

Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans

Louise Héroux et Mona Farrell

Volume 11, numéro 1, 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900482ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900482ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Héroux, L. & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 103–117.
<https://doi.org/10.7202/900482ar>

Résumé de l'article

Dans cette étude, les auteures ont exploré la relation entre l'âge et le développement du concept de soi chez les enfants, puis les différences du concept de soi selon le milieu socioculturel des enfants. Cinquante-deux sujets, âgés de 5, 6, 7 et 8 ans, ont répondu au test *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973). Les résultats indiquent une augmentation positive du concept de soi au cours des trois premières années et ensuite une diminution à la quatrième année; ces résultats donnent des appuis pour souligner le rôle des éducateurs et éducatrices auprès des jeunes enfants.

Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans

Louise Hérroux et Mona Farrell*

Résumé — Dans cette étude, les auteures ont exploré la relation entre l'âge et le développement du concept de soi chez les enfants, puis les différences du concept de soi selon le milieu socio-culturel des enfants. Cinquante-deux sujets, âgés de 5, 6, 7 et 8 ans, ont répondu au test *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973). Les résultats indiquent une augmentation positive du concept de soi au cours des trois premières années et ensuite une diminution à la quatrième année; ces résultats donnent des appuis pour souligner le rôle des éducateurs et éducatrices auprès des jeunes enfants.

Abstract — In this study, the authors investigate the relation between age and development of self-concept in children, and differences in self-concept as related to socio-cultural milieu. Fifty-two subjects, aged 5, 6, 7 and 8 years responded to the *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973). The results show a positive increase in self-concept during the first three years and a decrease in the fourth year. These results support the importance of the role of educators in the education of young children.

Resumen — En este estudio, las autoras han explorado la relación entre la edad y el desarrollo del concepto de sí en los niños, así como las diferencias en el concepto de sí según el medio socio-cultural de los niños. Cincuenta y dos sujetos de 5, 6, 7 y 8 años respondieron al test de *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973). Los resultados indican un aumento positivo del concepto de sí durante los tres primeros años y una disminución en el cuarto año; estos resultados confirman la importancia de los educadores y educadoras de la pequeña infancia.

Zusammenfassung — In dieser Studie haben die Verfasserinnen die Beziehung zwischen dem Alter und dem Selbstbild bei Kindern untersucht, sowie die Unterschiede des Selbstbildes je nach dem sozio-kulturellen Milieu der Kinder. 52 (zweiundfünfzig) Kinder von 5, 6, 7 und 8 Jahren haben sich dem Test von *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973) unterzogen. Die Ergebnisse zeigen eine Zunahme des positiven Selbstbildes im Laufe der drei ersten Jahre, und danach eine Abnahme im vierten Jahr. Diese Funde stützen die These von der Bedeutung der Erzieher für Kinder im zarten Alter.

Le concept de soi est le portrait dynamique et évaluatif que chaque individu développe de lui-même dans ses interactions avec son environnement social. La présente étude explorera le développement du concept de soi des enfants entre 5 et 8 ans, non pas à travers les yeux d'un observateur extérieur, mais à partir d'un point de vue subjectif, celui de l'enfant lui-même. Pour ce faire, nous utiliserons le test *McDaniel-Piers: Young Children's Self-Concept Scale* (1973) comme instrument d'évaluation du concept de soi sur un échantillon de 52 sujets, groupés selon leur ethnicité

* Hérroux, Louise: étudiante diplômée, Université de Montréal.

Farrell, Mona: professeure, Université Concordia.

(des enfants néo-canadiens et des enfants canadiens-anglais fréquentant des écoles primaires de Montréal) aux âges de 5, 6, 7 et 8 ans. Une analyse de variance vérifiera, auprès de deux groupes d'enfants, l'effet de l'âge sur les scores évaluant les aspects global, émotionnel, scolaire et comportemental du concept de soi. Nous explorerons ensuite la possibilité d'une différence dans les scores selon le milieu socio-culturel des enfants.

Le problème

L'homme peut se percevoir comme objet: ce qu'il est, ce qu'il essaie de devenir. L'ensemble des caractéristiques qu'on attribue à soi-même a été traditionnellement conceptualisé en terme de « concept de soi ». Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi, et il se structure progressivement de la naissance à la mort (Wylie, 1979). À partir du courant mis de l'avant par la psychologie du développement couvrant l'ensemble de la vie, Lewis (1979) fait remarquer que le concept de soi est le *sine qua non* d'une vue constructiviste du développement humain. Bien que l'organisme se construise selon sa qualité biologique et selon la culture dans laquelle il vit, c'est le processus actif de l'interprétation du comportement qui est le phénomène psychologique. Ainsi, l'étude du développement de l'individu n'est pas simplement l'étude de son action, mais aussi celle de son interprétation du sens de l'événement, incluant sa propre action. Par conséquent, les recherches sur le concept de soi prennent de plus en plus d'importance dans toutes les sciences humaines. Dans ce sens, les années soixante-dix ont été appelées la décennie du « moi » par l'écrivain américain Tom Wolfe¹. Ce jugement décrit bien la transformation dans les mentalités de la génération du moi: désormais, la qualité prend le pas sur la quantité, l'être sur l'avoir. L'accent ne porte plus seulement sur la réussite matérielle mais sur des objectifs d'ordre personnel: la volonté de recherche de son identité et de l'expression de ce que l'on est. Prenons le fait de notre propre expérience: qui ne ressent pas le besoin de se connaître davantage et de se trouver valable dans ce qu'il essaie d'être ou de devenir?

