

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

ALAIN TREMBLAY

L'ESTIME DE SOI CHEZ LES ENFANTS DOUÉS OU TALENTUEUX

AVRIL 1985

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

Les recherches effectuées auprès des enfants doués ou talentueux sont nombreuses, particulièrement aux États-Unis. Cependant, une certaine lacune existe en ce qui concerne l'étude de leur estime de soi et les résultats des recherches sont souvent contradictoires.

La présente recherche a pour but de démontrer l'existence de différences significatives à l'estime de soi entre les enfants doués ou talentueux et des enfants d'intelligence moyenne. Également, pour chacun de ces deux groupes expérimentaux, les diverses catégories de l'estime de soi sont comparées.

Le questionnaire utilisé, Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant de Jodoin (1976), permet d'obtenir une évaluation globale de l'estime de soi ainsi que des résultats concernant les quatre facteurs qui la composent: Parents, Sujet, Professeur et école, Pairs.

Le groupe expérimental se compose de 70 enfants âgés de 9 à 12 ans, garçons et filles, identifiés comme doués ou talentueux à partir principalement d'une évaluation intellectuelle. Le groupe contrôle est constitué du même nombre d'enfants pré-

sentant des résultats moyens à la même évaluation, en tenant compte des variables suivantes: structure parentale, structure familiale, âge et sexe, catégorie d'emploi du père et de la mère.

Il ressort des résultats obtenus dans cette recherche que les enfants doués ou talentueux ont une estime de soi globale significativement plus élevée que les enfants d'intelligence moyenne. De plus, en ce qui a trait aux différentes catégories de l'estime de soi, des différences significatives sont également observées aux catégories "Sujet" et "Professeur et Ecole". Toutefois, aucune différence significative n'apparaît concernant les catégories "Parents" et "Pairs" entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

L'estime de soi des enfants doués ou talentueux serait intimement reliée aux perceptions et attentes des parents, des professeurs et des pairs.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique.	4
Chapitre II - Méthodologie	25
Chapitre III - Résultats	50
Présentation et analyse des résultats	51
Discussion.	58
Conclusion	65
Appendice A - Liste des item des quatre catégories du questionnaire de Jodoin (1976).	68
Appendice B - Version modifiée du questionnaire "Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant" utilisée dans la présente recherche.	73
Appendice C - Questionnaire utilisé auprès des parents de tous les enfants de la commission scolaire du Lac St-Pierre.	81
Appendice D - Inventaire sociométrique destiné aux pairs.	85

Table des matières (suite)

Appendice E - Grille d'évaluation destinée aux enseignants	87
Appendice F - Tableaux descriptifs du groupe expérimental et du groupe contrôle.	90
Appendice G - Résultats individuels obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au questionnaire de Jodoin.	107
Remerciements.	113
Références	114

Table des illustrations

Tableau 1	-	Position dans la fratrie pour les enfants du groupe expérimental	33
Tableau 2	-	Moyenne et écart-type des résultats obtenus (Q.I.) aux épreuves collectives par le groupe expérimental.	34
Tableau 3	-	Répartition des catégories d'emploi du père et de la mère des sujets du groupe expérimental	35
Tableau 4	-	Position dans la fratrie pour les enfants du groupe contrôle	36
Tableau 5	-	Moyenne et écart-type des résultats obtenus (Q.I.) aux épreuves collectives par le groupe contrôle.	37
Tableau 6	-	Répartition des catégories d'emploi du père et de la mère des sujets du groupe contrôle	38
Tableau 7	-	Résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au questionnaire de Jodoin.	53
Tableau 8	-	Caractéristiques des sujets composant le groupe expérimental.	91
Tableau 9	-	Caractéristiques des sujets composant le groupe contrôle.	97
Tableau 10	-	Comparaison des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle	101

Table des illustrations (suite)

Tableau 11 -	Comparaison des résultats obtenus par le groupe d'enfants doués ou talentueux et le groupe contrôle aux différentes échelles du questionnaire de Jodoin	108
Figure 1 -	Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi	8

Introduction

Depuis plusieurs années, les enfants doués ou talentueux font l'objet de nombreuses recherches cherchant à définir leurs principales caractéristiques afin de mieux les identifier lors de l'implantation de services destinés à leur égard. A ce sujet, il faut souligner l'importance des travaux de Newland (1976), Renzulli (1979) et Clark (1983).

L'intérêt porté à cette population scolaire est croissant, cependant qu'une certaine lacune semble exister en ce qui a trait à leur estime de soi. En effet, peu de recherches dans ce domaine ont été effectuées et celles que nous retrouvons sont souvent contradictoires.

L'estime de soi correspond pour certains auteurs à un jugement de valeur qu'un individu porte sur lui-même (Coopersmith (1967); L'Écuyer (1975); Jodoin (1976). Pour L'Écuyer (1975), l'estime de soi correspond à une dimension particulière du concept de soi.

Les différentes recherches concernant les enfants doués ou talentueux étudient ces deux concepts, particulièrement le concept de soi et il s'avère difficile d'établir certaines

corrélations entre les études.

La présente recherche tente de combler cette lacune en apportant certains éclaircissements à partir du questionnaire d'estime de soi utilisé.

Le chapitre premier présente les différents facteurs qui composent et qui influencent le développement de l'estime de soi chez l'enfant. Le contexte théorique permet également de définir l'enfant doué ou talentueux et rend compte des recherches effectuées dans ce domaine, ce qui amène les deux principales hypothèses de la présente recherche.

Le deuxième chapitre porte sur la méthodologie utilisée. Des enfants doués ou talentueux âgés de 9 à 12 ans sont comparés à un groupe contrôle d'enfants d'intelligence moyenne. Les sujets des deux groupes sont jumelés à partir de certaines variables pour permettre d'isoler les habiletés intellectuelles comme source de changement de l'estime de soi. Ce chapitre donne plus de détails sur le questionnaire d'estime de soi de Jodoin (1976): Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant.

Finalement, le troisième chapitre présente les résultats obtenus au cours de la recherche et une discussion concernant ces mêmes résultats.

Chapitre premier
CONTEXTE THÉORIQUE

Le présent chapitre a pour but de recenser les différents écrits reliés à l'estime de soi des enfants doués ou talentueux.

Afin de permettre l'élaboration de certaines hypothèses de recherche, il importe, en premier lieu, de bien définir la notion d'estime de soi et de cerner les principaux facteurs qui influencent son développement chez l'enfant.

L'étude des nombreuses caractéristiques des enfants doués ou talentueux s'avère également de première importance puisque celles-ci jouent un rôle prédominant à plusieurs niveaux chez l'enfant.

Définition de l'estime de soi

Coopersmith (1967) mentionne que l'estime de soi se forme chez l'enfant à la suite de l'observation qu'il fait de son propre comportement et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou à ses performances. L'estime de soi correspond selon lui à une attitude d'approbation ou de désapprobation à l'égard de soi-même.

Selon L'Écuyer (1975), l'estime de soi correspond en majeure partie aux réactions que l'individu peut avoir face aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces réactions réfèrent à un aspect d'évaluation sous la forme de jugements favorables ou défavorables à l'égard de soi.

Jodoin (1976) rejoint ces deux auteurs lorsqu'elle définit l'estime de soi comme un jugement de valeur que la personne porte sur elle-même. De son côté, Yamamoto (1972) présente l'estime de soi comme étant l'évaluation que l'être fait de soi et qui lui permet de développer une attitude d'appréciation et d'acceptation par rapport à lui-même.

L'aspect évaluatif de l'estime de soi est également mentionné par Wells et Marwell (1976) qui la définissent par la valeur que l'individu perçoit de lui-même en y ajoutant toutefois un aspect affectif.

Une certaine constante revient à la lecture de ces auteurs: l'accord sur le fait que l'estime de soi correspond à une évaluation que l'individu fait à l'égard de lui-même.

Cependant l'estime de soi est reliée à un concept beaucoup plus large, c'est-à-dire au concept de soi et plusieurs auteurs ont insisté sur l'existence d'un soi multidimensionnel dont les différents aspects se hiérarchisent et se transfor-

ment au cours du développement.

Coopersmith (1967) fut l'un des premiers à utiliser ce terme de multidimensionnalité où le soi se définit comme un concept composé de plusieurs dimensions reflétant à la fois la diversité de l'expérience, des attributs et des capacités, ainsi que les différents niveaux de processus d'abstraction. Cet auteur soutient également que l'estime de soi varie selon la diversité des champs d'expérience et qu'elle est reliée à des caractéristiques spécifiques de l'individu.

De son côté, L'Écuyer (1975) présente une définition très élaborée du concept de soi et de son organisation interne. Il le définit comme suit:

"une structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant de 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 conceptualisée par l'individu". (p. 31)

La figure 1, présente l'organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi.

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

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

* tiré de L'Ecuyer (1975) p. 33

La troisième structure, selon le modèle proposé par L'Écuyer, correspond au soi adaptatif relié aux perceptions relatives à des jugements de valeur que la personne peut effectuer à propos d'elle-même et à l'action qu'elle pose en vue de maintenir son adaptation. Ses sous-structures sont la valeur de soi, qui correspond à l'estime de soi, et l'activité de soi.

Cette sous-structure valeur de soi correspond également à la définition de l'estime de soi présentée par Coopersmith (1967) lorsque celui-ci parle d'une estime de soi globale et de sentiments d'estime de soi plus spécifiques.

Cependant, nous observons à la lecture des auteurs consultés une certaine confusion au niveau des termes. Selon Coopersmith (1967) et L'Écuyer (1975), le soi et concept de soi sont équivalents et l'estime de soi peut être reliée à l'un ou l'autre de ces concepts. Jodoin (1976), pour sa part, en fait une distinction et prétend que le jugement de valeur porte sur le soi, ou "self", et non pas sur le concept de soi.

Ainsi cette confusion crée une certaine ambiguïté sur la nature de l'estime de soi, du concept de soi et leur interrelation. Jodoin (1976) présente l'estime de soi comme étant un secteur bien particulier du concept de soi tandis que

Coopersmith (1967) et L'Écuyer (1975) définissent le concept de soi comme une structure multidimensionnelle où l'estime de soi serait une métadimension touchant l'ensemble des aspects du soi.

Un élément particulier retient cependant l'unanimité des auteurs consultés. Il semble exister une estime de soi globale qui découle de l'ensemble des jugements de valeurs à l'égard de soi et ce, même si elle varie en fonction des champs d'expériences (Coopersmith, 1967; L'Écuyer, 1975; Jodoin, 1976).

Il s'avère important de bien cerner la dynamique de la structure de l'estime de soi car l'étude de ces différents facteurs de développement permettra d'établir certaines relations avec les caractéristiques de la population de la présente recherche.

Coopersmith (1967), mentionne que l'estime de soi se forme chez l'enfant à la suite de l'observation qu'il fait de son propre comportement et de la façon dont les autres répondent à ses attitudes, son apparence ou à ses performances. C'est dans cette optique que L'Écuyer (1975) parle de jugements favorables ou défavorables à l'égard de soi.

De plus, pour Coopersmith (1967), il existe trois fac-

teurs généraux dans le développement de l'estime de soi: premièrement, le respect et l'acceptation que l'enfant reçoit des personnes importantes pour lui, les comportements et attitudes des parents étant des facteurs déterminants pour l'estime de soi de l'enfant; deuxièmement, la position qu'il occupe dans la communauté et l'histoire de ses succès; troisièmement, les valeurs à travers lesquelles il filtre ses succès.

L'acceptation des parents se manifeste par l'intérêt qu'ils portent à l'enfant, leur disponibilité et leur participation à des activités avec lui. Ainsi l'enfant voit dans cet intérêt, un signe qu'il est important et ceci l'amène à se voir lui-même de façon favorable (Coopersmith, 1967).

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

Yamamoto (1972) rejoint également Coopersmith (1967) sur l'importance de la relation que l'enfant possède avec ses parents, ses pairs mais aussi sur l'expérience scolaire. Ainsi,

la conscience que l'élève a de lui-même, ce qu'il pense et ressent, sert en premier lieu de guide, de contrôle et règle sa performance.

Toujours selon Yamamoto (1972), la réussite académique, l'ajustement émotif et le statut à l'intérieur du groupe de pairs contribuent au concept de soi de l'élève dans un processus éducatif. D'après Samuels (1977), il existe une relation positive entre le concept de soi et l'accomplissement ou la réussite.

Un quatrième facteur intervient dans le développement de l'estime de soi de l'enfant, en plus de la relation avec ses parents, ses pairs et l'expérience scolaire. Branden (1969) quant à lui, insiste sur la participation de l'enfant lui-même dans la construction de son estime de soi. Selon cet auteur, il n'y a aucun jugement de valeur plus important pour un individu, ni aucun facteur plus déterminant dans son développement psychologique et sa motivation, que l'estime qu'il se porte. Branden (1969) définit l'estime de soi comme étant la conviction de quelqu'un qu'il est efficace et digne de vivre, c'est-à-dire possédant une valeur personnelle, ce qui rejoint L'Écuyer (1975) lorsqu'il parle de valeur de soi.

Globalement, l'estime de soi de l'enfant se développe

donc à partir de quatre grands facteurs soit: sa relation avec ses parents, sa relation avec ses pairs, son expérience scolaire et également sa propre participation à la construction de son estime de soi.

