A B R É G É

Cette étude a évalué l'efficacité d'une intervention à améliorer les concepts de soi général, académique, physique et social d'élèves de 2^e à 6^e année. Les activités ont été réalisées par les enseignants titulaires durant l'année scolaire 1992-93.

Un questionnaire a été rempli, avant et après l'intervention, par 271 élèves de l'école expérimentale et 467 de l'école témoin. Les analyses de régression multiple montrent des gains ajustés importants pour les concepts de soi liés à l'apparence physique, aux mathématiques et aux relations avec les parents. Dans ces domaines, ce sont les élèves les plus déficitaires qui ont le plus bénéficié de l'intervention.

Cette étude montre qu'il est possible d'améliorer le concept de soi, et ce par une intervention réalisée par le milieu scolaire. Cette double constatation présente un intérêt certain pour la promotion de l'adaptation psychosociale puisque le concept de soi en est un déterminant important et que peu d'interventions ont atteint ces objectifs.

A B S T R A C T

This study evaluated the effectiveness of an intervention in improving the general, academic, physical and social self-concepts of 2nd to 6th grade students. The activities were carried out by the teachers during the 1992-93 school year.

A questionnaire was completed by 271 students of the experimental school and by 467 students of the control school, both before and after the intervention. The multiple regression analyses showed important adjusted gains for self-concepts related to physical appearance, mathematics and relationship with parents. In all three cases, students with the largest deficit benefitted most from the intervention.

This study shows that it is possible to improve self-concept and to do so through an intervention carried out in the school environment. This double finding is important to the promotion of psycho-social adaptation since self-concept is an important determinant and since few interventions have reached similar objectives.

Efficacité d'une intervention éducative à améliorer le concept de soi d'élèves de 2^e à 6^e année

Violaine Ayotte, MSc, Marie-Claire Laurendeau, PhD

Élément central de la structure psychologique,^{1,2} le concept de soi est un important déterminant de la santé mentale^{3,4} et des comportements.⁵ Chez les jeunes, des études empiriques l'ont associé à de nombreux problèmes dont la dépression,⁶⁻⁹ les idéations suicidaires,¹⁰ le stress,¹¹ les troubles de comportement¹²⁻¹⁴ et d'apprentissage scolaire.^{3,15,16} Plusieurs interventions ont tenté d'améliorer le concept de soi mais peu ont réussi, principalement en raison de lacunes méthodologiques.^{1,15,17}

Le concept de soi est constitué à la fois des perceptions que possède l'individu concernant ses habiletés, son apparence et son acceptation sociale, et de la satisfaction qu'il en retire. Ces perceptions s'acquièrent au fil des expériences, des interactions et des attributions causales de ses comportements.^{18,19} L'individu s'y réfère constamment pour interpréter positivement ou négativement les événements et orienter ses actions.^{3,5}

Cette étude visait à évaluer les effets d'une intervention éducative sur plusieurs dimensions du concept de soi d'élèves de 2^e à 6^e année. Les hypothèses étaient qu'à la suite de l'intervention ces élèves auraient davantage amélioré leur concept de soi général, leurs concepts de soi académiques généraux, en lecture et en mathématiques, de même que leurs concepts de soi liés à l'apparence physique, aux relations avec leurs pairs et aux relations avec leurs parents, que ceux de l'école témoin.

L'intervention éducative comprenait des activités individuelles et de groupe auprès des élèves ainsi que de la formation et du soutien pour le personnel et les parents. Réalisées par les enseignants titulaires, les activités visaient à développer cinq sentiments chez les élèves : la sécurité, l'identité, l'appartenance, la poursuite de buts et la compétence.²⁰ L'accent était mis sur les règles et leurs conséquences; la connaissance et le respect de soi; la valorisation de l'unicité de chacun, tant au plan physique que psychologique; la croyance en sa valeur personnelle; l'établissement de buts personnels et leur évaluation.