Selon l'Américaine Ruth Wylie (1979), qui depuis vingt ans a analysé tout ce qui s'est fait dans le domaine du concept de soi, la recherche en psychologie développementale démontre le postulat général que le concept de soi est l'élément central qui influence le sens du comportement humain et que la personne, au cours de toute sa vie, tente de maintenir et de rehausser le niveau de son concept de soi. Cet auteur pose comme hypothèse qu'un concept de soi positif est associé à un haut niveau d'actualisation de soi sur tous les plans (physique, cognitif, affectif et social). Pour l'éducation des enfants, le problème du développement du concept de soi apparaît extrêmement important. Wylie croit important d'étudier la stabilité ou les changements du concept de soi chez les enfants pour les comprendre dans leur fonctionnement global et les aider à développer un concept de soi positif. En insistant sur l'importance d'étudier le développement du concept de soi durant toute la vie et plus spécifiquement à la période infantile, les auteurs (Rogers, 1961; Samuels, 1977;

Burns, 1979; Wylie, 1979) affirment que les attitudes envers soi-même peuvent changer à la suite d'un apprentissage approprié. Dans ce sens, Yamamoto (1971) soutient avec Glasser (auteur de *Schools Without Failure*, 1969) que la période de cinq à dix ans est critique pour l'évolution de l'image de soi. Du point de vue des implications pédagogiques, des auteurs comme Samuels et Burns cherchent à mettre en lumière l'influence de l'école dans le problème de développement du concept de soi chez l'enfant. Ils soutiennent que si les croyances sur soi, souvent erronées, sont formées et fortement renforcées par les parents tôt dans l'enfance, il importe que les maîtres, par des interventions constructives, tâchent de changer les attitudes négatives de l'enfant envers lui-même dès les premières années de sa scolarité. Leur prémisses de base est que la famille, et plus tard l'école, peuvent diminuer (rendre moins positif) ou bien rehausser (rendre plus positif) le niveau d'appréciation de soi chez l'enfant.

Avant de déterminer le but précis de notre recherche, voyons en quoi consiste le concept de soi et son évaluation. Pour mieux définir le terme concept de soi en fonction de l'instrument utilisé dans notre étude, il est bon de clarifier ici les éléments de base qui sont inclus dans cette notion. La terminologie reliée au domaine du « soi » a été un sujet de controverse dans l'histoire de la psychologie. Les études théoriques démontrent que des siècles de discussion ont produit beaucoup de confusion sur les termes référant au soi comme élément majeur du comportement humain. Encore aujourd'hui, les auteurs n'utilisent pas toujours le même système de classification pour distinguer les différents aspects du soi.

La plupart des auteurs ont défini le soi global, centre de la conscience, sous deux aspects bien distincts : le soi comme sujet connaissant ou le « je » (processus) et le soi comme objet connu ou le « moi » (contenu). Le je, dérivé du moi freudien est l'ensemble des processus tels que la perception, la mémoire, la pensée par lesquels la personne exécute un plan d'action pour atteindre la satisfaction. Ces actions, générées aussi bien par les émotions que par la cognition, permettent d'ajuster les énergies internes à la réalité externe. Le moi, appelé le soi par rapport au moi freudien, est la façon dont la personne réagit à ces processus ; il désigne ses attitudes, ses sentiments, ses perceptions et ses évaluations envers elle-même. Il y a interaction entre les deux : quand le je fonctionne bien, l'individu se juge favorablement et, inversement, un moi tenu en haute estime permet au je de mieux s'adapter à la réalité. La présente étude, comme la plupart des autres, est basée sur le soi-objet mais implique aussi le soi-processus qui le crée et le recrée. Le je actif est présent dans le moi devenu un objet perçu par l'individu. Précisons maintenant que la notion de concept a ici une nature particulière. Il n'est pas simplement une représentation intellectuelle pour nommer ou classer ; il englobe les dimensions cognitives mais aussi affectives de chacun de nous. La conceptualisation de soi est, par sa subjectivité, une connaissance personnelle, intense et centrale à chaque individu. Le « concept » de soi est donc différent des autres concepts, à cause des connotations émotives et évaluatives puissantes qui lui sont rattachées (Burns, 1979). L'appellation concept de

soi, telle qu'elle est utilisée dans notre recherche, a été introduite dans les années cinquante par Rogers. Il est défini par Wylie (1979) comme une combinaison de cognitions et d'évaluations de plusieurs attributs de soi. Cette organisation dynamique des attitudes envers soi-même s'étend le long d'un continuum positif-négatif et prédispose à se comporter dans un sens plutôt que dans un autre. Dans cette optique, Wylie conçoit que les termes de soi, estime de soi, acceptation de soi et évaluation de soi peuvent être utilisés de façon interchangeable.

