

## Connaissance de l'élève et différenciation pédagogique : Applicabilité de l'outil de la description de soi selon le modèle de MARSH et SHAVELSON, dans un environnement scolaire africain

AKA Flaubert Koukougnon<sup>[a],\*</sup>

<sup>[a]</sup>Département des sciences de l'éducation, Ecole Normale Supérieure, Abidjan, Côte d'Ivoire

\*Corresponding author.

Received 14 December 2018; accepted 19 February 2019

Published online 26 March 2019

Koukougnon, A. F. (2019). Connaissance de l'élève et différenciation pédagogique : Applicabilité de l'outil de la description de soi selon le modèle de MARSH et SHAVELSON, dans un environnement scolaire africain. *Higher Education of Social Science*, 16(1), 50-59. Available from: URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/10847> DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/10847>

### Abstract

This article explores one of the dimensions of the differentiated pedagogy: the student's knowledge through the feelings he has about himself in the academic and non-academic fields. In order to do this, it suggests an analysis of the self-concept in the African school context patterned after Marsh and Shavelson models which psychometric qualities have been tested and proved by Dierendonck on a sample of 450 Belgian students in 2008.

The results show that this test, though it is adapted to preadolescents and teenagers and despite some difficulties of understanding related to social desirability, hardly questions the external environment of the subject. It doesn't take in to account the student's family SSE. The self-concept as expressed by the young African is usually positive. That leads to the thinking that the overwhelming majority of students would be animated by a sense of happiness and well-being according to Hatier's theory (1993). Paradoxically, the non-academic self-concept notably the one related to the family SSE is globally negative. This seems to be a characteristic of African subjects who develop greater resilience face to adverse social factors.

However, taken individually, the subjects show very individualized self-concepts which is characteristic of a great diversity of pupils. That confirms the impertinence of the "unique college" as a mode of governance of the teacher/student didactic relationship.

**Key words:** Self-concept; Self-description; Validation; Tool; Socioeconomic status

### INTRODUCTION

La connaissance de l'élève va au-delà de la connaissance de l'enfant en tant que sujet psychologique. Elle s'appréhende à la fois à partir des facteurs liés à l'enfant et à ceux liés à son environnement. Dans cette perspective, la description de soi nous apparaît être la plus adaptée pour mieux connaître l'enfant dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Selon L'Ecuyer (1981), la définition du concept de soi comprend une dimension auto-descriptive et une fonction de régulation du comportement. C'est à juste titre qu'il énonce que « d'une part, le concept de soi se réfère à la façon dont l'individu se perçoit, aux attitudes ou sentiments que la personne ressent à son propre égard ; d'autre part, ce même concept de soi peut également être considéré comme constituant un ensemble de processus régissant le comportement, et il se trouve ainsi orienté vers l'action »(p.19)

Dans les théories de la personnalité, le concept de soi est considéré comme une variable centrale, un élément intéressant en soi. Mais on peut également faire l'hypothèse que le concept de soi joue un rôle médiateur dans l'explication ou l'apparition de certains comportements ou modifications psychologiques. Ainsi le concept de soi est généralement vu comme un indice de bien-être et de santé mentale. Pour certains, un concept de soi positif serait même lié à la satisfaction et au bonheur dans la vie tandis qu'un concept de soi négatif serait un élément déclencheur de dépression ou d'anxiété (Harter, 1993). Sur le plan académique, il est démontré qu'un concept de soi positif pouvait avoir une influence

positive sur la performance scolaire (Marsh, 1990), sur la motivation et l'engagement dans les tâches académiques (Bandura, 1986) ou sur les attentes futures (Chapman, 1992). D'autres chercheurs avancent que le concept de soi pourrait avoir une certaine influence sur le comportement d'autrui (Staats, 1975). Le concept de soi constitue donc un élément central de la personnalité d'un individu et, dès lors, détermine en partie les choix et les comportements de celui-ci. C'est sans doute pourquoi, Gauthier(1981), affirme que connaître l'élève consiste à découvrir ses dimensions physique, relationnelle et intellectuelle à partir des sentiments qu'il a de lui-même c'est-à-dire des dimensions du concept de soi. La connaissance de l'élève apparaît alors essentielle dans la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée à l'échelle d'un groupe-classe.