L'Écuyer (1978b) propose quant à lui, une théorie du développement du concept de soi dont l'estime de soi constitue une sous-structure. La formation du concept de soi se caractérise en majeure partie par des changements au niveau de l'organisation hiérarchique. Il définit quatre étapes principales. La première, de la naissance à deux ans, correspond à l'émergence du soi à travers les différenciations soi, non-soi. L'établissement de la première relation affective et l'image corporelle s'avèrent deux facteurs prédominants.

La deuxième étape, entre deux et cinq ans, constitue une phase de consolidation du soi qui correspond au niveau du langage à l'utilisation du "je" et du "moi" et au niveau du comportement par une phase de négativisme.

Au cours de la phase suivante, de 5 à 12 ans où se situent les sujets de la présente recherche, le soi de l'enfant prend de l'expansion. En faisant son entrée à l'école, l'enfant fait face à une quantité d'expériences nouvelles. C'est à partir d'une série de nouvelles perceptions concernant sa

popularité avec les pairs, ses succès ou insuccès dans les matières scolaires et aux sports, les réactions des professeurs et de ses pairs en regard de ses actions et attitudes, que s'élargit le concept de soi de l'enfant (L'Écuyer, 1978b).

L'auteur signale également que l'expérience vécue par l'enfant à cette période de 5 à 12 ans, a des répercussions sur son estime de soi.

La quatrième étape se situe à l'adolescence où le soi se différencie pour permettre l'établissement d'une identité propre à partir d'un concept de soi personnalisé.

L'enfant doué ou talentueux

Ayant étudié les différents facteurs qui composent et qui influencent le développement de l'estime de soi, il s'avère important de définir la population de la présente recherche et de bien cerner les caractéristiques spécifiques de l'enfant doué ou talentueux.

Il faut préciser, en premier lieu que de nombreux auteurs se sont intéressés à définir l'enfant doué ou talentueux.

Terman (1925: voir Newland, 1976) proposa une première

définition basée uniquement sur des aptitudes intellectuelles. L'enfant se situant dans le premier 2% de la population c'est-à-dire obtenant des résultats de 130 ou plus à une épreuve d'intelligence, le Stanford-Binet, était considéré comme doué.

Cette définition, plutôt restreinte, avait l'inconvénient de ne pas tenir compte des autres habiletés que l'enfant doué peut posséder. Ainsi une définition beaucoup plus large fut adoptée par le Commissaire à l'Éducation des États-Unis (Marland, 1972). L'élève doué est celui qui possède une compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés, laquelle se manifeste souvent par une performance exceptionnelle dans un ou plusieurs champs d'activités. Six domaines d'habiletés sont retenus par cette définition: l'habileté intellectuelle générale, des aptitudes scolaires spécifiques, une pensée créatrice ou productive, des performances en arts, des habiletés en psychomotricité et en leadership.

Cette définition a permis à plusieurs chercheurs d'étudier plus précisément certaines habiletés chez ces enfants.

Renzulli (1976) proposa une nouvelle définition qui tenait compte de l'interaction de trois composantes fondamenta-

les: des habiletés supérieures à la moyenne, de la créativité et de la motivation. Cette définition se présente comme suit:

"Le talent consiste en une interaction entre trois groupes de caractéristiques humaines; ces trois groupes étant des aptitudes générales dépassent la moyenne, des niveaux élevés d'engagement dans la tâche et des niveaux élevés de créativité. Les enfants doués ou talentueux sont ceux qui possèdent ou qui sont capables de développer cet ensemble de caractéristiques et de les appliquer dans tout domaine virtuellement valable d'agir humain. Les élèves manifestant ou capables de développer une interaction entre ces trois groupes de caractéristiques requièrent une grande diversité de choix éducatifs et de services n'étant pas ordinairement fournis par les programmes réguliers".¹

Cette nouvelle définition demeure la plus connue aux États-Unis et au Canada et retient l'unanimité de plusieurs puisqu'elle inclut le domaine cognitif, affectif et la créativité.

Nous arrivons à une distinction à faire entre les termes douance² et talent puisqu'on parle maintenant d'enfant doué ou talentueux. Le terme douance réfère à une compétence exceptionnelle dans un domaine d'habiletés, tandis que le terme talent désigne l'interaction d'habiletés variées s'exprimant par

1 Tiré du document du travail "Les élèves doués et talentueux à l'école Québécoise" (M.E.Q., 1983).

2 Néologisme québécois qui sert à traduire le terme anglais "Giftedness" (Gagné, 1981).

une performance exceptionnelle dans un champ quelconque de l'activité humaine. Ainsi selon Cohn (1977), le terme douance est relié à trois grands domaines d'habiletés: intellectuelles, artistiques et sociales. Chacun de ces domaines est subdivisé en sous-domaines plus spécifiques de talent.

L'enfant doué ou talentueux possède des caractéristiques spécifiques qui le différencient de la population générale.

Ainsi, au plan cognitif, quatre grandes caractéristiques ressortent chez cet élève. Il possède un rythme d'apprentissage plus rapide que la moyenne, il montre beaucoup d'aisance devant la complexité et un désir d'approfondir les notions apprises en classe ou ailleurs. Il fait preuve également d'une curiosité plus grande que les autres enfants. Plusieurs autres caractéristiques spécifiques au domaine cognitif peuvent se retrouver chez l'enfant doué ou talentueux et elles démontrent différentes aptitudes intellectuelles manifestées par celui-ci.

Sur le plan socio-affectif, les principales caractéristiques sont: une grande motivation à la tâche, un facteur déterminant selon Renzulli (1976), un degré supérieur d'autonomie, une certaine précocité au niveau des intérêts et une grande sensibilité interpersonnelle (Massé, 1981).

Chauvin (1979) ajoute les caractéristiques suivantes observées chez plusieurs enfants doués: anxiété, insécurité et sentiment d'isolement.

Il existe un très grand nombre de caractéristiques chez les enfants doués ou talentueux et il s'avère difficile d'en tracer un portrait-type unique de ce groupe.

Cependant, Kovalik (1981) énumère quelques problèmes concomitants à certaines caractéristiques d'apprentissage des élèves doués ou talentueux: rejet occasionnel de l'autorité, aversion pour la routine, attitude critique envers les autres, découragement dû à l'auto-critique, frustration due à l'inactivité, problèmes de rejet et de rébellion et vulnérabilité aux rejets par les pairs.

Douance et estime de soi

Toutes les caractéristiques mentionnées ont amené certains auteurs à rechercher des liens entre le fait d'être doué ou talentueux et le niveau d'estime de soi chez ces enfants.

Selon Isaacs (1973), les enfants doués ont un concept de soi plutôt flou par la façon dont ils sont traités, c'est-à-dire souvent de façon ambivalente par les parents, les profes-

seurs et les pairs. Comme le mentionne Coopersmith (1967), la façon dont les autres répondent à ses attitudes ou ses performances est un des facteurs déterminants dans le développement de l'estime de soi de l'enfant et celui qui est doué ou talentueux ne déroge pas à cette règle.

Wittek (1973) montre que les enfants doués ont un concept de soi plus bas que leurs pairs par les résultats à un questionnaire sur la perception de soi.

Les résultats obtenus par McIntosh (1966) présentent des conclusions similaires, c'est-à-dire que les élèves doués n'ont pas un concept de soi plus élevé que les élèves d'intelligence moyenne.

Klein et Cantor (1976) n'ont pu établir de corrélations entre le quotient intellectuel et l'estime de soi. Cette recherche comptait 38 enfants âgés de cinq à neuf ans ayant obtenu 130 ou plus au Standfort-Binet ou au Weschler à qui l'on a administré le Piers-Harris Children's Self Concept Scale et le Self-Esteem Inventory de Coopersmith. Les résultats obtenus sont les suivants: 41,4% des doués et 37,6% des non-doués appartiennent au groupe de basse estime de soi, tandis que 33,3% des doués et 32,9% des non-doués se retrouvent dans le groupe de haute estime de soi.

Glenn (1977), au cours d'une recherche similaire, n'a trouvé aucune relation entre le quotient intellectuel et le concept de soi chez des élèves de niveau élémentaire qui furent évalués à l'aide d'une version abrégée du Piers-Harris.

Selon Trotter (1971), les enfants doués montrent un concept de soi inférieur à celui de leurs pairs non-doués. Une raison à ce fait, selon Clark (1983), est reliée aux attentes élevées qu'ont les enfants doués par rapport à leur performance. Les parents de ces enfants sont souvent accusés de provoquer de telles attentes, cependant les enfants eux-mêmes semblent se mettre cette pression de rendement supérieur.

Ces mêmes attentes peuvent, toujours selon Clark (1983), amener des difficultés au niveau de leur relation avec les pairs puisque les enfants doués ou talentueux ont également tendance à juger les autres enfants selon les mêmes critères de performance que les leurs. De plus, lorsque les élèves apprennent qu'un enfant est doué, ils ont aussi tendance à le juger et être plus exigeants face à celui-ci.

Cependant, d'autres recherches tendent à démontrer qu'il existe une relation entre le fait d'être doué et une haute estime de soi.

Milgramm et Milgramm (1976) ont montré que le groupe

d'enfants doués avait un concept de soi plus positif que les enfants du groupe d'intelligence moyenne. L'échantillon était constitué de deux groupes d'enfants, garçons et filles, de la quatrième à la huitième année scolaire. Un nombre de 182 enfants doués ayant obtenu 140 ou plus comme quotient intellectuel au Wisc étaient comparés à un groupe de 310 enfants non-doués. L'instrument de mesure utilisé était le Tennessee Self-Concept Scale.

L'étude faite en 1980 par Parker et Ross montre que les élèves doués possèdent un concept de soi académique plus élevé que leur concept de soi social. Il est à noter la diversité des termes utilisés au cours de ces recherches.

Une recherche de King (1981) se proposant de vérifier l'existence d'une relation entre le concept de soi et le fait d'être doué, montre que les sujets doués obtiennent des résultats plus élevés que les sujets non-doués à l'échelle de mesure de Coopersmith. Un nombre de 95 sujets de sixième année, qualifiés de doués à la suite d'évaluation par les pairs, les professeurs, de tests collectifs d'intelligence et des résultats scolaires, constituent l'échantillon. Le critère du quotient intellectuel était de 116 ou plus et de 84 en rangs centiles pour les résultats scolaires.

Schauer (1975: voir Karamessinis, 1980), lors d'une étude sur 125 enfants âgés de onze ans, a montré que ceux appartenant à la classe d'élèves doués avaient une estime de soi plus élevée que ceux de la classe régulière.

De plus, Tidwell (1980) a montré que les enfants doués obtenaient des résultats plus élevés au Self-Esteem Inventory de Coopersmith que ceux du groupe d'enfants non-doués. L'échantillon de son étude était de 1 500 élèves doués.

La plupart des recherches dans ce domaine établissent également un lien entre l'engagement à la tâche et à la performance et une haute estime de soi. Ainsi, Yates (1975) a montré que les enfants du groupe de haute motivation au rendement obtenaient des résultats significativement plus élevés concernant le concept de soi. Ce facteur peut donc devenir un critère important puisqu'à l'intérieur même d'un groupe d'enfants doués ou talentueux, peuvent se retrouver des différences au niveau de cette motivation. Nous reviendrons sur ce point au chapitre II.

Les études reliées à l'estime de soi des enfants doués ou talentueux montrent des résultats variant selon les instruments utilisés et la définition de l'élève doué ou talentueux. Il existe également une certaine confusion au niveau de la

terminologie, quelques recherches étudient l'estime de soi et d'autres font référence au concept de soi, ainsi il s'avère difficile d'établir des corrélations entre ces différentes études.

Le quotient intellectuel varie également selon les recherches, et les différents critères de sélection peuvent peut-être expliquer les résultats variés de ces études.

L'âge des sujets et leur degré scolaire varient également selon les études effectuées par les chercheurs, soit de la maternelle au secondaire.

A partir de l'ensemble des recherches touchant ce domaine, un nombre important de celles-ci montrent qu'il existe une relation entre le quotient intellectuel et l'estime de soi. Partant également des différentes caractéristiques spécifiques de l'élève doué ou talentueux, deux hypothèses de travail se présentent:

H₁ : Les enfants identifiés comme doués ou talentueux ont une estime de soi globale significativement plus élevée que les enfants non-doués.

H₂ : Les enfants identifiés comme doués ou talentueux ont une estime de soi significativement plus élevée que

les enfants non-doués à chacune des quatre échelles de l'instrument de mesure (parents, sujet, professeur et école, pairs).

Chapitre II

MÉTHODOLOGIE

Le but de cette recherche est de comparer un groupe d'enfants doués ou talentueux à un groupe d'enfants d'intelligence moyenne, en mesurant leur estime de soi. Le jumelage des deux groupes se fera de manière à permettre l'équivalence de certains facteurs comme: la structure familiale, l'âge et le sexe des enfants ainsi que la catégorie d'emploi du père et de la mère. La variable "quotient intellectuel" sera isolée comme source de changement de l'estime de soi.