Les instruments d'évaluation du concept de soi consistent en un rapport verbal ou écrit que la personne fait à son propre sujet. Les formes autodescriptives utilisées peuvent être des interviews non structurées ou libres où le sujet est encouragé à suivre sa propre suite d'associations à partir d'une simple question générale. Il peut aussi s'agir de questionnaires structurés où on demande au sujet de donner des réponses très spécifiques à des propositions directives, souvent sous la forme de oui/non ou de choix multiple. Bien entendu, les données des interviews non structurées doivent être mises dans des formes structurées pour les analyses. Les autodescriptions libres explorent les aspects qualitatifs du concept de soi, tandis que la quantification des évaluations positives-négatives de soi est obtenue à partir des autodescriptions structurées, telles que le test utilisé dans notre étude. Quelle que soit la forme adoptée, le principe de base demeure le même à savoir : le seul moyen de connaître le concept de soi consiste à le demander au sujet lui-même à l'aide d'un instrument standardisé, c'est-à-dire vérifié pour ses qualités psychométriques.

L'examen du développement du concept de soi est encore un domaine de recherche nouveau et peu cohérent. Les travaux empiriques s'occupent de variables et de périodes d'âge fort disparates. La présente étude a pour objectif d'explorer le problème du développement, c'est-à-dire de la stabilité ou des changements, du concept de soi en relation avec l'augmentation de l'âge chez les enfants de 5 à 8 ans. Pouvons-nous affirmer qu'il existe une association entre la variable âge et les perceptions de soi au cours des quatre premières années de l'expérience scolaire? D'après les auteurs, les travaux qui tentent d'expliquer ce qui varie avec l'âge peuvent avoir soit un caractère qualitatif, c'est-à-dire se rapporter strictement aux variations des dimensions constitutives du concept de soi, soit un caractère quantitatif, c'est-à-dire analyser le niveau de valorisation positive-négative de soi. L'Écuyer (1978), qui a élaboré un modèle des dimensions du concept de soi, a appelé l'étape de 5 à 10 ans la période d'expansion du soi. Les résultats de son analyse qualitative montrent une progression du processus de structuration de soi; plus précisément à partir de 5 ans, avec la variété des expériences nouvelles apportées par la vie scolaire, le concept de soi s'élargit en termes de contenus perceptuels de soi.

D'autre part, dans les travaux qui ont examiné uniquement les changements quantitatifs du concept de soi en fonction de l'âge, l'unanimité ne semble pas être faite. À la suite d'analyses exhaustives sur la question, Wylie (1979) classe les recherches en trois catégories selon les résultats démontrés : peu de changements, une diminution ou une augmentation du niveau des scores à un test d'évaluation du

concept de soi. Et elle conclut que même si des changements significatifs (diminution/un concept de soi moins positif ou augmentation/un concept de soi plus positif) sont rapportés dans plusieurs recherches, il y a une relation nulle ou faible entre l'âge et les scores du concept général de soi. Il semble donc que le problème du développement du concept de soi chez l'enfant n'est pas résolu. De plus, il importe de signaler ici une des limites importantes relevées dans l'analyse de l'influence de l'âge sur l'évaluation de soi. En effet, s'il ressort globalement qu'il n'y a pas ou qu'il y a peu de lien entre la variable âge et le concept de soi quantifié en termes de valorisation positive ou négative de soi, il faut néanmoins ajouter que la variable âge, à la période de la scolarisation, n'est pas complètement indépendante de la variable succès scolaire. À ce propos, Purkey (1970) souligne qu'il y a une relation complexe « dans les deux directions » entre les deux variables puisque l'âge implique un degré de scolarité dans lequel les enfants qui vivent des expériences répétées d'échec en arrivent à se voir négativement, et ceux qui réussissent bien augmentent leurs attitudes positives envers eux-mêmes.

Bref, il ressort qu'il n'est certainement pas question de nier l'importance de l'âge dans la description du développement du concept de soi chez les enfants, surtout pour des enfants de moins de 10 ans. Le nombre de recherches est plus restreint dans les âges inférieurs à 10 ans et aussi les résultats obtenus jusqu'ici proviennent de moyennes tirées d'échantillons couvrant des gammes d'âges beaucoup trop larges.

Méthodologie

Échantillon. Les enfants qui ont participé à la recherche ont été choisis dans deux écoles primaires de la région métropolitaine de Montréal, relevant de la Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais. Ces deux écoles desservent deux populations différentes : l'école I est composée d'une population d'immigrants, c'est-à-dire pour la plupart de la première génération canadienne de familles grecques, portugaises et chinoises, tandis que l'école II regroupe une deuxième ou une troisième génération de Canadiens de langue anglaise. Le niveau socio-économique des familles est inférieur à la moyenne dans les deux écoles. Les enfants, garçons et filles, sont âgés de 5 à 8 ans ; les années de scolarité sont donc les suivantes : maternelle, 1^{ère}, 2^e et 3^e année. L'échantillon est constitué de 52 enfants, dont 18 enfants immigrants de l'école I et 34 enfants anglophones de l'école II. Nous avons recueilli, à partir des 84 enfants de la maternelle qui ont répondu au test la première année de l'investigation, les réponses des enfants ayant participé à l'expérience pendant quatre années consécutives. Étant donné le phénomène de perte (sujets perdus au cours de mesures répétées) qui se produit dans toute étude longitudinale, le nombre des sujets est passé de 84 à 52.

