

LE CONCEPT DE SOI CHEZ L'ENFANT ET SA RELATION AVEC LES PERFORMANCES SCOLAIRES. ETUDE DES ELEVES DE 4eme ET 5eme ANNEE FONDAMENTALE DE L'ECOLE DES FRERES BARNAOUI A SETIF Farida BOURFIS Université Ferhat Abbas de Sétif, Faculté des Lettres et Sciences Sociales, Département des Langues Etrangères.

Abstract:

The aim of the present study is to investigate the relationship that ties self-concept to academic achievement. This investigation is to be placed in the large frame of psychological theory and educational practice in the Algerian school system.

Everybody would agree on the importance of a construct such as the self-concept in learning as well as teaching theories. No one doubts either the importance of a learner self-conception, attitudes, needs and interests and their impact on the learner's academic achievement and competence.

A growing number of psychologists, educationalists and self-concept theorists are interested in the simultaneous, predictive as well as causal relationships between the learner's emotional (affective) characteristics and his academic achievement.

The purpose of this study is to relate pupils self-concept and teacher ratings of pupils self-concept to academic achievement in view to determine the importance of affective aspects of personality on the academic outcome of learners. 247 pupils coming from fourth and fifth grades of Barnaoui Brothers Basic School in Sétif were assessed with the self perception profile and their G.P.A., maths, reading, writing, foreign languages, and sciences scores were ascertained from school records. Statistical analyses of self concept ratings and academic scores were found to be correlated.

This study, undertaken in an Algerian context, confirms the importance of affective factors on learning and furthermore asks for progress in recognizing the considerable list of factors entering into educational practice for efficient teaching and better understanding and learning of relevant knowledge, skills and attitudes.

Introduction :

L'objectif de cette étude est d'examiner la relation qui existe entre l'image de soi, l'estime de soi chez les enfants entre 8 et 12 ans et leurs performances scolaires. Cette étude est à placer dans le cadre de la théorie psychologique telle que liée à la pratique éducative dans un contexte scolaire algérien.

Notre but, à travers cette étude, n'est pas de remettre en question les méthodes utilisées par le ministre de l'éducation nationale mais plutôt d'attirer l'attention des éducateurs sur les différences individuelles dans l'apprentissage qui existent parmi les enfants ainsi que sur les différences qualitatives intrinsèques au développement mental de l'enfant.

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 & 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 également sur le processus éducationnel global (Gurney, 1987).

«Le 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).

Un certain nombre d'études a démontré une corrélation positive entre les performances scolaires de l'enfant et le concept de soi de l'enfant. Cependant, elles non pu déterminer avec exactitude la nature de la relation entre ces deux concepts.

Le but de cette étude est d'examiner la relation entre concept de soie et performances scolaires dans un contexte algérien, plus précisément à Sétif, située dans la région Est de l'Algérie. Les enfants ciblés par cette étude en entre 8 et 12 ans.

Un échantillon de 247 enfants des classes de 4^{ème} et 5^{ème} année fondamentale de l'école des frères BARNAOUI, sise Cité de 08 mai 1945 à Sétif a fait l'objet de cette étude.

Nous sommes partis de l'hypothèse principale qu'il y a une corrélation positive entre les performances scolaires des enfants et leur concept de soi, c a d l'image qu'ils ont d'eux-même et l'estime qu'ils se portent à eux-même, avec comme hypothèses en résultant :

1- Les enfants obtenant de bons résultats scolaires démontrent une bonne image de soi et une bonne estime de soi.

2- Les enfants obtenant de mauvais résultats scolaires démontrent une image et une estime de soi négative.

Notre deuxième hypothèse consiste en la croyance qu'il existe une différence entre les filles et les garçons, quant à ces deux variables :les performances scolaires et le concept de soi.

Les classes de 4^{ème} et 5^{ème} années fondamentales de l'école citée ci-dessus constituent notre échantillon.

Un questionnaire de 30 items fut présenté aux élèves pour mesurer leur concept de soi. En même temps, nous avons prélevé des carnets scolaires des enfants impliqués dans l'étude leurs moyennes générales annuelles, leurs moyennes trimestrielles (2^{ème} et 3^{ème} trimestre) et les notes obtenues en mathématiques, lecture, expression écrite, sciences langues étrangères.

Un autre questionnaire de 20 items fut soumis aux enseignants des 7 classes sélectionnées pour l'évaluation par les enseignants des compétences cognitives, physiques, sociales, de l'apparence physique et de la conduite des élèves telles que perçues par leurs enseignants.