En théorie, l'hypothèse d'un construit unidimensionnel défendue par Rosenberg (1965) a disparu au profit d'une

perception multidimensionnelle du concept de soi qui serait d'avantage en adéquation avec la complexité de soi (Harter, 1985 ; Marsh, 1988). Selon Shavelson et al. (1976), le concept de soi doit être considéré comme un construit multidimensionnel et hiérarchique qui devient de plus en plus multidimensionnel à mesure que l'on passe de l'enfance à l'âge adulte. Le modèle hiérarchique de Shavelson et al., suppose en réalité que le concept de soi global se subdivise en deux conceptions : un concept de soi académique et un concept de soi non académique, lesquels se subdivisent à leur tour en plusieurs facettes. La composante académique se décline en autant de facette que de matières scolaires tandis que la composante non académique est formée de trois facettes particulières : le physique, le social, et l'émotionnel. Ces trois facettes peuvent encore se subdiviser en dimensions plus spécifiques :

**Tableau 1**  
**Modèle hiérarchique de Shavelson (1976)**

Concept de soi général				
Concept de soi scolaire et non scolaire		Concept de soi scolaire		Concept de soi non scolaire
Sous- domaines de concept de soi	Mathématiques	Géométrie	Concept de soi physique	Apparences
	Français	Calcul et opérations	Concept de soi social	Habiletés
		Résolution de problèmes		Pairs
Sciences	Lecture	Concept émotionnel	Autrui significatif	Etats émotionnels
		Expression écrite		
		Grammaire		
		Histoire		
		Géographie		
		SVT		

On remarquera que le physique se décline en apparence physique et en habileté physique, le social est composé des relations avec les pairs et des relations avec d'autres personnes significatives, l'émotionnel est défini par des états émotionnels particuliers.

L'étude des relations entre le concept de soi et les caractéristiques individuelles des élèves ont montré une forte corrélation. Par exemple la relation entre les différentes facettes du concept de soi et l'âge des élèves montre que le concept de soi des enfants a tendance à être extrêmement positif et peu différencié, quelle que soit la dimension considérée. Cependant, le constat est établi que le concept de soi devient moins positif à mesure que l'on avance dans la scolarité. Marsh(1997) explique cette tendance par le fait les élèves perçoivent avec de plus en plus de précision leurs forces et leurs faiblesses. C'est ainsi, avec l'âge les indices de concept de soi deviennent de moins en moins positifs et une différenciation de plus en plus accrue des différentes dimensions s'observe.

En ce qui concerne la variable sexe, les indices globaux de concept de soi, présentent des différences assez faibles mais significative (Kling, 1999). Les garçons semblent posséder un concept d'eux-mêmes généralement plus positif que les filles. Pour Wylie (1979), les différences minimales observées à partir des indices globaux de concept de soi cacheraient des différences marquées,

tantôt en faveur des garçons, tantôt en faveur des filles, quant aux composantes spécifiques du concept de soi.

Dans la théorie de Marsh (1988), la détermination d'un concept de soi dans une dimension donnée est influencée par deux références : la référence externe et la référence interne. La référence externe suppose que l'élève compare son concept de soi avec celui d'autres élèves dans un environnement donné (école, classe, groupe de pairs) alors que la référence interne repose sur la comparaison que peut faire un élève au sujet de ses capacités dans différentes dimensions. Un élève qui réussit moins bien que la plupart de ses condisciples en mathématiques peut avoir un concept de soi négatif dans cette matière établi en fonction de la comparaison externe avec les autres élèves, mais, si les mathématiques constituent sa matière de prédilection, il pourra tout aussi bien présenter un concept de soi en mathématique plus positif que celui qu'il possède en anglais par exemple. Dans ce cas, son concept de soi aura été influencé par la dimension interne de son cadre de référence.

L'instrument de Marsh (1988) basé sur le modèle hiérarchique de Shavelson, interroge très peu l'environnement externe du sujet-élève. Il se borne à décrire le concept soi par rapport aux pairs et à autrui significatif notamment les parents. Il ne prend pas en compte les indicateurs socioéconomiques du milieu

familial de l'élève dont l'influence sur la performance scolaire et subséquemment sur le concept de soi, est établie, notamment dans les pays pauvres. Il considère sans doute comme Heyneman et Loxley (1983) que le milieu familial est homogène dans les pays pauvres et qu'en conséquence les inégalités des performances donc des perceptions de soi proviennent essentiellement de la variable « qualité de l'école ».

Partant de ce constat, on peut raisonnablement se demander ce qui en serait des résultats si le modèle de Marsh était appliqué dans un environnement africain. En d'autres termes, quel outil spécifique faudrait-il utiliser pour obtenir des élèves, une description de soi exhaustive, objective et contextuelle pour la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée efficace.

