

LA SURVALORISATION DU SENTIMENT DE COMPETENCE
DE L'ADOLESCENT DEFICIENT INTELLECTUEL EN MILIEU SPECIALISE.

Grégory Ninot*, Jean Bilard*, Didier Delignières** et Michel Sokolowski***

* Laboratoire Sport, Santé, Développement
Faculté des Sciences du Sport de Montpellier

** EA Sport - Intervention - Optimisation
Faculté des Sciences du Sport de Montpellier

*** C.H.R. Ste Marguerite, Université Aix-Marseille

Résumé : Le but de cette recherche est d'évaluer les répercussions de l'institutionnalisation dans une structure spécialisée sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire. Le sentiment de compétence est mesuré par le Perceived Competence Scale of HARTER (1985) validé en français par PIERREHUMBERT (1987). 260 adolescents de classes spécialisées, 80 adolescents d'écoles ordinaires sans retard et 42 avec retard ont participé à cette étude. Les résultats montrent que les élèves des classes spécialisées ont tendance à maintenir un haut niveau de sentiment de compétence, notamment dans le domaine scolaire. Cette survalorisation s'expliquerait par le fait que ces adolescents accordent paradoxalement une grande importance à la réussite scolaire. Nous discuterons de l'opportunité que constitue le domaine corporel dans la reconstruction d'une image de Soi plus réaliste.

Abstract : The aim of this study was to evaluate effects of institutionalization in Specialized Schools on the perceived competence of adolescents with a history of failure in classic school. Adolescent's self-perception were investigated using the Perceived Competence Scale of HARTER (1985) validated in French by PIERREHUMBERT (1987). Participants in study were 260 adolescents from Specialized schools, 122 from regular classes (80 without failure and 42 with failure). Results indicated that students from specialized schools maintained high perceptions of their own academic competence. It would seem that school related self-image constitute a specially sensitive area for children who have failed in the normal school system and who are included a special education. We discuss about the opportunity of body domain for reconstructing a more realistic self-image.

Mots clés : Sentiment de compétence, adolescence, établissement spécialisé, corps

Key words : Perceived competence, adolescence, specialized schools, body

Une des préoccupations centrales du secteur sanitaire et social est de connaître les répercussions psychologiques du placement en milieu spécialisé chez l'enfant et l'adolescent en échec scolaire (RIBNER, 1978; RENICK et HARTEY, 1989). Dans cette optique, la notion d'estime de Soi a été le carrefour de nombreuses publications scientifiques selon PIERREHUMBERT et RANKIN (1990). On recense ainsi en 1998 plus de 13000 articles utilisant ce mot clé dans les banques de données internationales. Toutefois, la majorité de ces études repose sur des fondements théoriques faibles (BARIAUD et BOURCET, 1994), qui conduisent à qualifier le terme d'estime de Soi d'*éponge conceptuelle* (WELLS et MARWELL, 1976). De plus, ces travaux composent un champ d'une grande confusion opérationnelle (WYLIE, 1974) qui aboutit sur des questionnaires abstraits et généraux mettant uniquement en évidence des corrélats de l'estime de Soi. Mais de tant de recherches, il ne résulte finalement que peu de connaissances (ROSENBERG, 1986) et surtout peu de pistes causales (BARIAUD et BOURCET, 1994).

De l'estime de Soi au sentiment de compétence

Le concept d'estime de Soi désigne classiquement la perception qu'a chacun au fond de lui-même de sa propre valeur (COOLEY, 1902; COOPERSMITH, 1967; ROSENBERG, 1979). Il signifie *dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne* (HARTEY, 1990). Sous l'influence de BANDURA (1977) et de HARTEY (1982), un nouveau concept est venu éclairer la théorie et la mesure de l'estime de Soi, le sentiment de compétence. Ce concept correspond au sentiment qu'a chacun de sa propre valeur et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du Soi (ROSENBERG, 1979) qui s'élargissent avec l'âge (HARTEY, 1988). Sur le plan théorique, ces dimensions, organisées de manière multidimensionnelle, vont participer à l'engagement de l'individu dans une activité donnée (BYRNE, 1984; MARSH, 1987). L'estime globale de Soi se situe alors au niveau supérieur de cette modélisation (SHAVELSON et coll., 1976).

Sur le plan métrologique, la littérature organise le champ de la représentation de Soi autour de quatre niveaux que PERRON (1991) nomme des *plans de la réalité*. Le premier niveau, qualifié d'indifférencié, concerne l'étude des liens qui unissent l'estime globale de Soi aux stratégies d'adaptation à une situation donnée. Le second niveau nommé descriptif répond à la perception qu'a le sujet de lui-même et de ce que les autres pensent de lui. Le troisième, *le plus conscient et explicite pour le sujet* (LEHALLE, 1995), appelé évaluatif, correspond aux concepts d'estime de Soi et de sentiment de compétence. Enfin, le niveau intégratif se réfère essentiellement au concept d'identité.

Le sentiment de compétence chez les adolescents en échec scolaire

RUBLE et coll. (1980) ont montré que c'est vers l'âge de 7-8 ans que l'enfant est en mesure d'évaluer de manière réaliste ses propres compétences par rapport aux autres élèves en différenciant les aspects "cognitif", "social" et "physique". Ce processus exige une démarche de comparaison sociale. Cette dernière est devenue possible chez l'enfant de cet âge car les progrès dans son développement lui permettent de donner des auto-évaluations plus réalistes tout en lui apportant les ressources affectives suffisantes pour accepter une infériorité dans certains domaines importants pour la société et/ou pour lui. HARTEY (1982) a mesuré les sentiments de compétence de jeunes adolescents en retard scolaire à l'aide du questionnaire Self-Perception Profile (S.P.P.). Ce chercheur montre que le domaine "cognitif" de 20 sujets en retard scolaire dans le milieu ordinaire est significativement inférieur à celui d'élèves du même âge sans retard. Ce résultat, confirmant les mesures réalisées par RIBNER (1978), témoigne d'une dévalorisation des compétences scolaires

