

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Par
Isabelle Morin

L'évolution de l'estime de soi à travers le processus scolaire
chez des adultes ayant rencontré des difficultés d'ordre scolaire

Juin1999



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Le développement de l'estime de soi des élèves qui sont confrontés à des difficultés d'ordre scolaire est souvent compromis. Il s'agit effectivement d'un processus dont on connaît peu la dynamique. Il est très difficile pour un enseignant d'intervenir auprès des élèves dans le but de réduire les effets négatifs d'un échec sur leur estime de soi ou encore de détecter les élèves susceptibles de réagir négativement face à une telle situation. En effet, les réactions encourues suite à un échec scolaire sont d'une telle diversité qu'il est souvent difficile d'essayer d'y voir clair et de comprendre la dynamique sous-jacente au comportement d'une personne.

Plusieurs études ont été réalisées afin d'établir des relations de cause à effet entre l'estime de soi, le rendement académique et une variable quelconque susceptible de jouer un rôle dans cette relation. Quoique s'étant révélées significatives pour la plupart, ces études indiquent combien le concept de soi, ainsi que ses composantes, retiennent l'attention des chercheurs en vue d'apporter des éléments de compréhension qui puissent élargir le champ de connaissances éducationnelles jusqu'à ce jour et faire en sorte que le plus de gens possible en profitent.

La présente étude vise un objectif comportant deux volets, à savoir : 1) comprendre la dynamique de l'estime de soi par rapport à la réussite et l'échec scolaire et 2) proposer des pistes d'intervention chez un élève ayant une faible estime de soi afin de minimiser les effets négatifs possibles à long terme sur l'estime de soi. Favorisant une méthode qualitative, l'analyse des résultats obtenus suite à la passation d'entrevues converge avec les différentes approches théoriques retenues ce qui nous amène à découvrir de nouveaux aspects permettant d'atteindre le premier volet de notre objectif. Concernant le deuxième volet, les données recueillies nous permettent non seulement d'envisager des pistes pour intervenir chez un élève ayant une faible estime de soi scolaire mais également de mieux détecter les élèves pouvant être affectés très négativement par un éventuel échec. En effet, même si un élève affiche un parcours scolaire quasi parfait et qu'il a une bonne estime de lui-même, il peut être déstabilisé par un échec soudain affectant ainsi la perception globale qu'il a de soi et, par conséquent, la valeur qu'il s'attribue.

Cette recherche propose quelques lignes directrices quant à l'application d'un programme permettant à l'élève de prendre conscience de ses attentes scolaires par l'entremise d'un projet éducatif par exemple et ce, au début de l'année scolaire. Ce programme permettrait à l'élève de réajuster ses attentes au besoin avec l'aide de l'enseignant et de se responsabiliser par rapport à celles-ci. Des attentes ainsi que des défis réalistes permettent à l'élève de maintenir, voire même d'augmenter son degré d'estime de soi car cela permet à celui-ci de vivre davantage de succès et moins d'échecs.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier cordialement mon directeur de recherche, Monsieur Louis-Philippe Boucher Ph.D., professeur-chercheur au département des sciences de l'éducation et également directeur du module d'enseignement secondaire et collégial de l'Université du Québec à Chicoutimi, pour son aide précieuse et ses judicieux conseils méthodiques. Sa rigueur et son extrême patience ont été grandement appréciées tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je désire souligner l'aide technique fournie par l'Université du Québec à Chicoutimi pour les étudiants de deuxième cycle ainsi que les services offerts par le Département des sciences de l'éducation. La disponibilité et les conseils techniques de Mm. Johanne Beaumont sont autant de choses que j'ai appréciées au cours des trois dernières années.

Mes remerciements s'adressent également à mes proches, qui ont su m'appuyer dans la poursuite de mes objectifs, et à leur grande compréhension.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des figures.....	vii
Liste des tableaux.....	viii
Introduction.....	1
CHAPITRE PREMIER : Problématique.....	5
CHAPITRE II : Cadre conceptuel.....	10
2.1 Définition des concepts.....	11
2.2 Modèles théoriques du développement du soi.....	13
2.3 État des connaissances sur le phénomène de l'estime de soi et du rendement académique.....	37
CHAPITRE III : La méthodologie.....	47
3.1 Visée de recherche.....	48

	Page
3.2 L'approche retenue.....	49
3.3 Les sujets.....	51
3.4 La méthode de cueillette des données.....	53
3.5 Déroulement de l'entrevue.....	56
3.6 Traitement, analyse et interprétation des résultats.....	58
CHAPITRE IV : Présentation et analyse des résultats.....	61
4.1 Présentation des profils.....	62
4.1.1 Profil #1 : Les perfectionnistes.....	63
4.1.2 Profil #2 : Les tenaces.....	67
4.1.3 Profil #3 : Les accommodants.....	72
4.1.4 Profil #4 : Les indécis.....	75
4.2 L'évolution de l'estime de soi.....	78
4.2.1 Réactions aux événements scolaires compte tenu des attentes.....	78
4.2.2 Impact des difficultés scolaires sur l'estime de soi.....	80
4.2.3 Relation entre l'estime de soi et le rendement aca- mique.....	82
CHAPITRE V : Discussion des résultats.....	86
5.1 L'importance des premières expériences scolaires	87
5.2 Perception de soi et niveau d'attentes.....	89
5.3 L'évolution de l'estime de soi.....	90
5.4 Une relation de réciprocité entre l'estime de soi et le rendement scolaire.....	93
5.5 Les facteurs attributionnels.....	94

	Page
Conclusion.....	100
Références.....	105
Annexes	
Annexe I : Protocole d'entrevue.....	110
Annexe II: Déclaration de consentement.....	113
Annexe III: Modèles de résumés d'entrevues.....	115

LISTE DES FIGURES

FIGURE

1	Processus conduisant à la perception d'un résultat.....	27
2	Les trois fonctions d'un stimulus dans le cadre d'un conditionnement instrumental.....	30
3	Représentation de la relation de réciprocité entre l'estime de soi, la perception, le conditionnement et l'attribution.....	36

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU

1	Statut des répondants.....	52
2	Diplôme obtenu ou en voie d'obtention.....	53

INTRODUCTION

Depuis longtemps, les chercheurs s'attardent à décrire l'évolution du soi et à découvrir ses composantes. Les recherches dans ce domaine ont débuté avec James (1890) et Symonds (1949 cité par L'Écuyer 1975) qui ont permis d'éclaircir quelque peu ces notions pour le moins obscures à l'époque. C'est alors que les recherches sur le concept de soi ont commencé à fluctuer car celui-ci faisait l'objet de nombreux questionnements. De fil en aiguille, les études ont progressé et ont conduit des auteurs comme Allport (1961) et L'Écuyer (1938-1975-1978) à élaborer leur propre modèle de développement du soi.

Il s'agit d'un concept si vaste et si complexe qu'il est encore aujourd'hui étudié sous toutes ses formes. Des relations de cause à effet entre le concept de soi et un facteur déterminé jaillissent de toute part et contribuent à approfondir nos connaissances dans ce domaine. Toutefois, il y a encore trop de situations incomprises par rapport à ce concept et aux éléments qui le composent.

Nous croyons qu'il est primordial de mieux comprendre le processus par lequel est régi le concept de soi en milieu scolaire car il peut s'avérer déterminant pour un élève au prise avec une faible estime de soi. Quoique les études à ce sujet, entre autres celles de Campbell et Bledsoe (citées par Purkey 1970), prouvent qu'il existe bel et bien un lien entre l'estime de soi et le rendement académique, trop d'informations nous glissent encore entre les doigts pour intervenir adéquatement auprès d'élèves confrontés à un échec ou une difficulté quelconque.

L'objectif de cette recherche est avant tout de mieux comprendre la dynamique de l'estime de soi par rapport à la réussite et à l'échec scolaire. Dans un deuxième temps, l'objectif consiste à proposer des pistes d'intervention afin de minimiser les effets négatifs possibles à long terme sur l'estime de soi.

La présente recherche utilise une méthode qualitative, soit l'entrevue semi-dirigée, afin de recueillir le plus d'informations possible relativement au parcours scolaire des sujets étudiés ainsi qu'à leur perception de soi. Les données obtenues suite à la passation des entrevues sont regroupées de façon à établir des profils particuliers à l'intérieur desquels nous retrouvons des sujets présentant une dynamique de soi similaire à l'égard de leur rendement académique mais plus particulièrement à un échec scolaire.

L'analyse des résultats est suivie d'une discussion permettant de voir dans quelle mesure les objectifs poursuivis sont atteints et dans quelle mesure le cadre conceptuel vient éclairer les résultats. L'identification d'une nouvelle variable soit, les attentes de l'individu, apporte également des éléments de compréhension considérables. En effet, celle-ci semble occuper une place importante en ce qui concerne la manière dont un échec est vécu.

La conclusion de cette étude propose des pistes d'intervention en milieu scolaire afin de minimiser les effets négatifs d'un échec ou d'une difficulté sur l'estime de soi de nos jeunes. Le programme visé s'avère aussi préventif et requiert la participation de

l'enseignant. Une prochaine étude visant l'implantation de tel programme serait à envisager.

CHAPITRE PREMIER
PROBLÉMATIQUE

Il est généralement répandu que le concept de soi, et plus particulièrement l'estime de soi, influence la réussite ou l'échec, et vice-versa. Plusieurs recherches confirment effectivement la relation entre ces deux variables. Liu (1992), spécifie que cette relation de réciprocité s'établit tout en tenant compte de certains facteurs psychosociaux. Dumoulin (1996) établit un lien entre le cheminement de l'adolescent (classe enrichie versus programme d'insertion) et son niveau d'estime de soi. Coakley (1993) met en évidence une relation entre l'estime de soi et la performance scolaire en ayant recours à un programme de renforcement de l'estime de soi sur une période de huit mois. Enfin, nous pensons à tous les autres chercheurs tels que: Gowen, Ringness et Taylor (dans Purkey 1970) qui se sont attardés, de quelques façons que ce soit, à comprendre les effets de la réussite et de l'échec ainsi que la perception des individus face à l'une ou l'autre de ces réalités.

Bien qu'on reconnaisse aujourd'hui l'existence de ce lien, on connaît encore peu la dynamique de ce phénomène. La littérature suppose (Liu, 1992 et Lafourture, 1994 pour ne nommer que ceux-ci), que la situation scolaire est vécue différemment par le mauvais élève selon l'importance que revêt à ses yeux son échec, en référence aux critères définis par l'école. Le sentiment de la valeur personnelle est intériorisé très tôt dans l'enfance et contribue à la construction d'un noyau stable en soi qui influence par la suite la manière de composer avec les succès et les échecs, de s'adapter au milieu. René l'Écuyer (1975), décrit cette adaptation en terme d'évolution du soi en se basant sur d'autres auteurs dont Allport (1961). Selon ce dernier, l'estime de soi se concrétiserait dans la valorisation par

(C)

l'action. Pendant la seconde étape du développement humain (de 4 à 6 ans), ce serait l'extension de soi et l'image de soi qui prendraient une importance particulière. L'enfant y ferait ses premières vraies affirmations lesquelles permettraient au soi de prendre de l'expansion. Pour ce qui est des identifications de l'enfant, elles permettraient à celui-ci de développer un système organisé de perceptions de lui-même basé sur la représentation qu'il se fait de qualités et de défauts, ce système serait influencé par le jugement des parents et de l'entourage immédiat. Il existe donc autant de modèles de représentation qu'il y a de personnes. Cela peut expliquer la diversité des manières de réagir face aux situations.

Nous croyons important voire même fondamental d'essayer de comprendre, ou du moins d'y voir plus clair, relativement au processus qui fait suite à un échec scolaire. Par exemple, un élève peut se dévaloriser tandis qu'un autre peut être motivé à surmonter cet échec et à persévérer davantage. En effet, chaque individu réagit de façon différente aux situations auxquelles il est confronté et ce, même si elles semblent presque identiques. Mais comment expliquer la diversité des perceptions ou des significations entre des individus confrontés à un même événement, soit l'échec scolaire?

À ce sujet, L'Écuyer (1978) écrit que le concept de soi évolue toute la vie. Bien qu'il obéisse à un modèle de base séquentiel respectant l'âge de l'enfant, son développement ne connaît pas de fin. Même rendu à la maturité adulte, celui-ci peut être encore l'objet de reformulations périodiques par rapport à des variables ou événements. L'image de soi est donc périodiquement reconsidérée, le sens d'identité du soi peut subir

des fluctuations et le degré d'estime de soi risque d'être influencé par nos perceptions face à ces événements.

Bref, le concept de soi se développe d'après une structure déjà établie mais les événements rencontrés lors de son évolution viennent influencer les perceptions qu'un individu a de lui-même ou de son entourage et par le fait même influence son estime de soi.

Au lieu de contrôler des variables pour expliquer l'influence de l'une au détriment d'une autre, nous voulons mieux comprendre la dynamique qui se développe chez un individu suite à des événements heureux et malheureux (échecs) vécus au cours de son parcours scolaire.

D'une façon plus précise nous voulons savoir:

- Comment réagit l'individu qui vit un événement malheureux (échec scolaire) et voir dans quelle mesure ces événements peuvent affecter son estime de soi?
- Dans quelle mesure l'estime de soi d'un élève peut affecter son rendement scolaire?

Cette recherche a un objectif comportant deux volets :

- comprendre la dynamique de l'estime de soi par rapport à la réussite et l'échec scolaires.

- proposer des pistes d'intervention auprès d'élèves ayant une faible estime de soi afin de minimiser les effets négatifs possibles à long terme sur le rendement scolaire.

Cette recherche devrait permettre d'élargir nos connaissances relatives à la dynamique du développement de l'estime de soi suite à des réussites et échecs scolaires. L'approche privilégiée est de nature inductive. Nous proposons de sélectionner quelques individus ou jeunes adultes ayant répondu à un appel faisant état de nos besoins et objectifs quant à notre domaine d'investigation. Il s'agit de rencontrer chacun d'eux de manière individuelle dans le but de connaître leur parcours scolaire ainsi que le moment, la durée et les causes d'un ou des obstacles qu'ils ont rencontrés pendant la période de scolarisation et examiner dans quelle mesure les difficultés ont affecté leur estime de soi et en conséquence leur rendement scolaire. Nous procédons au traitement et à l'analyse des données en faisant état des réactions survenues chez chacun de ces individus face aux divers obstacles ou situations scolaires. Ces réactions seront ensuite interprétées d'après le processus d'évolution du soi décrit dans la partie théorique. Cette étude devrait permettre de comprendre et d'approfondir la dynamique du soi chez des individus. Bref, à la lumière de ces résultats, nous croyons être en mesure de répondre aux questions formulées précédemment.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans un premier temps, nous définissons le concept de soi et sa principale composante l'estime de soi. C'est une distinction qui s'avère nécessaire dès le départ. Par la suite, nous faisons un bref historique du concept de soi qui a connu, pendant les années 60 et 70, une grande expansion grâce à des théoriciens tels Allport et L'Écuyer. Puis en deuxième partie de ce chapitre nous faisons état des recherches effectuées relativement au concept de soi mais plus particulièrement des effets de celui-ci sur le rendement scolaire.

2.1 Définition de concept de soi et d'estime de soi

Étant donné que la présente recherche fait davantage référence au degré d'estime de soi dans la formulation de ses objectifs, il importe de faire la distinction entre le concept de soi et l'estime de soi qui est une composante de ce dernier. Différents auteurs, dont René L'Écuyer, suggèrent des définitions présentant des éléments communs.

L'Écuyer a élaboré sa propre théorie du développement du concept de soi, laquelle sera décrite brièvement plus loin. Par souci de compréhension, ce concept sera présenté en terme d'évolution et de contribution dans le développement de la personne. Le concept de soi y est défini comme une :

« structure d'ensemble multidimensionnelle composée de quelques structures fondamentales délimitant les grandes régions globales du concept de soi, chacune d'elles recouvrant des portions plus limitées du soi... caractérisant les multiples facettes du concept de soi et puisant au sein même de l'expérience directement ressentie, puis perçue et finalement symbolisée ou conceptualisée par l'individu » (L'Écuyer, 1975 p.31).

D'une façon plus simple, cette définition du concept de soi peut se résumer comme étant la perception que l'individu a de lui-même ou à tout ce qu'il considère comme faisant partie de lui-même et qu'il peut appeler « Je », « Moi », « Mien »...

Si le concept de soi fait référence à l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent (Legendre, 1993), l'estime de soi, quant à elle, concerne la valeur personnelle et/ou la compétence qu'un individu associe à son image de soi. L'estime de soi peut être fondée sur le choix par le sujet de normes extérieures qu'il constate être capable ou non d'atteindre. Elle peut aussi découler de la comparaison entre plusieurs images de soi coexistant chez le même sujet; le moi actuel d'une part et, d'autre part, le moi idéal, le moi-qui-devrait-être, l'image de lui que le sujet suppose avoir chez certaines personnes qui le connaissent (Bloch, 1991).

Se comparer avec d'autres est sans aucun doute un élément majeur pouvant affecter l'estime de soi. Qu'elle soit positive ou négative, la comparaison a des répercussions sur la valeur qu'une personne attribue aux diverses facettes de sa personnalité (Coopersmith, et Cohen cités par Doré 1989). Selon ces derniers, l'estime de soi traduit une attitude d'approbation ou de désapprobation que l'individu tient à l'égard de lui-même. Ceci permet de dire jusqu'à quel point l'individu se voit important, estimable, capable et apte à réussir.

→ L'estime de soi est également affectée par les succès et les échecs que l'individu rencontre dans la satisfaction de ses principaux besoins. Bref, l'estime de soi est ce qui fait

appel à la confiance fondamentale de l'humain en son efficacité et sa valeur, par conséquent, elle concerne aussi la capacité d'apprendre en général (D'après Branden cité par Legendre 1993). Cette vision de l'estime de soi nous amène à nous demander dans quelle mesure le domaine scolaire est concerné, en d'autres mots, d'examiner dans quelle mesure les succès et les échecs scolaires sont susceptibles d'affecter la confiance d'un individu en son efficacité et sa valeur.

2.2 Modèles théoriques du développement du soi

Divers chercheurs ont contribué au développement et à la compréhension de la structure du soi ainsi qu'à son évolution. Il s'agit plus spécifiquement de conceptions qui sont nécessaires pour comprendre la manière ou encore les étapes de la formation du soi. Voici un bref historique où vous nous présentons les différentes théories et/ou approches relatives au concept de soi et qui sont susceptibles d'apporter des éléments de compréhension en ce qui concerne le ou les processus pouvant expliquer les comportements d'approche et d'évitement par rapport au domaine scolaire.

LES PREMIERS THÉORICIENS DU CONCEPT DE SOI

Suite aux premiers écrits de James (1890) sur le développement du concept de soi, Symonds rapporté par L'Écuyer (1975) constitue vraisemblablement le premier auteur à

avoir véritablement tenté d'élaborer une conception de l'organisation interne du concept de soi et de son évolution à travers différents stades. Le modèle décrit par ce dernier semble constituer un processus de différenciation soi-non-soi lequel doit se retrouver très tôt dans l'enfance. Il met aussi en évidence l'importance de l'aspect corporel (soi somatique) dans le développement du soi en terme d'identification de parties (traits). Quant à Murphy (extrait de L'Écuyer 1975), il met plutôt l'accent sur les sensations (conditions physiques), puis sur les sentiments et les émotions (images de soi), puis ensuite sur la capacité de résoudre des problèmes et de prendre des décisions (soi adaptatif). L'évolution du système d'action passerait par une période de perception des caractéristiques personnelles (soi personnel) et par une période de valorisation (valeur de soi). L'évolution se produirait par une phase de décentration, d'ouverture aux autres (soi social). Cette première séquence évolutionnelle fut illustrée douze ans plus tard par Allport (Voir L'Écuyer 1975).

Parallèlement à ces auteurs, Sarbin (d'après L'Écuyer 1975) adhère lui aussi au principe de développement avec l'âge. Pour lui, le soi se développe par différenciation progressive à l'intérieur des différents « sois » empiriques.

MODÉLE D'ALLPORT

Allport (1961) décrit le développement en quatre grandes étapes. Voici les trois plus importantes pour nous: de 0 à 4 ans, de 4 à 6 ans et de 6 à 12 ans. Selon lui, le sens corporel (soi somatique), l'identité du soi et enfin l'estime de soi (valeur de soi) sont les

trois aspects dominants des trois premières étapes. Il ajoute que l'estime de soi s'élabore très tôt, en fait, vers l'âge de deux ans, mais s'accentue davantage vers six ou sept ans à travers les premières activités compétitives. Il mentionne également que cette dernière se concrétise par la valorisation dans l'action. Au cours de la seconde étape, ce sont l'extension de soi et l'image de soi qui prendraient une importance particulière. L'enfant y ferait ses premières vraies affirmations lesquelles permettraient au soi de prendre de l'expansion. Les identifications que fait l'enfant lui permettraient de développer un système organisé de perceptions de lui-même basé sur la représentation d'un ensemble de qualités et de défauts, lequel serait influencé par le jugement des parents et de l'entourage immédiat.

La troisième période se caractérise par l'entrée à l'école. L'enfant doit donc se faire de nouvelles identifications, trouver de nouvelles adaptations, de nouvelles solutions aux nombreux conflits rencontrés relativement à la conformité. Des modifications profondes au plan de l'adaptation (soi adaptatif) ont lieu au cours de cette période.

A leur tour, Combs et Snygg (extrait de L'Écuyer 1975) proposent cinq groupes de changements dans l'organisation du concept de soi. Tout d'abord, ils effectuent les premières différenciations soi-non-soi à partir des sens et du langage. Se retrouvent en deuxième place, les différenciations physiques. Le troisième groupe de changements se situe au niveau des valeurs, le quatrième groupe, au niveau des premières identifications aux possessions et enfin, le cinquième groupe, au plan des perspectives: il est en quelque sorte une conséquence des quatre premiers groupes.

De son côté, Dinkmeyer cité également par L'Écuyer (1975) affirme que l'école fournit à l'enfant l'opportunité d'une « reformulation de son concept de soi ». Cette idée laisse supposer que dès cinq ans, des changements apparaissent non seulement au plan du soi social mais aussi chez la plupart des constituants du soi.

Bref, de ces auteurs, nous retiendrons les cinq structures fondamentales du concept de soi à savoir le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi.