L'objectif de cette étude est de produire et valider un outil de description de soi qui permet de dresser le profil, le plus exhaustif possible, des sujet-élèves, dans les dimensions académique et non académique mais aussi surtout dans la dimension du statut socioéconomique du milieu familial. En définitive, cette étude vise à montrer que, malgré les effectifs pléthoriques dans les écoles africaines notamment en Côte d'Ivoire, il est possible d'avoir une approche individualisée, ou à tout le moins, par focus group, dans le cadre d'une pédagogie différenciée grâce à un outil qui permet de différencier les élèves.

L'hypothèse est que l'outil de Marsh tel que conçu permet effectivement de découvrir les élèves de culture africaine à partir des sentiments qu'ils expriment d'eux-mêmes. Cependant, dans cet environnement, les dimensions académique et non académique du concept de soi incluent des facettes liées aux spécificités socioculturelles et économiques des familles d'origine des élèves. Ce que le QDS de Marsh n'a pris en compte.

## 1. MÉTHODOLOGIE

### 1.1 Echantillon

L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon composé de 5 classes de CM1 de 5 écoles de Yopougon, une commune de la ville d'Abidjan et 5 classes de CE2 de 5 écoles de la Sous-préfecture de Songon en zone rurale. Ces écoles ont été choisies sur une base volontaire. Au total 800 élèves ont participé à l'enquête mais nous avons décidé de retirer de l'analyse tout individu présentant un taux d'omission au questionnaire supérieur à 10%, ce qui a réduit le nombre d'individus étudiés à 540 soit 67.5% de l'échantillon initial dont 48.52% de filles et 51.48% de garçons. L'âge moyen étant de 10.2 avec un écart type de 0.55

### 1.2 Outil d'enquête

Nous avons utilisé pour cette étude le questionnaire de description de soi de Marsh (1988) validé par Dierendonck (2008). En effet, l'instrument de Marsh étant rédigée en anglais et dans la recherche d'une version française, nous

avons découvert une version validée par Dierendonck à partir d'un échantillon de 450 élèves de Belgique dont 46.6% de filles et 53.4% de garçons ayant un âge moyen de 11.15ans avec un écart type de 0.886. Cette version QDS2 est une adaptation du QDS1 de Marsh auquel a été ajouté de nouveaux items et de nouvelles dimensions à l'intérieur des deux composantes de Marsh (académique et non académique)

La version validée par Dierendonck (2008) que nous avons nommé QDS2, compte désormais 9 dimensions, 15thèmes et 108 items au lieu de 9 dimensions, 17 thèmes et 224 items du QDS1 de Marsh (original).

**Tableau 2**  
**QDS2 adapté et validé par Dierendonck à partir d'un échantillon d'élèves de Belgique**

Composantes	Dimensions	Thèmes	Items (nombre)	
Académique	Perception de soi par rapport aux autres	Comparaison de son niveau scolaire	7	
	Importance accordée à la réussite scolaire	Importance de la réussite scolaire	7	
	Concept de soi en maths	Concept de soi en nombres et opérations		8
		Concept de soi en géométrie		8
		Concept de soi résolution de problème		8
	Concept de soi en français	Concept de soi en lecture		8
		Concept de soi en expression écrite		8
	Concept de soi en éveil scientifique	Concept de soi en éveil scientifique		8
	Concept de soi en langue étrangère	Concept de soi en langue étrangère		8
	Concept de soi physique	Apparence physique		6
Habiletés physiques			6	
Relations avec les parents			6	
Concept de soi relationnel	Relations avec les élèves		6	
	Relations avec le maître		6	
	Sentiment par rapport à l'habitat		2	
Concept de soi par rapport au statut socioéconomique de la famille	Sentiment de soi par à la nutrition		2	
	Sentiment de soi par rapport aux conditions d'étude		2	
Concept de soi général	Autonomie		2	
	Sentiment général de compétence		8	

Dans cette version de Diérendonck, nous avons supprimé la dimension « *concept de soi en langue en langues étrangères* » car cette dimension n'existe pas dans le système éducatif ivoirien en ce qui concerne le primaire. Pour coller aux objectifs spécifiques de notre étude, nous avons ajouté une nouvelle dimension, plus contextuelle, celle du statut socioéconomique de la famille du sujet-élève. Cette dimension sociométrique comporte 3 thèmes

et 8 items. Elle a été validée par les études de Dolata (2008). Elle n'entache pas la valeur psychométrique du QDS de Marsh tel que validé par Diérendonck (2008) puisqu'elle administrée indépendamment.