Les données obtenues furent soumises à traitement par ordinateur pour une analyse statistique en vue de calculer les coefficients de corrélation entre les différentes échelles du concept de soi [compétence cognitive(C.C), compétence physique(C.C), relations sociales(S.C), apparence physique(A), et les moyennes trimestrielles T1,T2, la moyenne générale annuelle (GPA), et les notes obtenues dans les matières suivantes aux deuxième et troisième trimestres : mathématique (M), lecture (R), expression écrite (W), sciences (S), et langues étrangères (FL).

Des analyses de la variance (ANOVA) ont été effectuées sur les 23 variables énumérées plus haut et les coefficients de corrélation furent calculées avec des niveaux de signification inférieures à 0,01 (p(0,01).

Une autre variable fut prise en considération pour traitement par ordinateur afin de vérifier si le facteur sexe influe sur le concept de soi et les performances scolaires des enfants. Pour ce faire, les 247 éléments de l'étude furent divisés en deux groupes : un groupe de garçons(n=134) et un groupe de filles(n=113). Les moyennes et les écarts type furent calculés pour comparaison entre les deux groupes.

Avant de détailler les résultats obtenus dans cette étude, voici un bref exposé des théories psychologiques qui sous-tendent la recherche sur le concept de soi.

I. Le concept de soi : évolution historique et théorie psychologique.

Pendant longtemps, l'étude du concept de soi s'est perdue dans les méandres de la philosophie et de la métaphysique. Le fait que l'être humain soit à la fois sujet et objet de l'étude n'a pas facilité l'avancée dans ce domaine de même qu'il a suscité la méfiance des scientifiques. Cependant, une percée sera enregistrée dès lors que les psychologues et éducateurs essaient de définir scientifiquement le concept de soi et réussissent à lui enlever son aura mystique et métaphysique.

Un autre obstacle viendra de l'orientation résolument expérimentale et empirique des premiers behavioristes qui voulurent appliquer à l'étude du concept de soi des méthodes propres aux sciences physiques. Cette attitude stérile et stérilisante fut rapidement rejetée par les fondateurs de la «New Psychology» basée essentiellement sur la phénoménologie elle-même basée sur la perception humaine des faits au lieu de leur observation.

William James (1892) est le premier fondateur de cette branche de psychologie et est l'inspirateur de bien de chercheurs contemporains. Son apport principal est d'avoir établi la distinction le « je » ou « self-as-knower » et le « moi » ou « self-as-known » objet de connaissance. Il a également décrit les principales composantes du concept de soi : le moi propre ou l'identité, le moi social et le moi physique. Il a également débarrassé le concept de soi des relents métaphysiques et philosophiques.

Cooley (1902) et Mead (1934) impriment une coloration sociologique à l'étude du concept de soi en introduisant l'interaction symbolique dans la formation du concept de soi.

Erikson (1965) insistera sur la notion d'identité pour contrebalancer la suprématie de la société sur l'individu et intégrer au self-concept une dimension psychanalytique.

L'approche prônée par Rogers (1951) est phénoménologique basée sur une étude clinique des patients qu'il soignait. Cette approche phénoménologique va gagner la majorité des intervenants dans le domaine du concept de soi.

Cependant, l'existence d'une multitude de théories psychologiques sous-tendant l'étude du concept de soi va aboutir à un éventail de modèles de structure du concept de soi ainsi qu'à la confection d'une multitude d'instruments de mesure.

D'une structure unidimensionnelle du concept de soi, on passe à une pléthore de modèles multidimensionnels basée sur une structure hiérarchique. De nos jours, les instruments de mesure basés sur un modèle unidimensionnel sont totalement obsolètes (S.E.I de Coopersmith 1957) mais l'accord est loin d'être unanime quant à la structure des modèles multidimensionnels, surtout en ce qui concerne l'organisation interne des composantes du concept de soi et leurs valeurs respectives.

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.

Au début des années 80, 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. Cependant, cette personne tend 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 spécifique à chacune des matières comme les mathématiques ou la langue. Le concept de soi non scolaire inclut 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 langue, 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 spécifiques. 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 démontre une plus grande capacité à adapter sa perception de soi selon les réactions et les niveaux de performance des autres.

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 peut varier d'un domaine à l'autre. Par conséquent, il semble que la modification d'un domaine du concept de soi (e.g. social) n'a que très peu ou même pas d'effet sur d'autres domaines (e.g. scolaire) (Muller, Chambliss et Muller, 1983), ni sur le concept de soi global (Sorsdahl et Sanche, 1985).

II Développement psychologique et formation du concept de soi.

a-La formation du concept de soi

les théoriciens du concept de soi sont plus ou moins d'accord sur l'existence de 5 étapes déterminantes dans la formation du concept de soi chez l'individu tout au long de sa vie.