MODÉLE DE L'ÉCUYER

C'est à partir de ces cinq structures et des résultats de ses propres recherches dans le domaine que René L'Écuyer (1975) décrit l'évolution du concept de soi. Pour lui, une chose est certaine, c'est que le concept de soi évolue avec l'âge et qu'il se développe différemment selon le sexe.

Nous ferons état un peu plus loin de sa théorie voulant que l'évolution du soi passe par des périodes précises. Pour l'instant, il nous apparaît plus utile de décrire son modèle expérientiel-développemental lequel renvoie aux différents « sois » empiriques énoncés précédemment. La raison est que chacune de ces structures apporte des éléments de compréhension pour saisir davantage la dynamique du soi à travers son évolution. Voici

donc, dans un premier temps, la présentation de ce modèle comportant les cinq structures mentionnées ci-haut et dans un deuxième temps, sa théorie de l'évolution du soi.

Structures du soi

1. La structure *soi matériel* comprend toutes les références au corps et aux différentes possessions auxquelles la personne s'identifie d'une manière ou d'une autre. Cette structure est composée de deux sous-structures: le *soi somatique* et le *soi possessif*.

a) Le *soi somatique* regroupe tous les énoncés par lesquels la personne fait allusion à son corps. L'analyse du matériel recueilli conduit à l'identification de deux catégories spécifiques: les descriptions de soi en termes de traits et apparence physique, ainsi que celles liées à la condition physique générale et à la santé.

b) Le *soi possessif* renferme les divers éléments qui peuvent être appelés « miens » et impliquent aussi bien les objets que les personnes. Cette sous-structure se divise en deux catégories spécifiques: la possession d'objet et la possession de personnes.

2. La structure *soi personnel* est liée aux caractéristiques plus internes ou plus psychiques de la personne. Certaines sont d'ordre plus général ou descriptif (sous-structure, image de soi), tandis que d'autres rejoignent des caractéristiques plus profondes (sous-structure, identité de soi).

a) L'image de soi comprend une grande variété de descriptions couvrant divers aspects de l'expérience de soi regroupés en six catégories spécifiques: aspirations, énumération

d'activités, sentiments et émotions, goûts et intérêts, capacités et aptitudes, qualités et défauts.

b) L'identité de soi dépasse le niveau simplement descriptif (image de soi) pour aller plus profondément dans la conscience d'être et d'exister de la personne. Cette sous-structure comporte cinq catégories spécifiques: dénominations simples, rôles et statut, consistance, idéologie et identité abstraite.

3. La structure *soi adaptatif* correspond aux actions que la personne entreprend conformément aux perceptions qu'elle a d'elle-même ou encore aux réactions qu'elle adopte face à ces perceptions ou face aux diverses réalités de la vie. Cela se traduit de deux manières: un jugement évaluatif sur soi (sous-structure, valeur de soi) et un aspect plus spécifiquement actif précisant le genre d'action entreprise (sous-structure, activités du soi).

a) La valeur de soi regroupe tous les énoncés impliquant une évaluation, un jugement sur soi en tant que personne ou par rapport à ses réalisations personnelles à partir d'un système personnel de valeurs, ou venant de l'extérieur ou même imposé par l'extérieur. Ces jugements peuvent être positifs ou négatifs dans leur formulation, mais ce n'est pas toujours le cas. Certaines formulations, tout en constituant une sorte d'évaluation, possèdent toutefois un caractère beaucoup plus neutre. Ainsi, « Je suis très perfectionniste » ne peut être considéré comme positif ou négatif en l'absence de précisions supplémentaires; dans cet énoncé, la formulation est de caractère neutre, comparativement à « Je suis trop perfectionniste » où la tendance apparaît nettement plus négative sans risque

d'interprétation. Cette sous-structure est subdivisée en deux catégories spécifiques: compétence et valeur personnelle.

b) La sous-structure « activités du soi » renferme les énoncés indiquant les divers modes d'actions ou de réactions face aux perceptions de soi-même et à la réalité (passée, présente ou future) en vue de maintenir, promouvoir et défendre son soi. C'est la perception de soi en action ou la perception de son action dans la réalité quotidienne. Cette sous-structure est divisée en six catégories spécifiques: stratégies d'adaptation, autonomie, ambivalence, dépendance, actualisation, style de vie.

4. La structure *soi social* indique que la personne sort d'elle-même, s'ouvre aux autres, entre en interaction avec les autres, ou encore décrit le type d'interaction positive ou négative existant entre elle et autrui. Cette structure se divise en deux sous-structures: préoccupations et attitudes sociales, ainsi que références à la sexualité.

a) La sous-structure « préoccupations et attitudes sociales » spécifie chez la personne sa participation réelle ou son désir de communiquer avec d'autres ou encore le type de communication ou d'attitudes envers les autres. Cette sous-structure est divisée en trois catégories spécifiques: réceptivité aux autres, domination et altruisme.

b) La sous-structure « références à la sexualité » marque tantôt la manière dont la prise de conscience progressive de la réalité sexuelle est affectée, tantôt encore précise l'établissement de communication avec les autres en tant que personnes sexuées.

5. La structure *soi non-soi* regroupe les énoncés où la personne ne parle plus directement d'elle-même, mais des autres. Toutefois, dans sa façon d'y référer, il est clair qu'elle continue d'être malgré tout implicitement concernée, par personne interposée, pour ainsi dire. Ces types d'énoncés constituent une forme d'identification réelle (souhaitée ou non désirée) par contraste, par prolongement ou par continuité avec cette personne ou ces personnes. En d'autres circonstances, la personne mentionne plutôt ce que les autres pensent d'elle, ce qui constitue finalement une manière différente de parler de soi. Cette structure se divise également en deux sous-structures: références aux autres et opinion des autres sur soi.

a) La sous-structure « références aux autres » renferme les énoncés où la personne ne parle pas directement d'elle-même, mais de quelqu'un d'autre à travers lequel elle est de toute évidence concernée malgré tout: identification de soi ou différenciation de soi à travers les possessions des autres, leurs réussites ou leurs échecs, leur talent, leur statut, etc.

b) La sous-structure « opinion des autres sur soi » comprend les énoncés où la personne est spécifiquement concernée par le biais du jugement des autres à son sujet. Il s'agit de ce que pensent les autres ou encore de la reconnaissance de l'importance de l'opinion des autres à son propre sujet.

L'évolution du concept de soi selon L'Écuyer

Cette vision plus globale de la dynamique du concept de soi amène L'Écuyer (1976) à décrire l'évolution du soi à travers des périodes d'âges. Celui-ci regroupe six périodes allant de 0 à 100 ans. Toutefois, par souci de clarté, nous substituons le récit détaillé de

ces périodes pour faire place à une explication continue du développement du concept de soi, laquelle permet une meilleure compréhension de cette évolution du soi quelque peu complexe, sans pour autant se perdre dans les détails.

Chacune de ces périodes témoigne d'un ou des aspects dominant du soi à un âge propice lequel amène l'enfant, en règle générale, à vivre des expériences ou des situations particulières le poussant à se différencier de plus en plus. De 0 à 2 ans, on remarque les premières distinctions entre le soi et le non-soi au niveau de l'image corporelle. Peu à peu, le soi se consolide permettant ainsi l'élaboration de la sensation de valeur personnelle, de compétence, de capacité, etc... De 2 à 5 ans, cette consolidation se traduit au plan comportemental par le négativisme de l'enfant ou encore par son opposition. Puis, progressivement, le soi prendra de l'expansion grâce à l'accumulation d'une grande variété d'expériences physiques, cognitives, affectives et sociales représentant pour l'enfant un ensemble de perceptions auxquelles celui-ci peut se référer comme faisant partie de lui-même.

L'entrée à l'école aura des effets considérables sur le développement du soi car l'élève doit assumer de nouveaux rôles et répondre à d'autres types d'attentes. L'entrée à l'école correspond donc à une période (de 5 à 10 ans), pendant laquelle se hiérarchise une grande variété d'images de soi favorisant l'élargissement du sens d'identité. Ceci aura par le fait même quelques répercussions sur l'acceptation de soi et l'estime ou la valeur de soi.

→ Vient ensuite une phase de recherche d'identité profonde appelée adolescence pendant laquelle le jeune doit maturer afin d'aboutir à un concept de soi personnalisé. Cette période se situe entre 10-12 ans et 15-18 ans, et fait appel à la différenciation de soi. Un des facteurs dominant de cette période est la maturation physique. Elle sous-tend l'intégration de cette nouvelle image corporelle de la part de l'adolescent afin de pouvoir affirmer son sens d'identité et avoir une meilleure valorisation de soi. Du côté académique, le fait d'être confronté régulièrement à une perspective d'avenir permet à l'adolescent de se différencier plus spécifiquement au niveau de ses capacités et aptitudes, de ses talents et de tout ce qui peut contribuer à développer le sens de compétence.

Suite à cette grande période de changement, le concept de soi reste actif en ce sens qu'il continue d'évoluer et de s'adapter mais il n'en demeure pas moins que ce dernier sera désormais plutôt stable, et ce, au fur et à mesure que la personne avance en âge. C'est donc dire qu'à la maturité adulte (de 20 à 60 ans), ce sont les événements de la vie tels que la paternité, un deuil, la perte d'un emploi, la maladie, etc, qui influence le degré d'estime de soi d'une personne. Selon L'Écuyer, le soi commencerait à perdre de la valeur vers l'âge de 40-60 ans.

Ce dernier a constaté suite à ses recherches que les descriptions du soi en termes de capacités et d'aptitudes sont très près du processus de valorisation de soi chez les adolescents (L'Écuyer, 1976). La compétence par exemple, renvoie presque entièrement au domaine scolaire, à la capacité qu'ils ont relativement à différentes matières scolaires: ils se jugent très facilement d'après leurs résultats en français ou en mathématiques selon

qu'ils sont bons ou faibles, etc. L'auteur remarque également que les adolescents éprouvent de la sensibilité à propos de ce que les autres pensent d'eux; leurs capacités, leur intelligence, leur force, leur beauté... Ils manifestent le besoin d'être perçus positivement par les autres.

Il importe également pour L'Écuyer (1978) d'expliquer la dynamique du concept de soi selon trois approches différentes telles que l'approche phénoménale, l'approche bémoriste et l'approche psychanalytique. Celles étant les plus utiles pour nous sont l'approche phénoménale et bémoriste. Voici une présentation de ces deux approches:

Approche phénoménale

L'approche phénoménale explore le vécu expérientiel de la personne, de son expérience intrapersonnelle. Voici divers courants ou écoles de pensée qui en sont dérivées: la psychologie existentielle, la psychologie phénoménale, la psychologie humanistique, la psychologie sociale, etc. Ils ont tous en commun, mais à des degrés divers, la préoccupation d'étudier les perceptions de l'individu et les façons dont celui-ci les utilise dans l'organisation de son comportement (L'Écuyer, 1978).

Nuttin (1961) apporte plusieurs précisions relatives à la perception. En fait, ses recherches l'ont amené à considérer la perception sous différents angles tels que la réussite et l'échec, le souvenir et la « contagion » du souvenir. L'aspect étant le plus pertinent pour nous est bien entendu la perception de la réussite et de l'échec. La problématique émergeant de ce type de perception y est décrite selon trois séquences se rapportant au

résultat. Pour qu'il y ait perception d'un résultat, il faut à prime abord qu'il y ait souvenir du résultat pour finalement en arriver à percevoir un résultat. En d'autres mots, la perception d'une série de réussites ou de non-réussites est étroitement liée au souvenir que nous en avons et à l'estimation que nous en faisons. Il est à noter que cette perception est également en liaison avec le concept de soi puisque, règle générale, une perception négative influence négativement le concept de soi tandis qu'une perception positive influence positivement le concept de soi. Mais puisqu'il s'agit d'une relation réciproque, nous le verrons plus loin, le concept de soi peut influencer directement une perception et la perception, le concept de soi. Il ne s'agit pas ici de savoir si c'est l'œuf ou la poule qui est arrivé en premier mais d'admettre qu'il s'agit d'éléments en constante interaction.

La logique de cette position découle de la constatation des différences individuelles dans l'attitude qu'ont les gens par rapport à leurs expériences agréables et désagréables et plus particulièrement à l'égard de leurs réussites et de leurs échecs. Par conséquent, on pense qu'il existe une catégorie de personnes chez qui domine le souvenir d'expériences agréables et/ou de réussites tandis que pour d'autres, c'est le souvenir d'expériences désagréables et/ou d'échecs, qui domine. Les travaux de Koch (rapportés par Nuttin 1961) confirment cette supposition. Toutefois, il fait remarquer que pour certains individus, les événements désagréables se produisent en proportion plus considérable que pour d'autres et que cela peut expliquer les différences d'attitudes qu'ont les gens à l'égard de leurs réussites et échecs. Le temps jouerait, selon Meltzer (voir Nuttin 1961), un rôle important dans l'évocation d'un souvenir. On remarque que pour la majorité des personnes, l'oubli d'événements désagréables est fréquent, il pourrait s'agir en quelque sorte d'un

refoulement selon la théorie freudienne car une personne aime à revivre, en imagination, des faits agréables. Toutefois, il semblerait qu'il existe incontestablement certaines différences de personnalité et que, ce faisant, il est probable que d'autres mécanismes psychiques puissent expliquer les différences individuelles d'attitudes.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'estimation d'un résultat est également à l'origine de la manière dont sera perçu le résultat. En effet, l'estimation dépend du niveau d'aspiration de chacun. Le fait que certaines personnes surestiment leurs capacités ou accordent davantage d'importance à leurs aspirations plutôt qu'à leurs possibilités réelles a pour conséquence d'influencer les attitudes de ces personnes. Par ailleurs, certaines personnes sont extrêmement prudentes dans leurs prévisions de telle sorte que le but qu'elles se proposent d'atteindre est en deçà de leurs capacités réelles. Il s'agit alors de la peur de l'échec. Bref, dans les deux cas, l'estimation du résultat a des impacts sur l'attitude d'une personne à l'égard de ses réussites et de ses échecs.

De toute évidence la perception contribue au façonnement de la personnalité d'une personne et par le fait même affecte la conception qu'elle se fait d'elle-même. Depuis longtemps, les psychologues constatent en psychothérapie que l'idée qu'une personne (ou un patient) se fait d'elle-même, influence sa façon de se comporter dans différentes situations de la vie. D'après Nuttin (1961), la personne se perçoit par rapport à ce qu'elle fait et plus spécialement par rapport aux résultats de son activité. Ainsi, la personne qui perçoit son activité comme un échec, se fabriquera un concept de soi probablement plus négatif que la personne qui perçoit ce qu'elle fait comme une réussite. L'attitude adoptée

résulte inévitablement de la perception que nous avons de nous-mêmes par rapport à nos résultats et détermine grandement les comportements.

Cette façon de voir le problème de la perception fait de l'approche phénoménale un cadre de référence pertinent pour comprendre la dynamique du concept de soi en ce qui concerne l'échec scolaire versus la réussite. Il sera intéressant de voir dans quelle mesure cette approche peut nous aider à comprendre les données recueillies auprès d'étudiants lors de l'analyse de nos résultats. En fait, elle devrait nous permettre de connaître, à partir d'une perception, la manière dont celle-ci se construit et affecte par la suite le concept de soi de la personne (Voir Fig. 1 page suivante).

Voici un exemple concret de cette schématisation : suite au souvenir d'un échec en mathématiques, un élève estime que les pertes encourues sont en quantité plus importante que les gains encourus, voire même aucun gain encouru. Cette estimation du résultat l'amène à considérer cet échec de façon négative, ce qui a pour effet d'influencer négativement son degré d'estime de soi et la confiance en ses capacités en mathématiques. Son concept de soi relatif à cette matière risque fort de devenir négatif. Si tel est le cas, cela affectera d'autres perceptions, comme par exemple, percevoir les cours de mathématiques ultérieurs dans son parcours scolaire comme démotivant et sans intérêts puisque ne se percevant pas comme ayant les capacités suffisantes dans ce domaine. Les effets d'une telle perception de soi peuvent s'avérer très néfastes pour l'élève (manque de motivation, moins d'efforts pour comprendre la matière, moins d'application dans ses études, etc...).

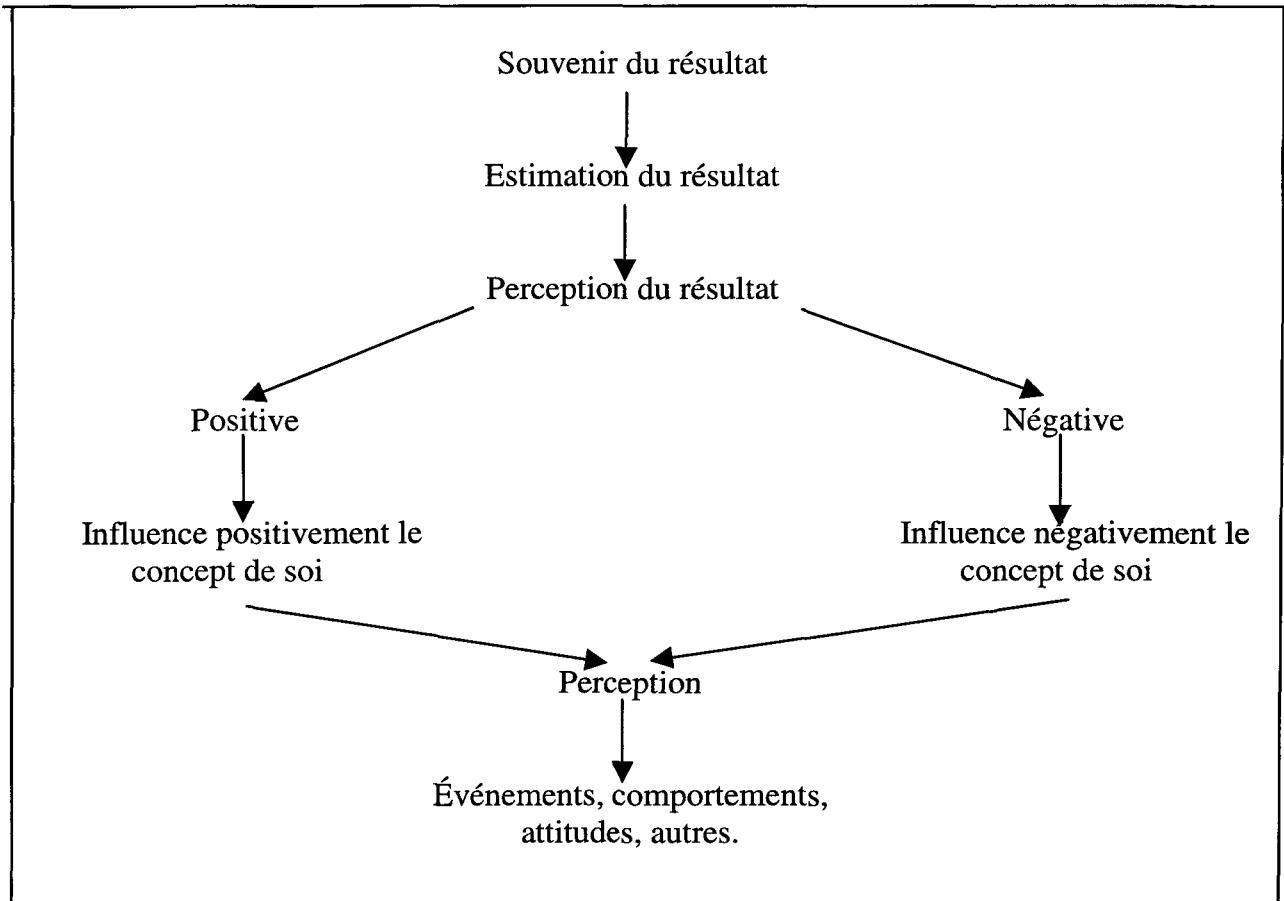


Figure 1 : Processus conduisant à la perception d'un résultat

Suite au souvenir du résultat, on estime le résultat en procédant au bilan des gains et des pertes encourus ce qui nous amène à percevoir le résultat dans son ensemble soit de façon positive ou négative. Dans les deux cas, la perception a une influence sur le concept de soi. Réciproquement, le concept de soi affecte la perception ultérieure de soi ou d'un résultat et par conséquent, a des répercussions sur les événements, les comportements, attitudes etc...

Approche b^ehavioriste

Pour L'Écuyer, l'approche b^ehavioriste se concentre essentiellement sur des rs verifiables, mesurables et controlables experimentalement pour en arriver à déterminer le rôle précis des variables sur le comportement. Dans ce domaine, nous ne pouvons passer sous silence les travaux de *Staats (1963-1968-1972-1975-1986) auteur de la thorie du b^ehaviorisme paradigmique. Selon celui-ci, le concept de soi se compose d'étiquettes autodescriptives qu'un individu associe à ses caractristiques physiques et à ses comportements. Staats affirme que «l'enfant apprend par conditionnement instrumental discriminatif à étiqueter ses comportements scolaires». Ainsi, un simple renforcement positif, comme écrire un bon commentaire pour une tâche bien effectuée tel un devoir, amène l'enfant à s'auto-décrire selon cette étiquette positive, bref, à rehausser son concept de soi scolaire. La théorie de Staats (1975) a permis de préciser davantage la relation de rciprocity entre l'estime de soi et le rendement scolaire. À un niveau plus avancé de sa théorie sur le b^ehaviorisme paradigmique, se trouve le système de personnalité verbo-cognitif composé de différents aspects tels que le concept de soi, la lecture et l'intelligence. Les éléments qui composent ce système sont un effet de l'apprentissage mais aussi une cause d'autres apprentissages. Regardons comment le concept de soi peut être un effet et une cause de l'apprentissage. Premièrement, le concept

- RÉF. : ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'AVANCEMENT DU BÉHAVIORISME PARADIGMATIQUE (1992)

de soi y est décrit comme « un effet des principes d'apprentissage, des caractéristiques physiques et des comportements de la personne, de même que des situations dans lesquelles elle se trouve ». Ensuite, il est décrit comme « une cause du comportement de la personne et du comportement des autres à son égard ». Cela signifie que le concept de soi est à la fois un effet du conditionnement instrumental et une cause des étiquettes que l'on s'attribue et qui détermine le comportement. À noter que les autres réagissent souvent par rapport aux étiquettes que nous nous donnons.