### 1.3 Qualités psychométrique du QDS2

#### 1.3.1 La fiabilité de l'instrument

A propos de la fiabilité de l'instrument, Diérendonck (2008) note que « l'analyse de la consistance interne des échelles issues de l'analyse en composantes principales a mis en évidence des coefficients alpha variant de 0.85 à 0.95. Ces coefficients sont supérieurs à ceux obtenu par Marsh et Aytte (2003) pour les dimensions de l'instrument original. »

#### 1.3.2 La structure factorielle et hiérarchique

A ce propos Diérendonck note que « les résultats de cette étude de validation du QDS permettent de dégager une structure factorielle interprétable. L'analyse en composantes principales confirme l'existence de la plupart des dimensions définies initialement lors de l'élaboration du questionnaire. » En ce qui concerne la structure hiérarchique il affirme que l'analyse a permis de vérifier « l'existence d'un concept de soi global et de concept de soi spécifiques qui correspondent au modèle théorique de Shavelson. Sur le plan académique, on retrouve bel et bien une structure hiérarchique où les concepts de soi dans les différents domaines de chaque branche (nombres et opérations, géométrie, résolution de problème, lecture et expression écrite) sont emboîtés dans des construits d'ordre supérieur (concept de soi en math et en français).

En définitive, on note que le QDS2 présente des qualités psychométriques évidentes qui donnent de la fiabilité aux résultats.

## 2. RÉSULTATS

### 2.1 Caractéristiques de l'échantillon effectif

**Tableau3**  
**Distribution des sujet-élèves ayant répondu à au moins 90% des items, en fonction de l'âge et du sexe**

Sexe	Age				10		11		Total	
	8		9							
Filles	30	11.45%	60	22.90%	62	23.66%	110	41.98%	262	48.52%
Garçons	40	14.38%	60	21.58%	63	22.66%	115	41.33%	278	51.48%
Total	70	12.96%	120	22.22%	125	22.22%	225	41.66%	540	100%

Malgré l'assistance apportée aux sujet-élèves et le temps qui leur a été accordé, seuls 67,5% de l'échantillon initial (800 élèves) ont pu valider les questionnaires à la différence de l'étude de Diérendonck où 97% de l'échantillon initial avaient pu le faire. La validation du test consistant à répondre à au moins 90% des items.

On note qu'environ 49% des filles ont pu valider le test contre 51% des garçons. Avec un écart de 2 points, ces scores sont très proches et nous amènent à constater la très faible discrimination liée au sexe dans la compréhension du test.

### 1.4 Récoltes des données

Le QDS2 et les items du statut socioéconomique de la famille (SSE) ont été administrés séparément selon une procédure identique. Présentation de l'étude et des consignes (20mn), réponses aux questions éventuelles des élèves (5mn) passation du QDS2 (1h), pause (15mn), passation du SSE (20mn). Lors de l'administration de l'instrument, plusieurs items ont paru difficiles à répondre par les sujets du fait du vocabulaire et/ou de leur formulation négative. Certains ont été purement et simplement éliminés en raison de graves difficultés qu'éprouvaient les élèves à les comprendre notamment les items « j'ai le sentiment que la vie n'est pas très utiles » ou « quoi que je fasse, rien ne va ». Les items dichotomiques (vrai-faux) ont été reformulés négativement en raison de la tendance des élèves à l'acquiescement. Ainsi, nous a-t-il fallu intégrer des items neutres (je ne sais pas) pour ceux qui voulaient garder une position centrale.

### 1.5 Analyse des résultats

L'analyse des données sera aussi bien quantitative que qualitative. Elle consistera à :

- répartir la cible en fonction des tranches d'âge et du sexe ;
- déterminer la fréquence d'apparition du concept de soi positif et négatif, dans les composantes générale, académique et non académique, en fonction de l'âge et du sexe ;
- déterminer les fréquences du concept de soi (positif et négatif) dans les dimensions et thèmes et à les analyser
- déterminer les fréquences du concept de soi en rapport avec la dimension du SSE et à analyser son influence.

*A contrario, la capacité à répondre aux items du test croit considérablement dans l'intervalle de 8-11ans, aussi bien chez les filles que chez les garçons. Ce sont 11.45% des 8ans, 22.90% 9ans, 23.66% des 10ans et 41.98% des 11ans chez les filles alors que chez les garçons les fréquences vont de 14.38% à 51.48% dans le même intervalle d'âge.*

Cependant, le test semble plus adapté aux 10-11ans qui présentent les meilleurs scores de réussite quelque soit le sexe et représentent en outre, les 3/4 des élèves ayant validé le questionnaire.