MÉTHODES

Un devis quasi expérimental de type prétest/post-test avec un groupe témoin non aléatoire a été utilisé. Les écoles publiques francophones de Montréal, qui en septembre 1992 comptaient au minimum 150 élèves de la 2^e à la 6^e année régulière et qui n'avaient pas expérimenté de programmes similaires, étaient éligibles. Une école a manifesté sa volonté de participer et une autre a ensuite été choisie comme école témoin sur la base des critères suivants : même commission scolaire, mêmes niveaux scolaires, indice moyen de défavorisation²¹ dans le même quartile, volontaire, aucune intervention similaire durant l'année.

Les données furent recueillies auprès des élèves à l'aide d'un questionnaire auto-administré. La première partie correspondait au Self-Description Questionnaire I¹⁷ dont les scores varient de 8 à 40 pour chaque dimension du concept de soi. La version française fut validée auprès de Québécois francophones.²² La seconde portait sur les variables sociodé-

Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique
Correspondance et demandes d'autorisation à :
Madame Violaine Ayotte, Direction de la santé publique, 4835, avenue Christophe-Colomb, Montréal (Québec) H2J 3G8, Tél : 514-528-2400, poste 3407, Téléc : 514-528-2426
E-mail : vayotte@santepub-mtl.qc.ca

mographiques. La troisième abordait les événements stressants vécus avant et durant l'expérimentation : arrivée d'un beau-parent, décès du père ou de la mère, décès d'une personne importante, disputes fréquentes des parents, maladie grave d'un des parents, ne jamais ou presque jamais voir son père ou sa mère, reprise d'une année scolaire, séparation des parents.

Le degré de couverture du programme par les enseignants fut évalué quantitativement par le nombre d'activités réalisées et qualitativement par des appréciations individuelles et de groupe. L'implication des parents n'a pas été évaluée.

Chacune des hypothèses fut vérifiée par une analyse de régression multiple. La variable dépendante était le concept de soi au post-test. Les variables indépendantes suivantes furent incluses dans l'analyse : le statut expérimental ou témoin, les scores au concept de soi au prétest, les variables sociodémographiques, les événements stressants et les variables d'interaction avec le statut. L'effet de l'intervention correspondait à la différence entre les scores moyens du concept de soi des deux groupes au post-test, après ajustement pour la variation attribuable aux autres variables indépendantes.

RÉSULTATS

Caractéristiques de la population

Le groupe expérimental comptait 271 élèves et le groupe témoin 467. L'attrition fut de 3,4 %. L'indice moyen de défavorisation²¹ des écoles se situait dans le quartile le plus favorisé. Le tableau I montre qu'en moyenne au prétest les élèves de l'école expérimentale possédaient un concept de soi moins élevé pour les dimensions suivantes : académique général, apparence physique et relations avec les pairs. La structure par âge y était plus jeune et davantage d'élèves et de parents étaient d'origine canadienne (tableau II). Peu de différences significatives sont ressorties en regard des événements stressants. Les élèves de l'école expérimentale étaient plus nombreux à avoir vécu, avant l'intervention, la séparation de leurs parents ou l'arrivée d'un beau-parent, soit 26,7 % et 17,9 % comparativement à 11 % et 7,5 % à l'école témoin ($p < 0,01$). Durant l'expérimentation, ils ont aussi rapporté plus

TABLEAU I
Scores moyens aux dimensions du concept de soi selon le statut : Prétest (n = 738)

Concept de soi	Moyenne et écart-type		n*	Étendue observée	p†
Académique général					
Expérimental	27.3	± 6.7	269	8-40	t=2.96; p=0.03
Témoin	28.8	± 6.4	467	9-40	
Apparence physique					
Expérimental	30.7	± 5.6	270	11-40	t=2.35; p=0.02
Témoin	31.7	± 5.8	467	8-40	
Concept de soi général					
Expérimental	33.0	± 4.8	270	15-40	t=1.85; p=0.06
Témoin	33.7	± 5.1	466	8-40	
Lecture					
Expérimental	32.7	± 6.0	270	8-40	t=1.03; p=0.3
Témoin	32.2	± 6.4	467	12-40	
Mathématiques					
Expérimental	30.9	± 7.1	270	10-40	t=1.49; p=0.14
Témoin	31.7	± 7.2	466	8-40	
Relations avec les pairs					
Expérimental	29.2	± 6.2	269	12-40	t=3.26; p=0.001
Témoin	30.7	± 5.8	465	8-40	
Relations avec les parents					
Expérimental	36.1	± 4.2	270	12-40	t=0.59; p=0.55
Témoin	36.2	± 4.4	466	8-40	