L'instrument de mesure de l'estime de soi est un questionnaire de type objectif et d'administration collective. Il a été élaboré par Jodoin (1976) et s'adresse aux enfants de 8 à 12 ans. Ces limites d'âge s'expliquent, selon l'auteur, par le fait qu'à l'âge de huit ans, les enfants possèdent une capacité de lecture suffisante pour répondre à un questionnaire qui s'administre collectivement. La limite supérieure de douze ans s'avère nécessaire en raison des facteurs qui perturbent l'estime de soi à l'adolescence. (Jodoin 1976).

Le questionnaire de Jodoin a servi d'instrument de mesure à deux recherches récentes reliées à l'estime de soi (Roberge,

1982; Nolet, 1983). Ces auteurs ont travaillé en collaboration à une analyse d'item et une vérification linguistique du questionnaire et leurs résultats présentent des caractéristiques très positives.

Ainsi, à partir de plusieurs études de corrélation, Roberge (1982) et Nolet (1983) concluent que la cohérence interne de chacune des catégories est bonne. Pour les catégories parents, sujets, école et pairs, les résultats obtenus sont dans l'ordre: ,7402; ,8474; ,7600; ,7148 ($P = ,001$). Ils indiquent une corrélation pour chaque catégorie en rapport à l'ensemble du test.

L'analyse d'item vérifie également l'homogénéité des différentes catégories par rapport à l'ensemble du questionnaire. Ainsi, il est possible d'additionner les résultats de chaque catégorie pour obtenir un résultat global d'estime de soi.

La consistance interne de l'instrument de Jodoin (1976) "Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant" est très bonne ($r = ,9024$). Les résultats obtenus par les sujets peuvent être généralisables. Pour les différentes catégories, les corrélations obtenues se présentent comme suit: parents ($,6695$), sujets ($,7002$), école ($,7970$) et pairs ($,5087$).

A la suite de l'analyse d'item, Roberge (1982) et Nolet

(1983) ont retiré sept item du questionnaire de Jodoin (1976), portant son total à 61 item.

Le nombre d'item dans chaque catégorie est proportionnel à l'importance jouée par chacune des variables, selon le rationnel théorique de Jodoin (1976). On retrouve 35% des items à la catégorie "parents" ainsi qu'à la catégorie "sujets" et 15% pour chacune des deux catégories "école" et "pairs". La moitié des item sont des indicateurs positifs d'estime de soi et l'autre moitié des indicateurs négatifs pour ainsi pallier au "response set".

L'appendice A présente la liste des item qui appartiennent à chaque catégorie ainsi que la valeur des indicateurs d'estime de soi, à savoir positifs ou négatifs.

Le questionnaire d'estime de soi de Jodoin (1976) fait partie de la catégorie de mesure des méthodes auto-descriptives car les enfants rendent compte eux-mêmes de leur estime de soi puisque chaque item contient une description de l'état de la personne. Les sujets indiquent par leur réponse si, oui ou non, l'item correspond à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Quant à la fidélité des quatre catégories de l'estime de soi, Jodoin (1976) présente des résultats très positifs (83,5%).

La consigne fournit aux sujets les renseignements nécessaires sur la façon de répondre au questionnaire. Premièrement, elle informe les répondants sur le fait que le questionnaire porte sur des descriptions de soi. Deuxièmement, la consigne stimule le sujet à répondre en considérant son vécu intérieur et l'état habituel dans lequel il se trouve.

La forme de réponse aux questions de l'instrument de mesure de Jodoin (1976) offre le choix entre oui ou non. Une réponse positive indique que la description contenue dans l'item correspond à la perception qu'a le sujet de lui-même. Une réponse négative dénote l'inverse.

Le mode de cotation de ce questionnaire présente les particularités suivantes. Dans le cas d'un item indicateur d'une estime de soi positive, le sujet obtient un point lorsqu'il répond oui. S'il répond négativement, aucun point ne lui est accordé. Pour les items indicateurs d'une estime de soi négative, l'inverse se produit. Une réponse négative permet d'obtenir un point tandis qu'une réponse positive ne lui en accorde aucun.

Le résultat global de l'estime de soi s'obtient par l'addition des points obtenus à l'ensemble des items appartenant à chacune des catégories d'estime de soi. Cinq résultats sont

possibles: quatre résultats indépendants et un résultat global.

La passation du questionnaire se fait en groupe et l'expérimentateur lit la consigne à haute voix. Durant l'administration, le sujet ayant besoin d'aide lève la main et l'expérimentateur se rend auprès de l'enfant et amène celui-ci à solutionner lui-même le problème. Il s'abstient en tout temps de fournir la signification d'un mot au sujet ou de lire une question à sa place.

L'appendice B présente le questionnaire de Jodoin en version modifiée suite aux travaux de Roberge (1982) et Nolet (1983), utilisée pour la présente recherche.

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'effectue dans le cadre d'un projet d'intervention auprès des élèves doués ou talentueux de la commission scolaire du Lac St-Pierre dans la région de Nicolet.

La passation du questionnaire de Jodoin se fait auprès de tous les élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année dans les six écoles de cette commission scolaire. Au-delà de 755 enfants de 9 à 12 ans participent à cette évaluation et constituent la popu-

lation totale avant la sélection.

Par la suite, une série de tests collectifs et individuels va permettre de sélectionner les élèves doués ou talentueux qui constituent la population cible de la présente recherche.

Au cours de la première phase du dépistage, deux tests collectifs sont administrés aux élèves. Pour les groupes de 3e et 4e année, le test d'habiletés mentales Otis-Lennon de niveau primaire II permet d'obtenir les résultats servant à déterminer le quotient intellectuel des sujets. Dans le cas des élèves de 5e et 6e année, le test d'intelligence Lavoie-Laurendeau sert de critère de sélection. Ces deux instruments sont ceux utilisés par la commission scolaire dans le cadre d'évaluation pour le classement des élèves.

Durant cette même étape, un questionnaire adressé à tous les parents de ces élèves permet d'obtenir les différentes informations nécessaires à cette sélection.

L'appendice C présente le questionnaire utilisé auprès des parents de tous les enfants de la commission scolaire.

La deuxième phase de cette sélection consiste à la passation du questionnaire de Jodoin à tous les élèves des quatre

niveaux scolaires impliqués. Les questionnaires des enfants identifiés comme doués ou talentueux ainsi que ceux du groupe contrôle servent pour la présente recherche.

L'appendice D présente l'inventaire sociométrique destiné aux pairs et l'appendice E présente la grille d'évaluation destinée aux enseignants. Ces deux instruments sont également utilisés lors de cette deuxième phase dans le but d'obtenir d'autres informations nécessaires à la sélection finale. Ainsi, on observe que les enfants identifiés possèdent une bonne motivation au rendement et leurs résultats scolaires sont élevés.

La troisième étape du dépistage consiste à ne retenir que les sujets ayant obtenus, à l'un ou l'autre des tests collectifs, un quotient intellectuel de 120 et plus. A titre de vérification, un test d'intelligence individuel, le Wisc-R, sert de critère de sélection finale. A cette dernière évaluation, 70 enfants sont retenus comme sujets de cette recherche, étant identifiés comme doués ou talentueux et possédant un quotient intellectuel de 120 et plus.

Groupe expérimental

Soixante-dix enfants constituent le groupe expérimental.

Les sujets, 38 garçons et 32 filles, sont âgés de 9 à 12 ans. Quatre enfants proviennent de familles mono-parentales et vivent avec leur mère ou leur père.

La position dans la fratrie présente plusieurs profils. Vingt-sept enfants sont premiers de famille et 30 sont derniers de famille.

Le tableau 1 présente les caractéristiques de la position dans la fratrie du groupe expérimental.

TABLEAU 1

Position dans la fratrie pour
les enfants du groupe expérimental

Cat*	1er de 1	1er de 2-3	1er de 4-5-6	2e de 3-4-5	3e de 4-5	dernier de 2-3	5e de 6	dernier de 4-5-6 ou plus
N:	3	20	4	13	2	18	1	9

Cat*: indique le mot catégorie concernant le rang de l'enfant dans la famille

Les sujets se répartissent de la façon suivante selon leur degré scolaire. Treize enfants sont en 3e année, 20 se situent en 4e année, 18 sont en 5e année et 19 se retrouvent en 6e année. Tous les enfants sont de langue maternelle française.

Lors de l'évaluation intellectuelle individuelle, 51 sujets obtiennent un quotient intellectuel de 120 à 129, 16 se situent de 130 à 139 et 3 sujets obtiennent 140 et plus. La moyenne est de 127,61 avec un écart-type de 6,56.

Le tableau 2 présente la moyenne et l'écart-type des résultats obtenus (Q.I.) à l'Otis-Lennon et au Lavoie-Laurendeau par les sujets du groupe expérimental.

TABLEAU 2

Moyenne et écart-type des résultats obtenus (Q.I.)
aux épreuves collectives par le groupe expérimental

	Moyenne	Écart-type
Otis-Lennon (N = 33)	126,52	6,82
Lavoie-Laurendeau (N = 37)	132,40	8,55

Le niveau social des familles est déterminé par les catégories d'emploi des parents. Le tableau 3 présente les différentes catégories d'emploi du père et de la mère des sujets du groupe expérimental.

TABLEAU 3

Répartition des catégories d'emploi du père
et de la mère des sujets du groupe expérimental

Caté- gories*	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Père (N=69)	-	-	10	3	5	2	9	2	3	-	13	16	6	-
Mère (N=69)	-	34	-	-	-	-	4	7	-	4	1	19	-	-

*

01 = sans emploi	08 = services
02 = maîtresse de maison	09 = propriétaire (petit commerce)
03 = cultivateur, pêcheur	10 = employé de bureau
04 = journalier manoeuvre	11 = gérant administrateur
05 = ouvrier semi-spécialisé	12 = technicien semi-professionnel
06 = vendeur à commission	13 = professionnel
07 = ouvrier spécialisé	14 = autres

Le tableau 8 (voir appendice F) présente avec plus de détails les caractéristiques des sujets composant le groupe expérimental. Les résultats obtenus aux épreuves d'intelligence sont présentés. Les résultats scolaires en français et en mathématiques y apparaissent également sans toutefois être considérés lors du jumelage des deux groupes étant donné que la variable principale à contrôler est le quotient intellectuel.

Groupe contrôle

Soixante-dix enfants se comparant aux sujets du groupe expérimental en ce qui concerne la structure familiale, l'âge, le sexe et le niveau social des familles, constituent le groupe contrôle. Ces enfants sont choisis parmi les élèves de 3e, 4e, 5e et 6e année auxquels les mêmes épreuves intellectuelles et les questionnaires ont été administrés.

En ce qui a trait à la position dans la fratrie, le tableau 4 présente les caractéristiques du groupe contrôle.

TABLEAU 4

Position dans la fratrie pour les enfants
du groupe contrôle

Cat*	1er de 1	1er de 2-3	1er de 4-5-6	2e de 3-4-5	3e de 4-5	dernier de 2-3	5e de 6	dernier de 4-5-6 ou plus
N:	3	23	2	14	2	15	1	10

Cat* : Indique le mot catégorie concernant le rang de l'enfant dans la famille.

La moyenne et l'écart-type des résultats obtenus (Q.I.) par les sujets du groupe contrôle, lors de l'évaluation intellectuelle par les tests collectifs, sont présentés au tableau 5.

TABLEAU 5

Moyenne et écart-type
des résultats obtenus (Q.I.)
aux épreuves collectives par le groupe contrôle

	Moyenne	Écart-type
Otis-Lennon (n = 33)	99,39	6,44
Lavoie-Laurendeau (n = 37)	103,51	6,55

Concernant le niveau social des familles des sujets composant le groupe contrôle, le tableau 6 présente la répartition des catégories d'emploi du père et de la mère.

TABLEAU 6

Répartition des catégories d'emploi du père
et de la mère des sujets du groupe contrôle

Caté- gories*	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
Père (n=69)	-	-	16	5	7	1	11	4	9	1	4	6	2	-
Mère (n=70)	-	44	-	-	1	2	3	6	-	4	1	9	-	-

* Se référer à la légende du tableau 3.

Chacun des enfants identifiés comme doués ou talentueux est jumelé à un enfant lui correspondant le plus en rapport aux facteurs les plus susceptibles d'influencer le développement de l'estime de soi. Les questionnaires remplis par les parents contiennent les renseignements nécessaires au jumelage des deux groupes. Les résultats aux tests collectifs servent de critère au niveau du quotient intellectuel. Le tableau 9 (voir appendice F) présente les caractéristiques des sujets composant le groupe contrôle.

Concernant le jumelage des deux groupes de sujets, plusieurs variables possèdent différents impacts sur la formation de l'estime de soi. La revue de littérature concernant ces

influences faite par Nolet (1983) permet de retenir un ordre de priorité de ces variables.

Ainsi la structure parentale et la structure familiale sont considérées comme les facteurs de premier ordre.

Structure parentale

En ce qui concerne la structure parentale, la présence des deux parents au foyer comme facteur influençant le développement de l'estime de soi de l'enfant ne fait pas l'unanimité chez les auteurs consultés par Nolet (1983).

Selon celui-ci, certains arrivent à la conclusion que les enfants de familles mono-parentales et ceux de foyers unis ne manifestent pas de différence en ce qui a trait à la perception consciente de certains aspects de soi (Thomas, 1968). Le divorce ne suscite pas de complication sur l'épanouissement de l'enfant selon Longefellow (1979).