## 2.2 Caractéristiques du concept de soi général

**Tableau 4**  
 Fréquence du concept de soi positif dans la composante "concept de soi général" en fonction de l'âge et du sexe

Sexe	8		9		10		11		Total	
	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N
Filles	67%	33%	64%	36%	51.6%	48.4%	36%	64%	54.6%	45.4%
Garçons	70%	30%	80%	20%	52.3%	47.7%	43.4%	56.6%	61.4%	39.6%
Total	68.5%	31.5%	77.5%	28%	51.9%	48.5%	39.7%	60.2%	58%	42%

P = concept de soi général positif

N=concept de soi général négatif

Le concept de soi général est globalement positif sur l'ensemble de l'échantillon effectif (58%) avec une tendance plus marquée chez les garçons (61.4%) contre 54.6% chez les filles. La fréquence du concept soi général positif est plus élevée entre 8ans et 9ans dans les deux sexes.

Cependant une analyse fine permet de constater que la fréquence du concept de soi positif décroît entre 8ans

et 11ans aussi bien chez les files que chez les garçons. Elle passe de 67% (8ans) à 36% (11ans) chez les filles et de 70%(8ans) à 43%(11ans) chez les garçons. A 11ans la fréquence du concept de soi positif est légèrement plus faible chez les filles que chez les garçons.

Le concept de général de soi devient de moins en moins positif avec l'âge et au fur et à mesure que l'enfant avance dans la scolarité.

## 2.3 Caractéristiques du concept de soi dans la composante

Non académique

**Tableau 5**  
 Fréquence du concept de soi positif dans la composante "concept de soi non académique" en fonction de l'âge et du sexe

Dimension	Thèmes	Concept de soi positif							
		Filles				Garçons			
		8ans	9ans	10ans	11ans	8ans	9ans	10ans	11ans
Concept de soi non académique	Apparences physiques	42%	38%	31%	32%	51%	48%	32%	26%
	Habilités physiques	64%	65%	70%	72%	73%	70%	96%	92%
	Relations avec les parents	90%	90%	70%	63%	52%	45%	46%	41%
	Relations avec les enseignants	41%	43%	45%	48%	36%	38%	41%	45%
	Relations avec les autres élèves	80%	85%	81%	76%	84%	86%	88%	92%
	Autonomie	20%	22%	19%	14%	25%	27%	18%	12%
	Statut socioéconomique de la famille	38%	37%	32%	25%	39%	25%	26%	25%
	Conception général de soi	53%	52.7%	48.2%	47.1%	50%	48.4%	48.1%	47.5%

Le jugement sur l'apparence physique est généralement négatif contrairement à l'habileté physique quelque soit l'âge et le sexe sauf pour les garçons de 8ans. Les relations avec les parents est positive chez les filles alors qu'elle est négative chez les garçons sauf ceux de 8ans. La relation avec les enseignants est toujours négative, à l'opposé de celle avec les pairs qui est positive quelque soit l'âge et le sexe.

En ce qui concerne l'autonomie et le statut socioéconomique de la famille le sentiment de soi est généralement négatif quelque soit l'âge et le sexe des sujet-élèves.

En définitive, le concept général de soi non académique est globalement négatif aussi bien chez les filles que chez les garçons. Il l'est particulièrement dans les tranches

d'âge de 9-11ans. Cependant il demeure positif pour les filles de 8-9ans et pour les garçons de 8ans.

## 2.4 Caractéristique du concept de soi dans la composante

La perception de soi académique est globalement positive quelque soit l'âge et le sexe. Cette tendance générale semble avoir été influencée par la perception de soi par rapport à l'école et le concept de soi en français qui demeurent positifs. Les concepts de soi en mathématique et en éveil au milieu sont généralement négatifs chez les filles contrairement aux garçons dont le concept de soi reste positif dans toutes les dimensions sauf en expression écrite. Au final, les garçons ont une perception de soi académique positive contrairement aux filles.

Académique

Tableau 6

Dimension	Thèmes	Concept de soi positif							
		Filles				Garçons			
		8ans	9ans	10ans	11ans	8ans	9ans	10ans	11ans
Concept de soi académique	Rapport à l'école	60%	65%	72%	70%	55%	60%	65%	65%
	Concept de soi en maths	48%	42%	65%	38%	60%	63%	55%	50%
	Concept de soi en calcul et opérations	52%	55%	55%	50%	65%	59%	56%	55%
	Concept de soi en résolution de problème	57%	39%	65%	48%	70%	65%	60%	60%
	Concept de soi en géométrie	--	--	25%	21%	--	--	33%	26%
	Concept de soi en français	80%	82%	83%	80%	74%	72%	71%	68%
	Concept de soi en lecture	83%	85%	81%	79%	80%	82%	83%	80%
	Concept de soi expression écrite	53%	52.7%	48.2%	47.1%	50%	48.4%	38.1%	37.5%
	Concept de soi en éveil au milieu	42%	49%	43%	41%	60%	62%	56%	52%
	Concept général de soi	59.7%	59.5%	59.5%	52.6%	56%	63.8%	57.5%	54.8%

**2.5 Analyse du concept de soi de quelques sujet-élèves**

Les réponses aux items sont très dispersées et mettent en évidence l'individualité des personnalités et des concepts de soi aussi bien en ce qui concerne les dimensions académiques que non académiques. Chaque sujet présente un profil détaillé d'indicateurs de concept de soi en rapport avec les items de l'enquête. Dans l'impossibilité de présenter le profil de chaque sujet dans le cadre de cet article, nous avons choisi 5sujets de façon raisonnée.

