

## Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

**Claire MALTAIS**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Yves HERRY**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

VOLUME XXV: 2 – AUTOMNE 1997

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**  
Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**  
Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**  
Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Mariette Théberge,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**  
Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**  
Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**  
Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**  
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Les difficultés d'apprentissage

Rédactrice invitée:  
**Michelle BOURASSA**

- 1** **Liminaire**  
**Les difficultés d'apprentissage**  
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 6** **Le Profil fonctionnel: les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire**  
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 31** **Une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligences multiples**  
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 48** **L'impact du style cognitif sur les apprentissages**  
Janine FLESSAS, Centre d'évaluation neuropsychologique, Québec, Canada
- 64** **Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage**  
Claire MALTAIS, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Yves HERRY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 77** **L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et prospectives**  
Jocelyne GIASSON, Université Laval, Québec, Canada
- 89** **De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention**  
Nicole Van GRUNDERBEECK, Université de Montréal, Québec, Canada
- 103** **La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture**  
Mireille BAULU-MACWILLIE, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada
- 118** **L'assistance éducative parentale: programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire**  
Maryse PAQUIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Simon PAPILLON, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 132** **Les devoirs et les leçons: perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques**  
Georgette GOUPIL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada  
Michelle COMEAU, Université de Montréal, Québec, Canada  
Catherine DORÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

**Claire MALTAIS<sup>1</sup>**

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

**Yves HERRY**

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

## RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire leur concept de soi en le comparant avec celui d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle vérifie également l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté, de même que l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Les sujets sont 184 élèves fréquentant les classes régulières de septième et de huitième année. Parmi eux, 92 élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage. Lors de l'évaluation du concept de soi, chaque élève a répondu à une traduction française du « Self-description Questionnaire II » (Marsh, 1988). Les résultats confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. Ils confirment aussi que le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors

1. Les auteurs désirent remercier Lucie Vincent-LeBlanc et Jacinthe Marchand pour leur précieuse collaboration lors de la collecte des données, de même que le personnel et les élèves des écoles du Conseil scolaire de langue française d'Ottawa-Carleton qui ont collaboré à l'étude.

qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. Les résultats n'ont pu confirmer la présence d'un processus compensatoire.

---

## ABSTRACT

### The self-concept of students with learning disabilities

Claire MALTAIS

University of Québec in Outaouais, Quebec, Canada

Yves HERRY

University of Ottawa, Ontario, Canada

This study deals with the self-concept of students who experience learning difficulties. It seeks to describe their self-concept in comparison to that of students without learning difficulties. It also seeks to confirm that the nature of the difficulty influences learners' self-concept and to show the existence of a compensatory process that leads them to overestimate their performance in some subjects. The study covers 184 grade seven and eight students, 92 of whom experience learning difficulties. The tool used to evaluate their self-concept was a French translation of the *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). The results confirm the relation between learning difficulties and self-concept in school. Moreover, the nature of the difficulty encountered influences the self-concept of learners. A difficulty in mathematics negatively affects self-concept in mathematics and in school, whereas a difficulty in French negatively affects self-concept in mathematics, French, school and self-concept in general. The results did not confirm the presence of a compensatory process.

---

## RESUMEN

### El concepto de sí mismo de los alumnos que confrontan dificultades de aprendizaje

Claire MALTAIS

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Yves HERRY

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

La presente investigación se interesa en el concepto de sí mismo de los aprendientes con dificultades. Trata de describir el concepto de sí mismo comparándolo al de los alumnos que no sufren dificultades de aprendizaje. También verifica el efecto del tipo de dificultad encontrado sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes

con difficultés, así como la existencia de un proceso compensatorio que pudiera conducir a los alumnos a sobre-evaluar sus resultados en ciertos dominios. Los sujetos son 184 alumnos que asisten a las clases normales del séptimo y octavo año. Noventa y dos alumnos confrontan dificultades de aprendizaje. Al momento de evaluar el concepto de sí mismo, cada alumno respondió a una traducción en francés del *Self-description Questionnaire II* (Marsh, 1988). Los resultados confirman la relación entre las dificultades de aprendizaje y el concepto de sí mismo escolar. Además, el tipo de dificultades confrontadas tiene un efecto sobre el concepto de sí mismo de los aprendientes. Una dificultad en matemáticas afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas y el concepto de sí mismo escolar, mientras que una dificultad en francés afecta negativamente el concepto de sí mismo en matemáticas, el concepto de sí mismo en francés, el concepto de sí mismo escolar y el concepto de sí mismo global. Los resultados no pudieron confirmar la presencia de un proceso compensatorio.