Le test. Le concept de soi des enfants a été évalué avec le *McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale* (MP) (1973) élaboré pour les enfants de 5 à 8 ans. Cette échelle est une extension du *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PH) (1969)

élaboré pour des enfants de 8 à 11 ans. Le test MP est composé de 40 énoncés choisis par les parents à partir des 80 déclarations du test PH et modifiées dans les termes afin de répondre aux situations d'enfants plus jeunes. Ces phrases, formulées à la première personne, sont du genre suivant : « Je suis heureux » ; « Ma famille est déçue de moi », etc. Afin de contrôler l'acquiescement des réponses, les énoncés sont présentés soit négativement soit positivement, selon un ordre établi au hasard ; ceci pour éviter que le sujet ne coche machinalement jusqu'en bas de la colonne. De cette façon, le sujet doit indiquer « oui » à des énoncés et « non » à d'autres afin d'obtenir un score élevé. Le double négatif est évité, parce qu'il peut être confondant pour les jeunes enfants. La durée de passation du test est de 15 à 30 minutes. L'échelle fournit le score global (40 points) du concept de soi, et les scores des trois sous-échelles suivantes : le soi émotionnel (16 points), le soi scolaire (14 points) et le soi comportemental (10 points). Un score élevé indique un concept de soi positif.

Afin de vérifier la fiabilité de son échelle, McDaniel l'a utilisée dans une étude longitudinale qui examinait la stabilité du concept de soi durant les trois premières années scolaires. Les normes pour le score total ont été établies sur les réponses de plus de 2 000 enfants dans huit centres métropolitains différents. Les coefficients de fidélité, selon la formule de Kuder-Richardson (KR-20), ont été de 0.73 pour la première année, 0.80 pour la deuxième année et de 0.86 pour la troisième année. Les résultats de cette analyse de facteurs sont rapportés par Denner, de l'Université Purdue, dans son mémoire de maîtrise (1975). Plus récemment, Farrell et Beltempo (1980) a aussi contrôlé la fiabilité du test MP. Ils ont établi les normes à partir des réponses de 420 enfants, en procédant comme pour l'analyse américaine. Les coefficients de fidélité, selon la même formule KR-20, ont été de 0.77 pour la maternelle, de 0.81 pour la première année et de 0.82 pour la deuxième année scolaire.

Quant à la validité du MP, elle n'est pas rapportée ; il faut donc en référer aux analyses faites pour le PH, qui l'a précédé. Tout d'abord, mentionnons que le manuel du test rapporte que le coefficient de validité concourante du PH, en corrélation avec l'échelle de Lipsitt, est de 0.68. En second lieu, examinons l'étude de Marx et Winne (1978) sur la validation de trois instruments d'évaluation du concept de soi, dont le PH, étude faite dans le but d'évaluer les programmes d'éducation en Colombie-Britannique. Après avoir administré les tests à 488 enfants de quatre écoles primaires, les chercheurs ont regroupé par sous-échelles ces tests selon trois facettes représentant le soi physique, le soi social et le soi scolaire. Les résultats de cette analyse indiquent que les trois instruments démontrent un certain degré de validité convergente (validité de contenu). Du point de vue de la validité de structure, il ressort que la forme des énoncés de chaque test affecte les interprétations d'un concept de soi élevé ou positif, ce qui explique en partie que la validité discriminante n'est pas établie. Ainsi, le PH provoque des scores beaucoup plus élevés que les deux autres instruments à cause de la forme plus positive des questions. L'exemple le plus caractéristique se trouve dans le domaine de l'aspect physique, où 11 des 12 énoncés sont formulés positivement.

Les auteurs de cette étude suggèrent en conclusion que les sous-échelles des instruments en vue d'évaluer le concept de soi ne sont pas empiriquement différenciables. Quoique ces tests supposent l'existence de différences entre chacune des dimensions du concept de soi (physique, social et scolaire) par la séparation en sous-échelles, il y a peu d'évidence soutenant cet avancé. Les questions de validité soulevées dans cette recherche contribuent à résoudre le problème de l'existence d'un seul concept de soi global par opposition à une structure différenciée du concept de soi.

À la suite de ces analyses, les chercheurs reconnaissent que le test MP possède la fiabilité et la validité suffisantes, puis mérite considération pour des recherches sur le concept de soi, comme le recommandent ses auteurs.

Mode de passation du test. L'administration du test a eu lieu entre 1976 et 1980, après entente avec les autorités concernées. Chaque avril, pendant quatre ans, les tests ont été administrés aux mêmes enfants par quatre assistantes de recherche. Les enfants cibles des niveaux de la maternelle et de la première année ont subi le test dans leurs classes respectives, tandis que ceux des 2^e et 3^e années ont été rassemblés dans une classe désignée à cet effet. Dans tous les cas, l'accent a été mis sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, que les résultats n'influenceraient pas les données scolaires. Chaque énoncé a été lu clairement au moins deux fois et des explications ont été fournies quand une difficulté était éprouvée dans la compréhension du vocabulaire. L'examineur a demandé aux enfants de «répondre aux questions comme ils sentent réellement qu'ils sont, non pas comme ils pensent qu'ils devraient être».

