résultats nous permettent d'affirmer qu'il existe une différence dans les concepts de soi des élèves satisfaits et insatisfaits de la relation maître-élève, les élèves satisfaits ayant un concept de soi plus élevé. Nous parlons ici du concept de soi au sens large, puisque chaque sous-échelle est très significative pour la condition, satisfait (rangs 1 - 2) versus insatisfait (rangs 4 - 5). Quant à la condition, très satisfait (rang 1) versus très insatisfait (rang 5), seule l'échelle du soi moral-éthique est près du seuil accepté, les autres étant toutes significatives.

Certaines explications retiennent davantage notre intérêt pour comprendre les résultats attendus. D'abord, la théorie de Rogers (1961) qui explique ce lien en termes d'acceptation de soi, où la personne qui n'accepte pas des parties d'elle-même aura tendance à mal interpréter des réactions semblables chez les autres, ce qui est très près du mécanisme de projection. L'apport du rejet est aussi retenu, chez les personnes avec un faible concept de soi qui ont tendance à voir rejetants ceux qui ont un fort concept de soi ou en position d'autorité, tels les professeurs (Jacobs, Bercheid et Walster, 1971).

Wegner et Vallacher (1980), à la suite d'une revue de littérature importante sur le sujet, en viennent à la constatation suivante. Pour eux, la formation du concept de soi est un processus social basé essentiellement

sur l'interaction individuelle avec d'autres, processus qui débute tôt dans l'enfance. Les enfants se rappellent et acceptent comme valide les vues des autres, spécialement celle de ceux qui sont des personnes significatives telles que les parents, les frères, les soeurs et même les enseignants. Le concept de soi est donc souvent, uniquement un reflet des impressions des autres significatifs. Par exemple, si un individu démontre de la chaleur et de l'amitié à une autre personne, les chances sont grandes pour qu'elle réponde de la même manière. L'impression que cette personne est bonne s'installe, l'amitié se développe tranquillement peu importe qui elle était avant, l'apparence devient réalité, mais vient avant tout de l'état émotionnel de l'individu. Nous pouvons remplacer l'individu par le professeur et la personne par l'élève ou l'inverse dans l'optique de notre recherche.

L'importance de l'image de soi ou du concept de soi, comme biais dans la perception des autres, prend sa force selon Lewicki (1983) dans les structures internes du soi qui entrent dans la formation d'impressions chez les autres. Pour lui, bien que le concept de soi soit assez stable, des changements minimes de ce côté sont visibles dans la perception d'autrui.

Les études de Markus et al. (1977, 1985), telles que vues dans la présente recension d'écrits, expliquent bien le processus qui veut que les schémas de soi soient la principale structure utilisée en fonction dans la perception d'autrui. Voilà ce qui pour nous, explique les présents

résultats.

Enfin, pour discuter la réunion des trois principales variables, il semble clair, à ce moment, que le chaînon manquant soit le lien entre le rendement scolaire et la perception de la relation maître-élève. D'ailleurs, Davidson et Lang (1960) qui furent parmi les premiers à s'intéresser à ces trois variables, ne mentionnent pas le lien entre le rendement et l'évaluation des sentiments du professeur, mais ils incluent davantage ces deux variables en relation avec le concept de soi, tout comme les résultats de notre recherche.

Nous pouvons affirmer à cette étape-ci, que le concept de soi est impliqué dans le rendement scolaire et dans la perception étudiante de la relation maître-élève sans toutefois, pouvoir faire un lien entre les deux dernières variables.

#### Résultats se rapportant aux hypothèses secondaires

La première hypothèse secondaire stipule que les filles ont de meilleurs résultats scolaires que les garçons en général. Les résultats confirment cette hypothèse et nous allons tenter d'expliquer ce résultat concluant.

Dans la littérature, nous notons qu'auparavant les garçons réussissaient mieux en général, cependant l'accès à l'éducation pour les filles n'était pas grande. Depuis, les filles semblent obtenir de



meilleurs résultats selon certaines études, dont celles de Brophy et Evertson, 1981; Murphy, Nelson et Cheap, 1981. Ces derniers expliquent, à partir de leur revue de littérature, que les enseignants perçoivent généralement les filles de manière plus favorable et ont des attentes de rendement plus élevées pour les filles, ce qui peut être un élément de compréhension.

En outre, les valeurs prônées par la société ont beaucoup changé depuis les dernières décennies, dont au niveau de l'instruction. Il est maintenant bien vu et même valorisé qu'une fille réussisse bien et qu'elle fasse de longues études. Cependant, bien que les valeurs et rôles traditionnels tendent à s'amenuiser de plus en plus, il demeure que la dichotomie des intérêts est encore présente. Les garçons étant davantage attirés par les mathématiques et les filles par la langue française, anglaise et la lecture. Ceci peut expliquer les meilleurs résultats obtenus par les filles, en accord avec les conclusions de Brophy et Evertson (1981).

Passons maintenant à la seconde hypothèse secondaire qui établit, selon les résultats obtenus, que les filles ont des perceptions de la relation avec leur professeur davantage positives que les garçons. Ces résultats appuient ceux de la recension d'écrits à ce niveau (Davidson et Lang, 1960; Jones, 1971; Phillips, 1979).

La question de la matière qu'est le français refait surface. Il se peut très bien qu'en raison des intérêts plus marqués chez les filles pour le français, que leurs relations soient plus fréquentes et intenses avec l'enseignant et par le fait même, peuvent amener une plus grande satisfaction de la relation. Celle-ci est d'ailleurs une des conclusions de Brophy et Evertson (1981).

Murray (1974), dans une étude sur les différences entre les sexes, en vient à la conclusion qu'une attitude plus favorable en classe et une meilleure relation avec leur enseignant chez les filles peut provenir du fait que les filles voient l'école davantage en termes d'un rapport mutuel que les garçons.