---

## Introduction

Le monde de l'éducation reconnaît l'importance du concept de soi (Héroux et Farrell, 1985; Obiakor, 1985) et de ses effets sur le développement global de l'enfant (Harter, 1990; Leonard et Gottsdanker-Willekens, 1987). Un concept de soi positif serait étroitement lié à un développement psychologique sain (Summerlin, Hammett et Payne, 1983) et à des relations interpersonnelles satisfaisantes (Coopersmith, 1967). À l'école, il aurait une influence non seulement sur la performance scolaire (Penick, 1982; Shavelson et Bolus, 1982), mais aussi sur le processus éducationnel global (Gurney, 1987).

De façon générale, les chercheurs considèrent le concept de soi comme la perception qu'une personne a d'elle-même (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976). Le concept de soi englobe la connaissance et l'évaluation de soi (Héroux et Farrell, 1985) et la description que la personne pense que les autres font d'elle (Muller, 1978). Cette image ou description comprend les capacités, les émotions, les croyances, les valeurs, les intérêts.

Avant les années 1980, les chercheurs ne disposaient pas d'un modèle de développement du concept de soi. Celui-ci était alors considéré comme une structure unidimensionnelle qui s'enrichissait au fil des expériences personnelles. Toutefois, au début des années 1980, les chercheurs (Harter, 1982; L'Écuyer, 1981; Marsh, 1984; Muller, 1978; Shavelson et Bolus, 1982) ont adopté le modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) qui présente le concept de soi comme une structure multidimensionnelle. En effet, chaque personne développe un concept de soi global qui représente sa perception générale. Cette personne tend cependant à organiser ses expériences et ses perceptions afin de leur donner un sens. Cette organisation se fait selon des

domaines variés qui reflètent un système de catégories adopté par la personne ou partagé par un groupe. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) indiquent que les enfants et les adolescents regroupent dans un premier temps ces informations en deux catégories : le concept de soi scolaire et le concept de soi non scolaire.

Dans un deuxième temps, chacun de ces concepts de soi se subdivise en un certain nombre de concepts de soi spécifiques. Ainsi, le concept de soi scolaire inclut un concept de soi propre à chacune des matières comme les mathématiques ou le français. Le concept de soi non scolaire comporte des domaines comme les relations avec les autres, les états émotionnels et affectifs, l'apparence et les capacités physiques. Shavelson, Hubner et Stanton (1976) précisent que ces concepts de soi spécifiques peuvent encore se subdiviser. Par exemple, l'enfant peut développer à l'égard de son concept de soi spécifique en français une description et une évaluation de sa performance en lecture, en expression écrite ou en expression orale. Enfin, à la base de la hiérarchie se trouvent la description et l'évaluation du comportement dans des situations particulières. Les recherches démontrent que le concept de soi se complexifie avec l'âge et qu'il tend à devenir moins positif au profit d'un plus grand réalisme. En vieillissant, l'enfant montre une plus grande capacité à adapter sa perception de soi selon les réactions et les niveaux de performance des autres.

Les divers éléments du soi sont pondérés, hiérarchisés et combinés selon des équations extrêmement complexes (L'Écuyer, 1994) dont l'individu n'a probablement pas conscience (Rosenberg, 1979). Les résultats des équipes de recherche de Harter, de Marsh et de Shavelson indiquent que tous ces concepts de soi seraient relativement indépendants les uns des autres, car la description et l'évaluation que fait l'individu de son comportement peuvent varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (p. ex. social) ait très peu sinon pas d'effet sur d'autres domaines (p. ex. scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983) et sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

Les éducateurs et les chercheurs portent un intérêt particulier au concept de soi des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, car « [l]e concept de soi constitue une réalité centrale liée à la réussite académique, et il est considéré de plus comme un lien pertinent d'intervention en matière de difficulté d'adaptation scolaire » (Lavoie, 1993 : 131).