des jeunes adolescents en retard (HARTER, 1982). De plus, HARTER (1986) montre dans un autre travail que les enfants et les adolescents en situation d'échec scolaire sont plus portés que les autres à la *surgénéralisation*. Autrement dit, selon le principe des vases communicants, le constat d'échec, plutôt que de rester limité à la réalisation d'une tâche donnée, voire à une compétence donnée (domaine "cognitif" en l'occurrence), active des sentiments d'inadéquation personnelle sur des dimensions qui ne lui sont pas directement liées (domaine "social" par exemple). Un faible sentiment de compétence sur un domaine aura ainsi tendance à diffuser sur l'ensemble du concept de Soi (KERNIS et coll., 1989). Cette *surgénéralisation* oblige le sujet à penser "qu'il est mauvais" plutôt "qu'il a raté une tâche donnée". Enfin, les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes, contrairement aux autres, ne réduisent pas l'importance accordée aux domaines dans lesquels ils sont incompetents (HARTER, 1986). Lorsqu'ils sont confrontés à une situation complexe, ils sous-estiment leurs capacités, de telle manière qu'ils parient plutôt sur leur échec (ce qui ne les motive pas), et utilisent plus fréquemment des stratégies d'évitement, sans tenir compte du fait que la situation est potentiellement contrôlable (SEIFFGE-KRENKE, 1990). Dans les cas extrêmes, ces mécanismes défensifs de faire-face les entraînent dans un cercle vicieux, qui les privent des opportunités utiles à la construction ou à la reconstruction d'un Soi plus positif.

La réorientation des adolescents américains en institut spécialisé ne remet pas en question le faible niveau du sentiment de compétence (RENICK et HARTER, 1989; BUTLER et MARINOV-GLASSMAN, 1994). Selon RENICK et HARTER (1989), ces adolescents se comparent plus volontiers à des élèves appartenant à des classes ordinaires car ils veulent être considérés comme normaux. Les auteurs précisent que 84% des adolescents en échec scolaire placés en établissement spécialisé se comportent de la sorte. Une étude suisse-germanique (MOSER, 1986) utilisant le S.P.P. confirme les résultats obtenus par les équipes américaines et souligne qu'il n'existe pas de différence entre les populations ayant un retard scolaire et celles placées en institution spécialisée (MOSER, 1986).

Ces conclusions ont été remises en question par l'étude de PIERREHUMBERT et coll. (1988) qui ont utilisé le S.P.P. auprès d'une population de jeunes adolescents suisses francophones d'instituts spécialisés. En comparant trois groupes d'élèves âgés de 11 à 13 ans issus de classes spécialisées (N=58), normales (N=228) et normales mais en retard (N=80), les auteurs ont montré que les élèves des classes spécialisées tendaient curieusement à se survaloriser dans le domaine "cognitif" du sentiment de compétence. En 1969, PERRON avait déjà montré, par une épreuve d'identification à des modèles positifs présentés oralement, que les enfants déficients intellectuels moyens et légers, placés en établissement spécialisé avaient tendance à surestimer leurs capacités, et plus particulièrement sur le plan scolaire. Ces résultats contredisent les travaux de langue germanique (MOSER, 1986) ou anglaise (COOPERSMITH, 1959; PIERS et HARRIS, 1964; HARTER, 1982; BROWNE et RIFE, 1991) et paraissent saisir ce que PIERREHUMBERT et RANKIN (1990) qualifient de "phénomène particulier".

Sur le plan théorique, ce phénomène trouve une explication plausible dans la thèse avancée par PERRON (1969). Cet auteur constate que les institutions spécialisées cherchent à préserver les élèves en favorisant leur succès aux tâches demandées. PERRON (1969) précise que tout acte envers l'enfant ou l'adolescent recourt systématiquement à l'encouragement, aux félicitations et à la récompense. Un travail qui serait considéré comme mauvais et sanctionné dans une classe ordinaire est, dans une classe spéciale, perçu comme bon et récompensé, avec un encouragement à faire encore mieux. Sans chercher à nier les avantages évidents et la nécessité du milieu protégé, PERRON (1969) écrit que le statut des élèves d'établissements spécialisés "est, socialement, celui des incapables, ou des moins capables. Il est perçu comme tel par l'entourage, et dans une certaine mesure par ceux qui y sont placés. Celui qui échoue au sein même de l'enseignement spécial risque

ainsi d'apprendre à se percevoir comme incapable parmi les incapables - ou, ce qui ne vaut pas mieux, - d'être amené à développer, de façon réactionnelle et irréaliste, une affirmation de capacité très désadaptante. Celui qui y réussit est sans doute mieux placé. Cependant, il risque, s'il ne perçoit pas assez le statut de faveur dont il jouit, de se présenter plus tard dans le milieu ordinaire de façon très inadéquate à ses possibilités réelles, et de susciter par là des réactions hostiles dont il souffrira comme d'une injustice incompréhensible". Cet élève peut en théorie apprendre à relativiser les représentations qu'il a de lui-même; apprendre à la fois à se considérer comme bon élève d'un établissement spécialisé et handicapé dans le milieu ordinaire (étiquette qu'il peut perdre en cas d'insertion professionnelle réussie). Mais, ces distinctions exigent une subtilité de perception et d'attitude dont manquent sans doute beaucoup de sujets de niveau intellectuel normal, a fortiori la plupart des personnes déficientes intellectuelles, surtout compte tenu de la nature très anxiogène des problèmes posés (PERRON, 1969). Pour l'auteur, " il paraît probable que cette relativisation des perceptions de Soi n'est atteinte, actuellement, que par une minorité des déficients mentaux ". Le contexte protégé, associé à la pédagogie de la réussite pourrait donc avoir tendance à survaloriser les élèves des établissements spécialisés. Nous pouvons nous interroger des répercussions sur le sentiment de compétence de l'institutionnalisation en milieu spécialisé chez des adolescents français en échec scolaire.