Toujours selon le relevé de littérature fait par Nolet (1983), d'autres études montrent que l'enfant aura des difficultés à résoudre la crise correspondante à son âge au moment de l'absence ou le départ du père (Santrock, 1970). En 1972, Hetherington conclut que les filles de parents divorcés ont

une estime de soi plus basse que les filles de foyers unis. Coopersmith (1967) a démontré l'importance du rôle des parents dans le développement de l'estime de soi de leurs enfants et les différentes recherches sur ce facteur particulier montrent l'importance de contrôler cette variable dans la présente recherche.

Structure familiale

En ce qui a trait à la structure familiale, l'ordre de naissance des enfants devient selon Coopersmith (1967) une des variables les plus déterminantes dans la formation de l'estime de soi. Les résultats de ses études démontrent que les enfants premiers-nés ou uniques ont plus de chances d'avoir une estime de soi élevée. L'attention accordée par les parents au premier-né expliquerait selon Coopersmith (1967) ce phénomène.

Cependant Nolet (1983) mentionne que d'autres études viennent en contradictions avec les résultats de Coopersmith (1967). Ainsi:

"pour Zimbardo et Fornica (1963: voir Falbo, 1977), les enfants uniques ou premiers de famille ont une estime de soi plus faible que les autres enfants" (p. 57)

Nolet (1983) poursuit:

"Ces recherches à résultats contradictoires rendent présentement impossible la conclusion à l'existence d'une relation entre l'estime de soi et la structure familiale (Falbo, 1977; Longefellow, 1979)". (p. 57)

L'importance de la qualité des relations familiales sur la formation de l'estime de soi de l'enfant a fait l'objet de plusieurs écrits par différents auteurs (Coopersmith, 1967; Sears, 1970; Jodoin, 1976).

Malgré certaines études contradictoires sur l'importance de la structure familiale, ce facteur sera également contrôlé dans la présente recherche.

Le jumelage des sujets des deux groupes se doit également d'être effectué en fonction de l'âge et du sexe des enfants.

Age

L'Ecuyer (1978) soutient que l'enfant traverse une seule phase de développement de l'estime de soi, de cinq ans jusqu'à l'adolescence. L'influence de ce facteur est nulle au niveau élémentaire selon d'autres études (Horowitz, 1962; Lipsit, 1958: voir Jodoin, 1976).

Piers et Harris (1964) pour leur part mentionnent l'existence d'un certain changement dans la perception de soi chez les enfants de 6e année. Nolet (1983) mentionne également les recherches de Phillips (1963) et Morse (1964) qui présentent des résultats différents entre les élèves de 3e et de 6e année où ceux de 3e ont tendance à sur-estimer leur valeur et ceux de 6e, une légère tendance à se sous-estimer.

Devant ces études contradictoires, Roberge (1982) et Nolet (1983) ont effectué des tests "t" et "F" sur le groupe de sujets ayant servi à l'analyse d'item du questionnaire de Jodoin (1976). Leurs résultats les amènent à considérer la variable "âge" comme facteur important à contrôler. La présente recherche en tiendra également compte.

Sexe

En ce qui concerne le sexe de l'enfant, les différentes études mentionnées par Nolet (1983) ne montrent aucune différence entre les garçons et les filles, peu importe l'âge (Yamamoto, Thomas et Karns, 1969).

Toutefois, la recherche de Roberge (1982) et Nolet (1983) montre que la variable "sexe" devient significative à la catégorie "Parents" à tous les âges sauf à huit ans.

Dans le cadre de la présente recherche, la variable "sexe", bien que de moindre importance, sera tout de même contrôlée.

Niveau social

Le relevé de la littérature fait par Nolet (1983) porte plus précisément sur le niveau socio-économique des familles mais la présente étude se base sur les catégories d'emploi du père et de la mère de l'enfant, sans faire mention du revenu financier.

Les résultats des études plutôt contradictoires mentionnées par Nolet (1983) évoquent la difficulté d'évaluer de façon précise l'influence que peut avoir le niveau socio-économique sur le développement de l'estime de soi.

Cette variable s'avère la plus difficile à contrôler, étant donné que les sujets du groupe expérimental se retrouvent en majorité dans des familles de niveau social plus élevé. Toutefois, nous tenterons de tenir compte de cette variable lors du jumelage des deux groupes.

Quotient intellectuel

La variable "quotient intellectuel" sera contrôlée très précisément puisque la présente recherche a pour but de vérifier la relation entre l'estime de soi et le quotient intellectuel des sujets. Afin de s'assurer que les sujets présentent une différence significative au niveau de cette variable, certaines catégories seront établies.

L'ordre des variables contrôlées s'établit comme suit: en premier lieu et au même rang, la structure parentale, la structure familiale et le quotient intellectuel. En second lieu, l'âge et le sexe sont contrôlés. Finalement, le niveau social déterminé par les catégories d'emploi du père et de la mère est considéré.

Dû à l'impossibilité de procéder à un jumelage parfait des sujets et ce, malgré un bassin de population assez important, certaines catégories ont été élaborées à l'intérieur de chaque variable afin qu'il existe une différence significative entre chacune de ces variables.

Concernant la structure parentale et familiale, le jumelage des sujets s'effectue à partir des catégories les plus utilisées lors des recherches. Elles se présentent comme suit:

A. Structure parentale

1. Mono-parentale
2. Deux parents

B. Structure familiale (Fratrie)

1. Enfants uniques
2. Premier d'une famille de 2 ou 3 enfants
3. Premier d'une famille de 4, 5 ou 6 enfants
4. Deuxième d'une famille de 3, 4 ou 5 enfants
5. Troisième d'une famille de 4, 5 ou 6 enfants
6. Dernier d'une famille de 2 ou 3 enfants
7. Dernier d'une famille de 4 enfants ou plus.

Les catégories concernant le quotient intellectuel sont les suivantes:

C. Quotient intellectuel

1. 90 - 99
2. 100 - 109
3. 110 - 119
4. 120 - 129
5. 130 - 139
6. 140 - 149
7. 150 - 159

En ce qui a trait à l'âge et au sexe des sujets, les catégories ont été élaborées à partir des tests statistiques effectués lors de l'étude de Roberge (1982) et Nolet (1983) sur l'analyse d'item du questionnaire de Jodoin (1976).

Concernant l'âge, les sujets du groupe expérimental sont jumelés aux sujets du groupe contrôle du même âge. Cependant, l'impossibilité d'obtenir un jumelage parfait nécessite la création de deux catégories.

D. Age

1. 9 - 10 ans
2. 11 - 12 ans

Le jumelage concernant la variable "sexe" s'effectue de façon à avoir des enfants de même sexe.

E. Sexe

1. Masculin
2. Féminin

En ce qui a trait au niveau social des familles, la présente recherche utilise les catégories d'emploi du père et de la mère selon le Ministère Québécois du travail.

F. Catégories d'emploi

01. Sans emploi
02. Maîtresse de maison
03. Cultivateur, pêcheur
04. Journalier, manoeuvre
05. Ouvrier semi-spécialisé
06. Vendeur à commission
07. Ouvrier spécialisé
08. Services
09. Propriétaire (petit commerce)
10. Employé de bureau
11. Gérant, administrateur
12. Technicien semi-professionnel
13. Professionnel
14. Autres

Comparaison des groupes
contrôle et expérimental

D'après l'ordre des catégories établies, concernant la structure parentale, quatre sujets du groupe expérimental provenant de familles monoparentales sont jumelés à quatre sujets du groupe contrôle dans la même situation. Cependant, une de

ces paires montre un enfant vivant avec son père jumelé à un enfant vivant avec sa mère.

En ce qui a trait à la structure familiale, la position dans la fratrie présente quelques écarts aux normes établies. Cinq paires de sujets montrent une différence au niveau du rang et du nombre d'enfants dans la famille.

Concernant la variable "quotient intellectuel", aucune paire de sujets ne présentent une différence inférieure à 10 points concernant leurs résultats (Q.I.). Un sujet du groupe expérimental montre un Q.I. inférieur à 120 à l'évaluation collective, cependant, lors de l'évaluation individuelle, son résultat est supérieur à 120. Neuf sujets du groupe contrôle se situent dans la catégorie 3 (110-119), cependant on observe une différence supérieure à dix points lors du jumelage.

Pour ce qui est de l'âge des sujets, quatre enfants de 11 ans sont jumelés à des enfants de 10 ans mais tous les sujets montrent un niveau scolaire équivalent. Concernant ces quatre couples de sujets, les variables les plus importantes, structure parentale, familiale et le quotient intellectuel sont respectées.

Quant au sexe des sujets, les soixante-dix paires sont composées d'enfants de même sexe.

Le niveau social des familles, déterminé par les catégories d'emploi du père et de la mère, s'avère toutefois la variable la plus difficile à respecter et des écarts importants existent.

Le tableau 10 (voir appendice F) présente la comparaison des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle en fonction des différentes variables.

Chapitre III

RÉSULTATS

Ce dernier chapitre présente les résultats obtenus par les sujets composant le groupe expérimental et le groupe contrôle au questionnaire de Jodoin. L'analyse porte sur le résultat global d'estime de soi et sur le résultat obtenu à chacune des catégories de l'instrument de mesure: parents, sujet, professeur et école, pairs.

Une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée sur les résultats des deux groupes et a pour but de vérifier l'existence de différences significatives possibles entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Une discussion concernant ces différents résultats vient terminer ce chapitre.

Présentation et analyse des résultats

Les enfants doués ou talentueux obtiennent des résultats supérieurs aux enfants du groupe contrôle à l'estime de soi globale. La moyenne des résultats est de 51,91 chez le groupe expérimental, et de 48,14 chez le groupe contrôle. La diffé-

rence observée est significative ($p < ,001$).

A la catégorie "sujet", le groupe expérimental obtient des résultats supérieurs au groupe contrôle. La moyenne des résultats est de 15,86 pour les enfants doués ou talentueux et de 14,58 pour les enfants d'intelligence moyenne. La différence observée est significative ($p < ,002$).

A la catégorie "parents", les enfants du groupe expérimental et du groupe contrôle obtiennent des résultats équivalents. La moyenne des résultats, en effet, est de 18,98 chez les enfants doués ou talentueux et de 18,33 chez le groupe contrôle. La différence observée n'est pas significative.

A la catégorie "professeur et école", l'analyse de variance (ANOVA) indique que la distribution des résultats diffère significativement d'un groupe à l'autre ($p < ,001$). La moyenne des résultats du groupe expérimental est de 9,27 et de 7,90 pour le groupe contrôle.

A la catégorie "pairs", les enfants doués ou talentueux obtiennent des résultats équivalents aux enfants d'intelligence moyenne. La moyenne des résultats du groupe expérimental est de 7,83 et 7,33 pour le groupe contrôle. La différence observée n'est pas significative.

Le tableau 7 compare les résultats obtenus par le groupe d'enfants doués ou talentueux et le groupe contrôle aux différentes échelles du questionnaire de Jodoin.

TABLEAU 7

Comparaison des résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle aux différentes échelles du questionnaire de Jodoin

Échelles	Groupe expérimental		Groupe contrôle		F
	\bar{M}	σ	\bar{M}	σ	
Sujet	15,86	2,02	14,59	2,44	10,47*
Parents	18,98	2,93	18,33	2,53	2,11
Professeur et école	9,27	1,14	7,90	1,96	20,53**
Pairs	7,83	1,74	7,33	1,93	3,12
Global	51,91	6,01	48,14	6,09	12,91**

* $p < ,002$

** $p < ,001$

L'appendice G présente les résultats individuels obtenus par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au questionnaire de Jodoin.

Les résultats obtenus indiquent donc que l'estime de soi des enfants doués ou talentueux, âgés de 9 à 12 ans, est plus élevée que celle des enfants non-doués, c'est-à-dire d'intelligence moyenne. L'hypothèse formulée quant à l'estime de soi globale se trouve confirmée.

En ce qui a trait à la seconde hypothèse concernant chacune des catégories du questionnaire de Jodoin, seulement deux hypothèses sont confirmées, soit à la catégorie "sujet" et "professeur et école". L'hypothèse touchant les catégories "parents" et "pairs" se trouve infirmée.

Les résultats de la présente recherche confirment les travaux de Milgramm et Milgramm (1976), King (1976), Parker et Ross (1980) et Tidwell (1980). Ces différentes études ont montré que les enfants doués obtenaient des résultats plus élevés concernant l'estime de soi ou le concept de soi, et ce, en comparaison avec des enfants non-doués.

Ces résultats confirment également les travaux de Yates (1975), Kanoy, Kanoy et Johnson (1980), et Whitmore (1980) ayant montré que les enfants doués ou talentueux possédant une

haute motivation au rendement et à la performance présentaient une estime de soi et un concept de soi plus élevé que les élèves doués sous-performeurs. La population de la présente recherche ne présentant aucune caractéristique de sous-performeurs, ces résultats peuvent être comparés à ce genre de recherches.

Les données recueillies contredisent toutefois les recherches suivantes. Les résultats obtenus par McIntosh (1966), Trotter (1971), Klein et Cantor (1976) et Glenn (1977) démontrent en effet qu'il n'existe aucune différence significative entre les enfants doués et les enfants d'intelligence moyenne.