* Les nombres varient en fonction des valeurs manquantes

† Test t pour variances égales entre les populations

TABLEAU II
Caractéristiques sociodémographiques des répondants retenus pour l'analyse selon le statut (n=738)

Caractéristiques	Expérimental		Témoin		p
	%	n*	%	n*	
Âge au prétest					
8 ans et moins	45.6	123	36.2	166	$\chi^2=6.16$; p=0.05
9-10 ans	35.9	97	42.4	194	
11 ans et plus	18.5	50	21.4	98	
Origine culturelle / mère					
Canada	70.6	190	58.8	264	$\chi^2=10.13$; p=0.001
Autres	29.4	79	41.2	185	
Origine culturelle / père					
Canada	68.8	185	53.9	243	$\chi^2=15.5$; p<0.001
Autres	31.2	84	46.1	208	
Pays de naissance/élève					
Canada	85.8	229	78.9	363	$\chi^2=5.25$; p=0.02
Autres	14.2	38	21.1	97	
Sexe					
Féminin	55.4	150	51.8	242	$\chi^2=0.86$; p=0.36
Masculin	44.6	121	48.2	225	

* Les nombres varient en fonction des valeurs manquantes

fréquemment l'arrivée d'un beau-parent, soit 11,1 % comparativement à 6,1 % à l'école témoin ($p < 0,05$).

Intervention

Les enseignants de l'école expérimentale ont eu 16,5 heures de formation et en moyenne 4 rencontres individuelles de soutien de 30 minutes. Le personnel de la cantine et des services de garde a reçu 6 heures de formation. Les activités auprès des élèves, d'une durée minimum de 45 minutes chacune, furent réalisées de sep-

tembre 1992 à juin 1993. En 2^e année, les enseignants ont réalisé en moyenne 14,3 heures d'activités comparativement à 27,8 heures aux autres niveaux. Les parents furent invités à 5 séances de formation de 2 heures. Chacune regroupa en moyenne 50 participants. De la documentation, des exercices pratiques et des travaux de leur enfant furent remis à tous les parents.

Vérification des hypothèses

Des différences significatives sont apparues au post-test entre les scores

TABLEAU III

Régression multiple du statut, du concept de soi au prétest, des variables sociodémographiques et des événements stressants, en lien avec le concept de soi au post-test : apparence physique (n=685)*

Variables indépendantes†	β	ET	p
Statut	7.7	2.2	0.001
Prétest	0.62	0.04	0.0001
Âge 1	-0.09	0.53	ns
Âge 2	0.57	0.52	ns
Sexe	0.05	0.38	ns
Origine culturelle			
Mère	-0.61	0.56	ns
Père	0.87	0.55	ns
Disputes fréquentes des parents : durant l'expérimentation	-1.43	0.61	0.02
Doubler	-2.01	0.76	0.01
Remariage d'un des parents : durant l'expérimentation	1.94	1.05	0.07
Séparation des parents : durant l'expérimentation	-2.34	0.88	0.01
Statut x prétest	-0.19	0.07	0.01

ET = erreur type
 * R^2 ajusté = 0.3017; $F(12;684) = 25.62$, $p = 0.0001$

† Statut : 1 = expérimental, 0 = témoin
 Prétest : Concept de soi lié à l'apparence physique au prétest, scores continus de 8 à 40
 Âge 1 : 1 = 8 ans et moins, 0 = autres; référence = 11-13 ans
 Âge 2 : 1 = 9-10 ans, 0 = autres; référence = 11-13 ans
 Sexe : 1 = fille, 0 = garçon
 Origine culturelle : 1 = canadienne, 0 = autres
 Disputes fréquentes des parents : 1 = oui, 0 = non
 Doubler : 1 = oui, 0 = non
 Remariage : 1 = oui, 0 = non
 Séparation : 1 = oui, 0 = non

moyens ajustés du concept de soi des deux groupes. Les élèves du groupe expérimental ont amélioré davantage toutes les dimensions de leur concept de soi, à l'exception de celle en lecture. Les gains obtenus n'ont pas varié en fonction des variables sociodémographiques et des événements stressants, sauf pour le concept de soi en mathématiques.