Sur le plan méthodologique, il faut rappeler les facteurs possibles de distorsions pouvant expliquer le " phénomène particulier " de survalorisation constaté par PIERREHUMBERT (1988). Ces facteurs sont au nombre de trois, la désirabilité sociale relative aux attitudes défensives générées par toute passation d'un questionnaire d'auto-évaluation, les divergences nationales en matière de prise en charge des populations spéciales et le sexe des sujets. Bien que PIERREHUMBERT et RANKIN (1990) mentionnent la propension des enfants de classes d'enseignement spécialisé à restituer une image moins positive avec la technique du Q-SORT qu'avec le questionnaire S.P.P., les auteurs n'en restent pas moins persuadés qu'il ne s'agit pas là d'un effet de la désirabilité sociale (COMREY, 1988). Il existe bien, selon eux, une tendance à la surévaluation, particulièrement sur le domaine " cognitif ". En outre, nous sommes amenés à évoquer les divergences entre les pays sur les plans du diagnostic, du placement, de l'éducation et/ou de la rééducation des enfants déficients intellectuels (VELCHE, 1994). A notre connaissance, aucune étude n'a porté en France sur la confirmation des travaux initiés par PIERREHUMBERT et coll. en 1987. Enfin, la littérature mentionne que les réponses aux questionnaires sur le sentiment de compétence doivent être différenciées selon le sexe des sujets interrogés. En effet, une moyenne groupale n'exprime pas les différences entre les jugements d'adolescents et d'adolescentes sur leurs domaines respectifs du sentiment de compétence. Bien que la supériorité de l'estime globale de Soi des garçons comparés aux filles semble clairement affichée (ALSAKER et OLWEUS, 1993; BLOCK et ROBIN, 1993), il n'en va pas forcément de même pour chaque domaine du sentiment de compétence. En effet, RODRIGUEZ-TOME et coll. (1993) montrent que les domaines " social " et " cognitif " du sentiment de compétence vont dans le sens d'une prédominance des filles vis à vis des garçons. HARTER (1985) ajoute à ce constat le domaine " conduite ".

De ces questionnements théoriques et méthodologiques liés au phénomène de survalorisation propre aux écoles spécialisées (PIERREHUMBERT et RANKIN, 1990), un corpus d'hypothèses a été élaboré et testé à partir d'une expérimentation.

Hypothèses

Nous avons formulé quatre hypothèses afin d'apporter des réponses aux interrogations laissées en suspens dans la littérature. Le " phénomène particulier " obtenu par PIERREHUMBERT et coll. (1988) doit se retrouver chez une population de jeunes adolescents français d'écoles

spécialisées (H1). Ces derniers déclarent un sentiment de compétence supérieur aux élèves du même âge scolarisés en classe ordinaire (H2). De plus, il existe chez les sujets du milieu spécialisé une survalorisation du domaine “cognitif” par rapport aux autres domaines du sentiment de compétence (H3). Enfin, chaque domaine du sentiment de compétence est supérieur chez les filles d’établissement spécialisé comparées aux garçons (H4).

METHODE

Population

Trois groupes de jeunes adolescents âgés de 11 à 14 ans ont été constitués. Chaque groupe comprend une proportion équivalente de filles et de garçons. Le groupe *Spécial* comporte 260 sujets. Chaque sujet a intégré un Institut Médico-Educatif (I.M.E.) français au moins une année auparavant. Au delà de la complexité étiologique propre à ce public (CHAPIREAU et coll., 1997), les adolescents ont comme point commun l’évaluation portée par des médecins qui, au regard de l’échec scolaire en milieu ordinaire et des retards intellectuels manifestes au test du Quotient Intellectuel, ont décidé d’une réorientation dans un I.M.E. A l’instar de l’échantillon analysé par PIERREHUMBERT et coll. (1988), les élèves étudiés ont la possibilité de réintégrer le circuit scolaire ou professionnel ordinaire. Les groupes *Normal* (milieu traditionnel, sans redoublement) et *Retard* (milieu traditionnel avec une année scolaire minimum de retard) sont composés respectivement de 80 et 42 sujets inscrits dans un collège du centre ville de Montpellier (France).

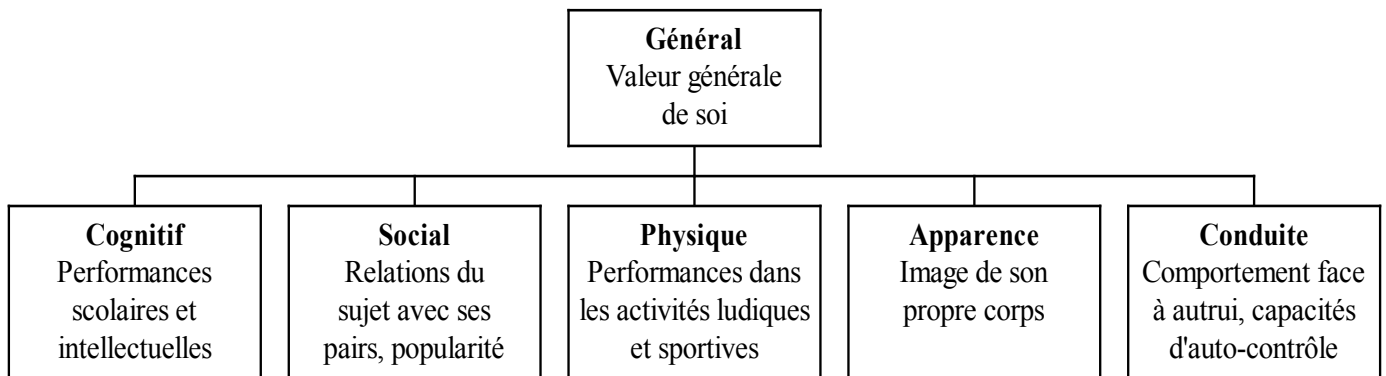
La passation s’est déroulée en groupe restreint. Comme dans l’étude de PIERREHUMBERT et coll. (1988), nous avons procédé à un examen individuel pour les mauvais lecteurs.