En ce qui a trait aux différentes catégories de l'estime de soi, les résultats obtenus aux catégories "parents et pairs" qui ne montrent aucune différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle viennent supporter les écrits d'Isaacs (1973) et Clark (1983). Selon ces auteurs, les enfants doués présentent une estime de soi ou un concept de soi moins élevés par le fait des attentes et des perceptions des parents et de leurs pairs, ce qui amène souvent des difficultés de relation avec leurs pairs.

Pour ce qui est de la catégorie "professeur et école", les résultats de la présente recherche montrent une différence

significative entre les deux groupes, ce qui confirme les travaux de Yates (1975), Kanoy, Kanoy et Johnson (1980) et Whitmore (1980) relativement à une haute motivation au rendement. Les différents item de cette catégorie font référence au travail en classe et la relation avec le professeur. La capacité de persister à l'effort rapportée par Franks et Dolan (1982) rejoint également le rendement académique.

A la catégorie "sujet", les enfants doués ou talentueux présentent plusieurs caractéristiques reliées aux item du questionnaire de Jodoin et les résultats viennent confirmer les différents écrits sur ces caractéristiques dont les travaux de Lehman et Erdwins (1981) montrant que les enfants doués ont des sentiments et des perceptions plus positives à l'égard d'eux-mêmes.

Bien qu'aucune hypothèse n'ait été émise concernant le sexe, l'âge et des variations au niveau du quotient intellectuel, certains résultats significatifs apparaissent.

En ce qui concerne le sexe des enfants doués ou talentueux, les garçons présentent des résultats plus élevés que les filles à la catégorie "pairs". La moyenne des résultats des garçons est de 8,50 comparativement à 7,50 pour les filles; la différence observée est significative ($p < ,02$). Au-

cune autre catégorie montre des différences significatives. Ces résultats contredisent les travaux de King (1981) qui montrent que les filles douées ont un concept de soi plus élevé que les garçons. La majorité des études consultées ne présentent cependant aucune différence entre les sexes chez les enfants doués ou talentueux.

Pour ce qui est de l'âge de sujets, une analyse intragroupe des enfants doués ou talentueux montre une différence significative ($p < ,006$) à la catégorie "sujet" où les enfants de 11-12 ans obtiennent des résultats plus élevés que les sujets de 9-10 ans. Aucune autre catégorie ne présente de différence significative. Toutefois, aucune recherche dans le domaine n'a été effectuée par d'autres auteurs concernant des différences d'âge de ces catégories.

Finalement, en ce qui a trait au quotient intellectuel, les enfants possédant un Q.I. de 130 et plus ($n : 19$) obtiennent des résultats significativement plus élevés ($p < ,04$) que ceux ayant un Q.I. de 120-129 ($n : 51$) à la catégorie "professeur et école". Aucune autre différence significative entre ces deux groupes n'est observée. De plus grandes habiletés intellectuelles peuvent expliquer ces résultats à une catégorie fortement influencée par le comportement et le rendement en classe.

Discussion

Les résultats de la présente recherche montrent que les enfants doués ou talentueux ont une estime de soi plus élevée que les enfants non-doués, c'est-à-dire d'intelligence moyenne.

Les différents écrits concernant les enfants doués ou talentueux reliés à l'étude de l'estime de soi ou encore du concept de soi n'apportent pas tous les mêmes conclusions.

A partir des caractéristiques de cette population, il peut paraître évident que leur estime de soi dépendra de la perception et des attentes qu'ont leurs parents, leurs professeurs et leurs pairs.

Ainsi, les résultats de cette recherche tendent à démontrer que ces enfants, du moins ceux ne présentant pas de caractéristiques de sous-performances, bénéficient de jugements favorables de la part des parents, professeurs et pairs. Cependant, ces comportements peuvent varier et de nombreuses recherches ont montré qu'ils étaient souvent jugés de façon défavorable par leurs pairs qui eux ne possèdent pas les mêmes habiletés. Selon Clark (1983), les enfants doués ou talentueux sont souvent perçus par leurs pairs comme devant être

les "meilleurs" dans tous les domaines, ce qui entraîne souvent des difficultés d'adaptation sociale pour ces enfants.

Les résultats à la catégorie "pairs" ne montrant aucune différence significative semblent démontrer que les jugements et attentes de leurs pairs n'entraînent pas nécessairement une estime de soi négative. Cependant, ces jugements peuvent être reliés à des enfants qui bénéficient de services éducatifs particuliers, ce qui n'est pas encore le cas pour les enfants de la présente recherche. Une étude auprès d'enfants doués ou talentueux bénéficiant de services spécifiques pourrait obtenir des résultats différents. Ainsi le contexte éducatif peut être un facteur déterminant, ce qui a été montré par les études de Schauer (1975 : voir Karamessinis (1980)) où les élèves doués d'une classe spéciale avaient une estime de soi plus élevée que les élèves doués d'une classe régulière.

En ce qui a trait aux résultats de la catégorie "parents" où aucune différence significative n'est observée, il semble que l'enfant doué ou talentueux ne perçoivent pas d'attentes particulières de la part de ses parents. Il se sent accepté et bien considéré mais pas de façon différente des autres enfants. Ces résultats font référence au fait que bien des parents ne perçoivent pas leurs enfants comme doués ou talentueux. En effet, l'étude des questionnaires destinés aux pa-

rents laisse entrevoir cette possibilité. Ils sont même quelquefois surpris d'apprendre que leur enfant possède un potentiel élevé dans certains domaines.

A la catégorie "professeur et école", les résultats montrent que les enfants doués ou talentueux ont une estime de soi plus élevée que les enfants d'intelligence moyenne. Ces résultats indiquent bien que ses capacités intellectuelles et son rendement académique amènent l'enfant doué ou talentueux à avoir une relation valorisante avec le professeur.

Cette relation pourra varier selon le comportement de l'enfant face à un manque de stimulation à l'école, par exemple, s'il a terminé ses travaux avant les autres enfants de la classe. Relativement à ce climat en classe, Ostrom (1973) rapporte que si un enfant doué grandit dans une atmosphère de liberté de choix, d'expression et de faire ce qu'il croit correct, il développera un concept de soi qui l'amènera à exprimer davantage ses habiletés.

Les résultats à la catégorie "sujet" montrant également une estime de soi plus élevée des enfants doués ou talentueux indiquent aussi qu'ils ont une perception de soi très positive. Les items du questionnaire faisant référence aux différentes habiletés qu'ils possèdent, ces enfants se décrivent donc

comme intelligents, habiles, ne manquant pas d'imagination et capables de résoudre leurs problèmes.

L'hypothèse première de la présente recherche touchant l'estime de soi globale des enfants doués ou talentueux étant confirmée, cela semble indiquer, comme le montre les travaux de Dean (1977), que l'estime de soi ou le concept de soi est souvent relié à une bonne motivation au rendement et à la performance. Plusieurs des recherches effectuées sur l'estime de soi de l'enfant doué ou talentueux tiennent compte de ce facteur important qu'est la motivation au rendement et à la performance.

Comme mentionné précédemment, les sujets de cette recherche ne présentaient aucune caractéristique de sous-performance et les résultats des catégories "sujet" et "professeur et école" peuvent être influencés par le rendement et la performance de l'enfant.

Bien entendu, les enfants doués ou talentueux ne présentent pas tous un fort rendement académique. Cependant, en ayant choisi le quotient intellectuel comme critère de sélection, à 120 et plus, on retrouve dans cet échantillon, des enfants susceptibles de fournir une bonne performance scolaire.

De par cette étude, il semble que ces enfants se sentent

relativement bien à l'intérieur de la classe régulière et aucun de ceux-ci ne montre un faible degré de motivation.

De par ses habiletés intellectuelles, l'enfant doué ou talentueux s'accorde de la valeur et se sent compétent, ce qui rejoint les écrits de Branden (1969). On observe qu'il est souvent sollicité par ses pairs et son professeur pour fournir de l'aide en classe, ce qui peut favoriser une estime de soi plus élevée.

Le fait d'être doué ou talentueux n'est certes pas un facteur qui entraîne automatiquement une estime de soi ou un concept de soi plus élevé chez l'enfant, et c'est à partir des perceptions et attentes de ses parents, ses professeurs et ses pairs que se développera une estime de soi forte.

Le fait d'être doué ou talentueux n'entraîne pas de façon certaine une perception de lui-même comme "meilleur" et accepté de ses pairs et plusieurs recherches dont celle de Klein et Cantor (1976) ont montré ce fait. Cependant, si l'enfant doué ou talentueux est perçu de façon adéquate et que les attentes des autres personnes importantes pour lui ne sont pas trop élevées, en terme de pression à toujours fournir un excellent rendement, il pourra développer une estime de soi positive.

Cette recherche a donc permis de mieux identifier les

différents facteurs qui influencent le développement de l'estime de soi chez les enfants doués ou talentueux, à partir du questionnaire de Jodoin (1976) qui comprend différentes catégories.

L'étude des principales caractéristiques de cette population scolaire spécifique a également permis de bien cerner les éléments qui peuvent affecter sa perception de lui-même à travers ses relations avec autrui.

L'instrument de mesure de Jodoin, dans lequel Roberge (1982) voit certaines limites du fait qu'il ne touche pas tous les éléments reliés à une conception multidimensionnelle de l'estime de soi, est un des rares instruments pouvant être utilisé sur une population francophone.

De plus, il aurait été préférable de connaître le revenu financier des parents mais cela comportait certaines difficultés pour la commission scolaire. Cependant, de nombreuses études dont celle de Chauvin (1979) montrent que les enfants doués ou talentueux se retrouvent en majorité dans des milieux familiaux socio-économiquement plus élevés. Ainsi, il s'avère difficile d'obtenir un jumelage parfait concernant cette variable. Toutefois, les études sont souvent contradictoires au sujet de l'influence du niveau socio-économique des parents

sur l'estime de soi comme le mentionne Nolet (1983) et il n'est pas certain que cela entraîne des différences à ce niveau chez l'enfant.

Il s'avérait également impossible de procéder à une évaluation intellectuelle individuelle des sujets du groupe contrôle en terme de durée et de coût de l'expérimentation. Par contre, nous croyons que les résultats aux épreuves collectives peuvent constituer une vérification suffisante; d'autant plus que ces enfants ne ressortaient pas aux évaluations par les pairs et les professeurs.

Au cours de recherches ultérieures, ces éléments concernant le niveau socio-économique et une vérification par des tests individuels devraient entrer en ligne de compte lors de la planification de l'expérimentation. Une étude visant à mieux identifier les perceptions et attentes des parents, des professeurs et des pairs pourrait permettre de connaître plus adéquatement leurs influences sur le développement de l'estime de soi de l'enfant doué ou talentueux.

Conclusion

Les résultats de notre recherche indiquent que les enfants doués ou talentueux ont une estime de soi plus élevée que les enfants d'intelligence moyenne. Cette conclusion confirme les travaux de Milgramm et Milgramm (1976), King (1976), Parker et Ross (1980) et Tidwell (1980). Les recherches de Yates (1975), Kanoy, Kanoy et Johnson (1980) et Whitmore (1980) reliées à l'étude de l'estime de soi ou du concept de soi chez les enfants doués ou talentueux montrant une haute motivation au rendement et à la performance sont également confirmées.

Toutefois, les résultats contredisent les travaux des auteurs suivants: McIntosh (1966), Trotter (1971), Klein et Cantor (1976) et Glenn (1977) qui n'ont montré aucune différence significative entre les enfants doués ou talentueux et les enfants dits non-doués, c'est-à-dire d'intelligence moyenne.

Les études concernant l'estime de soi des enfants doués ou talentueux sont moins nombreuses que celles traitant du concept de soi qui lui est plus global. Il existe donc certaines limites à la généralisation des hypothèses émises par

ces différentes recherches. Les notions d'estime de soi et de concept de soi ne semblent pas clairement définies dans plusieurs études, et cela pourrait expliquer les résultats souvent contradictoires.

La discussion montre que l'estime de soi des enfants doués ou talentueux est intimement reliée aux perceptions et attentes des parents, des professeurs et des pairs.

De par ses habiletés et aptitudes intellectuelles, l'enfant doué ou talentueux peut développer une estime de soi plus positive à la condition qu'il se sente accepté et considéré par les personnes importantes pour lui et qu'il puisse mettre à jour ses différentes habiletés.

Cette étude visant à étudier l'estime de soi des enfants doués ou talentueux devrait permettre d'établir les bases à un programme différencié destiné à ces élèves afin qu'ils montrent une estime de soi plus positive. La majorité des recherches effectuées aux États-Unis se font en ce sens, c'est-à-dire amener une meilleure compréhension des caractéristiques affectives et sociales de ces enfants.