Les chercheurs analysent la relation entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage en les considérant tour à tour comme variable dépendante et variable indépendante. Les apprenants en difficulté connaissent des échecs scolaires à répétition. Ces échecs les amènent à se sentir démunis face aux tâches à exécuter. Ces apprenants se décrivent alors comme étant moins compétents que les autres enfants (Durrant, Cunningham et Voelker, 1990). En retour, cette perception négative de soi déterminerait des attitudes négatives (Chapman, 1988a) et des comportements d'évitement face à ces tâches, ce qui réduirait la capacité de l'élève à les réaliser (Cooley et Ayres, 1988). Les chercheurs reconnaissent l'importance d'étudier le concept de soi et de développer une vision holistique des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en se préoccupant autant de leur développement cognitif que de leur développement émotionnel et social.

On peut identifier deux vagues de recherches portant sur le concept de soi des apprenants en difficulté. La première vague a eu cours pendant les années 1970, au moment où les études utilisaient un modèle unidimensionnel et n'évaluaient que le concept de soi global, sans se préoccuper des concepts de soi spécifiques. L'analyse exhaustive de ces études réalisée par Chapman (1988b) conclut que les apprenants en difficulté ont un concept de soi plus faible que celui des autres élèves.

L'avènement du modèle de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) a entraîné une deuxième vague de recherches qui tenaient compte de la nature multidimensionnelle du concept de soi. Ce modèle a permis l'élaboration d'instruments de mesure du concept de soi tenant compte de la nature multidimensionnelle et hiérarchique du concept de soi (Harter 1982; Marsh, Smith, Barnes et Butler, 1983).

Plusieurs études réalisées au cours des années 1980 ont concentré leurs efforts sur le concept de soi global et sur le concept de soi scolaire des apprenants en difficulté. Les analyses de ces études par Cooley et Ayres (1988) et par Kloomok et Cosden (1994) concluent que les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire plus faible que les autres élèves. Cependant, les résultats concernant le concept de soi global sont contradictoires: certaines études obtiennent une différence entre les deux groupes, d'autres non (Clever, Bear et Juvonen, 1992).

Les études plus récentes sur le concept de soi des apprenants en difficulté ne se limitent pas aux concepts de soi global et scolaire, mais comportent d'autres dimensions, comme les relations avec autrui, la performance et l'apparence physique (Durrant, Cunningham et Voelker, 1990). Selon Clever, Bear et Juvonen (1992), cela permet de bien cerner les variations de perception entre les domaines et de tracer ainsi un portrait plus fidèle du concept de soi de l'apprenant en difficulté. De plus, des chercheurs formulent l'hypothèse selon laquelle les apprenants en difficulté utiliseraient un processus compensatoire visant à «protéger» leur concept de soi global (Clever, Bear et Juvonen 1992, Harter, 1985). Ce processus leur permettrait de surévaluer leur performance dans certains domaines (par exemple non scolaires) pour compenser une perception négative de leur performance scolaire. Dans d'autres cas, ce processus compensatoire permettrait de réduire l'importance du domaine scolaire au profit d'autres domaines pour lesquels leur performance serait meilleure. Plusieurs auteurs utilisent cette hypothèse pour expliquer le fait que le concept de soi global de certains apprenants en difficulté ne serait pas affecté par un concept de soi scolaire négatif. Bien que cette hypothèse soit souvent mentionnée (Kloomok et Cosden, 1994), le peu de recherches empiriques menées sur le sujet ne tend pas à la confirmer, tant sur le plan de l'importance accordée aux divers domaines que sur celui de la grande surévaluation de la performance dans certains domaines (Clever, Bear et Juvonen (1992).