Le questionnaire d’HARTER (1985)

Le questionnaire du sentiment de compétence, S.P.P., a initialement été conçu et validé aux Etats-Unis par HARTER (1982). Cet instrument multidimensionnel, adapté à chaque âge (HARTER, 1990) et aux spécificités des populations d’établissement spécialisé (ULRICH et COLLIER, 1990) prend en compte deux types de perception de Soi. Il détermine d’une part cinq échelles spécifiques de compétence importantes pour la plupart des enfants et des adolescents (figure 1), les domaines “cognitif” (ou scolaire), “social” (compétences sociales et popularité), “physique” (compétences sportives), “apparence” (apparence physique) et “conduite” (comportement vis-à-vis de soi-même et des autres). Il mesure d’autre part, le sentiment de “valeur générale de Soi”, saisi par une échelle séparée, qui se rapporte au degré d’assurance et de satisfaction, sans référence à un contexte particulier (figure 1).

Au delà de ses intérêts théoriques, le S.P.P. présente un certain nombre d’avantages métrologiques qui ont décidé de son utilisation. Ce test constitue, avec l’inventaire d’estime de Soi de COOPERSMITH (Self-Esteem Inventory, 1967) et l’échelle d’estime de Soi de ROSENBERG (ROSENBERG Self-Esteem Scale, 1965), un des outils les plus utilisés dans la recherche et dans la pratique (BARIAUD et BOURCET, 1994). Son échelle de “valeur générale de Soi” permet de saisir directement le sentiment de valeur de Soi, et non par le biais de qualités positives du sujet ou de sa vie.

FIGURE 1°: Conception multidimensionnelle du sentiment de compétence pour enfants et jeunes adolescents (Harter, 1985)



Sa validation en français a été réalisée par PIERREHUMBERT et coll. (1987). La version originale de ce questionnaire se compose pour les enfants de 36 questions, 6 par échelle (HARTER, 1985). Dans sa version anglophone, les coefficients α de CRONBACH se distribuent de .71 à .86 pour les 6 échelles. Après suppression d'un item par domaine, PIERREHUMBERT et coll. (1987) obtiennent des α de CRONBACH satisfaisants qui oscillent de .64 à .77. Ces résultats témoignent de la consistance interne de chaque version. Cet outil est destiné à des enfants et de jeunes adolescents de 9 à 14 ans (LIFRAK et coll., 1997).

Sa présentation est originale (voir figure 2). Deux phrases opposées sont présentées au sujet. Elles ne l'impliquent pas directement comme dans les questionnaires classiques (COMREY, 1988). Il doit tout d'abord choisir les personnes qui lui ressemblent le plus. Ensuite, il peut affecter à la phrase ainsi choisie une valeur *me ressemble un peu* ou *vraiment*.

FIGURE 2 : Mode de présentation du S.P.P.

<i>Me ressemble Vraiment un peu</i>				<i>Me ressemble un peu Vraiment</i>			
3.	☐	☐	Certains jeunes se sentent doués pour toutes sortes de sports	1.11	☐	☐	d'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport

Cette présentation fait en sorte de diminuer la tendance à répondre en fonction de la désirabilité sociale (HARTER, 1982). La corrélation de .09 entre le score à cet instrument et le score à l'échelle de désirabilité sociale de CRANDALL atteste de cette particularité (HARTER, 1982).

Analyse de données

Pour l'hypothèse H1, nous avons confronté dans un tableau récapitulatif, les données recueillies par PIERREHUMBERT et coll. (1988) à nos résultats sur les six échelles du sentiment de compétence. L'hypothèse H2 compare les différences entre les groupes (*Normal*, *Retard*,

Spécial) deux à deux par des t-tests. Pour l'hypothèse H3, nous avons utilisé une Manova pour des rangs (Friedman) car la distribution des scores du groupe *Spécial* n'était pas normale. En cas de différence significative ($P \leq 0.05$), nous avons utilisé la comparaison multiple de Newman Keuls afin de mettre en évidence les domaines significativement différents. Enfin, concernant l'hypothèse H4, nous avons employé un t-test ou un test des rangs selon la normalité de la distribution afin de comparer les scores des jeunes filles et des garçons appartenant au groupe *Spécial* sur les différents domaines du sentiment de compétence.

RESULTATS

Hypothèse 1

Le tableau I met enfin en évidence que les adolescents appartenant à des institutions françaises de type I.M.E. obtiennent des scores de sentiment de compétence encore plus élevés que les adolescents suisses (Pierrehumbert et coll., 1988) sur les domaines "cognitif" (+0,32) et "apparence" (+0,59). Les domaines "social" (+0,01), "physique" (+0,11), "conduite" (-0,06) et "général" (-0,02) sont sensiblement identiques.

TABLEAU I : Comparaison des scores obtenus au S.P.P. à ceux de PIERREHUMBERT et coll. (1988) pour trois populations d'élèves âgés entre 11 et 14 ans et scolarisés en milieu ordinaire, retard (1 année scolaire minimum) ou spécialisé - étalement théorique des notes : 1-4.