Dans la présente étude, six des sept professeurs sont des femmes et il semble que les élèves ont des perceptions plus positives et sont plus satisfaits avec des enseignants du même sexe qu'eux (Ward, 1980). Ce fait peut donc expliquer en partie la perception davantage positive de la relation maître-élève chez les filles.

Une autre explication plausible des résultats à ce niveau est que, comme nous l'avons déjà vu, il existe un lien entre le concept de soi et la perception d'autrui et que le concept de soi des filles est légèrement plus élevé, sans être significatif, que celui des garçons. Nous pouvons donc comprendre que la perception de la relation avec l'enseignant soit davantage positive chez les filles. Voilà ce qui termine cette partie.

### Résultats se rapportant aux variables secondaires

Dans cette section, nous discutons brièvement des résultats les plus évidents étant donné que ces résultats ne sont que des ajouts aux hypothèses de recherche. D'abord, aucune différence vraiment significative n'est trouvée entre le concept de soi des garçons et des filles, sauf pour l'échelle du soi social qui est plus élevée pour les filles. Bien que le concept de soi global des filles soit très légèrement plus élevé que celui des garçons, nous pouvons affirmer que le concept de soi n'est pas fonction du sexe. Pour le soi social, cela peut s'expliquer par le fait que la femme, en général, est de nature plus sensible aux rapports sociaux que l'homme et que cette dimension a longtemps été valorisée pour les filles, même si la tendance se modifie.

Pour terminer, la variable secondaire qui a la relation la plus significative avec les trois variables principales est l'amour de la matière. Il semble donc, à la lueur des présents résultats au niveau du concept de soi, que les élèves qui aiment le français ont des concepts de soi plus élevés que ceux qui l'aiment moins. Il semble difficile de relier ces deux variables sur le plan rationnel sans regarder le lien qu'entretient l'amour de la matière avec la perception de la relation maître-élève. Sans avoir la prétention d'établir une direction de causalité à l'explication suivante, ni d'être la seule possibilité, nous tentons tout de même un essai. Cette relation peut s'expliquer dans le sens, par exemple, qu'un élève qui aime la matière et donc, plus intéressé

au cours, développe des affinités avec l'enseignant et en vient à avoir une perception favorable de sa relation avec lui. Donc, puisque les élèves qui aiment la matière ont une bonne perception d'autrui, ils ont de fortes chances à ce moment d'avoir un concept de soi élevé selon le lien entre ces deux variables. Au niveau du rendement scolaire, lorsque nous aimons une matière nous nous y intéressons davantage, nous investissons plus de temps que les autres et nous sommes motivés à vouloir réussir, ce qui pourrait expliquer ce lien.

Conclusion

Plusieurs études établissent un lien entre le concept de soi et le rendement scolaire dont celles de (Cohen, 1959; Purkey, 1970; Gadzella et Williamson, 1984; Marion, 1985; etc.). Puis, plus récemment, la variable perception d'autrui est mise en relation avec le rendement scolaire et le concept de soi. Bien que les auteurs ne soient pas tous d'accord quant à l'existence de ces liens, certains les soutiennent par un rationnel. Selon (Markus, Smith et Moreland, 1985), la structure de la perception qu'une personne se fait d'une autre personne est suggérée par la structure du soi. Woolfolk et Brooks (1985) affirment que les élèves qui réussissent en classe interprètent davantage positivement les comportements de l'enseignant.

Le but de cette recherche est de vérifier si un lien peut être établi entre le concept de soi, la perception étudiante de la relation maître-élève et le rendement scolaire. La recension des écrits permet de formuler des hypothèses de recherche qui impliquent les variables mentionnées ci-haut.

Afin de réaliser l'expérience, 633 élèves du secondaire I et II, 327 sujets masculins et 306 féminins de trois écoles publiques ont été recrutés. Le concept de soi est mesuré à l'aide de la version française du

Tennessee Self-Concept Scale (T.S.C.S.), et la perception étudiante de la relation maître-élève grâce au PERPE. Le rendement scolaire quant à lui est extrait des bulletins scolaires des élèves en retenant les rangs cinquième.

Les résultats confirment deux des trois hypothèses de base. Il semble que les élèves qui présentent un rendement scolaire fort, ont un concept de soi significativement plus positif que les élèves à rendement faible. De plus, les élèves qui ont une perception positive de la relation maître-élève ont un concept de soi significativement plus positif que les élèves qui sont insatisfaits de la relation maître-élève. Aucune relation n'a pu être établie entre le rendement scolaire et la perception étudiante de la relation maître-élève.

Les données fournies par cette recherche apportent une meilleure compréhension du concept de soi et de la place qu'il peut tenir en milieu scolaire. Néanmoins, il serait intéressant d'utiliser un instrument de mesure du concept de soi, qui serait encore mieux adapté au niveau scolaire au Québec. De plus, des études vérifiant les mêmes variables appliquées à d'autres niveaux d'études, tels primaire, collégial ou encore universitaire apporteraient une vision plus globale de ces liens.

Une des limites de la présente recherche est l'absence du contrôle des variables qui se rapportent aux caractéristiques individuelles du professeur, ce qui peut jouer dans la perception étudiante de la relation

maître-élève. C'est pourquoi une étude mesurant ou tenant compte de cette variable, pourrait apporter une nouvelle vision quant aux liens possibles entre les variables.

L'emploi du rendement sous une autre forme, soit des notes continues ou encore selon des tests de performance académique ou d'habileté intellectuelle, pourrait amener des modifications aux résultats obtenus avec le rang cinquième. Des analyses statistiques plus poussées permettraient de réaliser des vérifications plus raffinées.

Si nous tenons compte du fait que la présente recherche établit un lien important entre la perception étudiante de la relation maître-élève et le concept de soi, il serait intéressant de faire une investigation sur les facteurs ou variables qui peuvent sous-tendre cette relation. Une telle recherche permettrait d'optimiser la compréhension sous-jacente au lien entre ces deux variables.

