

Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ 3562)

**LES ATTITUDES RÉCIPROQUES DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES EN
DIFFICULTÉ SCOLAIRE**

Un modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes et à leur évolution chez les enseignants et les élèves de sixième année du primaire, de présecondaire, de cheminement particulier et des premières et deuxième secondaire

Pierre POTVIN, Ph.D.
Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières

Et

Romain ROUSSEAU, D.Ps.
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Département de psychologie
Université du Québec à Trois-Rivières
Avril 1991

Présentation des auteurs

PIERRE POTVIN Ph.D. (Lors de cette recherche était...)

psycho-éducateur de formation et docteur en psychopédagogie, est professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il dirige les travaux de recherche d'étudiants à la maîtrise en psychologie et d'étudiants à la maîtrise en éducation spécialisée. Il est directeur de l'équipe de recherche en intervention psychoéducative (ERIPE) de l'UQTR et membre du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation (LEADRE) de l'UQAR. Outre ses travaux de recherche dans le domaine des attitudes, ses recherches portent sur les élèves en difficulté scolaire, les décrocheurs, de même que sur l'évaluation de l'intervention en milieu naturel auprès d'adolescents en difficulté d'adaptation.

ROMAIN ROUSSEAU D.Ps. (Lors de cette recherche était...)

est professeur de mesure et d'évaluation et de méthodes de recherche à l'Université du Québec à Rimouski. Il détient un doctorat en psychologie de l'Université Laval (1977). Il a dirigé et continue de diriger les travaux de plusieurs étudiants aux études supérieures. Ses principaux travaux de recherche se partagent actuellement entre deux volets: celui de l'évaluation de programmes d'intervention en milieu naturel auprès d'élèves en difficulté et celui de l'enseignement supérieur en éducation. Il est le directeur du Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation (LEADRE) de l'UQAR; il est aussi le directeur du Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur (GRES) de l'Université du Québec. Il est responsable d'une collection de guides portant sur "Le projet de recherche" et auteur, dans cette collection, de trois publications récentes (1990) intitulées: Etre chercheur?, Les principaux types de recherche et Les principales méthodes de recherche.

Remerciements

Introduction

Chapitre premier Le contexte théorique

- Rôle de l'école, des enseignants et des élèves
- Les élèves en difficulté d'apprentissage
 - Définitions des difficultés d'apprentissage selon le MEQ
 - Causes des difficultés d'apprentissage
 - Conséquences des difficultés d'apprentissage
- Quatre types d'élèves qui déclenchent des attitudes différentes chez l'enseignant
 - L'élève attachant
 - L'élève préoccupant
 - L'élève indifférent
 - L'élève rejeté
- L'attribution de la cause des comportements de l'élève
- Les attitudes
- Les attentes
- Les perceptions et les attitudes de l'élève vis-à-vis de l'enseignant
- Modèle d'analyse des attitudes réciproques maître-élève
- Éléments qui chez l'enseignant influencent ses attitudes et qui orientent ses attentes et ses comportements envers l'élève
- Éléments qui chez l'élève influencent ses attitudes et orientent ses comportements envers l'enseignant
- Le processus à la base du développement des attitudes et des comportements chez l'enseignant et chez l'élève

Chapitre deuxième. La méthodologie

- Les questions de recherche
 - Questions principales
 - Questions secondaires
- Les Hypothèses de la recherche
 - Hypothèses principales
 - Hypothèses secondaires
- Les grandes orientations méthodologiques de la recherche
- Le déroulement général de la recherche
- Les sujets
 - Stratégie d'échantillonnage
 - L'échantillon total des élèves
 - L'échantillon total des enseignants
- Cheminement des élèves cibles

Les différentes variables

Les variables principales qui concernent l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'enseignant

Les variables principales qui concernent l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève

Les variables secondaires

Les variables de contrôle

Les instruments de mesure

Les instruments permettant la mesure des variables indépendantes principales

Les instruments permettant la mesure des variables dépendantes principales

Les instruments permettant la mesure des variables indépendantes et dépendantes secondaires

Déroulement de la cueillette des données

Déroulement pour la première année 1987-1988

Déroulement pour la deuxième et troisième année 1988-1990

Stratégie pour le traitement des données

Chapitre troisième. La présentation et la discussion des résultats: les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire

Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire: variables principales

Attitude des enseignants envers les élèves

Attitude des élèves envers leur enseignant

Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire: intégration des variables intermédiaires

Attitude des enseignants envers les élèves

Attitude des élèves envers les enseignants

Evolution des attitudes réciproques d'enseignants et d'élèves en difficulté d'apprentissage: résultats de l'étude longitudinale

Quelques rappels méthodologiques

Les résultats

Conclusions

Chapitre quatrième. La présentation et la discussion des résultats: certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire

Certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire

Caractéristiques personnelles des élèves

Le rendement scolaire des élèves
Divers aspects du vécu scolaire des élèves
La famille et le milieu de provenance
Les attitudes vis-à-vis des études et la perception de la relation
maître-élève

Conclusion et recommandations

Références

Appendices

Publications et communications en rapport avec la recherche.

Remerciements

Cette recherche a pu se réaliser grâce à la précieuse collaboration d'organismes subventionnaires et à de nombreuses personnes. Voici la présentation de ces divers collaborateurs.