		Cognitif		Social		Physique		Apparence		Conduite		Général	
	<i>N</i>	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ	<i>m</i>	σ
Normal (Suisse)	288	2,56	(0,62)	3,01	(0,65)	2,55	(0,66)	2,63	(0,50)	2,98	(0,64)	3,02	(0,61)
Normal (France)	84	2,82	(0,65)	3,11	(0,66)	2,72	(0,78)	2,94	(0,69)	3,15	(0,67)	3,17	(0,60)
Différence		0,26		0,10		0,17		0,31*		0,17		0,15	
Retard (Suisse)	58	2,58	(0,52)	3,11	(0,60)	2,69	(0,71)	2,57	(0,56)	3,03	(0,66)	3,01	(0,60)
Retard (France)	42	2,41	(0,51)	2,90	(0,69)	3,00	(0,70)	2,66	(0,54)	2,92	(0,81)	2,91	(0,66)
Différence		-0,17		-0,21		0,31*		0,09		-0,11		-0,10	
Spécial (Suisse)	54	2,73	(0,66)	3,05	(0,73)	2,80	(0,68)	2,55	(0,74)	3,05	(0,74)	3,14	(0,74)
Spécial (France)	260	3,05	(0,41)	3,06	(0,46)	2,91	(0,48)	3,14	(0,40)	2,99	(0,42)	3,12	(0,49)
Différence		0,32*		0,01		0,11		0,59*		-0,06		-0,02	

* : Différence supérieure à 0,27

Hypothèse 2

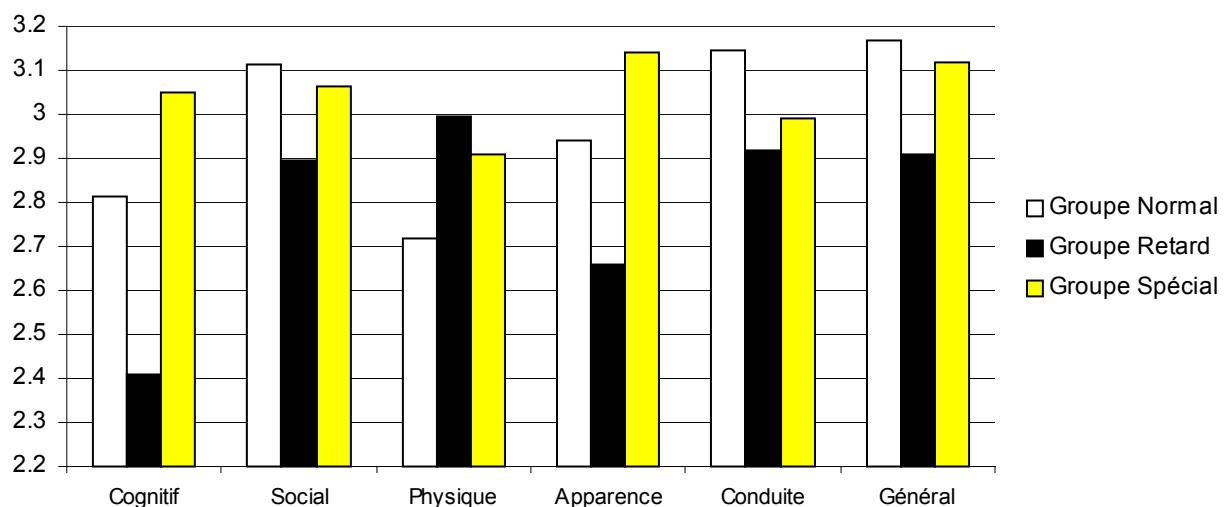
La figure 3 présente les résultats obtenus au S.P.P. pour notre population d'étude. Comme PIERREHUMBERT et coll. (1988), les résultats à l'échelle "cognitif" sont significativement supérieurs pour le groupe *Spécial* comparé au groupe *Normal* (Rank Sum Test, $T=11984$, $P=0.002$). Le groupe *Spécial* obtient également des scores significativement supérieurs sur les échelles "physique" (Rank Sum Test, $T=12638.5$, $P=0.020$) et "apparence" (Rank Sum Test, $T=11785.5$, $P<0.001$) et inférieurs sur l'échelle "conduite" (Rank Sum Test, $T=16989.0$, $P<0.002$) par rapport au groupe *Normal*.

Entre les cursus *Normal* et *Retard*, nous obtenons des différences significatives pour l'échelle "apparence" (t-test, $t=3.02$, $P=0.0031$) en faveur du groupe *Normal* de la même manière

que PIERREHUMBERT et coll. (1988). De plus, les échelles “cognitif” (t-test, $t=3.90$, $P=0.001$) et “général” (Rank Sum Test, $T=2264.0$, $P=0.037$) ont révélé des différences significatives en faveur du groupe *Normal*.

Enfin, les scores obtenus par le groupe *Spécial* sur les domaines “cognitif” (Rank Sum Test, $T=2586.0$, $P<0.0001$) et “apparence” (Rank Sum Test, $T=3490.0$, $P<0.0001$) du sentiment de compétence sont supérieurs à ceux du groupe *Retard*.

FIGURE 3 : Résultats obtenus aux échelles du S.P.P. chez trois groupes de jeunes adolescents français de cursus scolaire Normal, Retard ou Spécial.



Hypothèse 3

Pour le groupe *Spécial*, la comparaison entre les différents domaines du sentiment de compétence par Manova, montrent une différence significative globale entre les 6 échelles ($P<0.001$). L'analyse en comparaison multiple (Student Newman Keuls) met en évidence les différences suivantes. L'échelle “cognitif” est inférieure aux domaines “général” et “apparence” ($P<0.05$). Elle est en revanche supérieure aux domaines “physique” et “conduite” ($P<0.05$). L'échelle “général” est supérieure à tous les autres domaines ($P<0.05$) excepté “l'apparence”. Enfin, le domaine “physique” est le plus faible de tous les domaines évalués ($P<0.05$).

Hypothèse 4

Le tableau II indique les différences entre les domaines du sentiment de compétence des adolescents et des adolescentes appartenant au groupe *Spécial*. Les domaines “social” et “physique” présentent une supériorité significative ($P<0.05$) de la part des garçons comparés aux filles.