Staats considère que les émotions sont importantes dans l'apprentissage, c'est pourquoi il décrit leurs actions en tant que « causes » et « effets ». Toutefois, il n'en a pas toujours été ainsi. La conception behavioriste traditionnelle de l'acquisition et de la modification des propriétés fonctionnelles du stimulus à savoir conditionnée, directive et renforçante, suggère qu'un stimulus peut acquérir chacune de ces propriétés mais pas plus d'une propriété à la fois. Par contre, Staats (1975) nous propose une conception différente tenant réellement compte de la place de l'émotion dans l'apprentissage. Selon lui, les deux types de conditionnement (instrumental et classique) sont interreliés ce qui permet au stimulus d'être à la fois conditionné, renforçant et directif. Les trois propriétés du stimulus s'acquièrent de façon simultanée quel que soit le procédé de conditionnement utilisé. Cette théorie de l'interrelation des deux types de conditionnement supporte le processus par lequel un stimulus soumis à un conditionnement quelconque entraîne une réponse émotionnelle. La figure 2, à la page suivante, illustre bien cette interrelation.

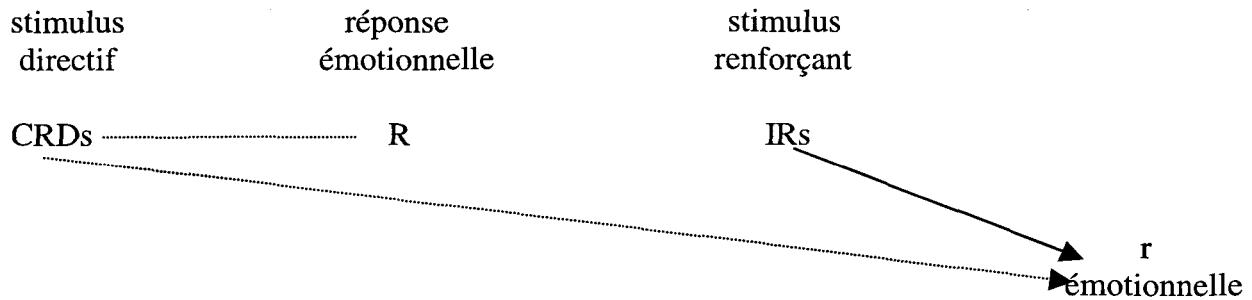


Figure 2 : Les trois fonctions d'un stimulus dans le cadre d'un conditionnement instrumental

La réponse est renforcée en présence d'un stimulus, ce stimulus devient un stimulus directif (Ds), un stimulus conditionné (Cs) qui déclenche une réponse émotionnelle et un stimulus renforçant (Rs) qui peut augmenter la fréquence d'autres réponses instrumentales (extrait de Staats, 1975, p. 39).

Le rôle qu'occupent les émotions dans le conditionnement est simple, prenons le cas d'un élève qui manque de motivation pour faire ses devoirs. Parfois, le simple fait de jumeler cette situation à une activité qui déclenche chez-lui une émotion agréable, exemple, écouter de la musique, peut le conditionner (le motiver) à faire ses devoirs. D'ailleurs, plusieurs étudiants fonctionnent de cette manière pour faire leurs devoirs. Dans ce cas, l'émotion (amour de la musique) est un effet des principes d'apprentissage. Prenons maintenant un cas où l'émotion serait la cause du comportement. Un enfant vient d'une famille où jeux éducatifs, lectures, périodes d'études, etc, sont perçues positivement. Supposons que cet élève doit effectuer une recherche dans le cadre d'un cours sur un sujet précis, il est probable que l'élève sera enthousiaste à l'idée de lire sur le sujet en question car l'émotion agréable engendrée par le stimulus, c'est-à-dire faire une recherche sur un sujet précis, le motivera sans doute à lire davantage afin de se documenter. On peut donc

penser que les stimuli qui déclenchent des réponses émotionnelles ont une fonction directive par rapport au comportement. Si la réponse émotionnelle est positive, elle déclenche un comportement d'approche tandis que si elle est négative, elle déclenche un comportement d'évitement. Bien que les études à ce niveau présentent plusieurs lacunes quant à la méthodologie utilisée, mentionnons entre autres, *Bridgeman et Shipman, 1978; *Eshel et Klein, 1981; *Morisson et Thomas, 1975, tout indique qu'un concept de soi positif amène des comportements d'approche et qu'un concept de soi négatif amène des comportements d'évitement.

L'approche bélavioriste peut aussi être vue comme une explication de la dynamique du concept de soi. La place qu'occupe les émotions dans l'apprentissage et les auto-étiquettes, le conditionnement, les comportements d'approche et d'évitement, tout ceci apporte des éléments de compréhension dont nous pourrons voir la pertinence lors de l'analyse de nos résultats.

Théorie de l'attribution

Une autre théorie intéressante pour mieux comprendre l'échec scolaire est celle de l'attribution élaborée par Maximillien De Robespierre (1992). L'auteur définit

- RÉF. : ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'AVANCEMENT DU BÉHAVIORISME PARADIGMATIQUE (1992)

l'attribution, définition empruntée de Heider, (1958, p. 79), comme « le processus par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser ».

L'attribution consiste pour un individu à rechercher la ou les causes d'un événement. Or, les causes ne peuvent être directement observables tandis que ses manifestations sont directement perceptibles. Il existe ainsi une relation de causalité entre un comportement et un renforcement. On retrouve deux types de causalité: interne et externe. L'attribution d'une causalité interne renvoie aux capacités ainsi qu'aux compétences de la personne alors que l'attribution d'une causalité externe fait davantage référence à des facteurs de chance ou de hasard. On mentionne également que quel que soit le type de causalité, l'attribution peut être stable ou instable.

De Robespierre affirme que la réussite scolaire serait davantage attribuée à des facteurs instables, c'est-à-dire à des facteurs dont le sujet a le contrôle tandis que l'échec serait attribué à des facteurs stables sur lesquels le sujet pense n'avoir aucun contrôle. La raison pour laquelle il est plus gratifiant d'attribuer le succès à la compétence plutôt qu'à l'effort trouve sa source dans le fait que cette attribution de la réussite à ses capacités ou aptitudes permet à l'individu d'espérer de futurs succès (Nicholls cité par De Robespierre 1992). Il est tout à fait naturel pour l'humain de réagir de cette façon car celui-ci y trouve une certaine satisfaction qu'on nomme « biais de complaisance ». Rotter soutient l'hypothèse voulant que l'attribution de son succès à des causes internes et celle de ses échecs à des causes externes représente une excellente manière de préserver l'estime de soi (extrait de De Robespierre 1992).

Cette théorie prend davantage de sens si l'on reconnaît les effets d'un tel raisonnement chez un individu étant confronté à une situation sur laquelle il ne croît avoir aucun contrôle, aucune issue. Selon Seligman (rapporté par De Robespierre 1992), une telle situation provoque chez la personne, un « phénomène de résignation acquise ». Les répercussions d'un tel phénomène se feraient sentir à trois niveaux: motivationnel, cognitif et émotionnel. Au premier niveau, par exemple, l'individu n'aurait plus de motivation à contrôler une situation, au deuxième niveau, il serait dans l'impossibilité d'établir des liens entre ce qu'il fait et ce qui lui arrive, enfin au troisième niveau, l'individu sombrerait dans un état de dépression voire même de désespoir.

ESSAI DE SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS THÉORIQUES

À première vue, les trois approches présentées; phénoménale et bémoriste ainsi que la théorie de l'attribution, peuvent paraître éloignées l'une de l'autre. Si l'on considère l'ensemble des mécanismes complexes régissant les comportements humains, ces trois courants de pensée apparaissent plutôt complémentaires.

Selon Staats, l'enfant apprend par conditionnement instrumental discriminatif à étiqueter ses comportements scolaires . Lorsqu'un conditionnement donné se produit, l'émotion qu'il engendre, est ressentie puis perçue par la personne. On peut penser que l'événement provoquant cette sensation est perçu comme étant la cause de l'émotion ressentie. Cette association que fait l'individu entre un événement et l'émotion suscitée

constitue un apprentissage certain puisque l'individu a souvenir de cet événement et de l'émotion ressentie. Il s'agit bien d'un conditionnement puisque l'apprentissage résulte de l'association d'un stimulus et d'une réaction émotive. De ce souvenir, se dégage inévitablement une valeur positive ou négative laquelle renvoie à la notion d'estimation du résultat tel que décrit par Nuttin (1961). La valeur que la personne accorde au résultat lui confère une impression de réussite ou de non-réussite selon le cas. Ce qui explique pourquoi une personne développe une perception positive ou négative de l'évènement en question. Or une telle perception suscite des comportements d'approche ou d'évitement chez un individu. La perception qu'une personne a d'elle-même ou d'une situation influence son concept de soi et vice-versa. Étant donné que l'être humain a cette tendance naturelle de préserver son estime de soi, l'individu adoptera des comportements d'approche ou d'évitement selon le cas afin de maintenir un degré d'estime de soi satisfaisant.

Les auto-étiquettes que la personne s'attribue sont un bel exemple permettant de montrer l'interrelation qui existe entre l'approche phénoménale et l'approche bélavioriste. La perception qu'un individu a de lui-même peut l'amener à s'apposer une étiquette. Par exemple, suite à une répétition d'échecs lors d'exposés oraux, un élève se perçoit mauvais lors de telles situations. Cette perception peut amener l'élève à s'auto-étiqueter comme mauvais pour faire des exposés et influencer ses comportements par la suite. À l'inverse, une auto-étiquette peut influencer une perception. Prenons le cas d'un enfant dont les parents lui répètent constamment qu'il n'est bon à rien. L'enfant peut intégrer cette

étiquette et, par conséquent, avoir une perception très négative de lui-même ou de ses capacités. À noter que, souvent, une telle perception n'est pas nécessairement fondée.

Certaines personnes émettent des auto-étiquettes selon la cause qu'ils attribuent à leurs comportements. Par exemple, si un étudiant attribue sa non-réussite à un examen non pas parce qu'il n'a pas suffisamment étudié mais parce qu'il estime n'avoir pas disposé d'assez de temps pour compléter l'examen, cela biaise la perception qu'il a de lui-même en le déresponsabilisant face à son échec. Ce processus que Rotter qualifie de naturel pour l'humain, vient influencer l'appréciation que la personne s'attribue et vive-versa car l'individu affichant une étiquette découlant de son appréciation aura probablement tendance à la conserver si cela l'aide à maintenir une bonne estime de lui-même.

Bref, on constate que l'approche phénoménale, l'approche behavioriste et la théorie de l'attribution peuvent être complémentaires. Compte tenu que le comportement humain est régi par une dynamique complexe, il faut faire appel à des explications provenant de plusieurs sources conceptuelles. Nous tenterons d'expliquer cette dynamique par la figure qui suit à la page suivante:

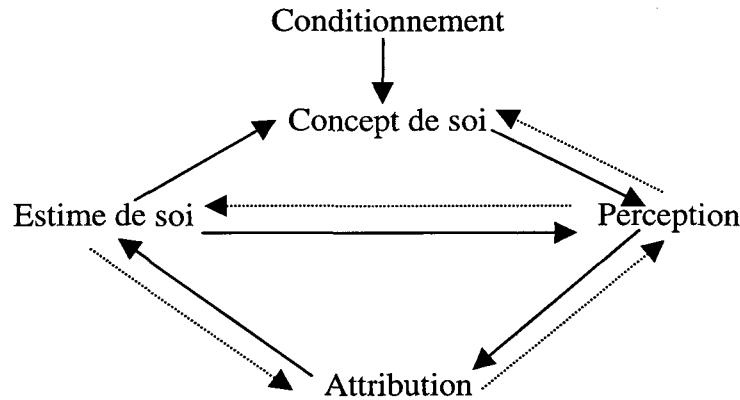


Figure 3 : Représentation de la relation de réciprocité entre l'estime de soi, la perception, le concept de soi et l'attribution.

Le tracé unilatéral montre que dans un premier temps, un conditionnement donné influence le concept de soi de l'individu lequel concept affecte sa perception de soi. La perception qu'il a de lui-même influence également l'attribution de cause à des facteurs, soit internes ou externes selon le cas, ce qui peut, par la suite, influencer positivement ou négativement son estime de soi laquelle est une composante du concept de soi. Par conséquent, cette dernière affectera le concept de soi de l'individu. À noter que l'estime de soi peut influencer directement la perception que la personne a d'elle-même.

Le tracé pointillé montre la relation réciproque entre le concept de soi, la perception, l'estime de soi et l'attribution de causes à des facteurs. Cela signifie que la perception qu'une personne a d'elle-même peut, à son tour, influencer son estime de soi.

→ Le degré d'estime de soi d'un individu influence également l'attribution de cause (internes ou externes) à des facteurs, ceci dans le but de préserver l'estime qu'il a de lui-même. Ce

faisant, l'attribution affecte elle aussi la perception de soi de l'individu. La perception qu'une personne a d'elle-même, influence son concept de soi.

Grâce à ce modèle, il nous sera possible d'interpréter et de comprendre les données recueillies lors de nos observations.

2.3 État des connaissances sur le phénomène de l'estime de soi et du rendement académique

La partie qui suit présente l'état des connaissances relatives à l'estime de soi et/ou concept de soi à l'égard du rendement scolaire. Lorsqu'on parle de rendement scolaire, on se réfère surtout au concept d'échec scolaire, c'est pourquoi une définition de ce concept est nécessaire dès le départ. Nous présentons, par la suite, les recherches selon le ou les types de variables étudiées, à savoir les facteurs familiaux et environnementaux, le fonctionnement social et le parcours scolaire de l'élève. Toutefois, pour bien saisir l'essence même de ces recherches, il importe de clarifier la relation de réciprocité entre le concept de soi et le rendement académique ainsi que les variables pouvant affecter l'estime de soi.

Définition du concept d'échec scolaire

Il existe deux conceptions de l'échec scolaire qu'il importe de clarifier. Tout d'abord, l'échec scolaire peut être vu de façon globale au terme d'une année scolaire.

Dans ce sens, il se définit comme « le fait pour un écolier et un élève de n'avoir pu, faute de succès insuffisant, parvenir au terme du cycle d'études entrepris », (Jouvenet, 1985). Quelqu'un connaît l'échec quand il n'atteint pas le but qu'il s'est fixé, lorsque ses espérances sont déçues. La seconde signification de l'échec scolaire concerne également les objectifs à court terme. Toutefois, « ...l'échec ne dépend pas du niveau absolu de réalisation d'une action. C'est une notion essentiellement subjective, qui se situe relativement à certaines normes et, en particulier, au niveau d'aspiration de chaque individu », (Sillamy, 1980; p. 409).

VARIABLES SUSCEPTIBLES D'INFLUENCER L'ESTIME DE SOI

Lorsqu'on parle d'influence du concept de soi, plusieurs hypothèses sont avancées.

Branden (1969-1971), croît que le fait d'avoir confiance en ses capacités ou non va jouer directement sur l'estime de soi. Par ailleurs, le degré d'estime qu'une personne a d'elle-même va grandement influencer ses réalisations et par le fait même, la fierté qui en découle. Cette interaction que nous venons de décrire peut être transposée au domaine scolaire. L'étudiant qui a confiance en ses capacités aura tendance à poursuivre la recherche d'une solution à un problème tandis que le manque de confiance en soi a pour effet de décourager plus vite l'individu (Lafortune, 1992).

Le niveau de difficulté varie d'un élève à l'autre et, pour cette raison , une même note donnée par un enseignant représente une réussite pour l'élève moyen alors que le

premier de classe y voit un pénible échec (Perron, 1985). Cependant, bien que l'auteur reconnaît l'existence d'une variation entre le système de valeurs de chaque personne, il soutient qu'il est toujours possible d'intervenir pour remédier à un jugement ou un sentiment perçu comme inaccessible en « modifiant les critères de perception de l'issue » (Perron, 1991; p.25). En d'autres mots, il s'agit de modifier la perception qu'à un individu par rapport à l'expérience ou l'évènement qui lui cause problème.

Relation de réciprocité

Examinons des recherches susceptibles de nous apporter quelques précisions supplémentaires quant à l'estime de soi et le rendement académique. Nombreuses sont celles démontrant l'existence d'une relation entre le concept de soi ou l'estime de soi et le rendement scolaire. Purkey (1970) nous en cite plusieurs dont celles qui suivent : l'étude de Campbell et Bledsoe qui ont montré, à l'aide du self-report inventories, l'existence d'un lien entre le concept de soi et le rendement scolaire chez les garçons et les filles. On retrouve aussi des recherches, dont les suivantes, expliquant comment les bons élèves se perçoivent. Gowen (1960) rapporte que le rendement est caractérisé par la confiance en soi, l'acceptation de soi et un concept de soi positif. Un bon élève a une opinion de lui-même relativement élevée et il est plutôt optimiste face à ses futures performances (Ringness, 1961). Il a confiance en ses habiletés générales (Taylor, 1964) et en ses capacités d'étudiant (Brookover, 1969). Il éprouve moins le besoin d'avoir des évaluations favorables venant des autres (Dittes, 1959).

Par ailleurs, des études comme celle de Shaw, également rapporté par Purkey (1970), décrivent comment les mauvais élèves se perçoivent. Dans l'ensemble, elles tendent à montrer que les élèves qui ont un concept de soi plutôt négatif se voient moins capables d'accomplir une tâche, moins désireux d'apprendre, moins confiants et moins ambitieux. Shaw rapporte que les mauvais élèves ont un concept de soi moins élevé que les bons élèves et qu'ils démontrent moins de comportements matures que les bons élèves. On ajoute au portrait qu'ils ont des attitudes dépressives envers eux-mêmes, qu'ils se sentent inadéquats et qu'ils tendent à se sentir inférieurs.

Le problème de décrochage scolaire a aussi été étudié en lien avec le concept de soi, Kallman (1991) s'est interrogée sur les causes mais également sur le concept de soi des élèves à risque relativement au décrochage scolaire. Grâce à un programme de développement des habiletés, la chercheure constate que le degré d'estime de soi des élèves augmente significativement au cours d'une période de huit mois. Elle conclut qu'une image positive de soi-même est plus déterminante du succès qu'on ne le croît.

L'estime de soi et les facteurs familiaux et environnementaux

Avec les années, les recherches dans le domaine se sont spécialisées davantage, on a voulu vérifier si d'autres variables pouvaient être susceptibles d'entrer en ligne de compte et influencer cette relation de réciprocité entre le concept de soi et le rendement scolaire. Morissette (1981), a étudié les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner. S'inspirant des travaux de Staats (1971, 1975, 1977) sur le behaviorisme social, Morissette suppose que la décision

de quitter l'école ou d'y rester débute sous l'effet des conditions familiales d'apprentissage, ensuite sous l'effet du sentiment d'aliénation, puis sous l'effet du concept de soi et enfin, sous l'effet des résultats scolaires et des conditions environnementales immédiates. La démarche de cette recherche s'étend sur six ans (de 1972 à 1977) sur 2523 élèves québécois francophones. Pour chaque sujet et à chaque année, on vérifie l'intensité du sentiment d'aliénation, le concept de soi, le statut socio-économique et les résultats scolaires. De cette façon, on peut voir l'importance occupée par les variables au cours de cette période de six ans ainsi que le nombre de sujets qui quittent l'école à chaque année.

Suite à l'analyse des résultats, Morissette conclut que le statut socio-économique d'origine causerait en partie le sentiment d'aliénation. Ce dernier et le concept de soi agiraient sur les résultats scolaires qui eux, ont un impact sur la décision d'abandonner l'école ou non. Dans le même sens, le statut socio-économique d'origine peut influencer directement la décision scolaire et ce, sans tenir compte des autres facteurs.

Une autre recherche (Montmarquette, 1989) menée auprès d'élèves de milieux défavorisés cherche à comprendre les facteurs familiaux et environnementaux pouvant influencer négativement l'image de soi des élèves et par le fait même, leur estime de soi (celle-ci ayant pour effet d'affecter le rendement scolaire). L'auteur, Claude Montmarquette (1989), en vient à la conclusion que les différences individuelles (ses attributs personnels) et les différences dans l'environnement (familial, etc.) expliquent les écarts de réussite scolaire et d'image de soi. Notons que parmi les caractéristiques personnelles de l'élève, on retrouve: le fonctionnement intellectuel, le sexe, l'âge, les heures d'écoute de la télévision, le nombre d'écoles fréquentées, le nombre d'absences, le

nombre de retards et les problèmes de santé. Les caractéristiques environnementales quant à elles concernent la structure familiale, la scolarisation du père et de la mère, la présence d'un père qui travaille à temps plein (et/ou de la mère), la langue parlée par les parents, le nombre de frères et soeurs, la valeur du loyer ou de la résidence familiale et la participation parentale aux loisirs des enfants.

Liu (1992) suppose que cinq facteurs viennent influencer la relation réciproque entre l'estime de soi et le rendement scolaire. Il s'agit des comportements déviants, la motivation, la douleur psychologique, la maladie et l'absence d'un médiateur entre les causes et les effets sur l'estime de soi générale et le rendement académique. L'analyse des résultats révèle que la relation entre l'estime de soi générale, les cinq facteurs et le rendement académique est significante ($p < .05$). La recherche spécifie donc que cette relation de réciprocité tient compte des facteurs psychosociaux.

La motivation est un concept-clé pour comprendre l'influence d'une variable comme l'estime de soi par rapport à une autre. Une attitude positive influence le choix des activités, les efforts et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche, la motivation au travail (Coakley B., 1993). Les effets d'une bonne ou d'une mauvaise motivation auront des impacts sur tout ce qui s'ensuit concernant une situation donnée. Pour W. Felker (1974), l'importance qu'on accorde à la tâche occupe une place considérable quant à l'influence exercée sur le comportement humain. On peut ainsi parler de motivation intrinsèque et extrinsèque dans l'accomplissement d'un travail.