**2.6 Concept de soi non académique**

Tableau 7  
 Dimension non académique: concept de soi

Dimension	Thèmes	Concept de soi				
		S1	S2	S3	S4	S5
Concept de soi non académique	Apparences physiques	P	N	P	P	N
	Habiletés physiques	P	N	P	P	N
	Relations avec les parents	P	N	N	P	N
	Relations avec les enseignants	N	P	N	P	N
	Relations avec les autres élèves	P	P	P	P	N
	Autonomie	P	N	P	P	N
	Statut socioéconomique de la famille	N	N	N	P	N
	Concept général de soi	P	N	P	P	N

Le sujet1(S1) présente un concept général de soi positif malgré les sentiments négatifs qu'il nourrit à l'égard des enseignants et de l'indice du SSE négatif.

Le sujet2(S2) présente quant à lui un concept général de soi négatif bien qu'il entretien d'excellentes relations avec les enseignants et avec ses pairs.

Le sujet(S3) présente un concept de soi au plan relationnel négatif bien que son concept de soi général soit positif

Les sujets (S4) et (S5) présentent des configurations extrêmes. L'un extrêmement positif et l'autre totalement négatif

Il convient de remarquer que les sujets qui présentent un concept de soi positif dans les domaines de l'apparence et des habiletés physiques, ont aussi un concept général de soi positif. L'apparence et les habiletés physiques semblent déterminer le concept général de soi.

**2.7 Le concept de soi académique**

Tableau 8  
 dimension académique: concept de soi moyen

Dimension	Thèmes et sous-thèmes	Concept de soi				
		S1	S2	S3	S4	S5
Concept de soi académique	Rapport à l'école	N	N	P	P	N
	Concept de soi en maths	P	N	P	P	N
	Concept de soi en calcul et opérations	P	N	P	P	N
	Concept de soi en résolution de problème	P	N	P	P	N
	Concept de soi en géométrie	N	N	N	N	N
	Concept de soi en français	N	N	P	N	P
	Concept de soi en lecture	P	N	P	N	P
	Concept de soi expression écrite	N	N	P	N	N
	Concept de soi en éveil au milieu	P	P	N	P	N
	Concept général de soi	N	N	P	P	N

Le sujet (S1) présente un concept général de soi négatif conformément à son rapport à l'école et son soi en français.

Le sujet (S2) présente également un concept général de soi négatif conformément à son rapport à l'école.

Le sujet(S3) présente un concept de soi positif tout comme son rapport à l'école bien que ses sentiments de soi en éveil au milieu et en géométrie sont négatifs

Le sujet (S4) présente un concept général de soi positif tout comme son rapport à l'école bien qu'en français son sentiment de soi soit négatif

Le sujet (S5) présente un concept général de soi négatif tout comme son rapport à l'école bien qu'ayant en français un concept de soi positif.

Ceci démontre que le rapport à l'école semble déterminer le concept de soi général.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Le Questionnaire de Description de Soi de Marsh(1988) a permis effectivement aux élèves de s'exprimer, de se dévoiler aux triples plans physique, relationnel et intellectuel. Cependant la passation de ce test dans un environnement socioéducatif Africain a fait apparaître des difficultés qui n'avaient pas été constatées au cours du test de Dierendonck tenu dans un environnement scolaire Européen. En effet, 97% des sujet-élèves avaient pu valider leur questionnaire alors que seulement 67.5% des sujet-élèves ont pu le faire au cours de ce test-ci. Ces difficultés sont liées aussi bien au niveau de compréhension des énoncés des items qu'à la désirabilité sociale selon la théorie de Dickens & Kop (1993). Il s'agit de cette tendance qui renvoie « à des normes collectives portant sur les qualités de certains traits ou comportements... qui sont perçus comme désirables dans notre société... ou indésirables » (Dickens & Kop, 1993). Elle est très marquée chez l'enfant Africain qui donne, plus souvent, des réponses génériques conformes aux normes sociales. Pour minimiser ce fait, il semble nécessaire de procéder à des reformulations systématiques des items et d'adopter un entretien de type directif. Cependant, fort est de constater que les taux de validation du questionnaire discriminent très faiblement les élèves tant par rapport au sexe que par rapport à l'âge comme chez les enfants Européens. Les taux de validation du questionnaire les plus élevés, se situent entre 10-11ans comme dans le cas de Dierendonck(2008). Ce qui montre que ce test est plus adapté à un intervalle d'âge plus ou moins proche de ces valeurs, indépendamment du sexe.