Les gains les plus importants furent enregistrés pour les concepts de soi liés à l'apparence physique, aux mathématiques et aux relations avec les parents. Dans ces trois domaines, ceux qui détenaient les scores les plus bas au prétest ont obtenu les gains les plus élevés (tableaux III, IV, V). À titre d'exemple, les élèves de l'école expérimentale qui, au prétest, avaient un score de 10, 20 ou 30 ont obtenu en moyenne au post-test des scores ajustés supérieurs à ceux du groupe témoin, respectivement de :

- 5,8 unités (18,0 %), 3,9 unités (12,0 %) et 1,9 unité (6,0 %) au plan de l'apparence physique (tableau III);
- 5,8 unités (18,0 %), 4 unités (12,5 %) et 2,1 unités (6,6 %) au plan des relations avec les parents (tableau IV).

Les gains en regard du concept de soi en mathématiques ont varié selon le score de l'élève au prétest et le fait qu'à ce moment il lui était arrivé ou non de ne jamais ou presque jamais voir sa mère (tableau V). À titre d'exemple, les élèves de l'école expérimentale qui, au prétest, détenaient un score de 10, 20 ou 30 ont obtenu en moyenne au post-test des scores ajustés supérieurs à ceux du groupe témoin, respectivement de :

- 10,2 unités (31,8 %), 7,9 unités (24,8 %) et 5,7 unités (17,8 %) s'ils ont rapporté au prétest ne jamais ou presque jamais voir leur mère;
- 6,0 unités (18,8 %), 3,8 unités (11,8 %) et 1,5 unité (4,7 %) s'ils ont rapporté au prétest ne jamais avoir eu de difficulté à voir leur mère.

Les gains significatifs attribuables à l'intervention pour les autres dimensions du concept de soi sont présentés au tableau VI. Les coefficients de régression indiquent l'ampleur de la différence entre les groupes expérimental et témoin après ajustement. Ces gains, moins élevés que les précédents, sont identiques pour tous les élèves.

DISCUSSION

Les résultats obtenus supportent l'ensemble des hypothèses à l'étude, sauf celle relative au concept de soi en lecture. L'intervention a amélioré la confiance, la fierté et la satisfaction que les élèves avaient à l'égard d'eux-mêmes en général et sur les plans académique, physique et social. Ces résultats montrent qu'il est possible d'améliorer le concept de soi d'élèves de 2^e à 6^e année, et ce par une intervention du milieu scolaire. Cette double constatation présente un intérêt certain pour la promotion de l'adaptation psychosociale des jeunes puisque le concept de soi en est un déterminant important et qu'à ce jour peu d'interventions éducatives ont atteint ces objectifs.

L'intervention n'a pas eu un effet homogène sur toutes les dimensions du concept de soi :

- Les gains moindres obtenus pour les concepts de soi général et académique général sont cohérents avec l'hypothèse selon laquelle les perceptions à la base de dimensions générales sont plus stables.¹⁸
- Le concept de soi académique, soit l'évaluation de ses habiletés, du plaisir et de l'intérêt pour les matières scolaires, s'est amélioré en général et plus particulièrement en mathématiques. La perception de ses habiletés et les variables affectives associées constituent des facteurs importants de l'apprentissage scolaire.^{23,24} La corrélation positive entre le concept de soi académique et le rendement scolaire a été démontrée.^{15,25,26} On peut émettre l'hypothèse que l'intervention a amélioré la motivation des élèves à apprendre, particulièrement en mathématiques, ce qui constitue une réussite marquante.
- Le peu de gains obtenus au plan de la satisfaction des relations avec les pairs n'était pas attendu. Des activités spécifiques pour améliorer les habiletés relationnelles des élèves, telles que la résolution de problèmes, devraient être ajoutées.
- L'amélioration substantielle de la satisfaction des relations avec les parents s'avère importante compte tenu du rôle central des relations familiales dans le développement et le maintien de l'équili-

bre psychosocial. D'autres études sont toutefois nécessaires pour comprendre cette amélioration.