Les quelques considérations qui se dégagent de la recherche peuvent éventuellement servir de point de référence aux études qui s'intéressent à ce domaine.



Appendice

Figures et tableaux des résultats

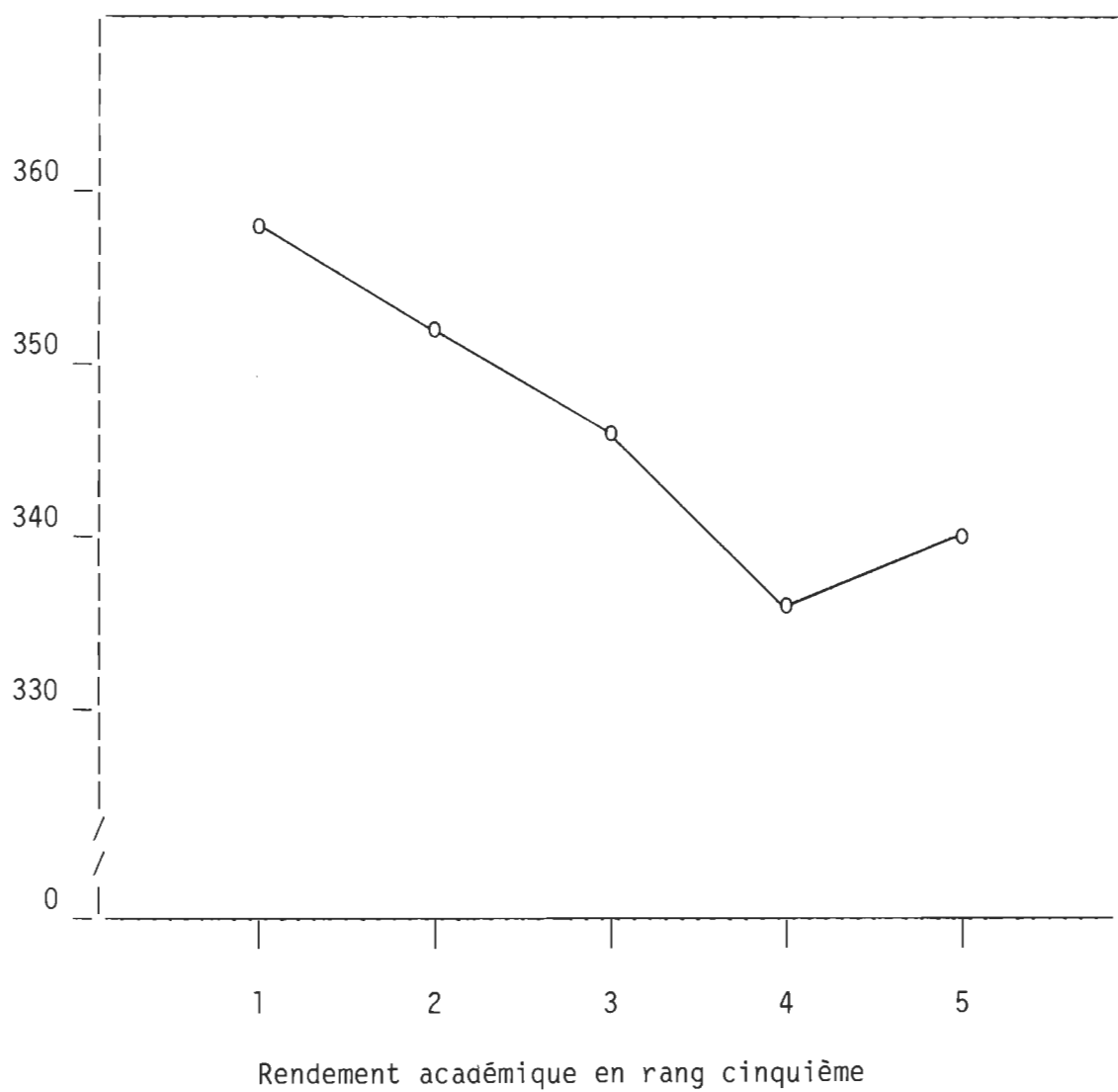
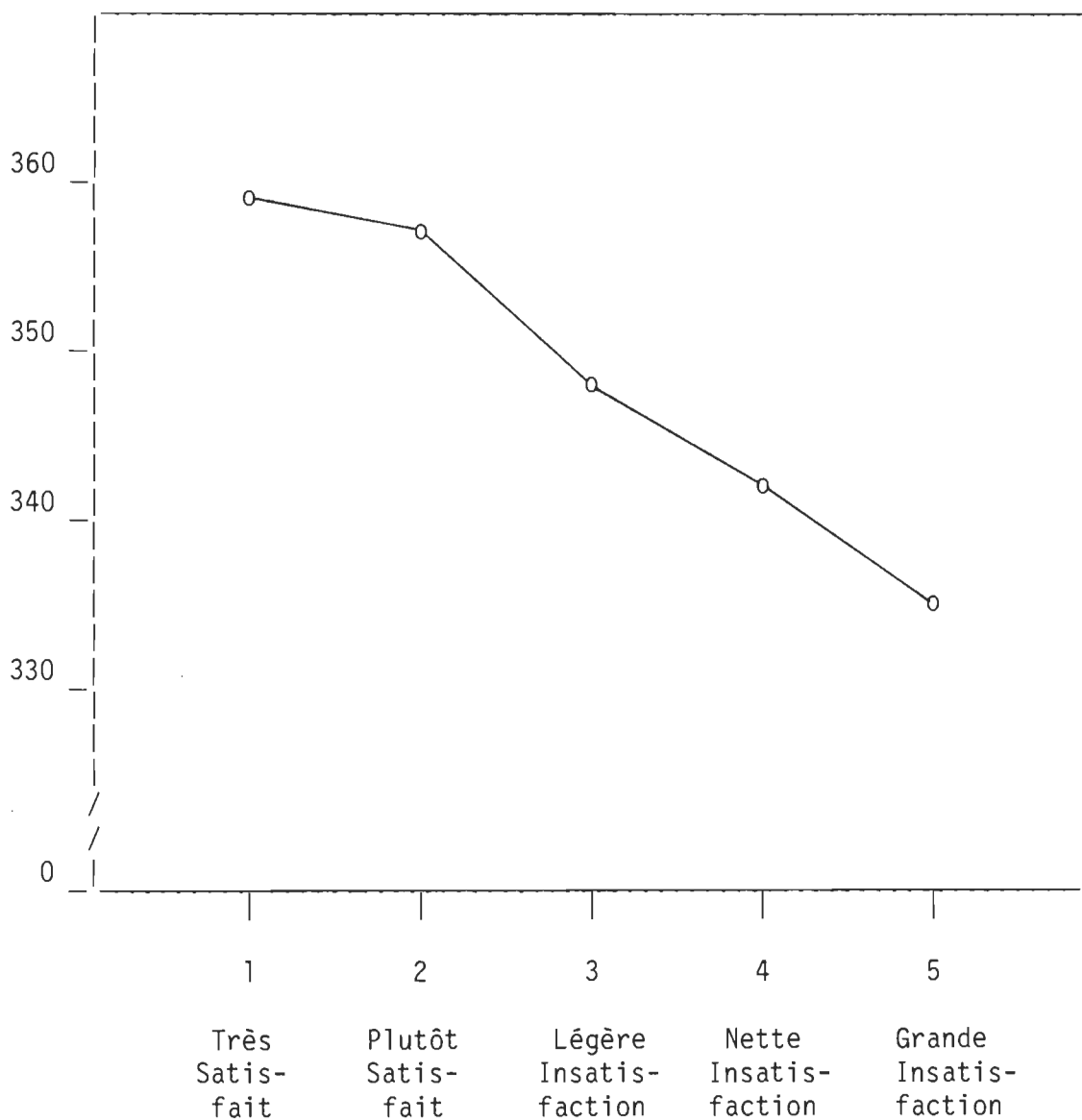