L'estime de soi et le fonctionnement social

En 1995, Andrezej Selowski poussa plus loin les découvertes dans ce domaine en démontrant que l'estime de soi n'affecte pas seulement le rendement académique mais aussi le fonctionnement social et les attitudes de la personne envers son environnement. De ce fait, l'estime de soi est conditionnée autant par l'extérieur (les autres, l'environnement) que de par l'intérieur (la personne elle-même). Chose intéressante, Sekowski ajoute que l'estime de soi dépend évidemment de la personnalité de chacun. Il stipule qu'une faible estime de soi réduit l'efficacité, engendre un sentiment d'échec, cause de la dépression et un état d'anxiété. Plus encore, elle trouble le fonctionnement social normal et affecte indésirablylement le processus des relations interpersonnelles, lequel occupe une grande importance. Dans un même ordre d'idées, Virginia Satir (voir Sekowski 1995), une thérapeute américaine, met l'emphase sur l'influence de l'estime de soi sur les communications avec l'environnement (l'apprentissage, le processus d'information, la perception de l'environnement, les décisions et les risques que l'on prend et autres processus mentaux). Toutefois, le facteur intellectuel est le plus sérieux élément qui détermine l'estime de soi et les possibilités du développement humain car il est à l'origine de la plupart des activités que l'individu entreprend et contribue par le fait même à lui conférer un certain statut social lequel influence la perception qu'à l'individu de lui-même.

L'estime de soi et le parcours scolaire de l'élève

Plus récemment, le facteur intellectuel a fait l'objet de comparaison entre des élèves dont le parcours scolaire est marqué par les difficultés voire même dans certains cas par l'échec scolaire, les élèves du régulier et enfin, ceux faisant partie d'un programme

d'enseignement intensif de l'anglais (Dumoulin, 1996). Les résultats de l'étude confirme qu'effectivement un lien semble s'établir entre le cheminement de l'adolescent et son niveau d'estime de soi. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Dumoulin H. (1996), recommande que les enseignants travaillant auprès d'élèves inscrits en I.S.P.J. (Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes) doivent faire vivre des succès à leurs élèves. Kallman D. (1991) propose elle aussi de mettre l'accent sur des travaux dans lesquels les élèves sont habiles ou susceptibles de se découvrir des habiletés afin de les aider à développer leur estime de soi.

Les recherches nous confirment donc qu'un soi bien identifié est un élément éducationnel important pour apprendre (Williams, 1996). Il est intéressant de constater que le fait de se percevoir positivement ou négativement est relié à des variables très différentes et qu'il est possible de prédire l'orientation du soi grâce à des indicateurs précis tels l'anxiété, l'évitement des tâches ou encore le rendement (Skaalvik, 1997). Cette recherche fut effectuée sur des étudiants norvégiens de sixième et huitième année. Dans un premier temps, l'étude démontre l'existence des deux dimensions reliées à l'orientation du soi à savoir l'augmentation de la valeur du soi et la diminution de la valeur du soi par rapport à différents facteurs tels l'anxiété, le rendement scolaire et l'estime de soi. La deuxième partie de l'étude vient corroborer les résultats obtenus lors de la première étude en examinant de plus près l'orientation du soi d'après les facteurs d'analyse lesquels sont observés à l'intérieur d'une classe spécifique, soit celle de mathématique. Les résultats des deux études démontrent que les facteurs d'analyse observés sont de bons indicateurs pouvant prédire l'orientation du soi en terme de valeur.

De plus en plus, les chercheurs travaillent à développer des moyens de gérer plus efficacement le mauvais rendement scolaire relié à une faible estime de soi. Marsh et Yeung (1997), émettent l'hypothèse que pour obtenir un changement dans le rendement académique, il faut d'abord que l'élève change son concept de soi scolaire. Cette recherche s'étend sur une période de trois ans et fut menée auprès de 603 élèves provenant de trois écoles secondaires. Le concept de soi des élèves est observé lors de la classe de mathématique. Différents facteurs tels que la qualité des travaux fait à la maison et le rendement des élèves selon leurs performances en classe, sont des indicateurs importants tout au long de l'expérience. En fait, on remarque que les élèves ayant un bon concept de soi scolaire en mathématique, obtiennent des résultats supérieurs comparativement à leurs camarades de classe ayant un faible concept de soi scolaire pour cette même matière.

L'étude utilise comme méthode un procédé visant à contrôler les effets du concept de soi à l'égard du rendement scolaire. Les résultats obtenus confirment pour une majorité d'élèves que le concept de soi a des effets sur leur rendement académique et qu'en contrôlant ces effets de manière favorable, il est possible d'améliorer leur rendement à l'école.

Conclusion

Toutes ces recherches sont évidemment très intéressantes et nous permettent une compréhension plus élargie du concept de soi et/ou estime de soi par rapport au rendement

académique. Toutefois, il serait tout aussi intéressant et utile de connaître plus spécifiquement le ou les processus qui font que pour un même échec scolaire, deux individus prennent des trajectoires académiques différente l'une de l'autre: la persévérance versus le découragement. Ce qui aiderait davantage le corps enseignant à adopter la meilleure intervention possible ou, s'il ne s'estime pas suffisamment apte à intervenir, à référer l'enfant à une personne en mesure de l'aider à rehausser son estime de soi par un programme de développement de l'estime de soi par exemple.

Bref, on constate que l'intérêt suscité par la complexité du concept de soi et de ses effets à l'égard du rendement scolaire, en a convaincu plus d'un à effectuer des recherches dans ce domaine. Que ce soit pour comprendre l'évolution du soi et de sa structure, ou encore pour saisir les influences de celui-ci par rapport au monde scolaire, il ne cesse encore aujourd'hui d'attirer l'attention de plusieurs chercheurs relativement aux nombreuses problématiques qu'il engendre.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie élaborée pour la réalisation de la recherche. Les principaux points traités concernent les visées de la recherche, le type de recherche, les sujets retenus, la méthode de cueillette des données et enfin, un aperçu du traitement et de l'analyse des résultats.

3.1 Visée de recherche

Il s'agit d'une recherche visant à élargir notre compréhension de la dynamique de l'estime de soi par rapport aux différentes réactions engendrées suite à des échecs et réussites scolaires vécues par des adultes au cours de leurs parcours scolaires.

De manière plus précise, l'étude explore les souvenirs scolaires tant heureux que malheureux ainsi que l'influence exercée par ceux-ci chez les sujets. Ce survol académique accompagné de l'analyse des réactions engendrées, des comportements d'approche et d'évitement ainsi que du vécu actuel de la personne permet d'expliquer davantage la dynamique de l'estime de soi à l'égard du rendement académique.

Tel que décrit dans la problématique, nous tentons de mettre en évidence ce qui amène les gens à agir comme ils le font plutôt que de vérifier s'il existe des liens statistiques entre des variables. Il s'agit donc d'une recherche compréhensive. Son but est

de comprendre le sens ou la signification d'événements se rattachant à des phénomènes humains ou organisationnels dans l'espoir d'améliorer la situation.

Ce type de recherche se caractérise surtout par le fait qu'il aborde les phénomènes de l'intérieur et qu'il vise une compréhension d'ensemble. En d'autres termes, cette recherche ne fait pas état de corrélation ou de relation de cause à effet entre des variables mais tente plutôt d'élargir notre champs de connaissance dans un domaine spécifique grâce à la compréhension de phénomènes humains.

3.2 L'approche retenue

Bien que les méthodes qualitatives existent déjà depuis le début du siècle, elles restent encore néanmoins peu utilisées comparativement aux méthodes quantitatives qui, comme son nom l'indique, permettent de quantifier des données recueillies à l'aide de techniques spécifiques tel que le questionnaire par exemple. Les méthodes qualitatives apparaissent plus appropriées pour qui veut étudier des processus à partir du vécu des personnes. La raison est qu'une méthodologie qualitative permet de saisir la réalité et de comprendre le vécu des personnes de l'intérieur.

Selon Poupart (1981), si la force de la méthodologie quantitative réside dans sa possibilité de dénombrer les phénomènes, celle de la méthodologie qualitative provient de sa capacité à explorer et à mettre en lumière les mécanismes de fonctionnement sous-

jacents aux conduites sociales. Les méthodes qualitatives insistent sur le caractère unique de chaque action, de chaque conjoncture où se produisent les phénomènes sociaux (Gingras rapporté par Gauthier, 1997).

La raison qui nous motive à utiliser une méthode qualitative est que celle-ci s'avère particulièrement riche car elle permet d'apporter des éléments de connaissance en égard à des phénomènes qui seraient inaccessibles par les méthodes quantitatives; citons, à titre d'exemple, la manière dont une situation est vécue (échec scolaire ou non-réussite) par des individus.

La présente recherche exige que s'établissent des relations assez étroites entre la chercheure et les sujets à l'étude car de toute évidence, parler des difficultés rencontrées pendant son parcours scolaire et des effets de ceux-ci sur son estime de soi n'est pas quelque chose que l'on fait spontanément dans la vie de tous les jours. La recherche qualitative demande aux deux parties, la chercheure et le sujet étudié, une participation soi-disant plus active lors de la cueillette des données. C'est donc dire que l'approche qualitative suppose une plus grande investigation en temps mais aussi en présence active de la part de la chercheure et une plus grande investigation de soi en terme de vécu de la part du répondant. Les informations recueillies par une telle approche sont d'autant plus riches car elles sont de deux ordres : verbales et non-verbales. En effet, les données non-verbales, telles que la fatigue du sujet ou le stress, sont toutes aussi importantes car elles nous renseignent également sur la manière dont le sujet a vécu un événement particulier. De plus, le non-verbal est un bon mode de communication de l'état interne du sujet,

comme par exemple, le sujet montre des signes d'impatience en regardant l'heure sur l'horloge, ce qui peut indiquer qu'il est pressé ou fatigué et donc que ses réponses sont sans doute abrégées. Toutes ces informations peuvent enrichir la qualité des données recueillies.

3.3 Les sujets

Les sujets retenus pour la présente étude sont des personnes adultes ayant des parcours scolaires diversifiés. Cette recherche veut recueillir des témoignages auprès de personnes ayant complété une formation secondaire ou entrepris des études collégiales, universitaires ou autres, voire même de personnes ayant effectué un retour aux études. Le choix de cette catégorie de sujets est imposé par la technique utilisée. L'entrevue demande effectivement une certaine capacité d'introspection de la part du sujet, laquelle n'est généralement pas très développée chez l'enfant et l'adolescent. En effet, l'analyse de soi exige que la personne ait un certain vécu et qu'elle soit capable d'effectuer un retour sur ce vécu. Comme ces deux critères se retrouvent habituellement chez l'adulte, on suppose que des individus âgés de 18 ans et plus représentent de bons sujets pour se prêter à une entrevue.

Précisons que le nombre total de participants est déterminé par saturation des informations obtenues. Les participants sont sélectionnés sur une base volontaire à partir des critères suivants : être âgé de 18 ans et plus, avoir obtenu, au minimum, un diplôme

d'études secondaires ou un diplôme d'études professionnelles et avoir rencontré une ou plusieurs difficultés scolaires pendant leurs études qui les ont affectés d'une manière ou d'une autre.

Parmi les 12 sujets qui ont accepté de se soumettre à l'entrevue, on compte quatre hommes et huit femmes âgés entre 19 ans et 50 ans. Dans l'ensemble, leur parcours scolaire a été réalisé de façon continue c'est-à-dire sans interruption marquée des études. Un sujet seulement se démarque du fait que son parcours scolaire, lequel est très diversifié, se caractérise d'une part par un ensemble de cours suivis à temps partiel suite à l'obtention du diplôme d'études secondaires et d'autre part, par un retour aux études à temps complet suite à une absence de 15 ans. En ce qui concerne le statut des répondants, mentionnons que huit sont, au moment de l'étude, sur le marché du travail et que quatre sont étudiants à temps complet à l'Université.

Tableau 1 : Statut des répondants

	Hommes	Femmes
Sur le marché du travail	3	5
Aux études	1	3

Tableau 2 : Diplôme obtenu ou en voie d'obtention

	Hommes	Femmes
Diplôme d'études professionnelles D.E.P.	2	1
Diplôme d'études collégiales D.E.C.	0	4
Certificat	1	0
Baccalauréat	1	3

3.4 La méthode de cueillette des données

La méthode de collecte des données utilisée pour les fins de cette recherche est l'entrevue semi-dirigée. Bien qu'elle revête parfois des caractéristiques qui la font ressembler aux modes de communication telles que la conversation ou la discussion, l'entrevue possède ses propres caractéristiques. Inspirée de celle proposée par Robert L. Kahn et Charles F. Cannell dans *The Dynamics of Interviewing*, Élaine Pauzé (1984) nous décrit l'entrevue comme un type particulier d'interaction verbale, entreprise dans un but spécifique et concentrée sur un contenu également spécifique. Selon Gauthier, 1997, l'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées.

Il est possible de distinguer diverses formes d'entrevue selon les degrés de préparation et de contrôle de la part du chercheur. Nous retrouvons entre autre l'entrevue semi-dirigée, laquelle est utilisée dans la présente recherche. Gauthier la définit comme une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Ce dernier se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène étudié.

Le choix de cette méthode découle du fait que les buts poursuivis par cette recherche exige une façon de faire particulière correspondant aux buts de l'entrevue semi-dirigée. D'abord, ce type d'entrevue a pour but de rendre explicite l'univers du sujet en ce sens qu'elle donne un accès privilégié à l'expérience humaine. Deuxièmement, l'entrevue semi-dirigée vise la compréhension du monde de l'autre. Kvale (1996) indique que l'entrevue permet de cerner la perspective individuelle à propos d'un phénomène donné et qu'elle permet également de connaître les tensions ou les contradictions qui animent un individu par rapport au phénomène étudié.

Un troisième but de l'entrevue semi-dirigée est d'organiser ou de structurer la pensée des interlocuteurs, à l'aide d'un plan d'entrevue par exemple, de telle sorte que l'interviewer amène le répondant à révéler sa pensée. Finalement, ce type d'entrevue a un but ou une fonction émancipatoire. En effet, l'exploration des thèmes abordés peut enclencher un processus de réflexion conduisant ainsi le sujet, de même que le chercheur, à

prendre conscience du vécu évoqué. Ce même processus peut à la limite devenir un catalyseur de transformations chez la personne.

Pour bien mener à terme une entrevue semi-dirigée, il est important de se rappeler la question de recherche et de se faire un plan ou un schéma d'entrevue (voir annexe I) dans lequel sont identifiés les principaux points et les aspects sur lesquels il faut recueillir les données pertinentes. Voici les principaux thèmes qui sont abordés au cours de l'entrevue :

- Parcours scolaire du sujet
- Façon de réagir aux événements positifs et/ou négatifs
- Conséquences de ces événements (à court terme)
- Impact de ces événements sur l'estime de soi et le vécu actuel (à long terme)
- Informations générales sur le candidat

Dans un deuxième temps, la chercheure prend contact avec le sujet et profite de l'occasion pour lui présenter les thèmes qui seront abordés lors de l'entrevue. Les contacts préliminaires permettent également de convenir de l'heure et du lieu où se tiendra l'entrevue. Ceci permet au répondant de se préparer en rassemblant ses idées, ses opinions, ses sentiments à propos de l'objet de l'entrevue.

Les aspects d'ordre matériel sont tout aussi importants. Il est utile de prendre des notes pendant l'entrevue même si celle-ci est enregistrée sur bande sonore. La prise de notes permet de retenir des idées importantes qui peuvent surgir au cours de l'entrevue et

que l'on voudrait clarifier ou mettre en évidence à un autre moment pendant l'entrevue. Enfin, elle peut servir à noter les comportements de la personne ou les signes non-verbaux tels que le stress ou la fatigue du sujet.

Bref, l'entrevue effectuée lors de l'étude vise à recueillir autant d'informations que possible par rapport à l'objectif décrit dans la problématique qui est de comprendre la dynamique de l'estime de soi par rapport à la réussite et l'échec scolaire. Les données recueillies permettront d'atteindre les buts que nous nous étions fixés soit, élargir nos connaissances relatives à la dynamique de l'estime de soi suite à des réussites et échecs scolaires et proposer des pistes d'intervention possible afin de minimiser les effets négatifs possible à long terme sur l'estime de soi.

L'entrevue nous apparaît donc la méthode de cueillette des données la plus pertinente car le type d'informations requises pour cette recherche, soit des informations d'ordre très personnel à propos du sujet, nécessite une certaine communication empathique entre la chercheure et le répondant.

3.5 Déroulement de l'entrevue

Chaque entrevue se réalise dans des conditions similaires, c'est-à-dire dans un endroit calme et aménagé à cet effet : chaises et table à notre disposition, absence d'interférences telles que radio et télévision, absence de personnes autre que la chercheure

et le répondant dans la pièce où se déroule l'entrevue, enregistrement audio de chaque entrevue et, ambiance intime et confidentielle du lieu.

Afin de préserver l'anonymat et la confidentialité des participants à l'étude, un formulaire de consentement requérant la signature du répondant (voir annexe II) est présenté avant même de débuter l'entrevue. Cette formalité permet également de favoriser une relation de confiance entre la chercheure et le sujet d'étude.

Chacune des entrevues est effectuée dans le plus grand respect relativement au rythme personnel du participant. Une mise en situation au préalable est faite pour chaque sujet et l'entrevue suit son cours de façon spontanée pour l'ensemble des sujets. Celle-ci débute toujours par la divulgation d'informations générales telles que l'âge, le sexe et le ou les diplômes obtenus ou en voie d'obtention. Ensuite, la chercheure aide le sujet à se rappeler son parcours scolaire en commençant par les études primaires ou élémentaires puis secondaires jusqu'à la dernière formation entreprise ou complétée jusqu'à ce jour. Grâce à ce parcours scolaire, la chercheure va identifier des événements scolaires et parascolaires comme le rendement académique, l'implication du sujet par rapport à l'école, les événements heureux et/ou malheureux rencontrés tout au long du parcours scolaires, la perception de soi du sujet à différents moments de son parcours ainsi que l'estime de soi qu'il a développés et la confiance qu'il a en ses capacités.

Dans un deuxième temps, on révise avec le sujet les événements heureux (succès) et/ou malheureux (échecs ou non-réussites) en focalisant davantage sur les conséquences

de ces événements sur son comportement, son rendement académique et sa perception de soi. Cette prise de conscience permet par la suite ou simultanément, dépendamment du sujet, de dire clairement quels ont été le ou les impacts à long terme de l'événement ou des événements, en question sur le rendement académique, le niveau d'estime de soi et le vécu actuel du répondant.

3.6 Traitement, analyse et interprétation des résultats

Suite à la cueillette d'informations, il est de mise de procéder au traitement et à l'analyse des données. Chaque entrevue doit être transcrrite de façon intégrale. Plus communément appelés verbatims, ces transcriptions sont effectuées à l'aide d'enregistrements audio dans notre cas, et servent à la mise en forme des données.

Par la suite, nous procédons à l'analyse des données. Celle-ci se fait en deux étapes. D'abord, nous procédons à une analyse de chaque entrevue. En d'autres mots, chacune des entrevues doit être analysée en respectant l'ordre chronologique des événements et des réactions engendrées. Il s'agit de reconstituer l'évolution de l'estime de soi pour chacun des cas. De cette manière, il est possible de regrouper des parcours scolaires et ainsi pouvoir dégager certains profils. La seconde étape est celle de l'analyse transversale. Celle-ci consiste à montrer comment évolue l'estime de soi et comment cette dernière affecte le rendement scolaire. De façon plus précise, l'analyse effectuée consistera à mettre en évidence les relations existantes entre des événements et des façons de réagir,

leurs effets sur l'estime de soi, ainsi que les répercussions de cette dernière sur le rendement scolaire à partir des divers profils de sujets.

Enfin, nous procérons à l'interprétation des données à partir du cadre conceptuel élaboré aux fins de la présente recherche. Nous tenterons de comprendre comment évolue l'estime de soi au cours des événements scolaires et comment celle-ci affecte la performance scolaire.

Conclusion

Il s'agit donc d'une recherche qualitative ayant comme objectif principal d'élargir notre compréhension de la dynamique de l'estime de soi relativement aux différentes réactions engendrées suite à des échecs et réussites scolaires. L'approche retenue est l'entrevue semi-dirigée car elle permet de rendre explicite le vécu du sujet à propos d'un ou de plusieurs thèmes généraux sur lesquels on désire que le sujet s'exprime. La manière dont une situation est vécue par les sujets, leur perception de soi par rapport aux événements et les effets de ceux-ci sur leur estime de soi sont autant d'informations que l'entrevue nous permet de recueillir. Celles-ci se déroulent dans des conditions similaires et respectent les principaux points à traiter par rapport au plan d'entrevue.

Les 12 sujets choisis sont des adultes ayant complété au minimum leurs études secondaires générales ou professionnelles. Le choix de cette catégorie de sujets est imposé

par le fait que des sujets adultes soient davantage en mesure de s'introspecter et que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES ou DEP) suppose un certain parcours scolaire.

Les données obtenues pour chacune des entrevues sera finalement analysée d'abord, de manière verticale c'est-à-dire de façon individuelle et deuxièmement, de manière transversale afin de montrer comment évolue l'estime de soi. Cette compréhension de la dynamique de l'estime de soi par rapport à certains profils d'individus peut permettre de proposer des pistes d'intervention pour des élèves ayant une faible estime de soi afin de minimiser les effets négatifs possibles à long terme sur leur rendement scolaire.

CHAPTRÉ IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre comprend deux parties. La première présente les profils obtenus suite à l'analyse des données recueillies. Chaque cas est analysé individuellement de façon à pouvoir présenter un résumé chronologique de chacune des entrevues. Ensuite, nous regroupons les informations relatives à la dynamique de l'estime de soi, ceci dans le but de faire ressortir les caractéristiques communes à un certain nombre d'individu constituant ainsi ce qu'il est convenu d'appeler un profil. La deuxième partie consiste à analyser les divers profils par rapport aux événements scolaires significatifs et ainsi pouvoir comparer la dynamique de soi relative au rendement académique selon chaque profil.

4.1 Présentation des profils

Les caractéristiques communes à divers sujets ont été regroupées sous forme de quatre profils : les perfectionnistes, les tenaces, les accommodants et les indécis. Ces profils ont été élaborés à partir des données recueillies et nous nous sommes inspirés d'un trait dominant ressortant de chacun des profils pour les nommer. Nous présentons les caractéristiques communes illustrées de témoignages provenant des sujets concernés.

On retrouve trois résumés d'entrevues (annexe III), lesquels relatent le parcours scolaire de chaque sujet de manière chronologique.

4.1.1 Profil #1 : Les perfectionnistes

Les sujets # 1, 2 et 11 présentent des caractéristiques communes se rapportant au type que l'on peut qualifier de perfectionniste. Ils veulent tous obtenir les meilleurs résultats scolaires et ce, peu importe les circonstances.