Pour les enfants de maternelle et de première année, certaines additions à ces directives furent nécessaires. On a demandé aux titulaires des classes de donner aux enfants les directives préalables à l'examen sur la façon d'accomplir la tâche de discrimination (oui, non, ou un symbole pour ceux qui ne savaient pas encore écrire). Un test de pratique de cinq énoncés a été inventé pour familiariser les enfants avec les exigences de la tâche et a été passé avant l'examen. Pour la passation du test, les mots «oui» et «non» ont été écrits sur le tableau en grosses lettres colorées; l'administrateur y référait et démontrait comment encercler la réponse choisie, afin d'inculquer cette habileté. La cotation a été effectuée à l'aide de la feuille de correction du test.

Traitement des données. Pour déterminer la signification des différences existant entre les scores du concept de soi des enfants en fonction de leur âge, un test d'analyse de variance a été utilisé. Ce traitement statistique permet de mettre en évidence les corrélations entre les quatre âges ou niveaux de scolarité pour les deux groupes socio-culturels (les variables indépendantes) et les quatre mesures du concept de soi (les variables dépendantes).

À cause de la nature des données, il est justifiable de procéder avec ce que Winer (1971) appelle une analyse tridimensionnelle pour mesures répétées sur deux

dimensions (c'est-à-dire une analyse dont deux des trois facteurs sont disposés de façon hiérarchique, le troisième étant disposé de façon factorielle) afin de voir globalement s'il y a des changements. Les réponses des sujets ont été codées sur des cartes perforées et soumises à l'analyse BALANOVA au Centre de calcul de l'Université Concordia conformément au programme SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Les résultats ayant un niveau de 5% de probabilité et en deçà sont considérés comme statistiquement significatifs.

Résultats

Étant donné le peu de différence attribuable au sexe des enfants (Wylie, 1979) en ce qui concerne le concept de soi, nous avons jugé opportun de ne pas tenir compte de cette variable. Le Tableau 1 résume les résultats, et les Tableaux 2 à 5 montrent les analyses de variance (analyses de variance pour mesures répétées avec un facteur).

Tableau 1
Moyennes et écarts types des scores du test McDaniel-Piers
Young Children's Self-Concept Scale pour les 52 sujets
(des deux écoles ensemble) en fonction de l'âge

Aspects du test (score total)		Âge			
		5 ans	6 ans	7 ans	8 ans
Soi global (40)	X	24,00	27,67	31,52	27,94
	S	3,02	4,29	4,01	3,11
Soi émotionnel (16)	X	8,48	10,63	11,79	9,90
	S	2,29	1,23	1,51	1,85
Soi scolaire (14)	X	9,23	10,59	11,84	11,09
	S	1,18	3,41	1,25	1,30
Soi comportemental (10)	X	6,31	7,31	7,85	6,92
	S	0,92	0,96	1,17	1,02

Il ressort de ces tableaux, comme résultat principal, qu'il y a clairement un effet d'âge: ceci est observé pour le score du soi global (SG) aussi bien que pour chacune de ses composantes, c'est-à-dire le score du soi émotionnel (SE), le score du soi scolaire (SS) et le score du soi comportemental (SC). Le seul résultat additionnel dont nous parlerons plus loin, se manifeste par une tendance vers une différence attribuable à l'école fréquentée, pour le score du sous-test SC. Dans aucun des cas l'interaction n'est significative.

Tableau 2
Analyse des scores du soi global (SG)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Âge	3	490,671	6,007	***
Âge X École	3	72,071	0,88	NS
Résiduelle	150	81,684		
École	1	141,360	1,616	NS
Résiduelle	50	87,46		

*** $p < 0,001$

Tableau 3
Analyse des scores du soi émotionnel (SE)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Âge	3	99,763	6,174	***
Âge X École	3	3,280	0,203	NS
Résiduelle	150	16,159		
École	1	0,887	0,03	NS
Résiduelle	50	23,113		

*** $p < 0,001$

Tableau 4
Analyse des scores du soi scolaire (SS)

Source variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Âge	3	63,090	5,188	**
Âge X École	3	16,727	1,376	NS
Résiduelle	150	12,160		
École	1	11,388	1,308	NS
Résiduelle	50	8,708		

** $p < 0,01$

Tableau 5
Analyse des scores du soi comportemental (SC)

Source de variation	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	Niveau de signification
Âge	3	21,821	2,962	*
Âge X École	3	5,249	0,713	
Résiduelle	150	7,365		
École	1	27,647	3,856	#
Résiduelle	50	7,169		

* $p < 0,05$; # $p \rightarrow 0,05$

Nous notons que l'effet d'âge n'est pas une simple tendance linéaire. Il est évident qu'une partie importante de la différence attribuable à l'âge se manifeste entre 5 et 7 ans et qu'il y a moins de différence entre 7 et 8 ans. Effectivement, pour chacun des scores des trois sous-tests, aussi bien que pour le score du test complet, il y a une augmentation (un concept de soi plus positif) pendant les trois premières années, qui est suivie d'une diminution (un concept de soi moins positif) ou d'une absence de différence entre l'âge 3 (2e année du primaire) et l'âge 4 (3e année).

Nous avons fait référence à l'effet de la différence socio-culturelle (qui veut dire la différence entre les deux écoles) sur le score du sous-test SC; comme dans cette étude l'effet du milieu est presque significatif, il serait intéressant de poursuivre l'étude de ce problème. Le score des enfants canadiens-anglais étant en moyenne 6,83 et celui des enfants néo-canadiens étant 7,59 (sur un maximum de 10 points).