Par ailleurs, les résultats du test montrent que le concept général de soi est globalement positif sur l'ensemble de l'échantillon. Ce qui incline à penser que la grande majorité des élèves-sujets seraient animées par un sentiment de bonheur et de bien-être selon la théorie de Hatier(1993). Dans cette hypothèse, la perception de soi des élèves par rapport aux conditions de vie familiale et à la capacité à être autonome devaient exprimer ce même sentiment. Ce qui ne semble pas être le cas, car selon les résultats, le concept général de soi par rapport

à SSE des familles, est globalement négatif quelque soit l'âge et le sexe. A l'évidence, il n'existe pas de relation de causalité entre le concept général de soi et le SSE de la famille dans le milieu socioéducatif africain. Au surplus, les résultats confirment l'inexistence de corrélation directe entre le concept de soi non académique et le concept de soi académique contrairement au test de Dierendonck(2008).

Cependant, les résultats confirment le modèle hiérarchique de Shavelson (1976) en raison de la très grande diversité des profils qui permet d'obtenir pour chaque élève une description de soi exhaustive. Ces différents profils montrent l'extrême diversité des élèves en milieu africain. Ils mettent à disposition des enseignants un répertoire exhaustif de données, d'information, de jugement de valeur qui permet de connaître l'élève. Au demeurant, les sentiments relatifs à l'apparence et aux habiletés de même qu'au rapport à l'école, semblent influencer l'évaluation du concept de général.

En définitive, la diversité des élèves à travers la description de soi confirme l'impertinence du "collège unique" qui continue de gouverner le rapport au savoir entre enseignants/enseignés.

Deux constats majeurs prouvent l'inadéquation de ce modèle :

- L'existence des différents construits (Concept de Soi global, CS non académique, CS académique) et la possibilité de spécifier davantage les facettes du concept de soi dans les différentes branches scolaires.
- La structure hiérarchique du concept de soi qui rend visible l'emboîtement hiérarchique des différentes facettes du concept de soi.

Si les données présentées dans cet article confirment les qualités psychométriques de cet outil, il serait cependant plus facile, vu les effectifs pléthoriques de nos classes, d'avoir recours à un *testing* assisté par ordinateur ou réduire la longueur de l'instrument tout en gardant les dimensions identifiées. Car, il faut le noter, le QDS permet aux différents acteurs éducatifs, en particulier les enseignants, de mieux connaître les élèves et d'ajuster leurs interventions. Ce qui constitue la base même de la pédagogie différenciée.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Boersma & Chapman (1992). *Perspection of ability scale for students*. Los Angeles, CA : western psychological service.
- Dikes, P., Tournois, J., Flieller, A., & Kop (1994). *La psychométrie*. Paris, PUF.
- Dolata, S., (2008). Indice du statut socioéconomique du milieu familial des élèves du SACMEQ : construction avec le modèle de Rasch t analyses. *Revue Mesure et Evaluation en Education*, 31(1), 121-149.

- Dienrendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Revue Mesure et Evaluation en Education, 31(1)*, 51-91.
- Chapman, D. (1991). *Vision, instruction, and action*. Cambridge, MA : MIT Presse
- Gauthier, J., Samson, P., & Turbide, D. (1981) Adaptation française du "social self- esteem inventory". *Revue canadienne des sciences du comportement, 13*, 218-225
- Harter, S. (1985). *Manual for self-perception profile for children*. Denver, CO : University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. IN R. F. Baumeister (éd.), *self-esteem: the puzzle of low self regard* (pp.87-116). New York: Plenum Press.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1983). The effects of primary school quality on academic achievement across twenty-nine high-and-low-income countries. *American journal of Sociology, 88(6)*, 1162-1194.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buuswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem; A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125*, 470-500.
- L'Ecuyer, R. (1981). *the development of the self-concept through the life span*. Paris, Edition du Seuil.
- Marsh, H.W. (1988). *self-Description Questionnaire : A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX : Psychological corporation.
- Marsh, H.W. (1990). *A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. Educational Psychology review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W. (1988). *Self-Description questionnaire: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A manual and a research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. In J. Suls (éd.), *Psychological perspective on the self* (Vol.4, pp.59-98). Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2000). *Development of an increasingly multidimensional self-concept for young children: French version of the self-description Questionnaire*. Sydney: SELF Research Centre, University of Western Sydney
- Marsh, H. W., & Ayotte, V. (2003). Do multiple dimensions of self-concept become more differentiated with age? The differential distinctiveness hypothesis. *Journal of Educational Psychology, 95*, 687-706.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (éd.) *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and adjustment* (pp.131-198). Orlando, FL: Academic Press.
- Nino, G., & Delignières, D. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S., 53*, 35-48.
- Rosemberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation and construct interpretation. *Review of Education Research, 46*, 407-441.
- Staats, A. W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept* (Vol.2). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