DISCUSSION

Le but de cette recherche était d'étudier les répercussions de l'institutionnalisation dans des structures spécialisées sur le sentiment de compétence d'adolescents en échec scolaire. A l'issue

d'une année de scolarisation en milieu protégé, les adolescents français comparés aux élèves suisses déclarent un sentiment de compétence équivalent pour les domaines "social", "physique", "conduite" et "général" et supérieur pour les domaines "cognitif" et "apparence". Ces résultats confirment notre hypothèse 1. Si l'on compare des adolescents français de classe spéciale à des élèves de classes ordinaires, force est de constater que le phénomène de survalorisation est présent, non seulement sur le domaine "cognitif", ce qui corrobore les résultats de PIERREHUMBERT et coll. (1988), mais également sur les domaines "physique" et "apparence". Cette supériorité persiste également en comparant le groupe *Spécial* au groupe *Retard* sur les domaines "cognitif" et "apparence". Ces résultats confirment l'hypothèse 2 et renforcent encore la thèse de la survalorisation générée par les institutions spécialisées françaises (PERRON, 1969), celles-ci pouvant être encore plus protectrices (milieu fermé) et valorisantes (pédagogie systématique de la réussite) que les établissements suisses. Cette survalorisation peut être également la conséquence d'une surgénéralisation non plus négative (HARTER, 1986) mais positive. En effet, si l'on inverse le principe exposé par KERNIS et coll. (1989) alors on peut penser qu'un fort sentiment de compétence sur un domaine ("cognitif" en raison du travail spécifique de l'établissement spécialisé) aura ainsi tendance à diffuser sur les autres domaines de compétence (dimensions "physique" et "apparence" en l'occurrence).

TABLEAU II : Comparaison entre les différents domaines du sentiment de compétence chez des adolescents (N=130) et des adolescentes (N=130) d'écoles spécialisées françaises.

	Groupe de filles		Groupe de garçons		P	
	m	σ	m	σ		
Age	13,06	0,70	13,16	0,83	0.252	NS
Cognitif	3,01	0,38	3,09	0,43	0.083	NS
Social	3,00	0,47	3,13	0,44	0.031	*
Physique	2,86	0,46	2,97	0,49	0.034	*
Apparence	3,12	0,41	3,16	0,38	0.362	NS
Conduite	3,01	0,46	2,98	0,38	0.765	NS
Général	3,12	0,49	3,12	0,50	0.554	NS

NS : Différence non significative ; * $P < 0.05$

Concernant notre troisième hypothèse qui prévoyait des différences significatives entre les domaines du sentiment de compétence des élèves du cursus spécialisé, les résultats attestent d'un score élevé du domaine "cognitif" par rapport aux autres. Alors que ces adolescents ont manifestement connu des difficultés sur le plan scolaire puisqu'ils ont subi un placement dans une école spécialisée, ils se sentent paradoxalement plus compétents sur le plan scolaire que sur le plan physique. Ce constat est contraire aux résultats obtenus aux Etats-Unis par RENICK et HARTE (1989). Il questionne l'élaboration du projet de vie des adolescents placés en milieu protégé. En effet, les emplois auxquels ils se destinent à l'âge adulte sont pour la plupart des métiers manuels. Si l'on interroge les professionnels sur ce thème à l'aide de la méthode du Q-SORT sur les potentialités de ce public (PIERREHUMBERT, 1992), ils placent logiquement en tête l'échelle "physique" et pratiquement en dernier l'échelle "cognitif" (précédant seulement l'échelle "Famille"). Or, les sujets d'établissements spécialisés français ou suisses se sentent curieusement meilleurs à l'école que sur le plan corporel. Il n'y a donc pas d'effet compensatoire. L'élève place en tête le domaine "cognitif" et le surévalue par rapport aux autres domaines et surtout au détriment de ses véritables potentialités (PIERREHUMBERT et RANKIN, 1990). Il témoigne ainsi

d'un niveau d'aspiration élevé et irréaliste (EYMAN, 1964) attestant d'une certaine tendance mégalomaniacale (GIBELLO, 1995) qui peut traduire une forte discordance sur le domaine scolaire entre image réaliste et idéale.

Notre dernière hypothèse (H4), pariant sur la supériorité des scores du sentiment de compétence d'adolescentes d'établissement spécialisé comparées aux adolescents, s'avère infirmée. Cette supériorité n'apparaît pas chez le public étudié. Au contraire, les garçons s'évaluent plus favorablement sur les domaines " physique " et " social ".

Cette recherche confirme en France le phénomène de survalorisation du sentiment de compétence d'adolescents placés en institution spécialisée évoqué par PIERREHUMBERT et coll. (1988). Ce phénomène semble encore plus marqué au sein des institutions françaises. Bien que PERRON (1991) ait montré qu'en Institution Spécialisée, les adolescents déficients intellectuels affirment la nécessité du travail, de l'effort, de la réussite scolaire, mais doutent de leur capacité à répondre adéquatement à ces exigences, ils semblent développer des souhaits compensatoires assez irréalistes. Ils surestiment leurs capacités de telle manière qu'EDGERTON et SABAGH (1962) attribuent cette conséquence à une exaltation de Soi causée par des mécanismes de revalorisation compensatoire. Ces mécanismes de défense, même s'ils sont exagérés, permettent de rééquilibrer un vécu rempli d'échecs de tous ordres. Selon DIEDERICH et MOYSE (1995), cette hypervalorisation chez ces sujets s'explique par le fait que *la famille, première ressource identitaire, est souvent inexistante ou de fréquentation conflictuelle, la fratrie est souvent dispersée du fait des placements depuis l'enfance dans des milieux nourriciers différents. Ils ont raté les grands rendez-vous de la vie, ceux qui permettent de se raconter de façon honorable: l'école, les lycées, les clubs sportifs, les loisirs, la vie familiale, religieuse et même le service militaire. La seule expérience commune reste donc le placement institutionnel; la promiscuité incompréhensible pour eux avec des enfants porteurs d'un handicap mental grave.* Ainsi, DIEDERICH (1992) pense que les seules issues possibles pour le sujet face à cet isolement social consistent soit à s'adapter de façon paradoxale sur un mode conflictuel, soit à dénier les difficultés. Cette deuxième issue, qui est le cas de notre population d'étude (N=260), exprime une certaine construction illusoire de Soi-même et de ses propres compétences, qui *fait courir le risque à l'individu de se construire uniquement sur un mode oppositionnel ou de l'amener à des ambitions ou des désirs incompatibles avec ses troubles et sa situation. Le retour à la réalité peut alors être brutal* (DIEDERICH et MOYSE, 1995). Pour les sujets les plus fragiles, qui ne sont pas forcément les plus lourdement déficients, la *confrontation - le plus souvent désespérément humiliante - avec le milieu ordinaire va prendre place sur une identité vacante et achever de brouiller le reflet, générant parfois violence ou repli autodestructeur.* La désorganisation de la représentation de Soi, qui s'opère si l'adolescent reste strictement cloisonné dans le milieu spécialisé, conduit à mettre en péril ses chances d'insertion dans le milieu ordinaire, ou tout au moins son employabilité. Bien entendu, ce risque n'est pas trop dommageable pour la santé mentale du sujet, si on envisage une professionnalisation dans le secteur protégé à l'âge adulte (Centre d'Aide par le Travail en France par exemple). Par contre, si l'effort du législateur est porté vers l'autonomie (IONESCU, 1993) et la normalisation (CHAPIREAU et coll., 1997), alors l'illusion de compétence risque de devenir un obstacle majeur aux projets personnalisés d'insertions professionnelle et sociale. Pour prévenir ce risque de sur-handicap, nous pouvons émettre l'hypothèse que toute initiative visant à rassembler ponctuellement ou périodiquement les adolescents du milieu spécialisé avec les élèves du milieu ordinaire dans une activité commune sera salutaire. Elle permettra probablement aux sujets du milieu spécialisé de réajuster la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et ainsi de limiter les effets pervers de la protection engendrée par le cursus spécial. Elle permettra aussi en retour de démystifier les regards trop souvent négatifs et stigmatisants des adolescents du milieu ordinaire sur ce public (DIEDERICH et MOYSE, 1995).