Nous avons d'après Susan Harter (1982)

- la première enfance.
- l'enfance moyenne.
- l'adolescence
- les années d'université.
- l'âge adulte.

A chaque étape correspondent des domaines bien distincts caractérisant le concept de soi et déterminant sa formation et évolution.

b-le concept de soi chez l'enfant entre 8 et 12 ans

En ce qui concerne l'enfant entre 8 et 12 ans (âge des enfants impliqués dans la présente étude) les règles que l'enfant développe dépendent de ses compétences verbales, logiques et de ses capacités d'abstraction. Son intégration dans un groupe social élargi à l'école fait que «l'autre» (enseignant, camarades) est une composante très importante dans la formation du concept de soi à cause du rôle de l'interaction symbolique et de l'intégration par l'enfant de l'image qu'il pense que les autres se font de lui. A cet âge également, l'enfant développe un sens moral basé sur l'invariance des règles de conduite, le respect de l'autre, le sentiment d'équité et la réciprocité.

III-Comment mesurer le concept de soi : problèmes théoriques et méthodologiques.

Deux types de problèmes se sont mis entre les chercheurs et l'étude du concept de soi, plus précisément l'évolution du concept de soi.

Certains sont d'ordre théorique et dérivent du fait de l'existence de nombreuses théories explicatives du concept de soi. Chaque théorie développe alors ce qu'elle pense être la structure du concept de soi et organise à l'intérieur de cette structure les différentes composantes auxquelles elle attribue des valeurs.

Rien que l'appellation des différentes composantes démontre la grande variété des principes qui sous-tendent ces appellations.

Les approches étant différentes sur le plan théorique, nous débouchons sur des approches méthodologiques différentes de l'évaluation du concept de soi.

Pour les expérimentateurs, rien ne vaut l'étude du comportement en laboratoire ou en situation artificiellement contrôlée. Le résultat est forcément peu crédible du fait du caractère artificiel du comportement de l'individu, surtout sachant qu'une telle approche élimine de nombreux facteurs déterminants pour le comportement de l'être humain.

D'autres préconisent l'exploration du concept de soi par le truchement de techniques cliniques telles que le test d'aperception thématique (T.A.T.) de Murray ou le test de Rorschach. Inutile d'insister sur le caractère limitatif d'une telle méthode. Nous nous contenterons d'évoquer les coûts en temps et en formation des gens appelés à dispenser ces tests cliniques. Nous n'insisterons pas non plus sur le manque d'objectivité inhérent à ce genre d'évaluation du self-concept ou concept de soi.

Enfin malgré bien des détracteurs, l'utilisation de questionnaires destinés à évaluer l'image et l'estime de soi basées sur la perception que l'individu a de lui-même est de plus en plus répandue. Bien que présentant des dangers (désir de paraître ou désirabilité sociale, pertinence psychologique des items, validité du questionnaire), nous sommes bien obligés d'admettre que c'est de loin l'instrument de mesure du concept de soi le plus séduisant. Il est en fait largement utilisé dans l'évaluation du concept de soi.

Pour plusieurs raisons, nous avons choisi le «Self-Perception Profile for Children 8 to 12 year olds» de Susan Harter(1985) afin de mesurer le self-concept des enfants de l'Ecole des Frères Barnaoui à Sétif.

Un exemple des items du S.P.P. de Harter se présente comme suit

Vraiment comme moi	à peu près comme moi		à peu près comme moi	Vraiment comme moi		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants travaillent lentement à l'école	mais	D'autres enfants font leur travail plus rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. L'étude: résultats et discussion.

L'hypothèse de départ est vérifiée par des coefficients de corrélation positifs entre concept de soi et performances scolaires.

Les courbes obtenues à partir de fréquences des scores obtenus pour le concept de soi et les performances scolaires vérifient les hypothèses dérivées de l'hypothèse principale sus-citée. Quant aux différences liées au facteur sexe, mis à part une supériorité des garçons sur les filles en mathématiques et

une supériorité des filles sur les garçons en expression écrite et langues étrangères, nous ne constatons aucune différence quant aux autres matières, quant à la moyenne générale annuelle ou quant au concept de soi.

Nous avons par contre relevé une sous-évaluation des compétences des élèves par leurs enseignants bien que cette sous-évaluation touche plus sévèrement les garçons que les filles.

Nous avons également noté une forte corrélation entre performances scolaires d'une part et la conduite, l'apparence physique et la valeur propre d'autre part. Il y a également une forte corrélation entre valeur propre d'une part et la conduite et l'apparence physique, ce qui tendrait à conforter la théorie interactionniste symbolique de Mead et Cooley.