Discussion

En général, il est peut-être rassurant de découvrir que ces échantillons d'enfants de Montréal ont des évaluations d'eux-mêmes plutôt positives, avec un score total moyen de 28,56; les scores s'étendent à partir de 16,25 pour le plus bas, jusqu'à 37,5 pour le score le plus haut, le maximum étant de 40 points.

Deux effets importants ressortent de cette étude de la variation du concept de soi en fonction de l'âge. Premièrement le concept de soi varie selon l'âge: on observe une augmentation des scores du concept de soi global aussi bien que de ses trois composantes — soi émotionnel, soi scolaire et soi comportemental — au cours des trois premières années scolaires, et ensuite une baisse des scores, la quatrième année. Et deuxièmement, les résultats montrent que le score des enfants néo-canadiens est légèrement supérieur (presque significatif) à celui des enfants canadiens-anglais.

Ainsi, ces résultats tendent à supporter l'hypothèse de changements négatifs ou positifs (diminution ou augmentation des scores) du concept de soi avec l'âge, au

début de la scolarisation. Comme nous l'avons remarqué dans d'autres études, les données empiriques rapportent des résultats variés, tels que: peu de changement, une diminution ou une augmentation du niveau d'estime de soi. La tendance à varier des scores du concept de soi en fonction de l'âge, spécialement chez les jeunes enfants, peut être expliquée selon Wylie (1979) par plusieurs facteurs, incluant l'influence d'une habileté croissante à comprendre les questions et à faire des réponses différenciées. En effet, elle suggère, entre autres explications possibles, que la perception de soi devient de plus en plus « exacte » à mesure que les habiletés intellectuelles se développent.

Avec l'âge, l'enfant est susceptible de devenir plus réaliste; il ne voit pas alors seulement du positif en lui. Il peut arriver que l'influence de la critique des pairs, des parents, de tous les individus significatifs y compris de l'enseignant rende moins positif son concept de soi. Dans toutes ses activités, l'enfant devient aussi de plus en plus conscient des attentes des autres et en même temps, il commence à se demander s'il est toujours capable de les satisfaire. Enfin, des doutes et des sentiments d'anxiété peuvent émerger d'une possible diminution du concept de soi. Généralement, en grandissant, l'enfant se voit confier plus de responsabilités dans plusieurs domaines. Par conséquent, il est davantage susceptible de subir des échecs, de sentir des réserves sur sa compétence, de comparer son comportement avec celui de ses pairs — tout peut avoir un impact sur sa confiance et rendre moins positif son concept de soi.

Ce que cette étude révèle peut-être de plus important et de plus positif c'est que chez l'échantillon d'enfants de 6 et 7 ans, c'est-à-dire pendant les deux premières années de scolarité, le concept de soi devient de plus en plus positif ($p < 0,001$). Comme plusieurs auteurs (Burns, 1979; L'Écuyer, 1978; Samuels, 1977; Wylie, 1979; etc.) le mentionnent, avec l'accumulation des expériences scolaires, l'enfant peut développer de nouvelles perceptions positives, ou bien négatives de lui-même. Burns (1979, p. 284) explique, par exemple, qu'une diminution de l'estime de soi entre 8 et 10 ans marque le début réel des effets de l'évaluation scolaire; de sorte que si l'école socialise utilement les enfants, le processus est cependant inapte à les rendre *séçures* à l'intérieur d'eux-mêmes.

Il ressort en deuxième lieu que le statut racial ou ethnique peut avoir un effet sur le concept de soi comportemental. Le sujet principal de cette recherche étant l'analyse de la variable âge reliée au concept de soi, nous n'avons pas relevé la documentation portant sur cette autre variable qu'est l'ethnicité. Toutefois, Samuels (1977) a noté que les premières études qui n'ont pas contrôlé la classe économique concluaient que les enfants des groupes minoritaires ont des sentiments plus négatifs que les autres envers eux-mêmes (les groupes minoritaires étant considérés comme possédant un statut bas par rapport au groupe dominant). Par contre, la plupart des études récentes ont contrôlé le niveau économique en même temps que la race, et on y suggère que les perceptions de soi des enfants immigrants ne sont pas si différentes de celles des autres enfants de classe égale. Les enfants minoritaires pourraient avoir

un comportement défensif face à la culture dominante, et, sous l'influence de leurs milieux familial et scolaire, ils pourraient développer des réactions différenciées d'ambivalence ou de sentiments positifs envers eux-mêmes.

La différence ethnique rapportée dans nos résultats fait ressortir des scores plus positifs pour les enfants immigrants que pour les enfants anglophones, dans une des facettes du concept de soi, le soi comportemental. Il est bon de signaler ici que le soi comportemental est défini par les auteurs du test comme la façon dont le sujet agit ou réagit à chacun des aspects du test, c'est-à-dire au soi total. La description plus positive de soi des enfants immigrants, en termes de conduite dans la famille et à l'école, même si elle se rapproche seulement du niveau de probabilité adaptée, reflète peut-être le fait que la famille minoritaire peut avoir un meilleur sentiment d'accomplissement et de fierté de soi que la famille anglophone puisque bien souvent des familles minoritaires défavorisées progressent plus rapidement sur l'échelle socio-économique que les familles anglophones défavorisées. De plus, il appert que des enfants minoritaires défavorisés peuvent avoir en moyenne un meilleur rendement scolaire que leurs pairs anglophones. Le concept de soi peut ainsi être rehaussé. L'aptitude de l'enfant minoritaire à parler deux langues, parfois même trois, semble un élément assez important dans la perception de soi. Il serait certes intéressant d'approfondir ces questions et ces différences.