APPENDICE A

Liste des item des quatre cagéries
du questionnaire de Jodoin (1976)

"Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant"

Catégorie parents

- | | | |
|-----|--|----|
| 01. | Mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses. | +* |
| 02. | Mes parents me laissent faire tout ce que je veux. | -* |
| 03. | Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard. | - |
| 04. | A la maison, je suis puni seulement quand je le mérite. | + |
| 05. | Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler. | - |
| 06. | Je parle beaucoup avec mes parents. | + |
| 07. | Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école. | - |
| 08. | Quand ma mère décore ma chambre, elle aime que ce soit à mon goût. | + |
| 09. | J'ai beaucoup de plaisir à la maison. | + |
| 10. | La fin de semaine, je fais des choses avec mon père ou avec ma mère. | + |
| 11. | Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis. | - |
| 12. | Mes parents sont contents de moi. | + |
| 13. | Mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux. | + |
| 14. | Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi. | + |

* Le symbole (+) indique que l'item correspond à une estime de soi positive alors que le symbole (-) indique que l'item est lié à une estime de soi négative.

- | | | |
|-----|--|---|
| 15. | Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même. | - |
| 16. | Mes parents sont trop sévères. | - |
| 17. | Avec ma famille, je fais des sorties intéressantes. | + |
| 18. | Ma mère ne veut rien savoir de mes amis. | - |
| 19. | Mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées. | + |
| 20. | Mes parents me font confiance. | + |
| 21. | Mes parents veulent que je pense comme eux. | - |
| 22. | A la maison, j'écoute mes disques préférés. | + |

Catégorie sujet

- | | | |
|-----|--|---|
| 01. | D'habitude, je suis de bonne humeur. | + |
| 02. | Quand on m'explique quelque chose, j'ai de la misère à comprendre. | - |
| 03. | J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose. | - |
| 04. | Je suis bon dans les sports. | + |
| 05. | Je m'occupe de mon apparence physique. | + |
| 06. | D'habitude, je suis triste. | - |
| 07. | Je suis fort. | + |
| 08. | Je manque d'imagination. | - |
| 09. | Je suis habile de mes mains. | + |
| 10. | Quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander. | - |
| 11. | Je suis intelligent. | + |
| 12. | J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois sortir. | - |

- | | | |
|-----|--|---|
| 13. | Quand on joue en équipe, je pense que mon équipe va perdre. | - |
| 14. | Quand j'ai un problème, je trouve quelqu'un pour m'aider. | + |
| 15. | Je suis mal quand je me sens différent des autres. | - |
| 16. | Je saute de joie quand je suis content. | + |
| 17. | J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire. | - |
| 18. | Je suis bon à rien en musique. | - |
| 19. | Quand je veux quelque chose, je fais tout pour l'obtenir. | + |

Catégorie professeur et école

- | | | |
|-----|---|---|
| 01. | Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe. | + |
| 02. | Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses. | + |
| 03. | A l'école, je finis mon travail après les autres. | - |
| 04. | Le professeur dit souvent que je ne comprends rien. | - |
| 05. | J'ai beaucoup de misère à l'école. | - |
| 06. | Je suis fier de mon bulletin. | + |
| 07. | Les autres apprennent plus vite que moi. | - |
| 08. | Mon professeur trouve que je suis mauvais élève. | - |
| 09. | Je pense que mon professeur est content de mon travail. | + |
| 10. | Le professeur est impatient avec moi. | - |

Catégorie pairs

- | | | |
|-----|---|---|
| 01. | J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi. | - |
| 02. | Aux récréations, des amis aiment que je joue avec eux. | + |
| 03. | Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées. | + |
| 04. | Après l'école, des amis viennent jouer chez moi. | + |
| 05. | D'habitude, j'aime mieux jouer tout seul. | - |
| 06. | En groupe, j'ai peur de faire rire de moi. | - |
| 07. | Je me fais des amis facilement. | + |
| 08. | Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en dernier. | - |
| 09. | Je suis gêné de parler devant la classe. | - |
| 10. | Mes amis me trouvent drôle. | + |

APPENDICE B

Version modifiée du questionnaire

"Une mesure du "Self-esteem" chez l'enfant"

utilisée dans la présente recherche

Inscris ici les renseignements suivants:

Ton nom: _____

Ton sexe: Masculin () Féminin () Ton âge: _____

Ton numéro de téléphone: _____ Ton année scolaire: _____

Le nom de ton école: _____

I N S T R U C T I O N S

Tu vas lire une série de phrases. Imagine que les phrases parlent de toi. Mets un cercle autour de "oui" si la phrase est vraie pour toi. Mets un cercle autour de "non" si elle est fausse pour toi.

Ce qu'on veut savoir, c'est comment tu es d'habitude. Réponds en pensant à comment tu es la plupart du temps.

Si, par exception, il y a une question où tu ne sais pas quoi répondre, passe à la phrase suivante.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dis tout simplement ce que tu penses vraiment.

Prends bien ton temps pour répondre aux questions.

1. Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe.
oui non
2. D'habitude, je suis de bonne humeur.
oui non
3. Quand on m'explique quelque chose, j'ai de la misère à comprendre.
oui non
4. J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose.
oui non
5. Je suis bon dans les sports.
oui non
6. Mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses.
oui non
7. J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi.
oui non
8. Mes parents me laissent faire tout ce que je veux.
oui non
9. Je m'occupe de mon apparence physique.
oui non
10. Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses.
oui non
11. Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard.
oui non

12. D'habitude, je suis triste.
oui non
13. A la maison, je suis puni seulement quand je le mérite.
oui non
14. Aux récréations, des amis aiment que je joue avec eux.
oui non
15. Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler.
oui non
16. A l'école, je finis mon travail après les autres.
oui non
17. Je parle beaucoup avec mes parents.
oui non
18. Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école.
oui non
19. Je suis fort.
oui non
20. Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées.
oui non
21. Après l'école, des amis viennent jouer chez moi.
oui non
22. Quand ma mère décore ma chambre, elle aime que ce soit à mon goût.
oui non

23. J'ai beaucoup de plaisir à la maison.
oui non
24. La fin de semaine, je fais des choses avec mon père ou avec ma mère.
oui non
25. Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis.
oui non
26. D'habitude, j'aime mieux jouer tout seul.
oui non
27. Mes parents sont contents de moi.
oui non
28. Le professeur dit souvent que je ne comprends rien.
oui non
29. Mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux.
oui non
30. J'ai beaucoup de misère à l'école.
oui non
31. Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi.
oui non
32. Je suis fier de mon bulletin.
oui non
33. Je manque d'imagination.
oui non

34. Je suis habile de mes mains.
oui non
35. Les autres apprennent plus vite que moi.
oui non
36. Quand j'ai besoin de quelque chose, j'ai peur de le demander.
oui non
37. Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même.
oui non
38. Mes parents sont trop sévères.
oui non
39. Je suis intelligent.
oui non
40. En groupe, j'ai peur de faire rire de moi.
oui non
41. Mon professeur trouve que je suis mauvais élève.
oui non
42. Avec ma famille, je fais des sorties intéressantes.
oui non
43. Je pense que mon professeur est content de mon travail.
oui non
44. Je me fais des amis facilement.
oui non

45. Le professeur est impatient avec moi.
oui non
46. Ma mère ne veut rien savoir de mes amis.
oui non
47. Mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées.
oui non
48. Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en dernier.
oui non
49. J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir.
oui non
50. Mes parents me font confiance.
oui non
51. Quand on joue en équipe, je pense que mon équipe va perdre.
oui non
52. Je suis gêné de parler devant la classe.
oui non
53. Quand j'ai un problème, je trouve quelqu'un pour m'aider.
oui non
54. Mes amis me trouvent drôle.
oui non
55. Je suis mal quand je me sens différent des autres.
oui non

56. Mes parents veulent que je pense comme eux.
oui non
57. Je saute de joie quand je suis content.
oui non
58. J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire.
oui non
59. A la maison, j'écoute mes disques préférés.
oui non
60. Je suis bon à rien en musique.
oui non
61. Quand je veux quelque chose, je fais tout pour l'obtenir.
oui non

APPENDICE C

Questionnaire utilisé auprès des parents
de tous les enfants de la
Commission Scolaire du Lac St-Pierre

Renseignements complémentaires au bulletin

Prénom de l'enfant: _____

Nom de famille: _____

Occupation du père (ou tuteur): _____

Occupation de la mère: _____

Rang de l'enfant dans la famille

1er : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

2e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

3e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

4e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

5e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

6e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

7e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

8e : _____
(prénom) (âge au 1er mai 1982)

Votre enfant dispose-t-il de livres autres que scolaires à la maison?

Oui ()

Non ()

Encyclopédies () Collections pour jeunes () Revues ()

Quel genre de lectures préfère-t-il(elle)? _____

Quelle est sa matière préférée? _____

Quel talent spécial démontre-t-il(elle)? _____

Quel est son passe-temps préféré? (collections, danse, couture, peinture, dessin, art dramatique, lecture, sport, scoutisme..)

Quel sport pratique-t-il(elle) régulièrement dans une équipe organisée ou individuellement?

Aucun ()

Aime-t-il(elle) aller à l'école? _____

Croyez-vous que l'école répond à ses besoins? _____

Peu Assez Beaucoup

Mon enfant est questionneur, observateur et semble éveillé pour son âge.

Mon enfant a des idées originales, différentes et il agit de la même façon

Il (elle) aime le contact des adultes ou des enfants plus âgés que lui.

Il (elle) est capable d'organiser des jeux et les autres enfants l'acceptent bien.

Il (elle) est habile au jeu et au travail.

Il (elle) aime travailler seul(e) et est exigeant(e) pour lui(elle)-même.

Commentaires face au comportement de votre enfant:

APPENDICE D

Inventaire sociométrique
destiné aux pairs

GRILLE D'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

1)- Qui semble comprendre les explications le plus rapidement?	F
	G
2)- Avec qui aimes-tu le mieux travailler en classe?	F
	G
3)- Qui suggère ou invente le plus souvent des nouveaux jeux?	F
	G
4)- Qui est le plus souvent choisi comme chef d'équipe pendant les récréations?	F
	G
5)- Qui est le plus souvent choisi comme chef d'équipe pour un travail en classe?	F
	G
6)- A qui demandes-tu le plus souvent de l'aide en classe?	F
	G
7)- Pendant les récréations ou aux sports, qui est choisi le dernier pour faire partie d'une équipe?	F
	G
8)- Qui propose le plus souvent les idées nouvelles ou différentes en classe?	F
	G

APPENDICE E

Grille d'évaluation
destinée aux enseignants

APPENDICE F

Tableaux descriptifs du
groupe expérimental et du groupe contrôle

TABLEAU 8

Caractéristiques des sujets composant le groupe expérimental

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
01	09	F	5e	5	3	1	1	12	08	121	-	124
02	09	M	1er	2	3	2	1	12	12	124	-	137
03	09	M	2e	4	3	2	1	03	12	128	-	139
04	09	F	2e	2	3	2	2	07	08	124	-	126
05	09	F	2e	3	3	1	1	13	02	122	-	123
06	09	F	1ère	3	3	1	1	08	02	123	-	134
07	09	F	2e	3	3	1	1	11	02	126	-	133
08	09	F	1ère	2	3	1	1	07	02	122	-	120
09	09	M	1er	4	3	2	1	03	02	108	-	128
10	09	M	1er	2	3	1	1	11	12	121	-	129
11	09	F	6e	6	3	2	1	03	02	121	-	123
12	09	F	3e	3	3	1	2	11	02	128	-	142
13	09	M	1er	3	3	1	1	12	02	128	-	124
14	09	M	2e	2	4	2	1	07	07	127	-	121

TABLEAU 8 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
15	09	M	4e	4	4	2	2	11	02	120	-	128
16	09	F	4e	4	4	2	2	05	02	121	-	120
17	10	M	1er	2	4	1	1	11	02	127	-	132
18	10	M	1er	1	4	2	1	12	10	127	-	132
19	10	F	1ère	2	4	1	1	12	10	132	-	144
20	09	F	1ère	2	4	2	2	11	12	127	-	129
21	10	F	7e	7	4	2	2	03	02	125	-	121
22	09	F	2e	2	4	2	2	13	12	136	-	129
23	10	F	2e	2	4	2	1	03	02	130	-	121
24	10	M	3e	3	4	2	1	12	12	124	-	121
25	09	F	2e	3	4	2	1	13	12	134	-	128
26	10	M	1er	3	4	2	1	12	12	137	-	136
27	10	F	1er	3	4	1	1	07	02	149	-	134
28	09	F	3e	3	4	2	1	03	02	128	-	122
29	09	F	2e	2	4	2	2	04	12	123	-	126
30	09	F	3e	3	4	2	1	11	02	129	-	123

TABLEAU 8 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
31	10	F	3e	3	4	1	1	03	02	127	-	122
32	10	F	3e	5	4	3	3	12	02	122	-	123
33	10	M	1er	4	4	2	2	03	02	134	-	131
34	11	M	1er	4	5	1	1	12	02	-	133	146
35	11	M	1er	2	5	1	1	12	02	-	138	123
36	11	M	1er	2	5	2	1	12	12	-	144	137
37	11	M	1er	2	5	2	2	12	12	-	127	129
38	11	F	2e	3	5	2	1	07	08	-	125	127
39	11	M	1er	3	5	2	2	13	12	-	121	128
40	11	M	3e	3	5	2	3	04	10	-	120	121
41	11	M	8e	8	5	2	2	07	02	-	127	126
42	11	M	2e	3	5	2	1	06	08	-	124	124
43	10	M	2e	2	5	3	2	11	02	-	135	126
44	11	M	3e	3	5	2	2	-	12	-	152	139
45	11	F	2e	2	5	2	2	12	12	-	136	121
46	11	M	6e	6	5	1	1	05	02	-	120	120