Une voie qui nous semble particulièrement intéressante à explorer autant sur le plan scientifique que pédagogique est la celle du corps. En effet, nos résultats révèlent à l'image de BUTLER et MARINOV-GLASSMAN (1994) que le domaine "physique" est le plus bas des six domaines évalués du sentiment de compétence. Ce domaine est sans doute celui qui est le plus concret et le plus facile à identifier pour le sujet en échec scolaire (HARTER, 1990; BILARD, 1995). C'est aussi probablement le plus facilement acceptable par le Soi. Il est en effet moins valorisé socialement que le domaine "cognitif" (ROGERS et SAKLOFSKE, 1985). On peut se demander s'il ne serait pas nécessaire dans les démarches de prise en charge des adolescents en échec scolaire de s'appuyer beaucoup plus sur ce domaine, unique support à offrir une évaluation simple, efficace et reconnue de tous, afin de permettre à ces futurs adultes de construire un projet de vie en meilleure adéquation avec leurs capacités réelles et potentielles. Cette évaluation plus réaliste pourrait alors diffuser sur les autres domaines du sentiment de compétence. Dans cette perspective, il faut imaginer des situations permettant aux adolescents de l'éducation spéciale de se comparer sur le plan corporel à des élèves sans retard. Nous sommes amenés à faire l'hypothèse que les rencontres sportives peuvent offrir un "espace intermédiaire" (BILARD, 1995) où ils peuvent prendre le risque de se confronter aux autres, de tester la réalité de leur compétence physique et d'accepter la perte. Les rencontres *intégrées* (SHERRILL, 1997) entre établissements spécialisés et écoles ordinaires créés par l'Union Nationale du Sport Scolaire depuis 1993 en France peuvent ici apporter quelques opportunités qu'il convient d'étudier.

RÉFÉRENCES

- ALSAKER, F.D. and OLWEUS, D. (1993) Stability of global self-evaluations in early adolescence : A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence* 2, 2 : 123-145.
- BANDURA, A. (1977) Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 2 : 191-215.
- BARIAUD, F. et BOURCET, C. (1994) Le sentiment de la valeur de Soi. *L'orientation scolaire et professionnelle* 23, 3 : 271-290.
- BILARD, J. (1995) Un dispositif de prise en charge des adolescents en grande difficulté d'adaptation. In Y. EBERHARD et coll. *Déficiência mentale : La condition physique pour l'intégration sociale*, Grenoble, Collection Grenoble Sciences, Université J.FOURIER : 282-295.
- BLOCK, J. and ROBIN, R.W. (1993) A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to adulthood. *Child Development* 64 : 909-923.
- BROWNE, L. and RIFE, S.A. (1991) The self and social conduct : Linking self-representation to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology* 60 : 368-375.
- BUTLER, R. and MARINOV-GLASSMAN, D. (1994) The effects of Educational Placement and Grade Level on the Self-Perceptions of low Achievers and Students with learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 27, 5 : 325-334.
- BYRNE, B.M. (1984) The general/academic self-concept nomological network : a review of construct validation research. *Review of Educational Research* 54 : 427-456.
- CHAPIREAU, F., CONSTANT, J. et DURAND, B. (1997) *Le handicap mental chez l'enfant*. Paris, E.S.F. Editeur.
- COMREY, A.L. (1988) Factor-analytic Methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 5 : 754-761.
- COOLEY, C.H. (1902) *Human nature and the social order*. New-York : Ch. SCRIBNER and Sons.
- COOPERSMITH, S. (1959) A Method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59 : 87-94.
- COOPERSMITH, S. (1967) *The antecedents of Self-esteem*. San Francisco : W.H. FREEMAN.