Les résultats de cette étude semblent donc indiquer qu'il *peut* y avoir des fluctuations du concept de soi avec l'âge, au niveau de 5 à 8 ans; toutefois ces conclusions ne peuvent être généralisées. À cette constatation, ajoutons que les travaux portant sur les variations du concept de soi en fonction de l'âge n'apportent que peu d'explication à ce phénomène. En définitive, il apparaît difficile d'interpréter l'absence de changement, la diminution ou l'augmentation des scores, pour savoir si ces résultats correspondent uniquement à la variable âge. En effet, à la suite de ses analyses exhaustives, Wylie résume le problème en disant qu'il se pourrait bien que des aspects spécifiques du concept de soi changent positivement ou négativement avec l'âge, mais il n'y a pas encore l'évidence claire d'une association entre les variables « objectives » du statut personnel — telles que l'âge, le sexe, la race et la classe socio-économique — et les scores du concept de soi, quand les variables environnementales sont contrôlées correctement. Selon Wylie, les recherches suggèrent que les influences familiales, scolaires et sociales, en général, devraient être explorées parallèlement à l'âge dans l'étude du développement du concept de soi.

Conclusion

Les résultats de notre étude montrent qu'il peut y avoir des modifications du concept de soi entre les âges de 5 à 8 ans. C'est pourquoi nous constatons au terme de cette recherche l'importance pour la famille et pour les éducateurs de favoriser le développement d'un concept de soi positif chez l'enfant, et cela surtout à l'étape des premières années de scolarité. Dans ce sens, les auteurs tels que Burns (1979), Samuels (1977), Wylie (1979), etc. affirment que l'apprentissage principal du

concept de soi se produit au cours de l'enfance (de 0 à 10-12 ans), dans le contexte des interactions de l'enfant avec ses parents et ses maîtres. Plus précisément, il semble que la période de 5 à 7 ans, appelée en anglais «early school age», est une étape critique. Le postulat de base des chercheurs relevés ici est que la famille et l'école peuvent rehausser le concept de soi de l'enfant par des stratégies appropriées, et qu'il devient difficile plus tard de changer les attitudes apprises envers soi-même, à moins d'une démarche importante de psychothérapie.

Coopersmith (1967), dont l'étude est très citée au sujet des méthodes éducatives associées à l'estime de soi, se concentre sur les moyens positifs conduisant à la formation du concept de soi. Il propose trois conditions indispensables, qui s'appliquent aussi bien dans le milieu scolaire que familial:

1. L'acceptation chaleureuse de l'enfant tel qu'il est, avec ses capacités et ses limites; par cette attitude, l'adulte indique à l'enfant que celui-ci mérite son attention.
2. L'établissement de limites de comportement clairement définies et imposées avec cohérence à l'enfant; ces limites essentielles montrent les attentes de l'adulte face à l'enfant, selon des standard de conduite.
3. Le respect de l'initiative individuelle de l'enfant à l'intérieur des limites comportementales établies. Si l'ensemble des devoirs et des défenses est déterminé par l'adulte, l'enfant n'a pas d'occasion de faire des choix, et par là même, de construire ses propres règles de conduite.

Ces conditions sont nécessaires avec, en corollaire, un minimum de rejet, d'ambiguïté et d'irrespect. Effectivement, les résultats de l'étude de Coopersmith révèlent que les interventions critiques, contenant peu d'éloges et soulignant les imperfections ou les défauts de l'enfant, qu'ils soient physiques ou psychiques, provoquent un concept de soi négatif. Il en ressort avec évidence qu'un enfant qui reçoit des adultes, avec force répétitions, le message désapprouvateur qu'il est gros, maladroit ou pas intelligent, par exemple, développe des sentiments d'anxiété. Ainsi, les situations véhiculant des stimuli négatifs provoquent aussi habituellement des réponses négatives. L'enfant apprend à se voir comme les autres «significatifs» le voient. Suivant cette ligne de pensée, Gergen (1971) précise que l'évaluation des adultes a beaucoup d'impact, parce que ceux-ci sont crédibles pour les enfants; les parents et les maîtres jouent le rôle d'experts ou de connaisseurs auprès d'eux. De plus, le nombre de confirmations reçues renforce l'évaluation, négative ou positive. Il semble aussi que les appréciations positives sont plus rapidement apprises, et plus vite oubliées, que les évaluations négatives. Selon Samuels (1977), l'enfant qui porte depuis ses premières années de vie des problèmes de confiance en lui, n'a pas encore développé des mécanismes de défense rigides qui l'empêchent de changer ses attitudes, sous l'influence des interventions constructives des adultes «significatifs». Elle affirme qu'un concept de soi positif à cette période dépend de l'encouragement précoce à l'autonomie de l'enfant vis-à-vis des adultes.