Ces résultats doivent être considérés à la lumière d'éléments méthodologiques. Le devis avec groupe témoin, l'ajustement pour les inégalités au prétest, le contrôle des variables potentiellement confondantes et le peu d'attrition ont assuré la validité de l'association statistique entre les variables dépendantes et l'intervention. Cette hypothèse est renforcée du fait qu'aucun gain significatif attribuable à l'intervention n'est ressorti pour le concept de soi relié à l'habileté physique. Cette dimension, bien que mesurée, n'était pas visée par l'intervention. Le peu d'interaction entre les événements stressants et l'intervention est inattendu. Il reste à en évaluer l'origine : le peu d'élèves concernés, le soutien accru de l'enseignant, un intervenant externe, etc.

Peu d'information existe dans la littérature sur la valeur clinique de tels gains. Certains ont considéré comme substantiels des gains non ajustés de 3 à 6 unités,¹⁷ alors que d'autres ont jugé des gains moindres cliniquement significatifs.²⁷ Les gains obtenus dans cette étude apparaissent donc prometteurs. D'autres études sont toutefois nécessaires pour évaluer leurs effets sur l'adaptation psychosociale.

La généralisation de ces résultats s'avère davantage tributaire des modalités d'implantation de l'intervention que des caractéristiques du milieu. Comme ce sont les élèves les plus déficitaires qui ont le plus bénéficié de l'intervention, ceux de milieu défavorisé ou davantage multiethnique, plus susceptibles d'avoir vécu des événements perturbateurs, en bénéficieraient autant si ce n'est davantage. Ces résultats sont étroitement liés aux modalités d'implantation de l'intervention, lesquelles sont indispensables à la reproduction des effets : la volonté des intervenants, la formation et le soutien, la réalisation de l'intervention par le milieu, la participation des parents.

Les questions relatives à la durée de l'intervention et au maintien des gains demeurent. Dans cette étude, les effets n'ont pas varié selon la durée de l'intervention. Les gains des élèves de 2^e année (Âge 1) n'étaient pas significativement différents. L'intervention a donc placé tous les

TABEAU IV
Régression multiple du statut, du concept de soi au prétest, des variables sociodémographiques et des événements stressants en lien avec le concept de soi au post-test : relations avec les parents (n=618)*

Variables indépendantes†	β	ET	p
Statut	7.68	3.05	0.01
Parent	0.67	0.05	0.0001
Âge 1	2.00	0.49	0.0001
Âge 2	1.93	0.47	0.0001
Sexe	0.23	0.35	ns
Pays de naissance / élève	-1.04	0.56	0.07
Origine culturelle			
Mère	-0.11	0.54	ns
Père	-0.10	0.50	ns
Arrivée d'un beau-parent	1.44	0.80	0.07
Disputes fréquentes des parents : durant l'expérimentation	-2.39	0.57	0.0001
Maladie grave d'un des parents : avant l'expérimentation			
1	1.01	0.59	0.09
2	0.97	0.74	ns
Ne jamais ou presque jamais voir sa mère : avant l'expérimentation	1.28	0.76	0.09
Personne avec qui il habite le plus fréquemment : avant l'expérimentation	1.50	0.84	0.08
Séparation des parents : avant l'expérimentation	-2.20	0.60	0.0002
durant l'expérimentation	-1.75	0.92	0.06
Statut x prétest	-0.19	0.08	0.03

ET = erreur type
* R^2 ajusté = 0.3559; $F(17;617) = 21.05$, $p = 0.0001$

† Statut : 1 = expérimental, 0 = témoin
Prétest : Concept de soi lié aux relations avec les parents au prétest, scores continus de 8 à 40
Âge 1 : 1 = 8 ans et moins, 0 = autres; référence = 11-13 ans
Âge 2 : 1 = 9-10 ans, 0 = autres; référence = 11-13 ans
Sexe : 1 = fille, 0 = garçon
Origine culturelle : 1 = canadienne, 0 = autres
Pays de naissance : 1 = Canada, 0 = autres
Arrivée d'un beau-parent : 1 = oui, 0 = non
Disputes fréquentes des parents : 1 = oui, 0 = non
Maladie grave 1 : 1 = non, 0 = autres; référence = ne sais pas
Maladie grave 2 : 1 = oui, 0 = autres; référence = ne sais pas
Ne jamais voir sa mère : 1 = oui, 0 = non
Personne avec qui il habite : 1 = alterne également chez père et mère, 0 = autres
Séparation : 1 = oui, 0 = non