J'aime ça être dans les meilleurs puis je sais que je suis capable (S.1).

J'ai tout le temps voulu être la meilleure... J'ai toujours poussé le plus possible pour avoir mon 90% et plus. Ça a tout le temps été ça mon but, pis pas avoir de fausses coches sur mon bulletin (S.2).

Je dépasse la moyenne générale du groupe dans chaque cours, mais pour moi, ce n'est pas assez (S.11).

Ils supportent mal l'échec, c'est la raison pour laquelle ils ne veulent pas avoir un échec dans leur parcours scolaire. Ils sont très préoccupés par les notes. Lorsqu'ils n'obtiennent pas de bons résultats, ils ont tendance à se dévaloriser soit parce qu'ils craignent de ne pas avoir assez fait d'efforts, (" ... je ne voulais pas non plus avoir une mauvaise estime de moi parce que je n'ai pas assez travaillé " (S.1)), soit parce que malgré leurs efforts, ils demeurent en difficultés. Le fait de constater qu'un autre étudiant ait obtenu une note plus élevée qu'eux affecte de manière négative, la perception qu'ils ont d'eux.

Quand l'autre a une note plus haute que moi, ça je n'aime pas ça. Je me sens tellement inférieure dans ce temps-là (S.11).

...j'avais l'impression que j'étais niaiseuse comparé aux autres. Pis c'est sûr qu'en mathématiques, on a vraiment des boles , ils comprennent tout. Dans ce cours-là entre autres, j'étais traumatisée, t'sé il y en a qui n'ouvriraient même pas leurs livres. Moi, je me disais, mon dieu, finalement, je ne suis pas si bonne que ça, je suis vraiment pioche. Ça

fait que c'est pour ça que je me suis mise à dire, ouais je suis la plus pioche des meilleurs, j'ai eu ma bourse d'excellence mais c'est parce que je suis la plus pioche des meilleurs. Je m'étais comme mise un rang en dessous (S.2).

Cette dévalorisation lorsque survient une difficulté qu'ils ont du mal à surmonter affecte la perception qu'ils ont de leurs capacités.

On dirait qu'en bout de ligne, je me sens comme pas intelligente (S.11).

Au niveau des notes, j'ai eu beaucoup de craintes au début parce que le premier cours de mathématiques j'avais vraiment de la misère [...] J'ai tout le temps performé pis habituellement, quand je force, j'ai mes notes, mais à l'Université, même en mathématiques, j'ai beau donner plein d'efforts, des fois ça ne donne pas les résultats que je veux (S.2).

J'ai une bonne estime de moi, mais je me remets constamment en question lorsqu'il arrive une situation. Je me demande tout le temps si j'étais correcte ou si j'aurais pu faire mieux. J'ai toujours tendance à dire, à penser que c'est de ma faute s'il arrive quelque chose que j'aurais dû pouvoir éviter ou prévoir le problème (S.1).

Les données recueillies nous permettent de constater que ces personnes ont des exigences très élevées par rapport à leurs aptitudes et qu'elles sont extrêmement sévères avec elles-mêmes c'est-à-dire, qu'elles ne se donnent peu ou pas le droit de faire des erreurs lors de travaux ou d'examens. Cette caractéristique commune aux sujets du profil "les perfectionnistes " peut même affecter leur attitude envers l'entourage, telle que manquer de confiance en ses coéquipiers lors de travaux d'équipes.

Avant dans les travaux d'équipes, ça m'énervait parce que les gens voulaient être avec moi parce que je travaillais bien pis finalement, je me ramassais que je manquais de confiance aux autres et c'est moi qui faisais les travaux (S.2).

On remarque que leur côté perfectionniste se manifeste très tôt, dès le début de la période de scolarisation. Chacun des trois sujets spécifie son classement parmi les meilleurs au primaire ou encore son désir de toujours se rapprocher de la perfection. " Ben, en première année, j'étais le chou-chou du professeur parce que j'étais la meilleure pis j'aimais ça " (S.1), " Au niveau académique, au primaire, ça a très bien été parce qu'au début, j'étais tout le temps en avance pis je montrais aux autres. J'ai toujours poussé le plus possible pour avoir mon 90% et plus " (S.2), " Au primaire, nous autres, ça marchait par 1, 2, 3, 4, 5. J'avais toujours des 1 et des 2, ça veut dire très bon " (S.11).

Pour l'ensemble des cas, la dynamique du soi demeure relativement la même lorsque survient un événement négatif. D'abord, ils ont une tendance marquée à se dévaloriser, c'est-à-dire à ne pas considérer leurs points forts par rapport à leurs points faibles. L'échec prend alors toute la place et devient leur préoccupation centrale et affecte leur perception générale de soi. Bref, l'échec les déstabilise et affecte leur estime de soi. Toutefois, il s'agit-là des réactions immédiates suite à un événement négatif.

Lorsqu'ils sont en mesure d'identifier la ou les causes de l'événement négatif, ils changent progressivement leur perception qu'ils ont d'eux. Ils sont mieux en mesure de faire la part des choses et d'établir leurs limites en terme de capacités.

Ben, je me disais que je ne devais pas assez travailler dans mes livres, mais plus tard, j'ai compris que c'était juste parce que je n'étais pas bonne en mathématique (S.1).

Ma perception de moi a changé. Ça dépend dans quoi je vais être pis ce que je vais faire aussi [...] Comme à l'Université, il y a tellement de domaine que je ne peux pas réussir partout. J'imagine que même plus tard, dans ma vie, il y a des domaines où il va falloir que je me baisse un petit peu pour ne pas être tout le temps déçu (S.2).

Ben des fois, c'est sûr que j'ai comme des baisses. Je me dis, bon, c'est quoi là tout ce qui arrive, mais je me remotive, je me dis, c'est pas grave, faut pas que je regarde à côté pis faut que je continue dans mon petit train à moi. C'est vrai dans le fond, je ne suis pas dans la peau de l'autre. Mais c'est sûr que j'aimerais toujours mieux avoir plus, mais je ne peux pas, ben je serais capable, mais je manque de temps (S.11).

En somme, on constate que pour les trois sujets, la performance scolaire est étroitement liée à leur estime de soi et vice-versa. On constate également que malgré leur bon rendement académique et leur confiance en leurs capacités, ils sont facilement ébranlés par un échec et ont tendance à se diminuer. Toutefois, leur perception de soi face à l'échec évolue à plus long terme et permet aux individus de relativiser leurs capacités et d'arrêter de se diminuer par rapport à l'événement négatif.

4.1.2 Profil #2 : Les tenaces

Le deuxième profil concerne les sujets # 6, 7, 8 et 12 que nous avons regroupés sous l'appellation : les tenaces. Ce qui est commun à tous ces sujets, c'est leur détermination à faire face à un obstacle scolaire. Bien qu'ils admettent avoir obtenu des résultats scolaires se situant dans la moyenne ou un peu au dessus de celle-ci tout au long de leur parcours scolaire, ils sont conscients que leurs notes sont tributaires de leurs efforts.

Je n'avais vraiment pas de facilité [...] Je ne te dis pas que j'étais dans les plus hauts, j'étais dans la moyenne (S.6).

Mes notes, ça allait super bien au primaire. [...] En 5e année, ça été poche, j'aimais pas mon professeur. [...] Ça allait bien quand même dans mes travaux. Je faisais ce que je pouvais. J'ai pas eu d'échec pour dire pocher un cours ou des matières aller jusqu'en secondaire 5 (S.7).

Au primaire, j'étais plus fort que la moyenne. Pis les mathématiques, j'étais fort. J'étais un des premiers de classe en mathématiques. [...] L'écriture, c'est mon point faible un peu (S.8).

Au primaire, je pense que c'était tout le temps bon, je n'étais jamais dans les premières ni dans les dernières, je suivais la moyenne. [...] Au secondaire, ça allait bien. J'ai tout le temps été un peu en haut de la moyenne (S.12).

On remarque que leurs exigences sont moins élevées que les perfectionnistes en ce sens que les sujets du profil #2 ne cherchent pas à être parmi les meilleurs. Leurs résultats scolaires les satisfont et l'échec (ou les obstacles) n'affecte pas la perception générale qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils sont capables d'identifier la ou les causes de l'échec et sont déterminés à réussir malgré tout car ils sont en mesure d'apporter des solutions pour remédier à leur problème.

Les cinq cours, je les ai coulés parce que là, c'était trop pour moi. [...] Je ne te dis pas que je ne me trouvais pas poche, mais je me disais, si j'ai les bons outils ben il n'y a pas de problème, ça devrait bien aller (S.6).

Ça été une super grosse décision parce que j'avais deux ans de fait dans ma technique [...] C'est de l'argent perdu parce que là, je me disais que je recommençais à neuf pis qu'il fallait que ça roule mon affaire après ça parce que mon DEC en lettres, je l'ai fait en un an. [...] Mon but, c'était de m'en venir à l'Université, perdre le moins de temps possible (S.7).

J'ai fait un échec, le cours de physique [...] J'ai coulé ce cours-là, mais j'avais deux autres " physiques " à faire. Fallait que je m'attelle je n'avais pas le choix, fait que les deux autres, je les ai passés avec la moyenne. [...] Le premier cours de physique, j'ai eu 51%. À 51% au Cégep t'as le droit à un cours d'appoint pis une reprise. Il a fallu que je me batte pour l'avoir mais je l'ai eu. J'ai fait le cours d'appoint pis j'ai eu 92 % (S.8).

Le dernier cours que je fais en comptabilité actuellement, j'avais eu un échec dans ce cours-là, fait qu'à l'été passé, je ne pouvais pas faire mes examens de corporation. [...] J'ai mis à peu près 80 % de mes énergies scolaires dans ce cours-là à l'automne passé [...] J'ai réussi à l'hiver, " spécialisée 3 " qui était supposée être plus difficile que « financière 3 » pis ils étaient donnés par le même professeur. Je l'ai réussi pis pas pire. J'étais très contente pour les grosses difficultés de la matière. Ça m'a donné beaucoup de confiance. [...] Là, je reprends mon cours pis ça va bien, je vais avoir mon diplôme de comptabilité (S.12).

Le soi évolue de manière positive car ces sujets ne sont pas du genre " laisser-aller ".

Ils sont fonceurs et persévérandts ce qui les aide à surmonter les obstacles lesquels n'affectent non pas la perception ou l'estime générale qu'ils ont d'eux-mêmes, mais plutôt une perception bien précise qu'ils ont par rapport à soi, par exemple : le sujet rencontre des difficultés en mathématiques ce qui affectent la perception qu'il a de lui-même mais,

seulement dans cette matière. De ce fait, les conséquences de l'échec apparaissent moins négatives.

Pas si pire. Je ne te dis pas que je ne me trouvais pas poche, [...] Je me disais, si j'ai les bons outils ben il n'y a pas de problèmes, ça devrait bien aller (S.6).

...j'ai senti que j'étais plus à ma place, j'aimais mieux mes cours. [...] Ça stabilisé la chose (S.7).

Moi, je pense que dans vie, je suis un gars positif pis quand j'ai un obstacle, je me baisse la tête pis je fonce [...] C'est pas grave, moi je suis capable de n'importe quoi dans vie. Si je décide que je fais quelque chose, je le fais pis ça prend pas mal de monde pour m'arrêter (S.8).

J'ai plus tendance à vivre les affaires comme, bon, c'est arrivé, je ne peux pas changer le passé donc faut que je me retourne, faut que je regarde tout ce qui est possible pis faut que je fonce. Je ne peux pas rester là. Faut pas que je reste là parce que rester là, tu fais juste repenser, bon, j'aurais dû faire ça... au moins, si tu fais quelque chose même si ce n'est pas la bonne affaire, tu dis, j'ai fait autre chose, ce n'était peut-être pas tout à fait la bonne affaire, mais je l'ai fait (S.12).

Leur façon de faire face au problème n'efface pas la déception qu'ils ont lorsque se présente l'échec, mais comme ils sont tenaces, cela les motive à apporter les modifications nécessaires afin de surmonter l'événement négatif et réussir ce qu'ils avaient entrepris ou encore à persévéérer davantage pour atteindre leur objectif ou leur but. À court terme, les sujets retirent tous une satisfaction pour avoir vaincu l'échec.

Je l'ai complété l'hiver passé (certificat) pis avec fierté d'ailleurs (S.6).

...mon DEC en lettres, je l'ai fait en un an. J'ai fait huit cours pas session pis j'ai fini avec une super bonne moyenne ben meilleure que dans ma technique (S.7).

Quand j'ai fini au mois de janvier cette année, j'avais tout mes cours sauf ma première physique qu'il me manquait pis qui était la base. Mais je ne suis pas si nono que ça, j'ai réussi à faire les autres pareil. J'ai fait le cours d'appoint pis j'ai eu 92 % (S.8).

J'étais très satisfaite pour les grosses difficultés de la matière. Ça m'a donné beaucoup de confiance. [...] pis d'avoir un petit peu vaincu ma peur de ce professeur-là (S.12).

Pour ce qui est des impacts à long terme, on constate deux lignes directrices chez les sujets de ce profil. D'abord, pour les sujets 6 et 12, les bienfaits encourus suite à l'échec sont de nature très positive car ce qu'ils en ont retiré leur est utile fréquemment et applicable dans plusieurs contextes en plus d'être enrichissant sur le plan personnel.

Ça m'a donné une très bonne leçon de vie, ça été très enrichissant au niveau culture. Je me suis découvert des forces que je ne connaissais pas en dedans de moi pis que j'en suis fier aujourd'hui (S.6).

Je pense que ses méthodes de travail sont facilement applicables dans d'autres. Quand tu acquiers un rythme de travail dans cette matière, ça aide pour tes méthodes de travail ailleurs, en tout cas pour moi (S.12).

Toutefois, pour les sujets 7 et 8, l'apport de la situation négative est quelque peu différent en ce sens qu'il ne peut être mis à profit au maximum dans leur vécu quotidien, soit parce que l'établissement d'enseignement ne peut favoriser cet apport, soit parce que, pour des raisons personnelles, le sujet est contraint de ne pouvoir profiter pleinement de cet apport.

Ma motivation, si ça joue sur l'effort que je mets dans mes cours à l'Université? Beaucoup. [...] Il aurait fallu que ce soit ben intéressant. Mes cours en lettres au cégep, là j'ai mis des efforts parce que mes cours étaient beaucoup plus durs pis beaucoup plus concrets. C'était moins à grande échelle comme ici, genre des groupes de 60. [...] Rendu ici (à l'Université), je trouve qu'on est libre pis moi libre, j'ai de la misère avec ça (S.7).

Ah oui, c'est sûr que ça aurait sûrement eu son impact parce qu'il y a deux ans, j'ai été pris pour recommencer dans le fond (ses mathématiques du secondaire). [...] Oui, pis ça me rattrape encore. Là, j'ai pas fini mes mathématiques, mais je ne les fais pas parce que j'ai

tellement d'autres ouvrages à faire pis quand t'as une famille faut que tu commences par penser à ta famille pis tu penses aux autres choses après. [...] moi, je ne suis pas tombé dans une bonne gang pour les études parce que j'aurais sûrement été doué pour en faire plus parce que je vois l'intérêt que j'ai pour ça aujourd'hui de ça pis j'aurais pu faire pas mal plus d'études que j'ai là pis je réussis bien à l'école (S.8).

Finalement, on peut dire de ces sujets que leur dynamique par rapport à l'échec évolue très favorablement puisqu'ils sont déterminés à atteindre leur but et donc à surmonter l'obstacle. On suppose que leurs exigences moins élevées envers eux-mêmes influencent positivement leur perception de soi relativement à l'événement négatif et la façon d'y faire face. En bout de ligne, ils se considèrent gagnants et retirent une grande satisfaction de leur réussite même si pour certains sujets les conditions actuelles ne correspondent pas tout à fait à ce qu'ils auraient voulu.

4.1.3 Profil #3 : Les accommodants

Ce profil regroupe les sujets # 4, 5, et 10 lesquels se complaisent très bien de leur rendement académique se situant entre la note de passage et la moyenne du groupe. Ce qui caractérise également le profil "accommodant ", c'est que la présence ou la possibilité d'échecs n'est pas un événement traumatisant en soi pour autant que cela ne mette pas en doute l'obtention du diplôme, en l'occurrence le D.E.S. ou le D.E.P., sans lequel il serait impossible pour les sujets d'exercer leur métier. Ils se satisfont d'un niveau de réussite moyen.

J'avais de la misère parce que je ne me concentre pas beaucoup. J'étais souvent sur la limite, mais ça passait pareil [...] J'ai pas réussi mes mathématiques [...] Il y a eu mon anglais que j'ai doublé en secondaire 1 [...] ça ne m'a pas dérangé parce que j'ai mon diplôme pareil (S.4).

...60 % moi, c'était mon rêve. [...] C'était satisfaisant, moi je trouvais que c'était correct pour moi (S.5).

Je réussissais dans la moyenne. J'aurais pu réussir encore plus haut, mais disons que je ne m'investissais pas tellement. [...] pour moi, 75 % c'était suffisant [...] l'échec ne me traumatisait pas (S.10).

Bien que les sujets reconnaissent leurs difficultés, ils mentionnent tous que les professeurs ont leur part de responsabilité, et pour certains, cette part de responsabilité est parfois plus élevée que leur propre part. « J'avais de la misère parce que je ne me concentre pas beaucoup. [...] J'ai même pas mes mathématiques de secondaire 3. Je les ai triplées. Ben le plus de misère, peut-être que le professeur plus que la matière, des fois c'est le professeur aussi ».

C'était d'être assis à ne rien faire que je n'aimais pas. T'es assis, tu ne bouges pas, t'écoutes parler en avant [...] Ils étaient tout le temps sur mon dos vu que je n'étais pas le meilleur pis je m'obstinais tout le temps. Quand t'as de la misère avec le professeur ben des fois dans le cours euh... ça n'aide pas (S.5).

Il y a eu quelques enseignants qui étaient plus ou moins tolérants face à ça aussi. Au secondaire, c'était si tu ne comprends pas, écoute pis tu vas comprendre. [...] fait que ça été assez pour dire c'est correct, je ne t'en poserai plus de questions pis je vais m'arranger avec mes notes. [...] C'était un peu de moi aussi, si j'avais été capable de laisser la timidité de côté pis avoir été plus forte pour dire, ben écoute-là, mais moi, me faire dire non c'était correct pis je ne parlais plus (S.10).

À court terme, les effets de leur rendement scolaire étaient plus ou moins dérangeants car tout ce qui leur importait, c'était de terminer leurs études secondaires au plus vite. En ce qui concerne l'évolution du soi, les résultats diffèrent un peu, "C'est sûr, on aurait toujours aimé ça avoir des bonnes notes, mais en tout cas (ironique), ça ne me dérangeait pas. C'était pas une affaire qui allait me déranger" (S.4). Par contre, les sujets 5 et 10 ont remarqué une baisse temporaire de leur estime de soi pendant la période où ils ont éprouvé des difficultés d'ordre scolaires.

À partir du secondaire 3, j'ai eu une baisse de mon estime [...] Tout est revenu, ça tout remonté parce qu'en mécanique, j'ai tout le temps été le premier ou le deuxième de chaque cours (S.5).

Je me suis diminuée longtemps [...] avec les années, je prends plus d'assurance. [...] Le cégep... moi j'étais impressionnée de voir que je passais à travers les gros livres pis que les examens ça me restaient dans la tête. [...] Ça m'a aidée beaucoup sur plein de plans personnels (S.10).

Dans l'ensemble, leurs difficultés scolaires n'ont pas entraîné de conséquences négatives relativement à leur situation actuelle puisqu'ils exercent tous un métier qu'ils aiment. Ce faisant, ils se satisfont de leur cheminement scolaire, « ...je ne regrette rien. J'aime ben mon job. Moi, j'ai tout le temps dit, la journée que je n'aimerai plus mon job, je

n'irai plus travailler (S.5).» « J'ai sorti du cégep quand j'ai eu fini pis sont venus me chercher... Je n'avais même pas appliqué (S.10). » De plus, les sujets demeurent ouverts au perfectionnement de leurs compétences en milieu de travail, le sujet 5 serait même prêt à prendre une formation d'un an ou deux. Le sujet 4, quant à lui reconnaît que « De toute façon, on a toujours du perfectionnement à faire (S.4). »

La première chose que je veux prendre (perfectionnement) c'est le français. Après, je ne le sais pas. La psychologie m'intéresse aussi (S.10).

On constate que les sujets de ce profil ne sont pas exigeants envers eux-mêmes sur le plan académique. Leurs attentes sont beaucoup moins élevées que les perfectionnistes et de ce fait, ils supportent relativement bien l'échec en autant que ce dernier ne nuise pas à l'obtention de leur diplôme. Ils ne sont pas très motivés à investir des efforts supplémentaires à l'école mais, pour certain, " C'était plaisant l'école, on voyait nos amis, on faisait des activités " (S.4). Le côté social est donc un aspect important selon nos observations.

...on allait après l'école pour l'éducation physique. Il y avait ça que je faisais quasiment tous les soirs de la semaine. C'est la seule affaire qui me permettait de me dégasser un peu (S.5).

En terme d'efforts, moi quand je me levais le matin pour aller à l'école, moi c'était pour aller voir mes amies. C'est ça qui m'a tenue (S.10).

Dans les trois cas, leur motivation à terminer leur secondaire réside dans le besoin et la satisfaction de pouvoir rencontrer leurs amis par le biais de l'école.

4.1.4 Profil #4 : Les indécis

Les sujets # 3 et 9 font parti du profil des indécis. En effet, ces sujets affichent un parcours scolaire dans lequel ils ont du mal à choisir la concentration qui correspond le mieux à leur besoin. Mais d'abord, spécifions que ces derniers ont vécu leur école primaire et secondaire de manière positive puisqu'ils étaient les meilleurs de classe et affichaient un côté perfectionniste.

J'étais bien compétitive. Il fallait tout le temps que je sois la meilleure (S.3).

Ça tout le temps ben été. J'étais la plus forte de la classe. Secondaire pareil (S.9).

Les sujets mentionnent que leurs bons résultats étaient souvent dus au fait qu'ils avaient de la facilité à l'école.

Ça tout le temps ben été (S.9).

J'avais pas trop de difficultés sauf en mathématiques où il a fallu que je me force. À part a, ça venait tout seul. [...] j'étais habituée de ne pas trop mettre d'efforts pis d'avoir des bonnes notes...(S.3).