TABLEAU 8 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
47	11	M	4e	4	5	1	1	12	12	-	136	129
48	10	F	2e	3	5	2	2	11	02	-	133	121
49	11	F	2e	3	5	1	1	03	02	-	129	121
50	11	F	2e	3	5	1	1	11	02	-	143	126
51	11	F	1ère	1	5	3	3	05	07	-	134	128
52	12	F	1ère	3	6	2	2	13	12	-	139	126
53	11	M	2e	2	6	3	3	09	07	-	123	123
54	12	F	3e	4	6	2	2	11	02	-	127	128
55	11	M	2e	3	6	3	2	08	12	-	136	137
56	12	M	1er	3	6	2	2	12	11	-	140	127
57	12	F	1ère	3	6	2	2	07	08	-	123	123
58	12	M	2e	2	6	2	1	06	-	-	131	139
59	12	M	1er	1	6	1	1	07	08	-	139	127
60	12	F	2e	3	6	1	1	12	12	-	134	130
61	12	M	2e	3	6	2	3	05	02	-	121	123
62	11	M	1er	2	6	2	1	05	07	-	131	120

TABLEAU 8 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
63	12	M	1er	3	6	3	3	03	02	-	135	122
64	12	M	1er	4	6	2	2	11	02	-	137	138
65	12	M	3e	3	6	1	2	09	02	-	125	120
66	11	F	5e	6	6	1	1	09	10	-	125	127
67	11	M	3e	3	6	1	1	13	12	-	139	138
68	12	M	2e	5	6	2	1	11	02	-	148	123
69	12	M	5e	5	6	1	1	07	02	-	148	121
70	12	M	1er	2	6	3	3	04	08	-	121	124

1 Se référer à la description du code dans le texte.

* 1 = 90-100, 2 = 80-89, 3 = 70-79, 4 = 60-69, 5 = 50-59

TABLEAU 9

Caractéristiques des sujets composant le groupe contrôle

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
01	09	F	5e	6	3	2	2	08	02	103	-	-
02	09	M	1er	2	3	2	1	12	10	107	-	-
03	09	M	2e	3	3	2	1	12	12	102	-	-
04	09	F	2e	2	3	4	3	05	02	94	-	-
05	09	F	2e	4	3	2	3	12	02	109	-	-
06	09	F	1ère	2	3	2	2	09	08	101	-	-
07	09	F	2e	3	3	2	3	05	08	105	-	-
08	09	F	1ère	2	3	1	1	05	10	104	-	-
09	09	M	2e	3	3	3	4	07	02	95	-	-
10	09	M	1er	3	3	2	2	11	02	100	-	-
11	09	F	4e	4	3	3	3	07	02	95	-	-
12	09	F	3e	3	3	2	2	13	10	101	-	-
13	09	M	1er	3	3	3	3	11	02	103	-	-
14	10	M	2e	2	4	2	2	10	02	103	-	-

TABLEAU 9 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
15	10	M	4e	4	4	4	2	07	02	102	-	-
16	10	F	4e	4	4	2	1	11	02	101	-	-
17	10	M	1er	3	4	2	2	13	02	93	-	-
18	09	M	1er	1	4	3	3	03	02	90	-	-
19	09	F	1ère	2	4	3	3	04	02	90	-	-
20	10	F	1ère	3	4	2	1	05	02	97	-	-
21	10	F	8e	8	4	4	4	07	07	97	-	-
22	10	F	2e	2	4	2	2	07	02	109	-	-
23	10	F	2e	2	4	3	2	05	02	91	-	-
24	10	M	1er	2	4	3	3	-	08	93	-	-
25	09	F	2e	3	4	3	3	12	11	105	-	-
26	09	M	1er	2	4	3	4	07	02	90	-	-
27	09	F	1ère	2	4	2	2	12	06	101	-	-
28	10	F	3e	3	4	2	2	08	12	109	-	-
29	10	F	2e	2	4	2	3	03	12	107	-	-
30	10	F	2e	2	4	3	3	09	07	90	-	-

TABLEAU 9 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
31	10	F	2e	2	4	3	3	07	08	109	-	-
32	10	F	3e	4	4	3	4	04	02	91	-	-
33	10	M	1er	4	4	3	2	03	02	93	-	-
34	11	M	1er	4	5	3	3	12	02	-	111	-
35	11	M	1er	3	5	3	3	07	12	-	104	-
36	11	M	1er	2	5	3	4	05	12	-	106	-
37	12	M	1er	2	5	4	4	09	07	-	106	-
38	11	F	2e	3	5	1	1	09	08	-	111	-
39	11	M	1er	2	5	3	3	09	12	-	102	-
40	11	M	3e	3	5	4	3	09	02	-	91	-
41	11	M	7e	7	5	4	3	03	02	-	90	-
42	11	M	2e	4	5	4	4	07	02	-	111	-
43	11	M	3e	3	5	3	3	03	02	-	110	-
44	11	M	5e	5	5	3	3	-	02	-	99	-
45	10	F	3e	3	5	3	5	07	12	-	109	-
46	10	M	9e	9	5	4	5	03	02	-	99	-

TABLEAU 9 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
47	10	M	5e	5	5	3	3	09	02	-	112	-
48	10	F	2e	4	5	2	2	04	02	-	100	-
49	11	F	2e	3	5	4	3	05	02	-	112	-
50	11	F	2e	3	5	3	4	09	02	-	103	-
51	11	F	1ère	1	5	2	3	03	02	-	106	-
52	12	F	1ère	2	6	3	2	06	12	-	102	-
53	11	M	3e	3	6	5	5	11	10	-	105	-
54	12	F	3e	5	6	3	5	09	02	-	93	-
55	11	M	2e	3	6	3	4	04	02	-	102	-
56	12	M	1er	3	6	3	3	03	02	-	95	-
57	12	F	1ère	3	6	2	2	04	08	-	104	-
58	12	M	1er	2	6	5	6	-	06	-	90	-
59	11	M	1er	1	6	3	3	08	02	-	101	-
60	12	F	2e	3	6	4	4	-	05	-	98	-
61	12	M	2e	3	6	4	4	03	02	-	104	-
62	12	M	1er	2	6	3	3	03	12	-	112	-

TABLEAU 9 (suite)

Sujet	Age	Sexe	Rang Familial	Nombre d'enfants	Année scolaire	Résultats scolaires*		Catégories ¹ d'emploi		Otis- Lennon (Q.I.)	Lavoie- Laurendeau (Q.I.)	Wisc-R (Q.I.)
						Français	Mathématiques	père	mère			
63	12	M	1er	2	6	3	4	03	02	-	110	-
64	11	M	1er	3	6	3	3	03	02	-	93	-
65	11	M	3e	3	6	4	3	07	02	-	105	-
66	12	F	5e	5	6	2	1	03	02	-	108	-
67	12	M	2e	2	6	3	4	03	02	-	105	-
68	12	M	2e	5	6	2	2	03	02	-	112	-
69	12	M	5e	5	6	4	3	08	02	-	107	-
70	12	M	1er	2	6	3	3	03	02	-	102	-

1 Se référer à la description du code dans le texte.

* 1 = 90-100, 2 = 80-89, 3 = 70-79, 4 = 60-69, 5 = 50-59

TABLEAU 10

Comparaison des sujets du groupe
expérimental et du groupe contrôle

Sujets	Caractéristiques ¹							
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère		
1 E	2	7	1	2	4	12	08	
1 C	2	7	1	2	2	08	02	
2 E	2	2	1	1	4	12	12	
2 C	2	2	1	1	2	12	10	
3 E	2	4	1	1	4	03	12	
3 C	2	4	1	1	2	12	12	
4 E	2	6	1	2	4	07	08	
4 C	2	6	1	2	1	05	02	
5 E	2	4	1	2	4	13	02	
5 C	2	4	1	2	2	12	02	
6 E	2	2	1	2	4	08	02	
6 C	2	2	1	2	2	09	08	
7 E	2	4	1	2	4	11	02	
7 C	2	4	1	2	2	05	08	
8 E	2	2	1	2	4	07	02	
8 C	2	2	1	2	2	05	10	
9 E	2	3	1	1	2	03	02	
9 C	2	4	1	1	1	07	02	
10 E	2	2	1	1	4	11	12	
10 C	2	2	1	1	2	11	02	
11 E	2	7	1	2	4	03	02	
11 C	2	7	1	2	1	07	02	

TABLEAU 10 (suite)

Sujets	Caractéristiques ¹							
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère		
12 E	2	6	1	2	4	11	02	
12 C	2	6	1	2	2	13	10	
13 E	2	2	1	1	4	12	02	
13 C	2	2	1	1	2	11	02	
14 E	2	6	1	1	4	07	07	
14 C	2	6	1	1	2	10	02	
15 E	2	7	1	1	4	11	02	
15 C	2	7	1	1	2	07	02	
16 E	2	7	1	2	4	05	02	
16 C	2	7	1	2	2	11	02	
17 E	2	2	1	1	4	11	02	
17 C	2	2	1	1	1	13	02	
18 E	2	1	1	1	4	12	10	
18 C	2	1	1	1	1	03	02	
19 E	2	2	1	2	5	12	10	
19 C	2	2	1	2	1	04	02	
20 E	2	2	1	2	4	11	12	
20 C	2	2	1	2	1	05	02	
21 E	2	7	1	2	4	03	02	
21 C	2	7	1	2	1	07	07	
22 E	2	6	1	2	5	13	12	
22 C	2	6	1	2	2	07	02	
23 E	2	6	1	2	5	03	02	
23 C	2	6	1	2	1	05	02	
24 E	1	6	1	1	4	-	08	
24 C	1	2	1	1	1	-	12	

TABLEAU 10 (suite)

Sujets	Caractéristiques ¹							
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère		
25 E	2	4	1	2	5	13	12	
25 C	2	4	1	2	2	12	11	
26 E	2	2	1	1	5	12	12	
26 C	2	2	1	1	1	07	02	
27 E	2	2	1	2	6	07	02	
27 C	2	2	1	2	2	12	06	
28 E	2	6	1	2	4	03	02	
28 C	2	6	1	2	2	08	12	
29 E	2	6	1	2	4	04	12	
29 C	2	6	1	2	2	03	12	
30 E	2	6	1	2	4	11	02	
30 C	2	6	1	2	1	09	07	
31 E	2	6	1	2	4	03	02	
31 C	2	6	1	2	2	07	08	
32 E	2	5	1	2	4	12	02	
32 C	2	5	1	2	1	04	02	
33 E	2	3	1	1	5	03	02	
33 C	2	3	1	1	1	03	02	
34 E	2	3	2	1	5	12	02	
34 C	2	3	2	1	3	12	02	
35 E	2	2	2	1	5	12	02	
35 C	2	2	2	1	2	07	12	
36 E	2	2	2	1	6	12	12	
36 C	2	2	2	1	2	05	12	
37 E	2	2	2	1	4	12	12	
37 C	2	2	2	1	2	07	07	

TABLEAU 10 (suite)

Sujets	Caractéristiques ¹							
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère		
38 E	2	4	2	2	4	07	08	
38 C	2	4	2	2	3	09	08	
39 E	2	2	2	1	4	13	12	
39 C	2	2	2	1	2	09	12	
40 E	2	6	2	1	4	04	10	
40 C	2	6	2	1	1	09	02	
41 E	2	7	2	1	4	07	02	
41 C	2	7	2	1	1	03	02	
42 E	2	4	2	1	4	06	08	
42 C	2	4	2	1	3	07	02	
43 E	2	6	1	1	5	11	02	
43 C	2	6	2	1	3	03	02	
44 E	1	6	2	1	7	-	12	
44 C	1	7	2	1	1	-	02	
45 E	2	6	2	2	5	12	12	
45 C	2	6	1	2	2	07	12	
46 E	2	7	2	1	4	05	02	
46 C	2	7	1	1	1	03	02	
47 E	2	7	2	1	5	12	12	
47 C	2	7	1	1	3	09	02	
48 E	2	4	1	2	5	11	02	
48 C	2	4	1	2	2	04	02	
49 E	2	4	2	2	4	03	02	
49 C	2	4	2	2	3	05	02	
50 E	2	4	2	2	6	11	02	
50 C	2	4	2	2	2	09	02	

TABLEAU 10 (suite)

Sujets	Caractéristiques ¹							
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère		
51 E	2	1	2	2	5	05	07	
51 C	2	1	2	2	2	03	02	
52 E	2	2	2	2	5	13	12	
52 C	2	2	2	2	2	06	12	
53 E	2	6	2	1	4	09	07	
53 C	2	6	2	1	2	11	10	
54 E	2	5	2	2	4	11	02	
54 C	2	5	2	2	1	09	02	
55 E	2	4	2	1	5	08	12	
55 C	2	4	2	1	2	04	02	
56 E	2	2	2	1	6	12	11	
56 C	2	2	2	1	1	03	02	
57 E	2	2	2	2	4	07	08	
57 C	2	2	2	2	2	04	08	
58 E	1	6	2	1	5	06	-	
58 C	1	2	2	1	1	-	06	
59 E	2	1	2	1	5	07	08	
59 C	2	1	2	1	2	08	02	
60 E	1	4	2	2	5	-	12	
60 C	1	4	2	2	1	-	05	
61 E	2	4	2	1	4	05	02	
61 C	2	4	2	1	2	03	02	
62 E	2	2	2	1	5	05	07	
62 C	2	2	2	1	3	03	12	
63 E	2	2	2	1	5	03	02	
63 C	2	2	2	1	3	03	02	