Fig. 2 - Le niveau global du concept de soi mis en relation avec le rang cinquième au niveau du rendement (N = 631)



Perception étudiante de la relation maître-élève

Fig. 3 - Le niveau global du concept de soi mis en relation avec le degré de satisfaction dans la relation de l'élève avec son professeur (N = 631)

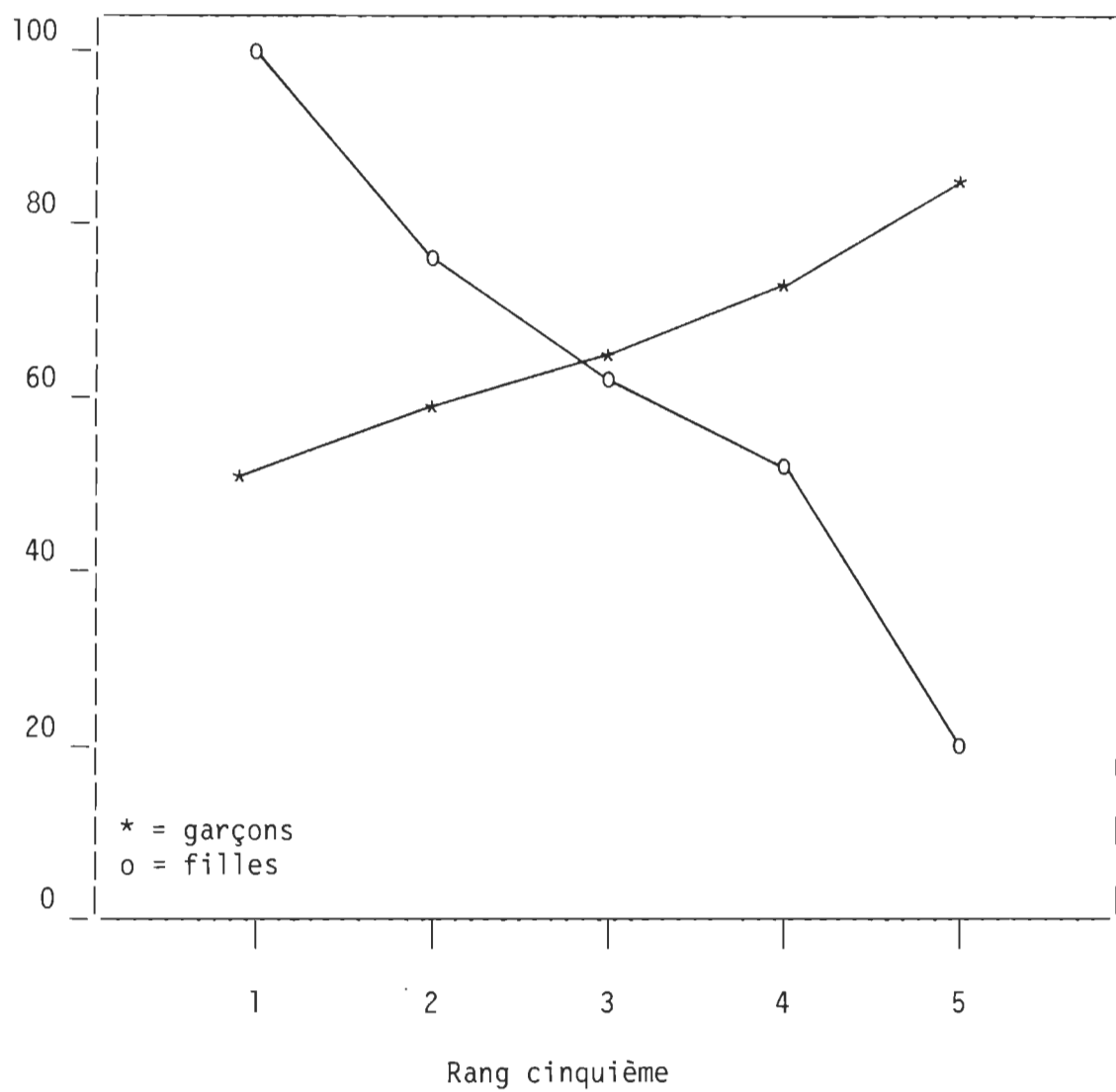


Fig. 4 - Courbes de distribution en fonction du sexe et du rang cinquième (N = 633)