Une autre avenue de recherche proposée par Durrant, Cunningham et Voelker (1990) souligne l'importance de tenir compte du type de difficultés scolaires rencontrées par l'apprenant. Par exemple, une difficulté scolaire en français a-t-elle le même effet sur les concepts de soi spécifique et global de l'apprenant qu'une difficulté en mathématiques? Il est possible que l'acquisition du français et ses répercussions sur l'apprentissage des autres matières puissent affecter les concepts de soi

spécifique et global de l'apprenant, alors qu'une difficulté d'apprentissage dans des matières autres que le français n'aurait qu'un effet limité sur ces concepts de soi. Cette hypothèse n'a toutefois pas fait l'objet d'une vérification empirique.

La présente recherche s'intéresse au concept de soi d'apprenants en difficulté. Elle veut décrire le concept de soi des apprenants en difficulté en le comparant avec le concept de soi d'élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Elle tente également de vérifier l'existence d'un processus compensatoire qui amènerait les élèves à surévaluer leur performance dans certains domaines. Enfin, elle vérifie l'effet du type de difficultés rencontrées sur le concept de soi des apprenants en difficulté.

## La méthodologie de la recherche

### Les sujets

L'échantillonnage se compose de 184 élèves fréquentant les classes ordinaires de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année des écoles des deux conseils scolaires de langue française d'Ottawa-Carleton. Quatre-vingt-douze élèves (55 garçons et 37 filles) éprouvent des difficultés d'apprentissage, alors que les 92 autres n'éprouvent aucune difficulté d'apprentissage et constituent un groupe de comparaison.

Les 92 élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont au moins deux ans de retard dans un domaine scolaire. Ils ont une intelligence normale ou supérieure et n'ont pas de handicap visuel, auditif ou physique. L'identification de ces élèves a été faite par les services pédagogiques de l'école. Ces élèves, en plus de leurs cours réguliers, reçoivent une aide particulière. Parmi les 92 élèves, 24 éprouvent des difficultés en mathématiques, 13 éprouvent des difficultés en français et 55 éprouvent des difficultés en mathématiques et en français.

Afin de constituer le second groupe de sujets, composé de 92 élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage, il y a eu jumelage entre chaque apprenant en difficulté et un élève n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage, de la même année d'études et du même sexe.

### L'instrument de mesure

L'évaluation du concept de soi se fait à l'aide du *Self-description Questionnaire II* (SDQ-II) (Marsh, 1988). Ce questionnaire comprend 102 énoncés et permet d'évaluer le concept de soi dans les domaines suivants : le concept de soi global, la performance physique, l'apparence physique, les relations avec les pairs du même sexe, les relations avec les pairs du sexe opposé, les relations avec les parents, la performance scolaire, la performance en français, la performance en mathématiques, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. L'élève réagit aux énoncés à l'aide d'une échelle à 6 points (faux, plutôt faux, plus faux que vrai, plus vrai que faux, plutôt vrai, vrai). Pour chaque domaine évalué, l'élève reçoit une note moyenne qui varie entre 1 et 6, la valeur 1 correspondant au pôle négatif du concept de soi et la valeur 6 à son pôle positif. Les coefficients de consistance interne des échelles (alpha de Cronbach) varient entre



0,83 et 0,90 (Marsh, 1989). La réalisation de la version française de ce questionnaire a nécessité une première traduction de l'anglais au français, suivie d'une retraduction en anglais de la version française. Un comité indépendant de trois personnes a produit la version finale en examinant la traduction et la retraduction.

### **La collecte des données**

La collecte des données s'est déroulée au cours du mois de mai. Un examinateur se présente dans la classe et distribue un questionnaire aux élèves qui ont accepté de participer à la recherche. L'examineur explique la recherche et invite les élèves à répondre aux questions du Self-description Questionnaire II (Marsh, 1988). Il lit tous les énoncés des questionnaires, pendant que les élèves inscrivent leurs réponses. La tâche dure environ 45 minutes.