Bien que le sujet #9 ait connu quelques difficultés en physique au secondaire, cela ne l'a pas réellement dérangé à partir du moment où il a constaté que cette matière représentait une limite pour lui. Toutefois, il a quand même réussi le cours de physique avec une moyenne de 70 % : " ...j'avais 70% pis je travaillais à fond, mais ça ne marchait pas, ça ne cliquait pas. "

C'est pendant leurs études collégiales que les sujets ont éprouvé des obstacles voire même des échecs. Pour chacun des sujets, ces obstacles ont été suivis d'un abandon du programme d'études dans lequel ils étaient inscrits.

...au début, j'étais inscrite en sciences pures pis j'ai coulé chimie, j'aurais pu les reprendre mais je trouvais que ça demandait trop d'efforts, je pense. Ça fait que je suis allée en administration, j'avais de la misère avec les mathématiques. Ça ne me tentait pas de mettre de l'effort pis je suis allée en sciences humaines. Ça ne me tentait plus ou moins d'aller à l'Université après pis je le savais que c'était pas ça que je voulais faire. Il n'y avait rien qui m'intéressait dans ce que je faisais (S.3).

Ben vois-tu, je voulais devenir médecin. Au secondaire, j'ai eu de la misère en physique pis je pensais que ça allait changer au cégep, mais quand j'ai vu physique sur mon horaire, j'ai dit, non, non, non pas ça. La première session, j'avais pas de physique, ça super ben été, j'avais pas de misère. [...] Je suis allée en soins infirmiers, ça ben été (S.9).

Nous constatons que leur côté perfectionniste n'était plus très présent durant ces années. Cependant, dès que les sujets ont trouvé l'orientation qui répondait à leurs besoins, ils sont redevenus persévérateurs et compétitifs.

...aussitôt que j'ai su ce que j'allais faire pis aussitôt que j'ai commencé à étudier là-dedans, oui je continuais à sortir, mais j'étais sérieuse pis j'étudiais au bout [...] la matière qui prenait le plus de place, j'ai fini la troisième de la classe pis mon objectif était de finir dans les cinq premiers, fait que j'étais ben contente (S.3).

...en soins infirmiers, ça ben été, j'ai fini en trois ans [...] j'aime ça, mais je veux aller plus haut [...] j'aimerais peut-être devenir professeur. Donner une formation aux nouvelles infirmières (S.9).

En ce qui concerne leur niveau d'estime de soi, les sujets affirment que celui-ci n'a peu ou pas été affecté par leurs échecs (ou non-réussites) au cégep car pour eux, ces événements négatifs ont eu du positif à court comme à long terme.

Ça pas changé rien, je pense au niveau de mon estime de moi [...] (ben oui, peut-être un peu [...] J'ai perdu deux ans d'école là, mais d'un

autre côté, ça m'a permis de voir pis de vivre autre chose qu'il fallait que je voie pis que je fasse (S.3).

Non, j'aurais pas voulu être médecin, je les regarde aller là. Moi, une vie de fou comme ça, ça ne m'intéresse pas [...] je ne regrette pas ce que j'ai fait [...] Je suis venue à me dire, je ne peux pas être bonne dans tout (S.9).

En résumé, on peut dire que le fait que ces sujets aient été parmi les meilleurs lors de leurs études primaires et secondaires a contribué à leur donner une bonne estime d'eux-mêmes. Toutefois, leur facilité à l'école accompagnée de leur désintérêt face à certaines matières les ont conduit à abandonner leur programme d'études. Ce faisant, leur estime de soi ne s'est pas vraiment trouvée affectée. On remarque aussi que celle-ci s'est même développée à plus long terme puisque la dernière orientation choisie par chacun d'entre eux fut celle qui les a motivés et intéressés. Depuis, les sujets exercent, dans leur domaine respectif, un métier qu'ils aiment.

4.2 L'évolution de l'estime de soi

Cette partie s'attarde à l'évolution de l'estime de soi des sujets en regard de chaque profil et tente de dégager les principales façons de réagir qu'on y retrouve. Pour y parvenir, nous présentons d'abord les différentes réactions engendrées suite à l'événement négatif et ce, en tenant compte des attentes des sujets des différents profils. Ensuite, nous présentons les impacts des échecs ou des difficultés sur l'estime de soi tout en les comparant d'un profil à l'autre. Enfin, nous montrons comment se manifeste la relation de réciprocité entre le rendement académique et l'estime de soi à l'intérieur des profils.

4.2.1 Réactions aux événements scolaires compte tenu des attentes

Comme on l'a vu, « les perfectionnistes », ont des attentes très élevées envers eux-mêmes. Quoique l'excellence de leur dossier scolaire soit valorisant sur le plan personnel, la possibilité d'un éventuel échec, si minime soit-il, représente un événement traumatisant qu'ils veulent éviter à tout prix. Contrairement à ces derniers, « les tenaces », ne voient pas l'échec comme une catastrophe. En fait, ils ont plutôt tendance à considérer l'événement négatif comme une conséquence à un problème non-résolu. Leur détermination à atteindre leurs objectifs, ceux-ci étant moins élevés que ceux des « perfectionnistes », les motive à résoudre le problème et ainsi, à surmonter l'obstacle. En ce qui concerne les « accommodants », nous ne remarquons aucune réaction significative lorsque ceux-ci rencontrent des échecs. Mentionnons que ces individus ont des attentes

relativement peu élevées quant à leur rendement académique. En fait, leur objectif principal est de satisfaire aux exigences de base requises pour l'obtention du diplôme d'étude secondaire générale (DES) ou professionnelle (DEP), selon le cas. Les efforts déployés en vue de surmonter les difficultés sont tributaires de cet objectif cela explique pourquoi la possibilité d'échecs de temps à autre ne semble pas les traumatiser. Enfin, « les indécis », se distinguent des autres profils par un changement d'attitudes des sujets pendant leur parcours scolaire influençant ainsi leur façon de réagir à un événement négatif. On remarque en effet, qu'au début de leur parcours scolaire, les sujets présentent des caractéristiques se rapprochant du type perfectionniste. Il est également important de préciser que la plupart du temps, leurs performances scolaires sont obtenues sans qu'ils aient à déployer de réels efforts. Toutefois, lorsque se présentent des difficultés ou des obstacles pendant leurs études collégiales, peu d'efforts sont déployés pour surmonter la ou les difficultés. Les sujets préfèrent abandonner plutôt que de persévérer. Selon ces derniers, il s'agirait d'une démotivation temporaire puisqu'après avoir changé de concentration deux, trois ou même quatre fois, leur côté perfectionniste refait surface et ils complètent leur programme d'études avec succès.

On remarque que les attentes scolaires des individus représentent une donnée très importante pour saisir la dynamique de l'estime de soi puisque pour chaque profil on retrouve des attentes particulières ainsi que des réactions particulières.

4.2.2 Impact des difficultés scolaires sur l'estime de soi

Les effets des difficultés scolaires sur l'estime de soi des individus sont très distincts d'un profil à l'autre. En effet, l'analyse des données recueillies nous montre bien que les impacts encourus suite à un événement négatif ou une difficulté sont étroitement liés aux attentes du sujet et à l'importance que ce dernier accorde à ses résultats scolaires ainsi qu'à l'interprétation qu'il en fait.

Les sujets du profil #1 ayant des attentes très élevées en ce qui concerne leur rendement académique, s'imposent une discipline de travail rigoureuse afin d'obtenir et de maintenir les meilleurs résultats possibles. On constate que lorsqu'ils vivent un échec, c'est toute leur perception générale de soi qui est affectée. Concrètement, cet échec entraîne une dévalorisation de leur personne et peut les démotiver complètement lorsqu'ils sont en situation difficile, voire même les amener à décrocher sur le plan scolaire.

Par contre, les sujets du profil #2 réagissent de façon plus positive en situation d'échec. D'abord, précisons que leurs attentes sont moins élevées en ce qui a trait aux résultats scolaires. Cela dit, ils ont des objectifs précis et sont déterminés à persévérer afin de les atteindre. À la différence des sujets dits « perfectionnistes », les sujets dit « tenaces » sont beaucoup moins déstabilisés face à l'échec. Premièrement, ils sont capables de reconnaître et d'accepter leurs faiblesses, lesquelles se manifestent plus tôt sur le plan scolaire (petites difficultés par rapport à certaines matières à l'école primaire). Deuxièmement, ils identifient très rapidement les causes de l'échec, qu'elles soient

directement attribuées à eux ou qu'elles soient extérieures à eux. Toujours soucieux d'atteindre leurs objectifs, ils adoptent les solutions appropriées pour remédier au problème et ainsi, poursuivre leur chemin. Les impacts sur l'estime de soi sont minimes et temporaires puisqu'ils agissent très rapidement lorsqu'ils rencontrent une difficulté quelconque. Compte tenu également qu'ils sont conscients de leurs forces et de leurs faiblesses, l'échec ne paraît pas affecter de manière générale la perception qu'ils ont d'eux mais, la perception qu'ils ont d'une capacité particulière ce qui leur permet de conserver quand même une bonne estime de soi dans l'ensemble.

Rappelons que les sujets du profil #3 se différencient également beaucoup de ceux du profil #1 sur le plan des attentes et des résultats scolaires. Les « accommodants » ayant des attentes peu élevées, l'échec provoque peu de réactions à court terme comparativement aux « perfectionnistes » chez qui on remarque des réactions négatives ainsi que chez les sujets dit « tenaces » pour qui on observe des réactions plutôt positives. Comme les sujets du profil #3 s'accordent de leurs résultats et échecs (pourvu que cela ne nuisent pas à leur objectif de départ), leur estime de soi relative au rendement scolaire n'est que très peu affectée. Par le fait même, les échecs ne semblent pas avoir beaucoup d'effets à long terme sur leur estime de soi et leur vécu actuel.

Les sujets du profil #4, comme ceux du profil #3, évaluent à très minimes les effets de leurs difficultés scolaires sur leur estime de soi. On comprend leur réaction si l'on prend en considération la baisse considérable de leurs attentes en ce qui concerne leur incertitude quant au choix de leur orientation scolaire durant la période collégiale. En

effet, leur incertitude accompagnée d'un manque d'intérêt pour la matière sont à l'origine de leurs comportements d'évitement. Étant donné qu'ils n'ont peu ou pas d'attentes ou d'objectifs bien définis, ils ne peuvent être réellement déçus de leurs résultats scolaires. Ce faisant, les événements négatifs rencontrés ne semblent peu ou pas affecter la perception qu'ils ont d'eux.

On constate que l'estime de soi des individus est directement liée aux attentes de ces derniers. Plus les attentes sont élevées, plus l'échec semble affecter l'estime de soi de la personne. La perception qu'a un individu de lui-même semble être également une caractéristique influençant l'estime de soi. Lorsqu'un individu à des perceptions par rapport à ses réussites et ses échecs, on constate qu'il est davantage en mesure de trouver une issue à ses difficultés pour autant qu'il pense avoir un certain contrôle sur les causes de l'échec.

4.2.3 Relation entre l'estime de soi et le rendement académique

Les données obtenues montrent bien qu'il existe une relation de réciprocité entre le rendement académique et l'estime de soi. D'abord, si l'on considère les réactions engendrées par l'échec, on constate que la force de l'impact est étroitement liée aux attentes du sujet. En d'autres mots, lorsque l'objectif visé n'est pas atteint, l'ampleur de l'impact est plus grand, lequel impact influence la perception ainsi que l'estime de soi de la personne, tel est le cas pour les sujets des profils #1, 3 et 4.

Dans un deuxième temps, on constate que la force de l'impact peut être minimisée par la perception qu'un sujet a de lui-même et de ses capacités. Le profil #2, pour lequel les attentes des sujets sont moyennement élevées, est un excellent exemple illustrant cette dynamique. En effet, bien que les sujets de ce profil soient également concernés par le lien qui existe entre la force de l'impact et les attentes, la perception qu'ils ont d'eux et de leurs capacités en terme de forces et de faiblesses les amènent à réagir rapidement devant un obstacle afin de le surmonter; cela contribue à minimiser les effets négatifs de celui-ci et ainsi, à préserver l'estime qu'ils ont d'eux.

L'ensemble des sujets, quel que soit le profil, admettent avoir connu une baisse temporaire de leur estime de soi, qu'elle soit minime ou élevée mais, sans pour autant, selon leurs dires, que cela affecte leur rendement académique en retour, à l'exception des sujets #4 et 8. Pour eux, on constate qu'une perception négative peut avoir un effet non seulement sur l'effort déployé mais également sur le rendement académique. Effectivement, le sujet #4 affirme avoir repris trois fois ses mathématiques de secondaire 3 en plus d'avoir obtenu quelques échecs supplémentaires dans d'autres matières. Le fait d'obtenir des échecs dans cette matière ne les motive pas à déployer des efforts pour s'adonner à des travaux scolaires et à l'étude. En bout de ligne, c'est le rendement scolaire qui écope. Il en est de même pour le sujet #8 qui après avoir pris conscience de ses difficultés au secondaire et n'obtenant aucune aide, ce, malgré sa volonté de faire du rattrapage scolaire, adopte une attitude de laisser-aller dans ses travaux car il sait qu'il lui manque des bases pour comprendre. De plus, il joint les rangs d'un groupe d'étudiants ayant une très mauvaise perception des études. Bien qu'étant conscient de ses capacités

pour les études, les difficultés rencontrées accompagnées de l'influence de son groupe d'amis, affecte négativement sa perception face à l'école et par conséquent, son rendement scolaire, « Fait que j'ai complètement décroché de ça les mathématiques [...] je ne suis pas tombé dans une bonne gang pour les études parce que j'aurais sûrement été doué pour en faire plus ». [S. 8]

Conclusion

L'analyse des réactions des sujets des divers profils nous permet de dire que les attentes d'une personne sont une donnée importante dans l'évolution de l'estime de soi scolaire. Effectivement, on remarque que les expériences vécues au tout début de la période de scolarisation constituent un certain apprentissage pour l'élève qui prendra conscience de ses capacités en terme de forces et de faiblesses. Ces événements amènent l'élève à se percevoir d'après ses réussites et échecs, si échec il y a, ce qui contribue au développement de son estime de soi. Progressivement, l'étudiant développe des attentes particulières par rapport à son rendement académique affectant ainsi ses comportements.

Lorsque ses attentes ne sont pas comblées, la personne peut remettre en question une perception particulière qu'elle a d'elle-même ou encore se remettre totalement en question tout dépendant de son niveau d'aspiration. L'interaction constante de l'influence des attentes d'une personne et des différentes perceptions qu'elle a d'elle-même affecte son estime de soi. De manière plus précise, on remarque que des individus ayant une perception et de leurs forces et de leurs faiblesses ont des attentes un peu plus modestes et

sont moins déstabilisés face à un échec scolaire que les individus ayant une perception de leurs points forts seulement. La réciprocité de la relation entre le rendement académique et l'estime de soi fait que les attentes jouent un rôle doublement important dans le développement psycho-éducatif d'un élève. En effet, plus les attentes de celui-ci sont justes et près de la réalité, plus la valeur qu'il s'accorde est juste et réelle ce qui peut lui conférer un avantage en situation de difficultés puisqu'êtant en mesure de mieux identifier la cause de leur difficulté et, par conséquent, de pouvoir y remédier.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le but de comprendre la dynamique d'évolution de l'estime de soi, nous tenterons, à partir des différentes constatations observées suite à l'analyse des données, d'expliquer à l'aide du cadre conceptuel élaboré au chapitre II la signification des résultats obtenus. En effet, l'analyse des résultats présentée dans le précédent chapitre met en évidence des manières de réagir particulières d'un profil à l'autre en situation d'échec scolaire. De cette analyse ressort également une variable importante dans le processus de l'évolution de l'estime de soi, à savoir le niveau d'attente et la relation réciproque entre l'estime de soi et le rendement académique.

Cette discussion présente les caractéristiques observées à partir de l'analyse des résultats. D'abord, nous retrouvons l'importance des premières expériences scolaires, ensuite, la perception de soi et le niveau d'attentes, le développement de l'estime de soi , la relation de réciprocité entre l'estime de soi et le rendement scolaire et enfin, les facteurs « attributionnels ».

5.1 L'importance des premières expériences scolaires

Une première analyse des entrevues réalisées auprès des différents sujets a permis de regrouper les sujets ayant une dynamique similaire quant à leur façon de réagir à un échec scolaire. L'analyse de ces profils indique que les sujets ayant vécu des difficultés, dès leurs études primaires, sont davantage conscients de leurs forces et de leurs faiblesses que

ceux étant habitués à réussir facilement. En effet, les sujets du profil #1, les « perfectionnistes », n'étant peu ou pas familiers avec les difficultés, sont plus déstabilisés face à l'échec que ceux des profils #2 et #3, c'est-à-dire, les « tenaces » et les « accommodants ».

Lorsque les individus débutent leurs parcours scolaire, ils sont confrontés à de nouvelles expériences lesquelles les amènent à se percevoir différemment. En effet, l'apprentissage résultant de ces nouvelles expériences est une caractéristique commune pour tous les sujets de cette étude. Toutefois, pour les sujets de certain profils, ces expériences conduisent presque la plupart du temps aux mêmes résultats. Cette caractéristique peut s'expliquer grâce à la théorie du bémorisme paradigmique de Staats (1975). Les résultats obtenus montrent qu'un élève ayant été confronté à la fois à des réussites et des échecs au début de sa scolarisation est soumis à des conditionnements différents. Comme « l'enfant apprend par conditionnement instrumental discriminatif à étiqueter ses comportements scolaires » (Staats, 1963-1968-1972-1975-1986), l'élève ayant vécu des réussites et des échecs réagit différemment de celui n'ayant vécu que des réussites ou ayant vécu majoritairement des échecs.

Les premières expériences vécues apparaissent donc déterminantes de la perception qu'aura un individu de lui-même ainsi que des attentes qu'il développera par rapport à soi en regard de son rendement académique. À ce sujet, L'Écuyer (1976) mentionne, lorsqu'il décrit l'évolution du concept de soi à travers des périodes d'âges, que l'entrée à l'école a des effets considérables sur le développement du soi car elle amène l'élève à assumer de

nouveaux rôles et à répondre à d'autres types d'attentes. Il serait donc important que les enfants qui entrent à l'école vivent des expériences qui leur permettent de développer un concept de soi réaliste.

5.2 Perception de soi et niveau d'attentes

Les informations relatives à la perception que les sujets des divers profils ont d'eux nous renseignent sur la manière dont ils réagissent à un événement négatif. La valeur qu'ils s'attribuent ainsi que le genre d'action qu'ils entreprennent sont de bons indices pour mieux comprendre leurs réactions suite à un échec. Ces résultats rejoignent la théorie de L'Écuyer (1975) et son modèle expérientiel-développemental lequel renvoie aux différentes structures du soi. En effet, la structure du *soi adaptatif* correspond aux actions que la personne entreprend conformément aux perceptions qu'elle a d'elle-même ou encore aux réactions qu'elle adopte suite à ces perceptions ou face aux diverses réalités de la vie.

Tout porte à croire que les sujets des divers profils développent des attentes particulières relativement à la perception qu'ils ont d'eux. Les « perfectionnistes » se perçoivent très positivement par rapport à leur rendement académique puisqu'ils cumulent les réussites. En conséquence, ils ont des attentes très élevées relativement à leurs performances scolaires. Inversement, les sujets dits « accommodants » ont des attentes peu élevées en ce qui concerne leur rendement académique puisqu'ils éprouvent beaucoup de

difficultés d'ordre scolaire. Cela influence proportionnellement la perception qu'ils ont d'eux pour les travaux scolaires. Il en est de même pour les sujets dits « tenaces » car étant habitués de vivre une proportion plus équilibrée de réussites et d'échecs scolaires, ils développent une perception plus réaliste de leurs capacités.

L'exemple le plus représentatif des effets du niveau d'attentes est le comportement des sujets du profil #4. En effet, ces sujets débutent leur parcours scolaire tout en bénéficiant des bienfaits d'un conditionnement positif à l'égard de leur rendement académique. Ils ont, par conséquent, des attentes très élevées et rencontrent peu de difficultés jusqu'au début de leurs études collégiales. Par la suite, bien qu'ayant de bonnes perceptions d'eux-mêmes et une forte estime de soi, un changement d'attitudes se manifeste au niveau de leurs attentes. En fait, moins les sujets de ce profil ont d'intérêt pour leur concentration scolaire, moins leurs attentes sont élevées. N'ayant peu ou pas d'attentes, ils se fixent peu de buts à atteindre et adoptent des comportements d'évitement face aux tâches difficiles ou aux situations d'échecs. N'ayant pas été en contact fréquent avec les difficultés et les échecs auparavant dans leur parcours scolaire, ils sont quelque peu déstabilisés lorsqu'ils vivent une situation de non-réussite.

5.3 Le développement de l'estime de soi

Les sujets du profil #2 présentent des caractéristiques particulières les amenant à réagir positivement face à un obstacle. Les résultats observés montrent que suite au

conditionnement découlant de l'apprentissage entre un stimulus (un résultat scolaire) et une réaction émotive, les sujets du profil #2 ont souvenir de leurs réussites et de leurs échecs comparativement à ceux du profil #1 qui, compte tenu de l'absence de souvenirs désagréables, n'ont souvenir que de leurs réussites. La perception qu'ont les individus de leurs réussites et de leurs échecs influence directement l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. À partir du moment où l'individu associe un événement à une émotion, il en résulte un apprentissage (Staats, 1975). De ce souvenir, se dégage inévitablement une valeur positive ou négative laquelle renvoie à la notion d'estimation du résultat tel que décrit par Nuttin (1961). La perception que se fait l'individu de ses réussites et échecs est étroitement liée au souvenir qu'il en a et à l'estimation qu'il en fait.

Les réactions observées pour les sujets dits « tenaces » semblent correspondre à ce qu'a observé Lafourture (1992), à savoir qu'un étudiant qui a confiance en ses capacités a tendance à poursuivre la recherche d'une solution à un problème. Par ailleurs, les attentes des sujets semblent influencer de façon importante les comportements d'une personne. Il est probable que les attentes elles-mêmes soient influencées par la perception que chaque individu a de lui-même.

On constate que les événements désagréables se produisent en proportion plus considérable chez les sujets du profil #3 que chez ceux des autres profils. Selon Koch (1930), une telle situation peut expliquer les différences d'attitudes qu'ont les gens par rapport à leurs succès et échecs.