Tableau 2

Comparaison des moyennes et des écarts-type pour les  
neuf échelles principales du T.S.C.S., entre  
les résultats de la présente recherche  
et les normes de Toulouse (1971)

Echelles	Présents résultats		Toulouse (1971)	
	Moyennes	Ecart-type	Moyennes	Ecart-type
Total P	346.08	35.79	341.90	32.70
Identité	125.27	11.82	121.11	11.44
Satisfaction	107.75	14.35	108.61	13.99
Comportement	113.06	13.74	112.17	11.77
Physique	70.27	7.40	69.57	7.88
Moral-éthique	67.83	8.72	68.77	8.08
Personnel	68.88	8.77	67.15	8.56
Familial	69.83	9.01	68.81	9.19
Social	69.27	8.66	67.58	7.90

Tableau 3a

Distribution de fréquences selon le rang  
cinquième en français (N = 632)

Rang cinquième	1	2	3	4	5
N	149	135	122	122	104

Tableau 3b

Distribution de fréquences selon le degré  
de satisfaction au PERPE (N = 629)

Satisfaction	Très	Plutôt	Légère Insatis- faction	Nette Insatis- faction	Grande Insatis- faction
N	42	146	194	123	124

Tableau 3c

Distribution de fréquences selon  
l'amour de la matière (N = 547)

Type	Pas	Peu	+ ou -	Assez	Beaucoup
N	54	60	157	205	71

Tableau 4

Test t groupé indépendant entre les élèves à fort et à faible rendement, pour les neuf échelles principales du T.S.C.S.  
(N = 510)

Echelles du T.S.C.S.	Elèves forts (Rangs 1 et 2)		Elèves faibles (Rangs 4 et 5)		dl	Valeur t
	$\bar{X}$	E.T.	$\bar{X}$	E.T.		
Total P	353.73	34.46	337.01	35.75	474	5.33***
Identité	128.41	11.14	121.38	11.75	470	6.87***
Satisfaction	109.78	14.36	105.37	14.33	483	3.45**
Comportement	115.53	12.81	110.26	14.06	461	4.38***
Physique	71.32	7.14	68.98	7.68	466	3.53***
Moral-éthique	69.65	8.63	65.83	8.36	489	5.06***
Personnel	70.57	8.13	66.71	9.17	453	4.97***
Familial	71.03	8.97	68.07	8.91	484	3.72***
Social	71.15	8.16	67.42	8.90	462	4.87***

\*\* p  $\leq$  .01

\*\*\* p  $\leq$  .001

Tableau 5

Test t groupé indépendant entre les élèves à très fort et  
à très faible rendement, pour les neuf échelles  
principales du T.S.C.S.  
(N = 253)

Echelles du T.S.C.S.	Elèves très forts (Rang 1)		Elèves très faibles (Rang 5)		df	Valeur t
	$\bar{X}$	E.T.	$\bar{X}$	E.T.		
Total P	356.37	33.47	339.54	37.02	207	3.70***
Identité	129.70	10.44	120.80	12.27	198	6.01***
Satisfaction	110.01	14.17	107.58	14.56	218	1.32
Comportement	116.70	12.54	116.16	14.67	199	3.13**
Physique	71.11	7.41	69.83	7.68	217	1.32
Moral-éthique	70.58	8.48	66.29	9.01	213	3.82***
Personnel	71.35	8.15	67.21	9.49	199	3.61***
Familial	71.64	8.12	68.78	9.32	202	2.58*
Social	71.69	8.12	67.43	8.92	208	3.87***

\* p  $\leq$  .05

\*\* p  $\leq$  .01

\*\*\* p  $\leq$  .001



Tableau 6

Différences entre les perceptions de la relation  
 maître-élève en français des élèves  
 à fort et à faible rendement  
 (N = 508)

Rendement scolaire	N	Valeur au PERPE		dl	t	p
		$\bar{X}$	E.T.			
Elèves forts (rangs 1 - 2)	282	.915	.620	464	-.98	.330
Elèves faibles (rangs 4 - 5)	226	.972	.671			

Tableau 7

Test t groupé indépendant entre les élèves satisfaits et insatisfaits,  
de la relation maître-élève pour les neuf  
échelles principales du T.S.C.S.  
(N = 437)

Echelles du T.S.C.S.	Elèves Satisfaits (Classes 1 et 2) au PERPE		Elèves Insatisfaits (Classes 4 et 5) au PERPE		dl	Valeur t
	$\bar{X}$	E.T.	$\bar{X}$	E.T.		
Total P	356.65	33.83	337.66	35.90	414	5.66***
Identité	127.82	11.03	122.99	12.15	420	4.33***
Satisfaction	111.90	14.13	104.95	14.13	403	5.09***
Comportement	116.94	12.30	109.71	13.91	424	5.74***
Physique	71.98	7.28	68.94	7.51	409	4.27***
Moral-éthique	69.94	8.15	66.39	9.10	422	4.28***
Personnel	70.80	8.03	66.99	9.02	423	4.66***
Familial	71.94	8.46	68.07	9.05	416	4.59***
Social	72.00	8.12	67.28	8.60	414	5.87***

\*\*\*  $p \leq .001$

Tableau 8

Test t groupé indépendant comparant les différences de moyennes des neuf échelles principales du concept de soi entre les élèves très satisfaits et les élèves qui ont une grande insatisfaction de leur relation maître-élève en français, (N = 168)