- DIEDERICH, N. (1992) La flexibilité du comportement de sujets désignés comme handicapés mentaux. *Médecine et Hygiène* 1923 : 595-597.
- DIEDERICH, N. et MOYSE, D. (1995) Interactions et image de soi chez des personnes dites handicapées mentales. *Revue Européenne du Handicap Mental* 2, 5 : 15-27.
- EDGERTON R. and SABAGH, G. (1962) From Mortification to Aggrandizement : Changing Self-concepts in the Careers of the Mentally Retarded. *Psychiatry* 25 : 263-272.
- EYMAN, R.K. (1964) Covariation of level of aspiration and adaptation level with other characteristics. *American Journal of Mental Deficiency* 6 : 745-750.
- FOX, K.R. and CORBIN, C.B. (1989) The Physical Self-Perception Profile : Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 11 : 408-430.
- GIBELLO, B. (1995) *La pensée décontenancée. Essai sur la pensée et ses perturbations*. Paris : Bayard Editions.
- HARTER, S. (1982) The perceived competence scale for children. *Child Development* 53 : 87-97.
- HARTER, S. (1985) *The Self-Perception Profile for Children*. Denver : University of Denver.
- HARTER, S. (1986) Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J.SULS and A.G.GREENWALD (Eds) *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 3 : 137-181.
- HARTER, S. (1988) Causes, correlate and functional role of global self-worth : a lifespan perspective. In J. KOLLIGIAN and R. STRENBORG (Eds.) *Perceptions of competence and incompetence across the lifespan*. New Haven : Yale University Press.
- HARTER, S. (1990) Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. MONTEMAYOR, G. R.ADAMS and T.P. GULLOTA (Eds.) *From childhood to adolescence : A transitional period?* Newbury Park CA : Sage : 205-239.
- IONESCU, S. (1993) *La déficience intellectuelle. Approches et pratiques de l'intervention dépistage précoce*. Montréal : Agence d'Arc et Nathan, Tome I.
- KERNIS, M.H., BROCKNER, J. and FRANKEL, B.S. (1989) Self-esteem and reactions to failure : The mediating role of overgeneralization. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 4 : 707-714.
- LEHALLE, H. (1995) *Psychologie des adolescents*, 4^{ème} édition, Paris : P.U.F.
- LIFRAK, P.D., MCKAY, J.R., ROSTAIN, A., ALTERMAN, A.I. and O'BRIEN, C.P. (1997) Relationship of perceived competencies, perceived social support and gender to substance use in young adolescents. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36, 7 : 933-940.
- MARSH, H.W. and SHAVELSON, R. (1985) Self-concept : Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist* 20 : 107-123.
- MARSH, H.W. (1987) The big-fish-little-pond effect on academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology* 79 : 280-295.
- MOSER, U. (1986) Das Selbstkonzept der leibbehinderten Schölers. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und Ihre Nachbargebiete* 55 : 151-160.
- PERRON, R. (1969) Déficience mentale et représentation de soi. In R. ZAZZO., *Les déficiences mentales*, 3^o éd., Paris, A.Colin : 310-382.
- PERRON, R. (1991) La valeur de soi. In R.PERRON (Ed.), *Les représentations de soi*. Toulouse : Ed. Privat : 23-47.
- PIERREHUMBERT, B., PLANCHEREL, B. et JANKECH-CARETTA, C. (1987) Image de Soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée* 4 : 359-377.
- PIERREHUMBERT, B., ZANONE, F., KAUER-TCHICALOFF, C. et PLANCHEREL, B. (1988) Image de Soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie* 7-9 : 333-345.
- PIERREHUMBERT, B. et RANKIN, K. (1990) Image de Soi et cursus scolaire : Une investigation basée sur la technique du Q-SORT. *Revue de Psychologie Appliquée* 40, 3 : 357-377

- PIERREHUMBERT, B. (1992) *L'échec à l'école : Echec de l'école ?* Neuchâtel : Delachaux et Nieslé.
- PIERS, E.V. and HARRIS, D.B. (1964) Age and other correlates of Self-Concept in Children. *Journal of Educational Psychology* 55 : 91-95.
- RENICK, M.J. and HARTER, S. (1989) Impact of social comparisons on developing Self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology* 81 : 631-638.
- RIBNER, S. (1978) The effects of special class placement on the self-concept of exceptional children. *Journal of Learning Disabilities* 11 : 60-64.
- RODRIGUEZ-TOME, H., BARIAUD, F., COHEN-ZARDI, M.F., DELMAS, C., JEANVOINE, B. and SZYLAGYI, P. (1994) The effects of pubertal change on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of Adolescence* 16 : 421-438.
- ROGERS, H. and SAKLOFSKE, D.H. (1985) Self-concept, locus of control, and performance expectations of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities* 18 : 273-278.
- ROSENBERG, M. (1965) *Society and the adolescent self-image*. New Jersey : Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1979) *Conceiving the self*. New-York : Basic Books.
- ROSENBERG, M. (1986) Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. SULS and A.G. GRENNWALD (Eds), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum 3 : 107-136.
- RUBLE, D.N., BOGGIANO, A.K., FEDMAN, N.S. and LOEBL, J.H. (1980) Developmental analysis of the role of social comparison in self-evaluation. *Developmental Psychology* 16, 2 : 105-115.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1990) Developmental processes in self-concept and coping behavior. In H. BOSMA and S. JACKSON (Eds), *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin : Springer Verlag : 49-68.
- SHAVELSON, R.J., HUBNER, J.J. and STANTON, G. (1976) Self-concept : Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46, 3 : 407-441.
- SHERRILL, C. (1997) Disability, Identity, and involvement in Sport and Exercise. In R.K. FOX (Ed.), *The Physical Self*. Human Kinetics : 257-286.
- ULRICH, D.A. and COLLIER, D.H. (1990) Perceived competence in children with mental retardation : Modification of a pictorial scale. *Adapted Physical Activity Quarterly* 7 : 338-354.
- VELCHE, D. (1994) Evaluation des dispositions en faveur de l'emploi des personnes handicapées. In J.-F. RAVAUD et M. FARDEAU (Eds), *Insertion sociale des personnes handicapées : Méthodologies d'évaluation*. Paris, CTNERHI – INSERM : 231-246.
- WELLS, M., and MARWELL, J. (1976) *Self-esteem : Its conceptualization and measurement*. London, Sage.
- WYLIE, R.C. (1974) *The self-concept. A review of methodological consideration and measuring instruments*. Lincoln : University of Nebraska Press, Vol.1.