## **Les résultats**

Le tableau 1 présente les moyennes obtenues à l'égard du concept de soi par les trois sous-groupes d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, de même que celles obtenues par les élèves qui n'en éprouvent pas. En général, les concepts de soi des apprenants en difficulté tendent à être légèrement moins positifs que ceux des autres élèves. Le groupe d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en français seulement est le groupe dont les moyennes sont généralement les plus faibles. Les différences les plus fortes entre les concepts de soi des différents groupes d'apprenants sont liées à la performance scolaire globale, à la performance scolaire en mathématiques, à la performance scolaire en français et au concept de soi global.

Tableau 1. Moyennes obtenues par les élèves aux domaines du concept de soi

Domaine du concept de soi		Élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage		Élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage	
		En mathématiques N = 24	En français N = 13	En mathématiques et en français N = 55	N = 92 (groupe 4)
*	Soi global	4,7	4,1	4,5	5,0 **
***	Performance scolaire	3,8	3,4	3,9	4,9 ***
*	Performance en français	3,5	3,1	3,3	4,1 **
*	Performance en mathématiques	3,6	3,2	3,4	4,6 ***
*	Performance physique	4,7	4,4	4,5	4,8
*	Apparence physique	4,2	3,6	4,1	4,1
*	Relations avec les pairs du même sexe	4,9	4,5	4,8	5,1
*	Relations avec les pairs du sexe opposé	4,1	4,0	4,1	4,4
*	Relations avec les parents	4,6	4,8	4,5	4,8
*	Honnêteté	4,3	4,2	4,1	4,5
*	Stabilité émotionnelle	4,0	3,7	4,0	4,1

Échelle de 1 (pôle négatif) à 6 (positif)

\*\*  $p < 0,001$ \*\*\*  $p < 0,0001$ 

Les moyennes obtenues par les répondants ont été soumises à des analyses de variance univariées inter-sujets ANOVA. La variable indépendante est la présence de difficultés d'apprentissage et la variable dépendante est le concept de soi. Les analyses portent sur 184 sujets répartis en quatre groupes. Trois groupes sont formés des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (en mathématiques, en français, en mathématiques et en français). Le quatrième groupe comprend les élèves n'éprouvant pas de difficultés d'apprentissage. Ces analyses soulignent que les différences observées dans quatre des onze échelles du SDQ-II sont statistiquement significatives, en l'occurrence le concept de soi global ( $F(3,180) = 6,1, p < 0,001$ ), la performance scolaire générale ( $F(3,180) = 19,9, p < 0,0001$ ), la performance scolaire en mathématiques ( $F(3,180) = 13,9, p < 0,0001$ ) et la performance scolaire en français ( $F(3,180) = 7,5, p < 0,001$ ). La performance et l'apparence physique, les relations avec autrui et les échelles liées au développement affectif ne sont pas associées aux difficultés d'apprentissage des élèves.

Les résultats du test de Tukey indiquent que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, nonobstant le type de difficultés éprouvées, ont une perception de leur performance scolaire générale et une perception de leur performance en mathématiques significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. De plus, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage en français, qu'elles s'accompagnent ou non de difficultés en mathématiques, ont en plus une perception de soi globale et une perception de leur performance scolaire en français significativement plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Il n'y a pas de différence significative pour ces domaines entre les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques et ceux qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage.

Finale­ment, le petit nombre de sujets n'a pas permis d'analyser les différences entre les garçons et les filles de chacun des groupes de sujets.

## Discussion des résultats

Les résultats de cette étude confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. Les apprenants en difficulté ont un concept de soi scolaire global plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Ces résultats correspondent à ceux des études présentées par Chapman (1988a) et Cooley et Ayres (1988) et confirment leurs analyses selon lesquelles les échecs scolaires à répétition affecteraient la perception de la performance scolaire des élèves en difficulté. Toutefois, comme Durrant, Cunningham et Voelker (1990) en formulaient l'hypothèse, les apprenants en difficulté ne constituent pas un groupe homogène. Le type de difficultés scolaires produit des effets sur les concepts de soi des apprenants en difficulté.