Echelles du T.S.C.S.	Elèves très Satisfaits (Classe 1) au PERPE		Elèves très Insatisfaits (Classe 5) au PERPE		dl	Valeur t
	$\bar{X}$	E.T.	$\bar{X}$	E.T.		
Total P	358.79	36.41	334.94	37.06	71	3.66***
Identité	129.90	10.61	122.65	12.28	80	3.68***
Satisfaction	111.69	16.26	103.67	14.92	65	2.83**
Comportement	117.19	12.59	108.63	14.39	79	3.68***
Physique	72.52	7.40	68.32	7.57	72	3.17**
Moral-éthique	69.52	8.47	66.22	9.94	82	2.09*
Personnel	71.71	7.87	66.69	9.41	83	3.41***
Familial	72.45	9.31	67.15	9.16	69	3.21**
Social	72.57	8.08	66.56	7.74	75	4.09***

\* p  $\leq$  .05  
 \*\* p  $\leq$  .01  
 \*\*\* p  $\leq$  .001

Tableau 9

Tableau croisé entre le sexe et le rendement  
scolaire en rang cinquième  
(n = 633)

Rendement Scolaire Rang 5 <sup>e</sup>	Sexe		Totaux
	Filles	Garçons	
1	99	50	149 23.5%
2	77	58	135 21.3%
3	60	62	122 19.3%
4	50	72	122 19.3%
5	19	85	104 16.4%
TOTAUX	N = 306 48.3%	N = 327 51.7%	N = 633 100.0%

Chi-carré = 65.05

Degré de liberté = 5

p ≤ .001

Tableau 10

Différence entre les perceptions de la relation  
maître-élève en français des filles  
et des garçons (n = 633)

Sexe	N	$\bar{X}$	e-t	dl	t	p
Filles	303	.895	.649	625	-2.00*	.046
Garçons	327	.999	.656			

\*  $p \leq .05$

Tableau 11

Test t groupé indépendant comparant les différences de moyennes  
des neuf échelles principales du concept de soi entre  
les filles (N = 306) et les garçons (N = 327)  
(N = 633)

Echelles du T.S.C.S.	Filles		Garçons		df	Valeur t
	$\bar{X}$	E.T.	$\bar{X}$	E.T.		
Total P	347.45	34.53	344.80	35.19	625	0.93
Identité	126.28	11.51	124.32	12.04	631	2.10*
Satisfaction	107.52	15.02	107.97	13.71	616	-0.40
Comportement	113.65	13.57	112.51	13.91	630	1.04
Physique	70.16	7.30	70.37	7.50	630	-0.35
Moral-éthique	68.66	8.96	67.05	8.43	621	2.32*
Personnel	68.74	8.77	69.00	8.80	628	-0.37
Familial	69.65	8.34	70.00	8.70	619	-0.49
Social	70.23	8.67	68.37	8.56	627	2.71**

\*  $p \leq .05$

\*\*  $p \leq .01$

Tableau 12

Analyse de variance vérifiant la relation entre l'amour  
de la matière et le concept de soi  
(N = 547)

Source	Carré Moyen	Degré de liberté	F	p
Total P	9 399.36	4	7.76***	.0000
Identité	879.79	4	6.54***	.0000
Satisfaction	1 095.31	4	5.61***	.0002
Comportement	1 280.00	4	6.99***	.0000
Physique	302.08	4	5.64***	.0028
Moral-éthique	298.78	4	4.09**	.0028
Personnel	327.53	4	4.43**	.0016
Familial	383.51	4	4.88***	.0007
Social	702.47	4	10.12***	.0000

\*\* p ≤ .01

\*\*\* p ≤ .001

## Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, monsieur Pierre Potvin, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à qui il est redevable d'une assistance constante et éclairée.

De plus, il remercie la direction et le personnel des écoles secondaires Morissette et St-Wilfrid de Victoriaville ainsi que l'école secondaire de Warwick pour leur aimable participation et coopération à la recherche.

Pour terminer, il désire exprimer sa gratitude à Renée Blais et Maryse Pellerin pour le soutien moral et technique, à la réalisation de ce mémoire.



## Références

- ABRAHAM, A. (1971). L'image de l'enseignant chez les élèves. Bulletin de psychologie, 25, 1004-1014.
- ABRAMI, P.C., MIZENER, D.A. (1985). Student/instructor attitude similarity, student rating and course performance. Journal of educational psychology, 77, 693-702.
- ALLPORT, G.W. (1955). Becoming. New Haven: Yale University Press.
- ALLPORT, G.W. (1961). Is the concept of self necessary? in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 25-32). New York: Wiley.
- ASCH, S.E. (1946). Forming impressions of personality. Journal of abnormal and social psychology, 41, 258-290.
- BLEDSE, J. (1967). Self-concept of children and their intelligence achievement, interests and anxiety. Children education, 43, 436-438.
- BORISLOW, B. (1962). Self-evaluation and academic achievement. Journal of counseling psychology, 9, 246-254.
- BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J., WISENBAKER, J. (1979). School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Bergin.
- BROPHY, J.E., EVERTSON, C.M. (1981). Students characteristics and teaching. New York: Longman.
- BURDSAL, C.A., BARDO, J.W. (1986). Measuring student's perceptions of teaching: Dimensions of evaluation. Educational and psychological measurement, 46, 63-79.
- BURNS, R.B. (1979). The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour. New York: Longman.
- CHAIKIN, A.L., GILLEN, B., DERLEGA, V.J., HEINEN, J.R., WILSON, M. (1978). Student's reactions to teacher's physical attractiveness and nonverbal behavior: two exploratory studies. Psychology in the schools, 15, 588-595.