Pour ce qui est des sujets »indécis », leurs comportements d'évitement face à l'échec ou aux difficultés laisse supposer que le choix de leurs orientations scolaires ne correspond pas à ce qu'ils sont. Effectivement, ces sujets, lorsqu'ils étaient à l'école primaire et secondaire, obtenaient d'excellents résultats académiques et avaient une forte estime de soi. Cependant, à la période collégiale, dès qu'une difficulté se fait sentir ou lorsqu'ils rencontrent un échec, ils préfèrent abandonner plutôt que continuer. Leurs attentes face à leur rendement scolaire sont donc très différentes de celles présentes lors de leurs études primaires et secondaires. Pourtant, pour des raisons que nous expliquons plus loin à l'intérieur de ce chapitre, ces événements désagréables ne semblent pas affecter leur estime de soi.

Considérant que l'estime de soi s'élabore très tôt et qu'elle se concrétise par la valorisation dans l'action (Allport, 1961), nous croyons que l'évolution de l'estime de soi des sujets des profils #2 et #3, se fait à la fois selon leurs forces et leurs faiblesses et non seulement à partir des expériences positives comme les sujets du profil #1. C'est, entre autre, à partir de cette valorisation dans l'action que se forme progressivement l'image de soi et les différentes perceptions qui s'y rattachent. Il semble donc que les premières années de scolarisation correspondent à ce que L'Écuyer (1976) appelle une période de hiérarchisation des diverses images de soi. Par conséquent, cette période a des répercussions sur l'acceptation de soi ainsi que sur l'estime de soi.

Rappelons que les sujets du profil #1 s'étiquettent positivement suite à l'émotion agréable engendrée par leurs performances académiques contribuant à leur donner une

bonne estime de soi. Ce faisant, ils cherchent à reproduire ces événements afin de ressentir à nouveau l’émotion agréable et ainsi maintenir leur niveau d’estime de soi. Ces résultats tendent à montrer que les expériences scolaires vécues entre 5 et 10 ans, ont des répercussions sur l’estime de soi. Dès les premières activités compétitives à l’école, l’estime de soi scolaire des enfants commence à se développer.

5.4 Une relation de réciprocité entre l'estime de soi et le rendement scolaire

→ On constate, pour l’ensemble des sujets des divers profils, que le concept de soi est à la fois une résultante de l’apprentissage, c’est-à-dire que les individus apprennent à s’évaluer positivement lorsqu’ils vivent des expériences positives et à s’évaluer négativement lorsqu’ils vivent des échecs, et une cause du rendement scolaire, c’est-à-dire que le concept de soi influence la performance académique. Il demeure difficile, toutefois, de savoir dans quelle mesure le rendement académique influence l’estime de soi et, d’autre part, dans quelle mesure l’estime de soi influence le rendement académique. On peut comprendre davantage cette relation de réciprocité entre ces deux variables grâce à la théorie de Staats (1975) laquelle décrit les actions des émotions dans l’apprentissage en tant que « causes » et « effets ».

Les résultats de l’étude laissent entendre que l’émotion prend une place considérable dans l’apprentissage à un point tel qu’elle puisse faire partie implicitement des attentes du sujet. En d’autres mots, les attentes de l’individu motivent ce dernier à mettre les efforts et

poser les gestes nécessaires afin de ressentir une émotion agréable. À noter que ce qui peut être agréable pour un n'est pas nécessairement agréable pour un autre ce qui peut expliquer les écarts entre les attentes des sujets d'un profil à l'autre.

5.5 Les facteurs « attributionnels »

Les facteurs évoqués par les sujets pour justifier leur échec varie de façon significative d'un profil à l'autre. Les sujets dits « perfectionnistes », attribuent (selon les termes de Maximillien De Robespierre, 1992) leurs échecs à des facteurs internes stables tel que l'intelligence. Cette propriété des sujets du profil #1 permet de comprendre pourquoi ils sont si affectés par l'échec et ce, même s'ils ont une forte estime de soi. En effet, l'attribution de ses échecs à des causes internes comme ses capacités ou encore l'intelligence, ne constitue pas un très bon moyen pour préserver son estime de soi car il ne s'agit pas d'une attribution gratifiante. Cette constatation permet de dire que les sujets « perfectionnistes », en ce qui concerne l'attribution de causes à un événement, ne semblent pas répondre aux critères du *« biais de complaisance » tel que décrit par Rotter rapporté par De Robespierre (1992).

*Réaction naturelle qu'ont les humains d'attribuer leurs succès à des causes internes et leurs échecs à des causes externes ceci dans le but de préserver l'estime de soi.

Les sujets du profil #3, eux, soutiennent très bien l'hypothèse du « biais de complaisance » car ils attribuent davantage leurs échecs à des causes externes stables qu'à des causes internes. Il s'agit ici, comme Rotter l'explique, d'une déresponsabilisation face à l'échec permettant ainsi aux sujets de préserver leur estime de soi. La personne qui est confrontée à une situation pour laquelle elle ne croît avoir aucun contrôle n'est pas sans répercussions sur ce qu'elle ressent; sentiment de panique, démotivation, manque de confiance en soi pouvant conduire à une perte d'estime de soi, etc. Seligman (1975) indique qu'il s'agit-là d'un phénomène de résignation acquise.

Les sujets du profil #2, « les tenaces », conservent une bonne estime de soi malgré des obstacles majeurs sur le plan scolaire. Leurs réactions s'expliquent aussi grâce à la théorie de l'attribution. Rappelons que ces sujets apprennent plus tôt à établir leurs limites en terme de capacités et que leurs attentes sont moins élevées que celles du profil #1. Ceci accompagné du type de causalité qu'ils attribuent à un échec permet de mieux saisir la dynamique de leur estime de soi.

→ En d'autres mots, le fait que ces sujets attribuent, de manière équitable, leurs difficultés à des causes internes mais instables telles que leur méthode de travail ou leurs incompréhensions de la matière, leur permet d'envisager des solutions, des issues afin de remédier au problème. En effet, des facteurs de causalité instables indiquent que la personne a un certain contrôle sur ces facteurs puisqu'ils sont, comme leur nom le spécifie, instables. L'autre partie de leurs difficultés est attribuée à des facteurs externes stables

(dont l'individu n'a aucun contrôle) comme la non réceptivité du professeur, le fonctionnement de l'Université, etc.

Les réactions des sujets du profil #4 démontrent que la cause de leurs difficultés est en grande partie attribuée à un facteur externe mais instable soit, le contenu, la matière. Bien que le contenu soit imposé par la discipline elle-même, les sujets ont tout de même la liberté de changer de discipline et donc, de contenu. Relativement à l'intérêt suscité par ce dernier, les sujets mettent l'effort qu'ils jugent convenable. Étant donné que l'effort est un facteur interne mais instable également, les sujets ont une impression de contrôle sur ce qui leur arrive. Cela ne met pas en doute la confiance qu'ils ont en leurs capacités et, par le fait même, leur niveau d'estime de soi. Comme le précise Maximillien De Robespierre (1992), l'attribution peut permettre à l'individu d'appréhender la réalité et de la maîtriser, en d'autres mots, la contrôler.

Conclusion

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que l'évolution du concept de soi des individus est conforme à l'explication qu'en donnent les modèles théoriques du développement du soi décrits au chapitre II. En effet, nous remarquons que « le concept de soi subit des modifications profondes sur le plan de l'adaptation » (Allport, 1961) dès le début de la période de scolarisation. L'adaptation d'un élève vis-à-vis son rendement académique est grandement influencé par la valeur qu'il s'attribue en situation de réussite

et/ou d'échec scolaire. Comme L'Écuyer (1975) le mentionne, la structure *soi adaptatif* correspond aux actions que la personne entreprend relativement à la perception qu'elle a d'elle-même. On constate également qu'un individu a d'abord souvenir de l'événement pour qu'il puisse l'estimer et ensuite percevoir le résultat de cet événement, lequel est soit positif soit négatif (Nuttin (1961)). Cette expérience influence directement son concept de soi et par le fait même la perception qu'il a de lui-même. Ce faisant, l'individu adopte des comportements et des attitudes en lien avec cette perception de soi; en d'autres mots, les sujets développent des attentes particulières en fonction de la perception qu'il ont d'eux.

Les résultats de cette recherche trouvent également leur explication dans l'approche behavioriste qui décrit les conséquences pour une personne de s'attribuer des auto-étiquettes. Les résultats obtenus montrent bien que le concept de soi peut être à la fois un effet des principes d'apprentissage et une cause du comportement (Staats, 1975).

Finalement, la théorie de l'attribution fournit un autre élément d'explication de la dynamique de l'estime de soi puisque les résultats de l'étude indiquent qu'attribuer ses échecs à des causes instables permet à l'individu d'envisager des issues et que lorsque ceux-ci sont attribués à des causes stables, cela provoque chez lui certain sentiment d'impuissance par rapport à la situation difficile qu'il vit.

Nos principales observations nous permettent de dire que le niveau d'attentes ainsi que les facteurs attributionnels influencent la façon de réagir à un événement. De plus, il

semble que l'estime de soi est une résultante de l'évaluation qu'un individu fait de ses forces et de ses faiblesses ou de la valeur qu'il s'attribuent.

Au terme de cette recherche, nous sommes en mesure de mieux comprendre pourquoi un individu qui vit un événement malheureux ou négatif (échec scolaire) réagit comme il le fait. Nous pouvons également voir comment certains événements peuvent affecter l'estime de soi d'une personne et, comment son estime de soi peut affecter son rendement scolaire ou sa performance. Tout indique que l'approche behavioriste de Staats (1963-1968-1972-1975-1986), l'approche phénoménal de L'Écuyer(1978) ainsi que la théorie de l'attribution de Maximillien De Robespierre (1992) peuvent être complémentaires pour comprendre l'évolution de l'estime de soi et ses répercussions sur le rendement scolaire.

Lorsqu'il se produit un événement négatif, comme un échec, l'émotion qu'il engendre est ressentie puis perçue par la personne. Cette association que fait l'individu entre un événement et l'émotion engendrée indique que l'individu fait un apprentissage puisqu'il se souvient de cet événement et de l'émotion ressentie. De ce souvenir, se dégage une valeur positive ou négative (réussite ou de non-réussite) laquelle renvoie à la notion d'estimation du résultat tel que décrit par Nuttin (1961). Ceci peut expliquer pourquoi un individu développe une perception positive ou négative de l'événement en question. Une telle perception suscite des comportements d'approche ou d'évitement chez un individu car la perception qu'une personne a d'elle-même ou d'une situation influence

son concept de soi et vice-versa. Bref, les premières expériences scolaires d'un individu conditionnent la façon de se percevoir et de réagir.

Admettant que l'être humain a tendance à préserver son estime de soi, l'individu adoptera des comportements d'approche ou d'évitement selon le cas afin de maintenir un degré d'estime de soi satisfaisant.

Considérant leur complémentarité, l'approche phénoménale, bémorioriste ainsi que la théorie de l'attribution rendent compte de la relation réciproque entre une perception, une attribution, le niveau d'estime de soi et le concept de soi. Précisons que ce dernier découle d'un conditionnement (Staats, 1975).

CONCLUSION

Cette recherche, par son cadre conceptuel, montre bien la complexité du processus d'évolution du soi et l'intérêt qu'elle suscite auprès des chercheurs. Encore aujourd'hui, l'évolution du soi demeure un centre d'intérêt majeur. En effet, nous constatons, dans le domaine de l'éducation par exemple, que le concept de soi ainsi que ses composantes sont étroitement liés à des variables spécifiques telles que la réussite et l'échec scolaire. Bien qu'étant pour la plupart significatives, ces relations de cause à effet n'expliquent toutefois pas la dynamique de l'estime de soi présente chez des élèves en situation d'échec scolaire. De ce fait, le besoin de mieux comprendre la dynamique de l'estime de soi par rapport à la réussite et l'échec scolaire ainsi que le besoin d'intervenir adéquatement auprès d'élèves afin de minimiser les effets négatifs possibles à long terme sur leur estime de soi sont les objectifs de cette étude.

Grâce à la méthodologie utilisée, soit l'entrevue semi-dirigée, nous avons recueilli un grand nombre d'informations tel : le comportement d'un individu face à un échec scolaire ou encore le degré de difficulté qu'il s'impose lors de travaux et d'exams. Ces informations permettent de voir dans quelle mesure l'estime de soi influence le rendement académique et dans quelle mesure le rendement académique influence l'estime de soi. Les fondements théoriques apportent également des pistes d'interprétation intéressantes à propos des résultats obtenus lors de la cueillette des données. En effet, les différentes recherches dans ce domaine comportent certains éléments pouvant servir à mieux comprendre la dynamique de l'estime de soi.

Bien que l'évolution du concept de soi respecte des périodes de développement précises, il semble qu'il existe différents profils à l'intérieur desquels les individus sont régis par une dynamique similaire au niveau de leur estime de soi. Cette observation permet d'apporter des éléments de compréhension particuliers relativement aux réactions suscitées par un échec.

Un facteur important ressort de nos observations, il s'agit des attentes de l'individu. L'analyse des données montrent que les réactions engendrées par l'échec varient en grande partie en fonction du niveau d'attentes de chacun, lequel est étroitement lié au niveau de difficulté de l'individu. Comme Perron (1985) le précise, c'est pour cette raison qu'une même note donnée par un enseignant représente une réussite pour l'élève moyen tandis que pour le premier de classe, elle représente un échec plus difficilement acceptable.

Suite à l'identification de ce facteur (les attentes de l'individu) et de la place qu'il occupe dans le processus d'adaptation à un événement négatif, nous tenons à faire certaines propositions relativement à un programme de conscientisation et de responsabilisation par l'élève face à ses attentes scolaires et, s'il y a lieu, de les restructurer. Il s'agit d'un programme tenant compte des attentes individuelles de chaque élève et de celles qu'ils se proposent d'atteindre en tant que collectivité, c'est-à-dire, toute la classe ensemble. Dans son application la plus modeste, ce programme pourrait se traduire sous forme de projet éducatif avec, comme thème général, « Des attentes qui me ressemblent» par exemple.

Dans le volet individuel, ce projet permettrait aux élèves de déterminer, entre autres, leurs attentes respectives par rapport à leur rendement académique et d'en discuter avec leurs professeurs. Pendant l'année scolaire, l'enseignant amènerait l'élève à reconsidérer ses attentes afin de s'assurer de leur réalisme en effet, certains pourraient surestimer leurs capacités et être déçus par rapport aux attentes qu'ils s'étaient fixées au départ. Par ailleurs, d'autres sont extrêmement réservés dans leurs prévisions de telle sorte que le but qu'ils se proposent d'atteindre est en deçà de leurs capacités réelles. Enfin, les élèves seraient plus aptes à se fixer des défis à la mesure de leurs compétences.

Dans le volet de groupe, les attentes de l'élève se situerait en rapport avec une activité de groupe ou un projet collectif de fin d'année. Il s'agirait pour les élèves de se répartir l'ensemble des tâches selon leurs compétences et intérêts et d'établir quelles sont leurs attentes respectives face au projet ou à l'activité d'une part. Dans un deuxième temps, l'élève prendrait conscience de ses attentes par rapport à ses propres responsabilités à l'intérieur de l'activité de groupe. C'est à ce moment que l'enseignant peut intervenir, si besoin il y a, pour réajuster les attentes d'un élève relativement à ses capacités et son désir de relever des défis.

L'application de ce programme serait en mesure d'aider les élèves ayant une faible estime de soi scolaire car un enseignant conscient d'un tel problème chez l'un des ses élèves pourrait, tout en tenant compte des attentes réalistes de celui-ci, exiger des travaux dans lesquels l'élève se sent habile ou encore, comme Kallman (1991) le mentionne, en

mettant, l'accent sur des travaux où l'étudiant est susceptible de se découvrir des habiletés de façon à développer son estime de soi.

Nous estimons nécessaire que les enseignants soient informés de l'influence qu'ont les attentes des élèves sur leur comportement afin qu'ils puissent détecter les élèves susceptibles d'être « victimes » de leurs attentes, en ce sens que des attentes trop élevées peuvent nuire à la personne à un moment ou l'autre, de même que des attentes peu élevées puissent avoir des répercussions sur leur estime de soi. Il s'agira pour celui-ci d'informer les jeunes des conséquences possibles. L'enseignant doit évidemment prendre en considération la diversité des facteurs pouvant conduire un élève à adopter telle attente plutôt qu'une autre. Il ne peut toutefois tous les contrôler. En effet, bien des variables peuvent être susceptibles de jouer un rôle dans les attentes que se fixe un élève par exemple : la situation économique dans lequel il vit, les visées et espoirs des parents en ce qui concerne l'enfant, les problèmes qui se vivent à la maison, etc. Il s'agit de certaines limites auquel le programme de responsabilisation concernant les attentes scolaires est contraint.

Une étude visant à vérifier la valeur d'un tel programme s'avérerait des plus intéressante. Elle pourrait donner lieu à de nouvelles connaissances et vérifier l'efficacité d'un tel programme. L'éventualité d'une telle réalisation apporterait davantage d'éléments de compréhension relativement à la dynamique de l'estime de soi favorisant ainsi le perfectionnement des moyens d'intervention visant à minimiser les effets négatifs à long terme d'un échec scolaire sur l'estime de soi.

RÉFÉRENCES

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'AVANCEMENT DU BEHAVIORISME
PARADIGMATIQUE (1992), *Comportement humain*, Éditions Behaviora,
Québec, 80 pages.

BLOCH, Henriette (1991), *Grand dictionnaire de la psychologie*, Éditions Larousse,
Paris, 862 pages.

COAKLEY, Barbara Fairfax (1993), *Improving the academic achievement of third and
fourth grade underachievers as a results of improved self-esteem*, Dissertations/
theses, U.S.Florida, 107 pages.

CONSEIL DU QUÉBEC DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE (1981), *Apprentissa-
ge et socialisation*, conseil du Québec de l'enfance, exceptionnelle, Montréal.

DE ROBESPIERRE, Maximillien (1992), *L'échec à l'école, échec de l'école*, Éditions
Delachaux et Niestle, Paris, 318 pages.

DESLAURIERS, Jean-Pierre (1987), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses
de l'Université du Québec, Québec, 153 pages.

DORÉ, Ginette (1989), *Créativité et concept de soi chez des élèves doués du primaire et
effets d'interventions variés*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à
Chicoutimi.

DUMOULIN, Élaine (1996), *Description de l'estime de soi des élèves orientés vers le
programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, Mémoire de maîtrise,
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

GAUTHIER, Benoît (1997), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, 3^e ed.*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 529 pages.

HORTH, Raynald (1986), *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en science de l'éducation*, Éditions de la mer, Québec, 195 pages.

JAMES, W. (1890), *The principles of psychology*, Dover publications, 1950, 310 pages.

JOUVENET, Louis-Pierre (1985), *Échec à l'échec scolaire*, Éditions Privat, Toulouse, 244 pages.

KALLMAN, Diane A. (1991), *Development and implantation of an At-Risk program to aid targeted middle school student with self-esteem and academic performance*, dissertations/theses, U.S. Florida, 107 pages.

LAFORTUNE, Louise (1994), *Les processus mentaux dans l'apprentissage*, Éditions logiques, Montréal, 396 pages.

L'ÉCUYER, René (1938), *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 422 pages.

L'ÉCUYER, René (1975), *La génèse du concept de soi*, Éditions Naaman, Sherbrooke, 338 pages.

L'ÉCUYER, René (1978), *Le concept de soi*, Presses universitaires de France, Paris, 211 pages.

LEDUC, Aimée (1984), *Recherches sur le behaviorisme paradigmatic ou social*, Éditions Behaviora, Québec, 316 pages.

LEGENDRE, Renald (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation (2 ed)*, Édition Guérin, Paris, 1500 pages.

LIU, Xpaoru and al.(1992), *Decomposing the reciprocal relationships between academic Achievement and general self-esteem*, Gifted Education Internationnal, Vol. 24 n.2 pp. 123-148, 1992.

MANNONI, Pierre (1986), *Des bons et des mauvais élèves*, ESF, Paris, 143 pages.

MARSH, Herbert W. and YEUNG A. (1997), *Causal effects of academic self-concept on academic achievement : structural equation models of longitudinal data*, Journal of Educationnnal Psychology vol. 89, n. 1, pp. 41-54, Mar 1997.

MONTMARQUETTE, Claude (1989), *Les interventions scolaires en milieu défavorisé: estimation, évaluation*, Presses de l'Université de Montréal, 144 pages.

NUTTIN, Josef (1961), *Tâche, réussite et échec: théorie de la conduite humaine*, Ed. Louvain, Paris, 530 pages.

PAUZÉ, Élaine (1984), *Techniques d'entretien et d'entrevue*, Éditions Module, Montréal, 233 pages.

PERRON, Roger (1985), *Génèse de la personne*, Presses universitaires de France, Paris, 256 pages.

PERRON, Roger (1991), *Les représentations de soi: développement, dynamiques, conflits*, Éditions Privat, Toulouse, 255 pages.

POISSON, Yves (1990), *La recherche qualitative en éducation*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 174 pages.

PURKEY, Williams (1970), *Self-concept and school achievement*, Prentice-Hall Inc., New-Jersey, 86 pages.

RENAUD, A. et CLOUTIER, R. (1990), *Psychologie de l'enfant*, Gaëtan Morin éditeur ltée, Québec, 773 pages.

SEKOWSKI, Andrezej (1995), *Self-esteem and achievement of gifted students*, Gifted education international vol. 10, n. 2, pp. 65-70, 1995.

SKAALVIK, Einar (1997), *Self-enhancing and self-defeating ego orientation : relations with task and avoidance orientation, achievement, self- perceptions, and anxiety*, Journal of Educationnal Psychology, vol. 89, n. 1, pp. 71-78, Mar 1997.

SILLAMY, N. (1980), *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, Éditions Michel Mastrojanni et Marguerite Montange, Paris, v.1, 656 pages.

W. FELKER, Donald (1974), *Bulding positive self-concept*, Burgess Publishing Company, Minnesota, 135 pages.

WILLIAMS, Janice E. (1996), *Academic self-concept to performance congruence Among able adolescents*, Reports research : speeches/meeting papers, U.S. Oklahoma, 11 pages.