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage seulement en mathématiques ont un concept de soi scolaire et un concept de soi spécifique à la performance en mathématiques plus faibles que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage. Un faible concept de soi spécifique aux mathématiques confirme que ces élèves sont conscients de leur faible performance dans ce domaine. Cependant, celle-ci mine également leur perception de leur performance scolaire générale, même s'ils n'éprouvent pas de difficultés dans les autres matières scolaires. Il semble donc qu'une faible performance dans un domaine comme les mathématiques suffise à diminuer le concept de soi scolaire. Ce phénomène peut s'expliquer par l'importance considérable accordée aux mathématiques au sein du programme scolaire. Les élèves leur accordent alors une grande valeur qui est renforcée par la perception des parents et des enseignants. Les élèves qui n'obtiennent pas de bons résultats dans ce domaine se considèrent comme étant moins compétents sur le plan scolaire même s'ils obtiennent de bons résultats dans les autres matières.

Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, qu'elles soient accompagnées ou non d'une difficulté en mathématiques, constituent néanmoins le groupe le plus affecté par leurs difficultés d'apprentissage. Ces élèves ont une faible perception de

leur performance en français et, comme c'était le cas chez les élèves éprouvant des difficultés en mathématiques, cela affecte la perception de leur performance scolaire générale. Phénomène plus grave, cela affecte aussi leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne. Comme dans le cas des mathématiques, le programme scolaire accorde une place importante à l'enseignement du français. Le nombre d'heures d'enseignement consacré à cette matière est même supérieur à celui consacré aux mathématiques. De plus, c'est en français que se réalisent les apprentissages de l'élève, et la maîtrise de composantes comme la lecture et l'écriture contribuent à la performance dans les autres matières. Ces éléments peuvent favoriser l'émergence de concepts de soi scolaire et global plus faibles chez les élèves qui éprouvent des difficultés en français. Ces résultats montrent que des difficultés d'apprentissage en français ont un effet plus important sur les concepts de soi d'un élève que des difficultés en mathématiques.

Un autre élément vient appuyer cette constatation. Les élèves qui éprouvent des difficultés en français, mais qui n'en éprouvent pas en mathématiques, ont tout de même un concept de soi spécifique aux mathématiques (3,2) plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés d'apprentissage (4,6). Il semble donc possible que les difficultés d'apprentissage en français, par leur omniprésence, créent un concept de soi spécifique aux mathématiques négatif et irréaliste.

Malgré de légères variations, il n'y a pas de différence significative entre les quatre groupes selon les domaines suivants : l'apparence physique, la performance physique, les relations avec les pairs et les parents, l'honnêteté et la stabilité émotionnelle. Les difficultés d'apprentissage chez les élèves de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année n'affectent donc pas ces domaines. Ces résultats infirment également l'hypothèse de l'existence d'un processus compensatoire selon lequel l'apprenant en difficulté surévaluerait sa performance dans des domaines non scolaires pour compenser une perception négative de sa performance scolaire (Harter, 1985). Il semble que les résultats des études qui laissaient entrevoir cette hypothèse n'aient pu être confirmés par des études récentes comme la présente étude ou celle de Klopmok et Cosden (1994).

## Conclusion

Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de l'étude du concept de soi des apprenants en difficulté. Ils confirment la relation entre les difficultés d'apprentissage et le concept de soi scolaire. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi des apprenants. Une difficulté en mathématiques affecte négativement le concept de soi en mathématiques et le concept de soi scolaire, alors qu'une difficulté en français affecte négativement le concept de soi en mathématiques, le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et le concept de soi global. La valeur accordée aux mathématiques et au français à l'école influence le concept de soi scolaire des élèves qui ont des difficultés dans un de ces domaines. Par ailleurs, le français étant la langue d'enseignement, les élèves ayant des difficultés

dans cette matière ont aussi tendance à développer un concept de soi global plus faible.

Ces résultats soulignent l'intérêt du modèle multidimensionnel, car celui-ci permet de tracer un portrait global du concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Une identification précise des domaines associés à une perception négative de soi permet de mieux cerner les interventions sur les plans cognitif, émotionnel et social afin d'aider ces élèves.