- COHEN, A.R. (1959). Some implications of self-esteem for social influence, in C. GORDON, K.J. GERGEN (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 383-390). New York: Wiley.
- COMBS, A. SNYGG, D. (1959). Individual behavior: a perceptual approach to behavior. Revised edition. New York: Harper and Row.
- COOLEY, C.H. (1902). The social self: On the meanings of I, The social self: On the varieties of self-feelings, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 87-91), (pp. 137-143). New York: Wiley.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- DAVIDSON, H.H., LANG, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings towards them related to self perception, school achievement and behavior. Journal of experimental education, 29, 107-118.
- EASTERDAY, K.E., PAUL, O.D. (1980). A study of the relationship of student-teacher compatibility on student achievement in algebra. The southern journal of educational research, 14, 127-143.
- EDWARDS, T.L., (1975) High School student rating of actual-ideal teacher behavior associated with student study habits and attitudes. Dissertation abstract international, 36, (No. 6-A), 3504A.
- EPSTEIN, S. (1973). The self-concept revisited on a theory of a theory. American psychologist, 28, 404-416.
- FAUNCE, W.A. (1984). School achievement, social status and self-esteem. Social psychology quarterly, 47, 3-14.
- FELDMAN, R.S., PROHASKA, T. (1979). The student as pygmalion: Effect of student expectation on the teacher. Journal of educational psychology, 71, 485-493.
- FIRESTONE, G., BRODY, N. (1975). Longitudinal investigation of teacher-student interactions and their relationship to academic performance. Journal of educational psychology, 67, 544-550.
- FITTS, W.H. (1965). Tennessee self-concept scale. Nashville: Counselor recording and tests.

- FOUCHER, R. (1974). Deux ou trois choses à connaître à propos du questionnaire PERPE. Institut national de la recherche scientifique en éducation, Document d'information, Presses Université du Québec.
- FOX, R., PECK, R.F., BLATTSTEIN, A., BLATTSTEIN, D. (1983). Student evaluation of teacher as a measure of teacher behavior and teacher impact on students. Journal of educational research, 77, 16-21.
- FRETZ, B.R., ENGLE, D.E. (1973). Changes in self-concept as a function of academic test results. Journal of educational research, 66, 227-229.
- FRY, P.S. (1976). Success, failure and self-other orientations. Journal of psychology, 93, 43-49.
- GADZELLA, B.M., WILLIAMSON, J.D. (1984). Study skills, self-concept and academic achievement. Psychological reports, 54, 923-929.
- GERGEN, K.J., GERGEN, M.M. (1981). Psychologie sociale. Montréal: Etudes vivantes, 1984.
- GILLY, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation, dans S. Moscovici et al.: Psychologie sociale (pp. 473-494). Paris: Presses Universitaires de France.
- GOEBEL, B.L., CASHEN, V.M. (1979). Age, sex and attractiveness as factors in student rating of teachers: a developmental study. Journal of educational psychology, 71, 646-653.
- GOFFMAN, E. (1959). La mise en scène de la vie quotidienne, Vol. 1: La présentation de soi. Paris: Les éditions de minuit, 1973.
- GOFFMAN, E. (1961). The inmate world in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 267-274). New York: Wiley.
- GOLDSTEIN, K. (1939). The organism. New York: American.
- GOOD, T.L., SIKES, N.J., BROPHY, J.E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. Journal of educational psychology, 65, 74-87.
- HOLLAND, J.L. (1959). The prediction of college grades from the California Psychological Inventory and the Scholastic Aptitude Test. Journal of educational psychology, 50, 135-142.

- HICKSON, J., HANDLEY, H., THOMPSON, J. (1978). Students' image of teachers as related to perceived teaching effectiveness. Perceptual and motor skill, 46, 594.
- HOLMES, D.S. (1972). Effects of grades and disconfirmed grade expectancies on students' evaluations of their instructor. Journal of educational psychology, 63, 130-133.
- HORNEY, K. (1950). The struggle toward self-realization in C. Gordon, K.J. GERGEN (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 401-404).
- JACOBS, L., BERSCHIED, E., WALSTER, E. (1971). Self-esteem and attraction. Journal of personality and social psychology, 17, 84-91.
- JAMES, W. (1890). The principles of psychology. Volume I. New York: Dover.
- JONES, J.G., GRIENECKS, L. (1970). Measures of self-perception as predictors of scholastics achievement. Journal of educational research, 63, 201-203.
- JONES, V.F. (1971). The influence of teacher-student introversion achievement and similarity on teacher-student dyadic classroom interactions. Dissertation abstracts international, 15, 6205-6206.
- KELLY, G.A. (1955). The psychology of personal constructs: A theory of personality. Vol. 1, New York: Norton.
- LECKY, P. (1945). The theory of self-consistency, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 297-298). New York: Wiley.
- L'ECUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: Théories et recherches. Ottawa: Naaman.
- LEWICKI, P. (1983). Self-image bias in person perception. Journal of personality and social psychology, 45, 384-393.
- LEWIN, K. (1935). A dynamic theory of personality. York: Mc Graw-Hill.
- LUCE, S.R., HOGE, R.D. (1978). Relations among teacher rankings, pupil-teacher interactions and academic achievement: A test of the teacher expectancy hypothesis. American educational research journal, 15, 489-500.

- MARION, P.B. (1985). Relationships of self-image in high school with attendance and grade point average at postsecondary educational institutions. Journal of the American Association of College Registrars and Admissions Officers, 60, 328-335.
- MARKUS, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78.
- MARKUS, H., SMITH, J., MORELAND, R.L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. Journal of Personality and Social Psychology, 49, 1494-1512.
- MARUYAMA, G., RUBIN, R.A., KINGSBURY, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause. Journal of Personality and Social Psychology, 40, no. 5, 962-975.
- MASLOW, A.H. (1954). Motivation and Personality. New York: Harper.
- MASLOW, A.H. (1961). Peak-experiences as acute identity experiences, in C. Gordon, K.J. Gerden (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 275-280). New York: Wiley.
- MEAD, G.H. (1925). The genesis of the self in C. Gordon, K.J. Gerden (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 51-59). New York: Wiley.
- MONTEMAYOR, R., EISEN, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. Developmental Psychology, 13, 314-319.
- MORISSETTE, D. (1980). Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du paradigme du béhaviorisme social. Etudes des causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire, de continuer leurs études ou de les abandonner. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- MURPHY, M.J., CHEAP, T.L., NELSON, D.A. (1981). Rated and actual performance of high school students as a function of sex and attractiveness. Psychological Reports, 48, 103-106.
- MURRAY, C. (1974). Sex differences in the junior school classroom. Journal of Experimental Education, 45, 20-26.
- PELLETIER, D. (1972). PERPE, un instrument de perfectionnement pour les enseignants. Education Québec, 2, 7-8.