élèves dans des conditions psychologiques propices à apprendre et à développer des relations satisfaisantes. Il s'agit de conditions nécessaires mais probablement insuffisantes pour que ces gains se maintiennent. Pour ce faire, l'élève a également besoin de vivre des succès personnels aux plans académique ou social et de les attribuer à ses habiletés. Ceux-ci renforcent ses perceptions positives et le motivent à relever d'autres défis. Dans cette étude, les gains persisteront probablement plus longtemps chez ceux qui réussissaient aux plans académique ou social. Ces hypothèses remettent en évidence le besoin de recherches pour identifier les composantes clés d'une intervention efficace dans ce domaine et en élucider les mécanismes causaux.

BIBLIOGRAPHIE

1. Wylie RC. *The Self-Concept: Revised Edition Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.
2. Harter S. Developmental Perspectives on the Self-System, dans : Mussen PH (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 4. New York: Wiley, 1983;320-39.
3. Stein KF, Markus HR. The organization of the self: An alternative focus for psychopathology and behavior change. *J Psychotherapy Integration* 1994;4(4):317-53.
4. Schweitzer RD, Seth-Smith M, Callan V. The relationship between self-esteem and psychological adjustment in young adolescents. *J Adolesc* 1991;15(1):83-97.
5. Cross SE, Markus HR. Self-schemas, possible selves and competent performance. *J Educ Psychol* 1994;86(3):423-38.
6. Whisman MA, Kwon P. Life stress and dysphoria: The role of self-esteem and hopelessness. *J Pers Soc Psychol* 1993;65(5):1054-60.
7. Communion AL. Some characteristics of relations among depression, anxiety and self-efficacy. *Percept Mot Skills* 1989;69:755-64.

TABLEAU V

Régression multiple du statut, du concept de soi en mathématiques au prétest, des variables sociodémographiques et des événements stressants, en lien avec le concept de soi en mathématiques au post-test (n=679)*

Variables indépendantes†	β	ET	p
Statut	8.27	2.11	0.0001
Prétest	0.68	0.04	0.0001
Âge 1	0.95	0.63	ns
Âge 2	-0.02	0.62	ns
Sexe	1.42	0.47	0.003
Origine culturelle			
Mère	0.89	0.66	ns
Père	-1.06	0.66	ns
Disputes fréquentes des parents : durant l'expérimentation	-1.49	0.70	0.04
Maladie grave d'un des parents : durant l'expérimentation			
1	4.88	1.23	0.0001
2	3.93	1.55	0.01
Ne jamais ou presque jamais voir sa mère : avant l'expérimentation	-0.80	1.22	0.51
Statut x prétest	-0.23	0.07	0.001
Statut x ne jamais voir sa mère	4.17	1.94	0.03

ET = erreur type
 * R^2 ajusté = 0.3998; $F(13;678) = 35.74$, $p = 0.0001$
 † Statut : 1 = expérimental, 0 = témoin
 Prétest : Concept de soi en mathématiques au prétest, score continu de 8 à 40
 Âge 1 : 1 = 8 ans et moins, 0 = autres; référence = 11-13 ans
 Âge 2 : 1 = 9-10 ans, 0 = autres; référence = 11-13 ans
 Sexe : 1 = fille, 0 = garçon
 Origine culturelle : 1 = canadienne, 0 = autres
 Disputes fréquentes des parents : 1 = oui, 0 = non
 Maladie grave 1 : 1 = non, 0 = autres; référence = ne sais pas
 Maladie grave 2 : 1 = oui, 0 = autres; référence = ne sais pas
 Ne jamais voir sa mère : 1 = oui, 0 = non