Les recherches doivent se poursuivre et explorer d'autres variables associées au développement du concept de soi. Par exemple, les recherches se sont peu intéressées à la relation entre le concept de soi et le réseau social de l'apprenant. Les théoriciens affirment que le concept de soi se forme à partir des interactions avec les autres (Wylie, 1979) et que le soutien des parents et des pairs est essentiel à la formation d'un concept de soi positif (Coopersmith, 1967). Bien que peu de recherches empiriques existent sur le sujet, les résultats partiels de Forman (1988) indiquent que les apprenants en difficulté qui perçoivent un soutien social élevé ont un concept de soi plus positif. Outre cette variable externe, certaines caractéristiques individuelles pourraient affecter le concept de soi des apprenants en difficulté. Par exemple, les échecs scolaires à répétition peuvent entraîner des problèmes de comportement. Peu d'études ont analysé les problèmes de comportement associés aux difficultés d'apprentissage et leurs effets sur le concept de soi. Celle de Durrant, Cunningham et Voelker (1990) ont montré que les problèmes de comportement ont un effet sur le concept de soi. Les résultats de cette étude, cependant, devraient être confirmés par d'autres études menées auprès d'échantillons de population variés.

---

## Références bibliographiques

- CHAPMAN, J. W. (1988a). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children. *A Longitudinal Study*, 80(3), 357-365.
- CHAPMAN, J. W. (1988b). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- CLEVER, A., BEAR, G. et JUVONEN, J. (1992). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26(2), 125-138.
- COOLEY, E. J. et AYERS, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 174-178.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.

- DURRANT, J. E., CUNNINGHAM, C. E. et VOELKER, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663.
- FORMAN, E. A. (1988). The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning Disability Quarterly*, 11(2), 115-124.
- GURNEY, P. (1987). Changing children's overt behaviour related to self-esteem by the use of behaviour modification. *Educational Psychology*, 7(2), 91-102.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- HARTER, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children. Revision of the PCSC*. Document non publié, Université de Denver.
- HARTER, S. (1990). Self and identity development. Dans S. Feldman et G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HÉROUX, L. et 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.
- KLOOMOK, S. et COSDEN, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic « discounting », nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140-153.
- LAVOIE, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142.
- L'ÉCUYER, R. (1981). The development of the self-concept through the life span. Dans M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeison et K. Gergen (dir.), *Self-concept. Advances in theory and research* (p. 203-210). Cambridge, MA: Ballinger.
- L'ÉCUYER, R. (1994). *Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- LÉONARD, P. Y. et GOTTSANKER-WILLEKENS, A. E. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 34, 245-255.
- MARSH, H. W. (1984). *Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept*. Sydney: University of Sydney (ERIC ED 252 600).
- MARSH, H. W. (1988). *The Self-Description Questionnaire II*. Sydney: University of Sydney.
- MARSH, H. W. (1989). *Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept. Preadolescence to early childhood*. Sydney: University of Sydney (ERIC ED 252 600).

- MARSH, H. W., SMITH, I. D., BARNES, J. B. et BUTLER, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 772-790.
- MULLER, D. (1978). *Self-concept: A new alternative for education*. College of Education Dialogue Series Monograph (ERIC ED 165-067).
- MULLER, D., CHAMBLISS, E. et MULLER, A. (1983). *Making self-concept a relevant educational concern*. Conférence présentée à l'Association for Supervision and Curriculum Development, Houston.
- OBIAKOR, F. (1985). *Self-concept: An operational model for educators* (ERIC ED 266 358).
- PENICK, J. E. (1982). Self-perceptions in science, cognitive development, and teaching strategy. *Journal of Experimental Education*, 51(2), 75-80.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- SHAVELSON, R. J. et BOLUS, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- SHAVELSON, R. J., HUBNER, J. J. et STANTON, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SORSDAHL, S. N. et SANCHE, R. P. (1985). The effects of classroom meetings on self-concept and behavior. *Elementary School Guidance and Counseling*, 20(1), 49-56.
- SUMMERLIN, M. L., HAMMETT, V. L. et PAYNE, M. L. (1983). The effect of magic circle participation on a child's self-concept. *School Counselor*, 31(1), 49-52.
- WYLIE, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.