Nous avons également ressenti le besoin d'un instrument plus sophistiqué pour la mesure du self-concept (ou concept de soi) en ce qui concerne la mesure des compétences cognitives de l'enfant.

Conclusion :

Cette étude a suscité de nombreuses interrogations et nous a laissé avec un impérieux désir de poursuivre plus avant dans le domaine du concept de soi et des performances scolaires.

L'enfant, hier encore élément passif d'un enseignement autoritaire et contraignant, est devenu aujourd'hui un acteur central dans un processus d'apprentissage basé sur la connaissance de la psychologie de l'enfant, de ses compétences propres, de ses capacités physiques ainsi que de ses besoins et désirs.

On a dit, sous d'autres cieux, que la femme était l'avenir de l'homme. Nous disons pour notre part que l'enfant est l'avenir tout court. Nous nous devons de cerner sa psychologie et d'élaborer nos méthodes d'enseignement sur la base de concepts psychologiques relatifs à l'enfant, centre de nos préoccupations.

En Algérie plus qu'ailleurs, l'enfant doit prendre la place qui lui revient et comme le dit si bien Wilbur B. Brookover «la création d'environnements sociaux qui résulteront en un niveau maximum d'apprentissage est un défi pour les éducateurs contemporains ».

En Algérie, beaucoup reste à dire et à faire dans ce domaine. Le changement pour le meilleur de notre société passe nécessairement par la qualité et l'adéquation de l'enseignement prodigué à nos enfants ainsi que par une recherche encouragée, soutenue, érigée en institution.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAPMAN, J. W.
Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: *A longitudinal study*, 80, 357-365, 1988 A.
- CHAPMAN, J. W.
Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371, 1988 B.
- CLEVER, A., BEAR, G. & JUVONEN, J.
Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125-138, 1992.
- COOLEY, E.J. & AYERS, R.R.
Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178, 1988.
- COOPERSMITH, S.
The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1967.
- DURRANT, J.E., CUNNINGHAM, C.E. & VOELKER, S.
Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657-663, 1990.
- FORMAN, E.A.
The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning Disability Quarterly*, 11, 115-124, 1988.
- GURNEY, P.
Changing children's overt behaviour related to self-esteem by the use of behaviour modification. *Educational Psychology*, 7, 91-102, 1987.
- HARTER, S.
The perceivee competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97, 1982.
- HARTER, S.
Manual for the self-perception profile for children: revision of the PCSC, 1985. Document non publié, Université de Denver, 1979.
- HARTER, S.
Self and Identity Development dans S. Feldman & G.R. Elliott, *At the Threshold: The Developing adolescent*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.
- HÉROUX, L. ET FARRELL, M.
Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11, 103-117, 1985.
- KLOOMOK, S. & COSDEN, M.
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, 140-153, 1994.

LAVOIE, G.

La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire: Implications psychopédagogiques. *Apprentissage et socialisation*, 16, 131-142, 1993.

L'ÉCUYER, R.

The development of the self-concept through the life span. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeison & K. Gergen (Éds.) (203-210), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, MA: Ballinger, 1981.

L'ÉCUYER, R.

Le développement du concept de soi: de l'enfance à la vieillesse. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1994.

LÉONARD, P.Y. & GOTTSANKER-WILLEKENS, A.E.

The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor*, 34, 245-255, 1987.

MARSH, H.W.

Age and sex effects in multiple dimensions of preadolescent self-concept. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), 1984.

MARSH, H.W.

The Self-Description Questionnaire II. Sydney: University of Sydney, 1988.

MARSH, H.W.

Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early childhood. Sydney: University of Sydney. (document ERIC ED 252 600), (1989).

MARSH, H.W., SMITH, I.D., BARNES, J.B. & BUTLER, S.

Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*, 75, 772-790, 1983.

MULLER, D.

Self-concept: A new alternative for education. *College of Education Dialogue Series Monograph*. (document ERIC ED 165-067), 1978.

MULLER, D., CHAMBLISS, E. ET MULLER, A.

Making self-concept a relevant educational concern. Conférence présentée à l'Association for Supervision and Curriculum development, Houston, 1983.

OBIAKOR, F.

Self-concept: An operational model for educators. (document ERIC ED 266 358), 1985.

PENICK, J.E.

Self-perceptions in science, cognitive development, and teaching strategy. *Journal of Experimental Education*, 51, 75-80, 1982.

ROSENBERG, M.

(1979) *Conceiving the self*. New York: Basic Books, 1979.

SHAVELSON, R.J. & BOLUS, R.

Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74, 3-17, 1982.