TABLEAU 10 (suite)

Sujets	Caractéristiques ¹						
	Structure parentale	Position dans la fratrie	Age	Sexe	Q.I.	Catégories d'emploi père mère	
64 E	2	3	2	1	5	11	02
64 C	2	2	2	1	1	03	02
65 E	2	6	2	1	4	09	02
65 C	2	6	2	1	2	07	02
66 E	2	7	2	2	4	09	10
66 C	2	7	2	2	2	03	02
67 E	2	6	2	1	5	13	12
67 C	2	6	2	1	2	03	02
68 E	2	4	2	1	6	11	02
68 C	2	4	2	1	3	03	02
69 E	2	7	2	1	6	07	02
69 C	2	7	2	1	2	08	02
70 E	2	2	2	1	4	04	08
70 C	2	2	2	1	2	03	02

1 Se référer à la description du code dans le texte.

APPENDICE G

Résultats individuels obtenus par les sujets
du groupe expérimental et du groupe contrôle
au questionnaire de Jodoin

TABLEAU 11

Comparaison des résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental
et du groupe contrôle au questionnaire de Jodoin

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Sujet	Résultat global	Cat*1	Cat 2	Cat 3	Cat 4	Sujet	Résultat global	Cat 1	Cat 2	Cat 3	Cat 4
01	50	14	20	10	6	01	52	14	21	9	8
02	57	17	20	10	10	02	44	14	16	8	6
03	56	16	20	10	10	03	51	16	18	9	8
04	47	17	17	9	4	04	38	14	15	3	6
05	51	16	17	10	8	05	54	15	21	9	9
06	56	16	22	10	8	06	56	17	22	10	7
07	46	14	18	9	5	07	45	19	14	9	3
08	43	15	15	8	5	08	50	16	16	9	9
09	50	16	17	9	8	09	56	17	19	10	10
10	58	18	21	9	10	10	43	13	18	5	7
11	56	18	20	10	8	11	41	11	17	8	5
12	51	14	19	10	8	12	51	16	19	9	7
13	57	17	21	10	9	13	45	13	16	9	7
14	43	13	13	10	7	14	54	17	21	10	6

TABLEAU 11 (suite)

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Sujet	Résultat global	Cat*1	Cat 2	Cat 3	Cat 4	Sujet	Résultat global	Cat 1	Cat 2	Cat 3	Cat 4
15	54	15	20	10	9	15	42	12	17	7	6
16	52	15	22	8	7	16	50	17	18	10	5
17	55	17	20	10	8	17	46	15	19	7	5
18	57	16	22	10	9	18	56	17	21	9	9
19	55	18	20	10	7	19	43	12	15	10	6
20	50	13	18	10	9	20	45	13	16	8	8
21	60	19	21	10	10	21	49	17	20	5	7
22	60	19	22	10	9	22	42	16	10	10	6
23	49	15	20	10	4	23	45	12	17	8	8
24	54	18	16	10	10	24	46	13	19	7	7
25	55	15	21	10	9	25	42	12	20	4	6
26	46	12	18	10	6	26	50	16	18	8	8
27	52	15	20	10	7	27	56	18	20	9	9
28	47	16	15	9	7	28	52	14	19	10	9
29	52	17	22	7	6	29	52	14	19	9	10
30	51	15	19	10	7	30	45	13	17	7	8

TABLEAU 11 (suite)

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Sujet	Résultat global	Cat*1	Cat 2	Cat 3	Cat 4	Sujet	Résultat global	Cat 1	Cat 2	Cat 3	Cat 4
31	53	16	19	10	8	31	41	12	15	9	5
32	42	13	15	9	5	32	45	17	12	7	9
33	44	10	16	10	8	33	54	15	19	10	10
34	49	13	20	9	7	34	56	16	22	9	9
35	51	14	19	10	8	35	54	17	18	9	10
36	52	16	19	10	7	36	39	14	15	5	5
37	54	16	20	9	9	37	48	14	16	10	8
38	53	18	19	10	6	38	55	17	20	10	8
39	54	18	18	9	9	39	58	18	21	9	10
40	31	12	8	5	6	40	44	12	21	4	7
41	57	19	18	10	10	41	53	16	19	9	9
42	59	17	22	10	10	42	50	15	19	8	8
43	45	12	20	6	7	43	54	19	17	8	10
44	57	16	22	10	9	44	38	13	14	6	5
45	52	16	18	9	9	45	42	14	16	6	6
46	57	19	20	10	8	46	50	16	17	7	10

TABLEAU 11 (suite)

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Sujet	Résultat global	Cat*1	Cat 2	Cat 3	Cat 4	Sujet	Résultat global	Cat 1	Cat 2	Cat 3	Cat 4
47	53	17	19	9	8	47	50	14	18	9	9
48	52	13	22	10	7	48	47	11	21	9	6
49	56	16	22	10	8	49	55	14	22	9	10
50	57	17	22	10	8	50	55	18	20	8	9
51	32	11	10	5	6	51	51	14	22	8	7
52	57	17	21	10	9	52	40	12	19	7	2
53	57	16	22	9	10	53	28	11	14	1	2
54	59	18	21	10	10	54	52	14	20	8	10
55	59	18	22	9	10	55	52	17	20	6	9
56	58	17	22	10	9	56	43	12	19	7	5
57	54	17	19	8	10	57	53	16	22	10	5
58	58	19	21	10	8	58	49	17	16	8	8
59	53	17	19	9	8	59	54	17	21	9	7
60	50	15	19	9	7	60	33	7	18	3	5
61	35	14	10	7	4	61	50	17	17	9	7
62	53	18	17	9	9	62	55	18	20	9	8

TABLEAU 11 (suite)

Groupe expérimental						Groupe contrôle					
Sujet	Résultat global	Cat*1	Cat 2	Cat 3	Cat 4	Sujet	Résultat global	Cat 1	Cat 2	Cat 3	Cat 4
63	53	17	20	8	8	63	41	11	17	5	8
64	50	16	16	8	10	64	43	12	18	5	8
65	47	17	17	9	4	65	54	15	21	9	9
66	48	15	17	9	7	66	51	12	22	9	8
67	58	18	21	10	9	67	45	10	19	8	8
68	49	15	21	9	4	68	51	15	20	9	7
69	55	15	20	10	10	69	51	17	18	8	8
70	51	16	18	8	9	70	45	12	20	9	4
Moyenne	51,91	15,86	18,96	9,27	7,83	Moyenne	48,14	14,59	18,33	7,90	7,33
Ecart-type	6,01	2,02	2,93	1,14	1,74	Ecart-type	6,09	2,44	2,53	1,96	1,93

* Cat indique le mot catégorie

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, monsieur Bertrand Roy, M. Ps., pour son assistance ainsi que sa disponibilité tout au long de cette recherche.

L'auteur désire également exprimer sa reconnaissance à monsieur Jean-Charles Brassard, responsable du projet d'aide aux élèves doués ou talentueux à la Commission Scolaire du Lac St-Pierre, pour sa collaboration lors de la planification du dépistage des élèves.

Enfin, l'auteur s'en voudrait d'oublier monsieur Rolland Brassard, directeur général de la commission scolaire du Lac St-Pierre, ainsi que le personnel enseignant et non-enseignant qui ont apporté une collaboration soutenue au cours de cette étude.

Références

- BRANDEN, N. (1969). The psychology of self-esteem. Los Angeles : Nash Publishers Corp.
- CHAUVIN, R. (1979). Les surdoués. Verriers : Marabout.
- CLARK, B. (1983). Growing up gifted. Colombus : Merrill Publishing Company.
- COHN, S.J. (1978). A model of a pluralistic new of Giftedness and Talent. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedent of self-esteem. San Francisco : W.H. Freeman.
- FALBO, T. (1977). The only child : a review. Journal of individual psychology, 33, 47-61.
- FRANKS, B., DOLAN, L. (1982). Affective characteristics of gifted children : educational implications. Gifted Child Quaterly, 26, 4, 172-178.
- GAGNÉ, F. (1981). Texte synthèse des contenus du vidéogramme "La douance, vous connaissez?". Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- GLENN, P. G. (1977). The relationship of self-concept and IQ to gifted student's expressed need for structure. Dissertation Abstracts International, 3, 4091. (résumé).
- HETHERINGTON, E. M. (1972). Effects of father absence on personality development in adolescent daughters. Developmental psychology, 7, 3, 313-376.
- ISAACS, A. F. (1973). Giftedness and Self-concept. The gifted child quaterly, Summer, 150-151.

- JODOIN, S. (1976). Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- KARAMESSINIS, N. P. (1980). Personality and Perception of the gifted. G/C/T, May/June, 11-13.
- KANOY, R. C., KANOY, K. W., JOHNSON, B. W., (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. Psychology in the schools, 17, 395-399.
- KING, M. (1981). Self-concept as it is related to degrees of environmental support, environmental availability giftedness, and delinquency proneness. A paper prepared for the fourth meeting of the World Council for Gifted Children Montreal 81. University of Wisconsin-Platterville, Wisconsin.
- KLEIN, P. S., CANTOR, L., (1976). Gifted children and their self-concept. The creative child and adult quarterly, 1, No. 2, 98-101.
- KOVALIK, S., (1982). The Gifted and the Talented. Education Consulting Associates. (Conferences 1981-82).
- L'ÉCUYER, R. (1975). La g n se du concept de soi : théorie et recherches. Sherbrooke : Ed. Naaman.
- L'ÉCUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris : Presses Universitaires de France.
- L'ÉCUYER, R. (1978). The development of the self-concept through the life-span. Rapport présenté au Self-Concept Symposium, Boston.
- LEHMAN, E., ERDWINS, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually-gifted children. Gifted Child Quarterly, Summer 1981, 25, 3, 134-137.

- LONGEFELLOW, C. (1979). Divorce in context : its impact on children. Divorce et séparation : contexte, causes et conséquences. New-York : Basic books.
- MARLAND, S. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education. Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office.
- MASSE, P. (1981). Recherche théorique et analyse de certaines activités concernant les enfants doués ou talentueux. (Rapport). Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal.
- McINTOSH, D. K. (1966). Correlates of self-concept in gifted students. Dissertations Abstracts International, 2403-A. (résumé).
- MILGRAMM, N. A., MILGRAMM, R. M. (1976). Personality characteristics of the gifted Israeli children. The journal of genetic psychology, 129, 185-194.
- MORSE, W. C. (1964). Self-concept in the school getting. Childhood educators, déc., 195-198.
- NEWLAND, T. E. (1976). The gifted in socio-educational perspective. Englewood Cliffs : Prentice-Hall Inc.
- NOLET, L. P. (1983). L'estime de soi des pré-adolescents de père alcoolique actif et de père alcoolique non-actif. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- OSTROM, G. (1973). The self-concept of gifted children grows through freedom of choice, freedom of movement and freedom to do what is right. Gifted Child Quarterly, Summer, 285-287.

- PARKER, M., ROSS, A. (1980). Academic and social self-concept of academically gifted. Exceptional children, 47, No. 2, 6-10.
- PIERS, E. V., HARRIS, D. B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. Journal of educational psychology, 55, 91-95.
- PHILLIPPS, B. N. (1963). Age change in accuracy of self-perception. Child development, 312, 1041-1046.
- RENZULLI, J. (1979). What makes Giftedness : a Reexamination of the Definition of the Gifted and the Talented. Ventura, Ca. : Ventura County Superintendent of Schools Office.
- ROBERGE, L. (1982). L'estime de soi des enfants diabétiques âgés de 8 à 12 ans. Mémoire de maîtrise inédit. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- SAMUELS, S. (1977). Enhancing self-concept in early childhood. New-York : Human Sciences Press.
- SANTROCK, J. W. (1970). Paternal absence, sex typing and identification. Developmental psychology, 2, 2, 264-272.
- SEARS, R. R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood. Child development, 40, 2, 267-289.
- THOMAS, M. M. (1968). Children with absent fathers. Journal of marriage and the family, 30, 1, 89-96.
- TIDWELL, R. A. (1980). A psycho-educational profile of 1,593 gifted high school students. Gifted Child Quarterly, 24, 63-68.
- TROTTER, R. (1971). Self-image. Sciences News, 100, 130-131.

- WELLS, L. E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem : its conceptualization and measurement. London : Sage Publication.
- WITHMORE, J. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston : Allyn and Bacon.
- WITTEK, M. J. (1973). Reflections of the gifted by the gifted on the gifted. Gift child Quaterly, 17, No. 4, 250-253.
- YAMAMOTO, K. (1972). The child and his image. Boston : Houghton Mifflin.
- YAMAMOTO, K., THOMAS, E., KARNS, G. (1969). School related attitudes in middle school age students. American educational research journal, 6, 7, 191-206.
- YATES, P. R. (1975). The relationship between self-concept and academic achievement among gifted elementary school students. Dissertation Abstracts International, 2655-A. (résumé).