TABLEAU VI

Sommaire des résultats de la régression multiple : concept de soi général, concept de soi académique général, concept de soi sur le plan des relations avec les pairs

Variables dépendantes	Différence ajustée $\beta(E-T)$	ET	p	R^2	F	p
Concept de soi général*	1.22	0.37	0.001	0.28	21.4	<0.001
Concept de soi académique général†	1.63	0.49	0.001	0.32	24.8	<0.001
Concept de soi/relations avec les pairs‡	0.85	0.40	0.03	0.34	35.9	<0.001

E = expérimental, T = témoin; ET = erreur type; R^2 ajusté

Liste des variables indépendantes incluses dans chacun des modèles

* Statut (expérimental, témoin), score au prétest, âge, sexe, origine culturelle du père et de la mère, disputes fréquentes des parents durant l'expérimentation, doubler, maladie grave d'un des parents durant l'expérimentation, remariage d'un des parents durant l'expérimentation, séparation des parents durant l'expérimentation.

† Statut (expérimental, témoin), score au prétest, âge, sexe, origine culturelle du père et de la mère, disputes fréquentes des parents durant l'expérimentation, maladie grave d'un des parents avant et durant l'expérimentation, séparation des parents durant l'expérimentation.

‡ Statut (expérimental, témoin), score au prétest, âge, sexe, origine culturelle du père et de la mère, disputes fréquentes des parents durant l'expérimentation, remariage d'un des parents durant l'expérimentation, séparation des parents durant l'expérimentation.

- Ehrenberg MF, Cox DN, Koopman RF. The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence* 1991;26(102):361-74.
- Patton W. Relationship between self-image and depression in adolescents. *Psychol Rep* 1991;68:867-70.
- Dukes RL, Lorch BD. The effects of school, family, self-concept and deviant behaviour on adolescent suicide ideation. *J Adolesc* 1989;2:239-51.
- Youngs GA, Rathge R, Mullis R, Mullis A. Adolescent stress and self-esteem. *Adolescence* 1991;26(104):799-808.
- Merrel KW, Cedeno CJ, Johnson ER. The relationship between social behaviour and self-concept in school settings. *Psychology in the Schools* 1993;30:293-98.
- Harper JF, Marshall E. Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence* 1991;26(104):799-808.
- Haynes NM. Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *J Soc Psychol* 1989;130(2):199-207.
- Byrne B. The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Rev Educ Res* 1984;54(3):427-56.
- Scheirer MA, Kraut RE. Increasing educational achievement via self-concept change. *Rev Educ Res* 1979;49(1):131-50.
- Marsh HW. Self-Description Questionnaire I Manual and Research Monograph I. Australia: University of Western Sydney, School of Education, 1990.
- Marsh HW, Shavelson R. Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educ Psychol* 1985;20(3):107-23.
- Marsh HW, Redlich JD, Smith ID. Self-concept: The construct validity of interpretations based upon SDQ. *J Pers Soc Psychol* 1983;45:173-87.
- Reasoner R. *Building Self-Esteem: Elementary Edition*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc., 1982.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. Classification des écoles primaires selon l'ordre décroissant de l'indice de défavorisation. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1992.
- Gagnon C, Vitaro F, Craig WM, Pelletier D. The Self-Description Questionnaire I: Factor Structure, Reliability and Convergent Validity of a French Version Among Fourth Through Six Grade Children. Montréal : Université de Montréal, École de psycho-éducation, 1995.
- Martin L. La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt! Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, 1995.
- Lafortune L, Saint-Pierre L. La pensée et les émotions en mathématiques Métacognition et affectivité. Montréal : Logiques, 1994.
- Marsh HW, Shavelson RJ, Byrne BM. A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *J Educ Psychol* 1988;80(3):366-80.
- Marsh HW. Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The self-description questionnaire. *J Educ Psychol* 1994;86(3):439-56.
- Eitan T, Amir Y, Rich Y. Social and academic treatments in mixed-ethnic classes and change in student self-concept. *Br J Educ Psychol* 1992;62:364-74.

Reçu : 26 juin 1997

Accepté : 24 octobre 1997