Entre autres auteurs, West (1976) constate à la fin de son étude, qu'il existe un besoin d'intégrer à l'école primaire de nouvelles méthodes éducatives par lesquelles les enfants seraient exposés à moins d'éléments compétitifs. Ses résultats démontrent que le climat d'une « école ouverte », celle qui vise à augmenter les expériences couronnées de succès, et, en corollaire, à éliminer ou à minimiser les situations « du type échec », est un ingrédient essentiel pour rehausser le concept de soi de l'enfant. De même, tout au long de son ouvrage, Burns (1979) souligne que les pratiques éducatives doivent être fondées sur une politique d'acceptation et de soins affectueux des enfants, pour les encourager à réussir selon leurs capacités individuelles. Cet auteur suggère des solutions au problème des changements du concept de soi; aussi, il présente deux instruments. Ce sont des questions pour aider le parent ou le maître à évaluer le concept de soi de l'enfant et les règles de base pour le développement du concept de soi.

Ajoutons quelques mots, en terminant, sur les programmes d'éducation affective qui se concentrent sur l'évolution du concept de soi. Dans plusieurs écoles aux États-Unis, ces nouveaux programmes prolifèrent: l'étude récente de Baskin et Hess (1980) résume sept d'entre eux et fournit onze évaluations de l'efficacité de ces programmes, dont les objectifs sont regroupés selon trois aspects majeurs du développement, émotionnel, cognitif et comportemental. Les résultats indiquent que ces programmes produisent des conséquences positives mesurables pour changer le comportement socio-affectif des enfants. Quant au Québec, nous savons qu'un de ces programmes, celui de Palomares, Ball et Bessell, édité en 1973, est actuellement appliqué dans quelques classes des niveaux primaire et secondaire. Cette approche favorise la communication au sein du « cercle magique », lors d'une session quotidienne de 10 à 30 minutes. Le maître donne à chaque enfant l'occasion de partager ses expériences et ses sentiments sur le sujet choisi. À partir de trois facteurs fondamentaux, conscience, réalisation et interaction sociale, ce programme offre au maître des outils conceptuels qui le rendent capable de construire avec les enfants leur maturation affective positive.

En somme, tel qu'il est recommandé par les auteurs étudiés ici, il semble approprié, pour favoriser le développement global de l'enfant, que l'adulte choisisse une approche éducative spécifique, la « pédagogie de la réussite ». Cette nouvelle pédagogie, fondée non pas à partir de certaines valeurs préétablies mais sur une configuration des valeurs en continuelle transformation, vise à réduire la rupture entre l'enfant, avec son dynamisme à se développer selon tous les aspects de son être, et l'adulte, avec son désir et en même temps sa peur de lui faire confiance. Ainsi, une telle pédagogie redéfinit continuellement les valeurs centrales du phénomène éducatif que sont l'autonomie de l'enfant et le pouvoir de l'adulte.

NOTE

1. Cité par le Dr. Vivian Rakoff (psychiatre en chef de l'hôpital Sunnybrook de Toronto et professeur de psychiatrie à l'université de la même ville) lors d'une émission télévisée intitulée *The Me Decade*, dans la série *Man Alive* du réseau anglais de Radio-Canada, diffusée en mai 1980.

RÉFÉRENCES

- Baskin, E.J. et R.D. Hess, Does affective education work? A review of seven programs, *Journal of School Psychology*, 1980, vol. 18, no 1, p. 40-50.
- Beltempo, J. et M. Farrell, *The McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale: norms and reliability scores for inner-city elementary grade schools of Montreal*, Centre de recherche en développement économique, Université de Montréal, 1980.
- Burns, R.B., *The Self-Concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*, New York: Longman, 1979.
- Coopersmith, S., *The Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco: Freeman, 1967.
- Gergen, K.J., *The concept of Self*, New York: Holt, 1971.
- L'Écuyer, R., *Le concept de soi*, Paris: Presses Universitaires de France, 1978.
- Lewis, M., The self-concept as a developmental concept, *Human Development*, 1979, vol. 22, no 6, p. 416-419.
- Marx, R.W. et P.H. Winne, Construct interpretations of three self-concept inventories, *American Educational Research Journal*, 1978, vol. 15, no 1, p. 99-109.
- McDaniel, E.D. et E.V. Piers, *The McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale*, Purdue Educational Research Center, Purdue University, West Lafayette, Indiana, 1973.
- Piers, E.V., *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (The Way I Feel About Myself)*, Nashville, Tenn.: Counselor Recordings and Tests, 1969.
- Purkey, W.W., *Self-Concept and School Achievement*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1970.
- Rogers, C.R., *Le développement de la personne*, Paris: Dunod, 1970.
- Samuels, S.C., *Enhancing Self-Concept in Early Childhood*, New York: Human Sciences Press, 1977.
- West, J.L., An investigation of children's self-concept variance in the elementary school grades one, three and six, *Dissertation Abstracts*, 1976, 37, 05A, 2616.
- Winer, B.J., *Statistical Principles in Experimental Design* (2e éd. rev.), New York: McGraw-Hill, 1971.
- Wylie, R.C., *The Self-Concept: Theory and Research on Selected Topics* (2e éd. rev.), vol. 2, Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.
- Yamamoto, K., *The Child and his Image*, Boston: Houghton Mifflin, 1972.