## **ANNEXE : Version finale, adaptée, du QDS de Marsh**

---

### **1. DIMENSION NON ACADÉMIQUE**

---

#### **1.1 Concept de soi physique**

- **Apparences physique**  
*Je suis beau/belle*  
*J'ai de beaux traits (yeux, nez, cheveux, etc.)*  
*J'ai un beau corps*  
*J'ai un visage agréable*  
*Je suis plus beau/belle que la plupart de mes amis*
- **Habiletés physiques**  
*J'adore le sport et les jeux*  
*Je suis bon en sport*  
*Je suis sportif*  
*Je suis bon quand je lance une balle ou un ballon*  
*J'ai de la force*

#### **1.2 Concept de soi relationnel**

- **Relation avec les parents et bien-être de l'enfant**  
*Mes parents me comprennent*  
*Je m'entends bien avec mes parents*  
*Mes parents et moi on passe beaucoup de temps ensemble*  
*Mes parents m'aiment*  
*J'ai de l'électricité chez moi*  
*J'ai trois repas par jour*  
*J'ai un répétiteur*
- **Relation avec les autres élèves**  
*Je me fais facilement des amis*  
*Je m'entends facilement avec les autres élèves*  
*J'ai beaucoup d'amis*  
*On m'apprécie beaucoup*  
*Les autres enfants veulent que je sois leur ami*
- **Relation avec le maître et intérêt pour l'école**  
*J'apprécie beaucoup mon maître*  
*Mon maître est une personne gentille Je pense que mon maître m'apprécie Quand je ne comprends pas quelque chose, je demande à mon maître*  
*L'année prochaine m'aimerais avoir le même maître*

#### **1.3 Concept de soi général**

- **Sentiment général de compétence**  
*Je travail bien à l'école*  
*J'apprends vite dans toutes les matières*  
*Toutes les activités scolaires sont faciles pour moi*  
*J'ai de bons résultats dans toutes les matières*  
*Je trouve que je intelligent*  
*Je réussis dans la plupart des choses que j'entreprends*  
*Je suis aussi bon que la plupart des autres élèves*

---

### **2. DIMENSION ACADÉMIQUE**

---

#### **Perception de ses compétences scolaire par rapport aux autres**

##### **Élèves**

- **Comparaison de son niveau scolaire**  
*En mathématiques (calcul, résolution de problème, géométrie) je suis meilleur que la plupart des élèves de ma classe*  
*En Français (lecture, écriture, expression écrite, orthographe, conjugaison, vocabulaire) je suis meilleur que la plupart des élèves de ma classe*  
*En éveil au milieu (histoire, géographie, sciences, Edhc.) je suis meilleur que la plupart des élèves de ma classe*
- **Importance accordée à la réussite scolaire**  
*C'est important pour moi de bien réussir en mathématique*

*C'est important pour moi de bien réussir en français*

*C'est important pour moi de bien réussir en éveil au milieu*

- Concept de soi en mathématique  
J'aime le calcul et les opérations  
Je suis content quand je fais les calculs et les opérations  
Je travail bien en calcul et en opérations  
J'ai la géométrie  
J'adore les activités en géométrie  
Je travail bien en géométrie  
J'aime les résolutions de problème  
J'adore les activités de résolution de problème  
J'ai toujours eu de bons résultats en mathématique
- Concept de soi en français  
J'aime lire  
Je suis heureux quand je fais des activités de lecture  
La lecture m'intéresse  
J'adore la lecture  
Je suis bon en lecture  
J'ai de bons résultats en lecture  
J'aime écrire des textes  
J'adore les activités d'écriture  
Je suis bons résultats en écriture de texte
- Concept de soi en éveil au milieu  
J'aime l'éveil au milieu  
J'adore faire des activités d'éveil au milieu  
J'ai toujours eu de bons résultats en éveil au milieu