- PHILLIPS, D.J. (1979). Teachers'role concepts and the qualities of teacher-student relationships. Dissertation abstracts international, 39, 5419A.
- PIERRE, P. (1973). Le questionnaire PERPE secondaire. L'école coopérative, 22, 15-21.
- PIERRE, P., BERNIER, L., MAILHOT, M. (1974). Rapport final sur le projet PERPE-secondaire. Montréal: Institut national de la recherche scientifique en éducation, Presses Université du Québec.
- PIERRE, P. (1983). Questionnaire PERPE-secondaire, guide de l'utilisateur. Montréal: Institut national de la recherche scientifique en éducation, Presses Université du Québec.
- PITTMAN, R.B. (1983). Perceived instructional effectiveness and associated teaching dimensions. Journal of experimental education. 34-39.
- PLANTE, G. (1978). Le concept de soi de l'underachiever intellectuellement doué. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- PRAWAT, R.S., NICKERSON, J.R. (1986). The relationship between teacher thought and action and student affective outcomes. Elementary school journal, 85, 529-540.
- PURKEY, W.M. (1970). Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- RAIMY, V.C. (1948). Self reference in counseling interviews. Journal of consulting psychology, 12, 153-163.
- ROGERS, C.R. (1950). The significance of the self-regarding attitudes, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 435-441). New York: Wiley.
- ROGERS, C.R. (1961). On becoming a person. Cambridge: Riverside.
- ROGERS, C.R. (1970). La relation d'aide et la psychothérapie. Vol. 1, Paris: ESF, 1980.
- ROGERS, C.M., SMITH, M.D., COLEMAN, M. (1978). Social comparaison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. Journal of educational psychology, 70, 50-57.

- ROTHBART, M., DALFEN, S., BARRETT, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. Journal of educational psychology, 62, 49-54.
- RUSSEL, J.A., SENSENING, J., HALEY, J.V. (1974). Self-descriptions: Configurations of content and order effects. Journal of personality and social psychology, 30, 36-45.
- SCHIFFENBAUER, A. (1974). Effect of observer's emotional state on judgments of the emotional state of others. Journal of personality and social psychology, 30, 31-35.
- SHAW, M.C., EDSON, K., BELL, H. (1960). The self-concept of bright under-achieving high school students as revealed by an adjective checklist. Personal and guidance journal, 39, 193-196.
- SHRAUGER, S.J., PATTERSON, M.B. (1973). Self-evaluation and the selection of dimensions for evaluating others. Journal of personality and social psychology, 28, 569-585.
- SIMMONS, R.G., CARLTON-FORD, S.L., BLYTH, D.A. (1987). Predicting how a child will cope with the transition to junior high school, in R.M. Lerner, T.T. Eoch (Ed.): Biological psychosocial interactions in early adolescence (pp. 325-380). Hillsdale: Erlbaum.
- SPENCER, W.A. (1977). Interpersonal influence, academic performance, sex and self-concept of ability: A comparative study. Child study journal, 7, 59-70.
- STAYROOK, N.G., CORNO, L., WINNE, P.H. (1978). Path analyses relating student perceptions of teacher behavior to student achievement. Research in teacher education, 29, 51-56.
- SULLIVAN, H.S. (1953). Beginnings of the self-systems, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. 1: Classic and contemporary perspectives (pp. 171-177). New York: Wiley.
- SYMONDS, P.M. (1951). The ego and the self. New York: Appleton century crofts.
- THOMAS, M.L. (1980). The relationship between self and students' perceptions of affective characteristics and selected verbal and nonverbal behaviors of seventh grade physical education teachers. Dissertation abstracts international, 41, 2009-2010A.



- TOULOUSE, J.M. (1971). Mesure du concept de soi: Manuel, adaptation française du Tennessee self-concept scale. Document inédit, Université de Montréal.
- WARD, D.S. (1980). Student perception of the classroom environment in secondary school physical education. Dissertation abstract international, 40, (No. 11-A), 5780-5781.
- WEGNER, D.M., VALLACHER, R.R. (1980). The self in social psychology. New York/Oxford: Oxford University Press.
- WEINSTEIN, R.S., MIDDLESTADT, S.E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. Journal of educational psychology, 71, 421-431.
- WEINSTEIN, R.S., MARSHALL, H.H., BRATTESANI, K.A. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. Journal of educational psychology, 74, 678-692.
- WEINSTEIN, R.S. et al. (1982). Students' descriptions of the ecology of the school environment for high and low achievers. Papier présenté à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- WOOLFOLK, A.E., BROOKS, D.M. (1985). The influence of teachers' nonverbal behaviors on students' perception and performance. Elementary school journal, 85, 513-528.
- WYLIE, R.C. (1974). The self-concept. Volume I: Lincoln: University of Nebraska press.
- WYLIE, R.C. (1974). The self-concept. Volume II: Lincoln: University of Nebraska press.
- ZARB, J.M. (1984). A comparison of remedial, failure and successful secondary school students across self-perception and past and present school performance variables. Adolescence, 29, 335-348.
- ZIEGLER, E., BALLA, D., WATSON, N. (1972). Developmental and experiential determinants of self-image disparity in institutionalized and noninstitutionalized retarded and normal children. Journal of personality and social psychology, 23, 81-87.