ANNEXE I

PROTOCOLE D'ENTREVUE

**DÉCLARATION DE CONSENTEMENT
ET CONFIDENTIALITÉ**

Je soussigné(e) _____ accepte de
Nom et prénom en lettres moulées
participer à l'entrevue concernant la recherche compréhensive de la dynamique de l'estime
de soi relative au rendement académique et plus particulièrement à l'échec scolaire.

De par ce consentement, la chercheure s'engage à ne pas divulguer le nom et prénom de la
personne en aucun cas.

Signature et date

ANNEXE III

MODÈLES DE RÉSUMÉS D'ENTREVUES

CAS #2

Nous voici en présence d'un cas très perfectionniste dont le but à l'école était d'obtenir 90% et plus. Au primaire, elle dit avoir obtenu de très bons résultats académiques et être en avance sur tous les autres. Au secondaire, le même but l'habitait et elle faisait le nécessaire pour ne pas avoir de mauvaises notes sur son bulletin. C'est en mathématiques fortes au secondaire 5 qu'elle a éprouvé le plus de difficultés. Ces notes ont chuté d'une vingtaine de points, mais elle a vite remédié à la situation.

La fois où j'ai éprouvé le plus de difficultés, c'est en mathématiques fortes secondaire 5. Au lieu de 90, j'étais tombé à 70. J'étais allée voir le professeur pour lui dire c'est quoi, est-ce que c'est moi ? Puis il m'a expliqué qu'en général tu tombes de 20 puis qu'il faut que tu pédales un peu plus pour te rattraper. Puis après, j'ai repris le pas et ça a bien été jusqu'à la fin. J'ai trouvé ça dur surtout en mathématique, mais j'ai tout fait pour ne pas garder cette note-là. (S. 2)

Au cégep, le côté académique a pris de l'ampleur. Le sujet dit éprouvé beaucoup de crainte quant à son admission à l'Université et cela, malgré ses performances scolaires. Elle a donc tout misé sur le rendement académique en délaissant complètement l'implication sociale. Selon elle, c'est pour cette raison entre autres qu'elle n'a pas vraiment aimé ses deux ans de cégep.

J'ai vraiment pas aimé mes deux ans de cégep parce que j'avais hâte de sauter à l'Université parce que j'aimais pas non plus ma branche, je trouvais que c'étais encore trop général. Puis je ne me suis pas impliquée. D'habitude, je m'implique tout le temps, au secondaire puis à l'Université je suis bien impliquée. Au cégep, je ne me suis pas impliquée, je pense que je l'ai regretté puis cela a été une déception. Dans le domaine académique, j'ai vraiment performé parce que je me lançais juste là-dedans puis j'ai eu ma bourse d'excellence à la fin, mais au niveau social, les implications, je pense que c'est ça qui m'a déçu le plus pour mon cégep puis qui a fait que je n'ai pas aimé mes deux ans . (S.2)

Mais c'est toi qui ne voulait pas t'impliquer . (Chercheure)

Oui, c'est bizarre parce que je me disais, j'ai juste deux ans à faire, je me dépêche d'aller à l'Université puis je voulais avoir des grosses notes. J'avais tellement peur de ne pas rentrer à l'Université . (S.2)

Bien sûr, elle a été acceptée à l'Université en enseignement secondaire des mathématiques. Ses débuts ont vraiment été difficiles en particulier dans un cours de mathématiques. Le professeur était dur avec les étudiants et elle avait de la misère à comprendre la matière même si elle mettait beaucoup d'efforts.

Au niveau des notes, j'ai eu beaucoup de craintes au début parce que le premier cours de mathématiques, j'avais vraiment de la misère puis je me suis dit, si je ne le passe pas, je lâche mon baccalauréat. Je suis vraiment dur de même . (S.2)

Comment cela se fait-il? Chercheure)

Je ne le sais pas. J'ai tout le temps performé puis habituellement quand je force, j'ai mes notes, mais à l'Université, même en mathématiques, j'ai beau donner pleins d'efforts, des fois, ça donne pas les résultats que je veux . (S.2)

Cette fois, elle a dû passer par-dessus son orgueil même si pour elle le fait de ne pas réussir à contrôler la note qu'elle allait avoir était perçu comme un échec. Ce qui la déstabilisait autant dans son estime et la confiance en soi était entre autres l'attitude de son professeur : « il voulait débarquer le monde » ainsi que la perception qu'elle se faisait de l'Université : « je voyais ça très grand, je pensais que c'était tous des intelligents qui allaient là . » Le fait qu'elle ne comprenait pas et qu'elle se comparait aux plus avancés de la classe l'a amené à se diminuer : « Moi, je me disais, mon Dieu, je ne suis pas si bonne que cela, je suis vraiment pioche. J'ai eu ma bourse d'excellence mais c'est parce que je suis la plus pioche des meilleures. Je mettais comme mise un rang en dessous. »

C'est son maître associé qui l'a convaincu de ne pas lâcher son baccalauréat en lui montrant qu'elle avait quand même des points forts dans les autres matières ainsi que beaucoup d'intérêts pour ses stages. Plus tard, elle a compris que c'était tout le fonctionnement de l'Université qui la traumatisait ; le système des lettres qui remplaçait le système des notes, le manque de temps dans les cours pour poser des questions, la méthode d'enseignement de son professeur de mathématiques... Il a fallu qu'elle apprenne à contrôler son stress pour continuer.

Cet événement négatif a eu pour conséquence l'évolution de son caractère.

J'ai tout le temps voulu être la meilleure mais là, je voyais que les autres avaient plus que moi et ça m'énervait. Mais cela m'a formé parce que ça m'a dit, tu peux travailler, t'as tes notes mais t'es pas tout le temps la meilleure. Ça été dur, ça été plus au niveau du caractère. (S.2)

Évidemment, elle a dû changer quelques comportements comme apprendre à faire confiance aux autres lors de travaux d'équipes. Elle a même dû changer sa vision par rapport aux mathématiques : « c'est tout un changement de mentalité. Moi, des maths, c'est dur comme fer, $1+1=2$ mais à l'Université c'est pas ça. »

Elle estime aujourd'hui que cet événement a contribué à augmenter sa confiance en elle-même car elle a passé au travers de son baccalauréat malgré les difficultés et les découragements. Elle mentionne également qu'à long terme, elle tire une leçon de cet événement à savoir qu'elle est plus consciente de ses limites :

Je me dis que, je m'encourageais tout le temps en me disant que plus j'allais pousser, si je fais toute l'ouvrage, je vais pouvoir réussir tout ce que je veux.

C'est vrai dans un certain sens, mais je ne peux pas épargner une grosse difficulté. Là, je m'en suis rendu compte. Tu viens que tu sais plus ta capacité puis ma capacité était plus tout le temps à 90. (S.2)

Bien que sa perception de soi est changée, il n'en demeure pas moins qu'elle souhaite performer dans le domaine de l'enseignement, chose qui lui tient à cœur. Toutefois, elle s'accorde maintenant le droit à l'erreur et admet que dans la vie de tous les jours, il y aura des moments où elle devra se fixer des objectifs moins élevés pour éviter d'être tout le temps déçue.

CAS #6

Le sujet débute le récit de son parcours scolaire en spécifiant qu'il n'a jamais eu de facilité et que pour comprendre la matière enseignée, celle-ci devait lui être présentée de façon visuelle. Malgré cela, son école primaire s'est relativement bien passée puisque ses notes se situaient autour de la moyenne. Toutefois, au secondaire, le récit est différent. Il a de la difficulté à se concentrer, l'intérêt pour la matière est moindre et ses efforts sont sans succès.

J'avais vraiment pas de facilité. Premièrement, je suis un visuel donc chose certaine faut que je voie ce qui m'est enseigné parce que sinon, ça ne clique pas. (S.6)

Puis c'était comme ça, les professeurs expliquaient mais ils n'écrivaient pas au tableau? (Chercheure)

Ben souvent ils « Ben parlaient, quand ils écrivaient ça allait bien puis quand j'écrivais des notes ça allait bien comme à l'élémentaire, je pense que je n'ai pas eu trop de misère, ça allait quand même assez bien. Je ne te dis pas que j'étais dans les plus hauts, j'étais dans la moyenne. Quand j'ai commencé au secondaire, là ça été une autre paire de manche. C'est pas que j'étais un gars qui était frivole, qui était fou ou quoi que ce soit non, pourtant je voulais étudier mais ça cliquait pas. J'avais beau être chez-moi puis essayer d'étudier pis ça rentrait pas. (S.6)

Est-ce que cela était dû à un manque de concentration ou de motivation? (Chercheure)

Peut-être un manque de concentration, je ne pourrais pas te l'expliquer à 100%, sûrement qu'il y a un manque de concentration. Oui, quand je l'analyse comme il faut, oui c'est vrai. (S.6)

L'intérêt que tu avais pour la matière était-elle une cause? (Chercheure)

Ben c'est certain qu'au secondaire, je ne voyais pas vraiment d'intérêt sauf en géographie. (S.6)

Après ses études secondaires, le sujet a suivi quelques formations nécessitant toutes des habiletés manuelles. Les résultats qu'il obtenait lors de ces formations étaient à la limite de la note de passage. Selon lui, ses résultats parlaient d'eux-mêmes, en d'autres mots, il ne s'estimait pas assez compétent pour pouvoir exercer le métier en question.

J'ai pris des cours encore manuels, je me disais c'est peut-être le métier que je n'aime pas. Il fallait que j'essaye autre chose pour me convaincre encore plus. Mais, je n'ai pas travaillé là-dedans. J'ai pas eu d'échecs, mes notes étaient sur la limite du 60% mais pour moi, la note que j'avais faisais que je ne méritais pas de travailler là-dedans. J'ai même refusé un job parce que je sentais que je ne serais pas heureux là-dedans. C'est là que j'ai réalisé que je n'étais pas fait pour ça. Après, j'ai arrêté de suivre des cours, ben non, les cours que je suivais par la suite étaient plus des cours de tête comme marketing, vente. (S.6)

L'expérience de travail acquise pendant les 15 années qui ont suivi accompagnée d'un désir d'améliorer sa situation l'ont amené à effectuer un retour aux études. Il a entrepris un certificat à temps plein à l'Université. La première session, il a échoué les cinq cours à lesquels il était inscrit. Selon lui, cet échec est tributaire du fait qu'il ne possédait pas de méthode de travail et qu'il connaissait très mal les outils pédagogiques utilisés en milieu universitaire.

Je me suis rendu compte que c'était énorme puis étant donné que je n'avais jamais fait de cégep et que je ne m'étais pas renseigné, je n'avais pas de base pour l'Université. Je suis arrivé là comme un cheveux sur la soupe. Pour moi, l'Université c'était comme au secondaire. Là, j'ai commencé à suivre mes cours puis j'écoutais le professeur parler en avant. Il marquait une couple de note mais il n'en marquait pas beaucoup. (S.6)

Les méthodes que tu avais pour le secondaire n'étaient pas bonnes pour l'Université. (Chercheure)

Mais si le professeur parle puis qu'il n'écrit pas, moi ça clique pas. (S.6)

Oui, c'est vrai. (Chercheure)

Là, je capotais puis je ne connaissais pas personne dans mes cours. Je n'osais pas aller demander de l'aide. (S.6)

Le sujet affirme que cet échec n'a pas beaucoup affecté son estime de soi car il se disait pouvoir remédier à la situation en trouvant de bons outils de travail. Il était très motivé à réussir car il savait que ce certificat le mènerait à un bon emploi. De plus, il aimait le contenu de ses cours. Il a donc été chercher de l'aide auprès de gens inscrits au même certificat que lui pour développer des méthodes de travail appropriées. Ceci lui a permis de reprendre ses cours et de compléter son certificat avec succès.

À quoi attribuais-tu le fait que tu avais de la misère? (Chercheure)

J'attribuais ça du fait que ça faisait quand même 15 ans que je n'avais pas été à l'école puis que je n'avais pas de méthode fait que c'est pour ça que là vraiment j'ai fini par me décider d'approcher certaines personnes vers la fin de ma première session. Il était un peu tard fait que au bout de ligne j'ai tout coulé. (S.6)

Tout tes cours? Les cinq? (Chercheure)

Les cinq cours, je les ai coulés parce que là c'était trop pour moi. (S.6)

Comment tu as pris cela au niveau de ton estime de soi puis de ta confiance? (Chercheure)

Pas si pire. Je ne te dis pas que je me trouvais pas poche mais je me disais en tout cas, j'ai de bonnes raisons. Je me disais si j'ai les bons outils ben il n'y a pas de problèmes, ça devrait bien allé. (S.6)

Donc, tu étais motivé à régler le problème. (Chercheure)

Oui parce que je voulais réussir au bout de la ligne parce que je savais que ce certificat allait me mener quand même à un travail. (S.6)

Finalement, le sujet estime que cet événement a eu pour conséquences positives qu'il est fier d'avoir complété son certificat malgré les difficultés et les circonstances de plus,

cela lui a permis de développer des nouvelles méthodes de travail qu'il peut mettre au profit de l'emploi qu'il occupe même si ce dernier n'est pas en relation immédiate avec le certificat qu'il a obtenu. Le sujet s'est rendu compte que le certificat à lui seul n'était pas suffisant pour l'obtention du poste convoité. Il lui aurait fallu compléter un baccalauréat dans le même domaine, chose qui ne le motivait pas compte tenu des efforts, du travail et des coûts que cela nécessitait.

Finalement, ton certificat tu l'as complété? (Chercheure)

Je l'ai complété l'hiver passé puis avec fierté d'ailleurs. Je ne te dis pas que je me suis placé là-dedans parce que j'ai fait ben des applications sauf que quand t'as rien qu'un certificat, c'est malheureux mais t'as pas assez d'études pour pouvoir travailler sur le terrain. Il fallait que j'aie au moins un diplôme ben un baccalauréat mais mon baccalauréat lui ça ne me tentait pas d'aller le chercher. (S.6)

C'était trop long? (Chercheure)

Ah, c'était trop long, trois ans, non. Je suis pas assez euh parce que veut, veut pas, il y en a que quand ils vont aux études, ils ont de la facilité puis euh bon, ils aiment ça. Non pas que je haïe ça aller aux études mais par contre, je sais que je ne suis pas assez concentré même si j'aime ça. Ça m'en prend deux fois plus pour réussir mais par contre, je sais que je peux réussir. Ça ne me tente pas non plus de vivre encore trois ans dans la pauvreté comme j'étais. (S.6)

À long terme, le sujet précise que cet évènement lui a donné une très bonne leçon de vie et que cela lui a été très enrichissant culturellement. Aussi, cela lui a permis de découvrir des forces en lui qu'il ne connaissait pas.

Quels sont les impacts à long terme de cet évènement? (Chercheure)

Ça m'a donné une très bonne leçon de vie, ça été très enrichissant au niveau culture. Je me suis découvert des forces que je ne connaissais pas en dedans de moi puisque j'en suis fier aujourd'hui. (S.6)

CAS #8

Le sujet qualifie ses études primaires de bonnes étant donné que ses résultats se situaient aux alentours de 80%. Déjà, à ce stade, il était conscient que les mathématiques étaient son point fort et que l'écriture était son point faible. En 4^e année, il se souvient avoir vraiment détesté son professeur puisque ce dernier ne leur accordait pas le droit à l'erreur. Le sujet spécifie que ses notes ont été affectées à la baisse mais qu'il a quand même réussi à compléter avec succès son année scolaire ainsi que les années du primaire qui ont suivi.

Ses études secondaires prennent une tout autre allure. En secondaire 1, dans son cours de mathématiques, il dit avoir mal compris certaines notions et que le professeur en question n'était pas très réceptif à ses difficultés et donc peu enclin à lui donner des explications supplémentaires. En secondaire 2, ses difficultés en mathématiques étaient toujours présentes et lui causaient quelques problèmes quant à la compréhension de la nouvelle matière. Ce faisant, plus les années avançaient, plus les cours de mathématiques étaient difficiles. Malgré cela, il aimait le contenu de ses cours de mathématiques et était intéressé, dans les premières années du secondaire, à suivre des cours de récupération pour comprendre la matière enseignée. Compte tenu que son professeur de secondaire 1 ne lui semblait avoir aucun intérêt pour l'aider, le sujet n'a pu récupérer le retard accumulé et par conséquent, ses notes ont commencé à baisser.

En arrivant au secondaire, on a commencé dans les mathématiques à avoir des algèbres pis c'est choses-là pis il y a quelque chose que j'ai pas saisi pis eux, les

professeurs, au secondaire 1, 2 là, tu suis ou ben tu manges de la colle. J'aurais peut-être eu besoin qu'ils prennent une heure ou deux ou trois ou cinq peut-être pour m'expliquer comme il faut les fondements de ça, d'où ça venait, pourquoi c'était fait comme ça pis où est-ce qu'on allait en venir avec ça. Moi, je ne voyais pas le lien dans la vie avec ça, X3+X4=WX5 moi, je ne voyais pas comment j'allais faire pour gagner ma vie avec ça. Fait que j'ai complètement décrocher de ça, les mathématiques c'est devenu ma pire matière. J'aime ça, même aujourd'hui encore j'aime ça, mais, j'ai pas compris ce bout-là pis les mathématiques ça été plus dur après ça, toutes les autres années après. (S.8)

Penses-tu que le professeur n'était pas disponible parce qu'il avait trop d'élèves? (Chercheure)

Non, c'est qu'il était peut-être pas intéressé non plus. (S.8)

Il te semblait qu'il n'avait pas d'intérêts. (Chercheure)

Non, il n'avait pas d'intérêts. (S.8)

Puis quand il essayait de t'expliquer? (Chercheure)

Ça ne passait pas pis à la fin du cours là, tu sortais de là pis c'était comme si tu venais de rencontrer un chinois dans le passage. (S.8)

Ah oui! (Chercheure)

Quand je lui disais, il disait « c'est facile ». Facile, facile, tu le sais parce que ça fait 15 ans que tu le fais. (S.8)

Te faire répondre ainsi, ça te démotivait? (Chercheure)

Oui, c'est ça. (S.8)

En français, le phénomène était semblable. Toutefois, cette matière a toujours été son point faible alors au secondaire, ses difficultés étaient déjà présentes et elles n'ont fait que s'accentuer avec les années. Simultanément à ses baisses de notes, le sujet s'est fait un groupe d'amis dans lequel l'école était perçue négativement et où l'échec était presque valorisé.

Comment te percevais-tu face à tout ça? (Chercheure)

Ben là j'étais dans une gang que l'estime de l'école était pas vraiment haute. Nous autres, on avait dont hâte de finir notre secondaire pour aller travailler même que la plupart de mes chums n'ont pas fini leur secondaire. Moi, je ne suis pas tombé dans une bonne gang pour les études parce que j'aurais sûrement été doué pour en faire plus parce que je vois l'intérêt que j'ai pour ça aujourd'hui pis j'aurais pu faire pas mal plus d'études que j'ai là pis je réussi bien à l'école (il complète actuellement ses mathématiques du secondaire à l'école des adultes). (S.8)

Au niveau de ta confiance, as-tu remarqué une différence? (Chercheure)

Ben là, confiance, ça sûrement joué un rôle un peu. (S.8)

Par rapport à tes notes? (Chercheure)

Non pas vraiment parce qu'il y a même des fois que t'sé le gars te disait : « j'ai poché un examen » pis tu lui dis : « comment t'as eu? », le gars : « Ah, j'ai eu 50-51 », l'autre dit : « tu ne me bat pas, j'ai eu 45 ». Pis là, t'es mort de rire de ça. (S.8)

Le sujet a fini par échouer son secondaire 4 car, selon lui, les bases qui lui manquaient en mathématiques et en français lui nuisaient également dans d'autres matières ce qui a eu pour effet d'augmenter le nombre d'échecs. Suite à cela, il a décidé de s'orienter vers le secondaire professionnel en mécanique automobile. Il a occupé plusieurs emplois depuis et a complété un cours de génie mécanique sous peu dans lequel il a dû affronter ses difficultés d'ordre scolaire. En fait, ce cours de génie mécanique se composait, entre autres, de trois cours de physique. Le sujet a échoué le premier cours de physique car il soulevait certains points en lien avec les mathématiques, mais a réussi les deux autres. Il a demandé un cours d'appoint et a repris son examen final qu'il a complété avec succès d'ailleurs.

Il y avait trois cours de physique pis j'ai pas passé la première physique parce qu'elle était cinématique. La cinématique c'était l'algèbre. C'était toute la

matière que j'avais pas passé au secondaire, les mathématiques. Fait que j'ai pas passé j'ai eu 51%. Au cégep, à 51 t'as le droit de reprise, t'as le droit à un cours d'appoint . Il a fallu que je me bat pour l'avoir mais je l'ai eu. J'ai tout fait mes cours pis j'ai fait mes autres physiques pis j'ai passé avec la moyenne les autres physiques. Quand j'ai fini au mois de janvier cette année, j'avais tout mes cours sauf ma première physique qu'il me manquait pis qui était la base. Mais, je ne suis pas si nono que ça, j'ai réussi à faire les deux autres pareils. J'ai fait le cours d'appoint pis j'ai eu 92%. (S.8)

Quelles conséquences cela a t-il eu sur ta confiance? (Chercheure)

Ben c'est pas... ça n'a pas eu de conséquences par rapport à ma confiance. (S.8)

Une conséquence ça peut être négatif comme ça peut être positif. (Chercheure)

Non, moi je pense que dans la vie, je suis un gars positif pis quand j'ai un obstacle, je me baisse la tête pis je fonce. (S.8)

C'est un trait de caractère? (Chercheure)

Ben c'est un trait de caractère mais moi, j'ai un but dans la vie (se partir une entreprise). (S.8)

C'est toujours ça qui te motives? (Chercheure)

Toujours. C'est pas grave, moi je suis capable de n'importe quoi dans la vie. Si je décide que je fais quelque chose, je le fais pis ça prend pas mal de monde pour m'arrêter. (S.8)

Bien que cet événement négatif au secondaire l'ait contraint au niveau des études, il sait aujourd'hui qu'il en aurait eu les capacités. On peut penser que le sujet, en plus de ses difficultés au secondaire, a subi une mauvaise influence de la part de ses amis, ce qui a affecté négativement sa motivation face à l'école. Cependant, rien ne l'arrête dans la vie puisqu'il a un but qu'il souhaite ardemment réaliser. Ceci dit, il pense et agit en fonction d'atteindre cet objectif.