Remerciements aux organismes subventionnaires

La recherche a été financée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) qui a soutenu, durant les trois années, le projet de recherche EQ-3562 intitulé "L'évolution des attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté: étude longitudinale".

Le projet a également été soutenu par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières durant les années 1986 à 1989, ainsi que par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec. Ces subventions ont contribué à soutenir les travaux de recherche de l'Équipe inter-départementale de recherche sur l'apprentissage des attitudes de l'UQTR.

Remerciements aux collaborateurs scolaires

C'est, en premier lieu, à la Commission scolaire les Vieilles-Forges, et tout particulièrement aux services aux élèves, dirigés par monsieur Julien Pellerin, qu'il faut adresser nos remerciements. En effet, suite à un protocole d'entente entre la commission scolaire et l'Université du Québec à Trois-Rivières, il a été possible de poursuivre cette recherche. Il est important de souligner le rôle de monsieur Jean Collins et de son équipe de psychologues scolaires. Leurs collaborations, tout particulièrement celles de monsieur Pierre Lamothe et de monsieur Claude Couillard, ont été essentielles à la bonne marche de la recherche.

Les 47 enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires qui ont accepté de participer à la recherche méritent des remerciements tout particuliers. Leur contribution et leur confiance dans l'importance de cette recherche sur les attitudes et la relation maître-élève est inestimable et nous leur sommes des plus reconnaissants. Merci également à ces quelques 1 200 élèves des écoles primaires et secondaires, de même qu'à leurs parents, pour avoir accepté de participer à la recherche. Afin de conserver la confidentialité comme nous l'avions promis, il ne nous est pas possible de nommer les enseignants et les élèves de même que les différentes écoles. Nous tenons cependant à remercier les différentes directions des écoles qui ont participé à la recherche.

Remerciements aux professeurs-chercheurs collaborateurs

Soulignons le rôle important qu'a joué madame Marcelle Hardy, sociologue et professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. La professeure Hardy fut à l'origine de l'élaboration du projet de recherche et a joué également un rôle de consultante au cours de la réalisation du projet de recherche.

Des remerciements particuliers vont aux membres de l'Equipe inter-départementale de recherche sur l'apprentissage des attitudes de l'Université du Québec à Trois-Rivières: nos collègues madame Louise Paradis et monsieur Gaetan Gagnon; et, la professionnelle de recherche, madame Yolande Potvin. Nous aimerions souligner plus particulièrement le rôle joué par monsieur Luc Girard et par monsieur Dominique Morissette, membres de l'équipe de ce projet de recherche.

Nous profitons également de l'occasion pour remercier Yolande Potvin, notre compagne de vie, présentement en formation au Doctorat en études québécoises. Nous aimerions souligner son apport enrichissant lors de nos échanges sur la recherche, les méthodologies qualitatives, la culture, et enfin sur l'analyse du comportement humain en général. Ces nombreux échanges ont su influencer notre vision du monde de l'éducation.

Nous tenons à mentionner également la contribution de la professeure-chercheure madame Aimée Leduc de l'Université Laval qui a joué un rôle important dans notre formation à la recherche. La professeure Leduc, reconnue pour sa compétence et sa rigueur en recherche et au niveau du behaviorisme paradigmatique, nous a fait découvrir le domaine des attitudes.

Enfin, nous aimerions souligner l'aide apportée au début de la recherche par monsieur René Pothier, agent de stage au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Monsieur Pothier nous a introduit dans les différentes écoles de la région de Trois-Rivières.

Remerciements aux étudiants de maîtrise, aux assistants et professionnels de recherche ainsi qu'aux secrétaires

Soulignons, en tout premier lieu, l'excellent travail d'assistance de recherche de madame Marijke Maddocks. D'abord étudiante à la maîtrise en psychologie, puis assistante et professionnelle de recherche, Marijke Maddocks fut une collaboratrice stimulante qui a favorisé, par son engagement et son enthousiasme, la réalisation de cette recherche. Mentionnons également une autre collaboratrice d'importance, madame Sylvie Hébert, qui a su, par la qualité et la rigueur de son travail, soutenir ce projet de recherche.

Une autre collaboratrice des plus précieuses fut madame Madeleine St-Jean, professionnelle de recherche. Madame St-Jean a contribué particulièrement à la synthèse des écrits sur l'attribution et les attentes, de même que sur l'élaboration des questionnaires d'entrevue et des échelles sémantiques.

Mentionnons la collaboration particulière de monsieur Pierre Beaulieu, étudiant à la Maîtrise en psychologie au début de la recherche. Monsieur Beaulieu, qui par sa propre démarche de recherche et les nombreux échanges sur les attitudes et la relation maître-élève, a su nous stimuler et nous encourager dans notre projet. Nous lui sommes reconnaissants. Enfin, soulignons la collaboration d'autres étudiants, en l'occurrence que sont monsieur Michel Pellerin, madame Jacqueline St-Pierre et madame Marielle Pratt.

Nous aimerions terminer ces remerciements en mentionnant la collaboration de madame Collette Magnan, secrétaire qui durant les deux premières années de la recherche a été une collaboratrice des plus précieuses. Madame Lise Morin secrétaire, a également apporté sa contribution lors de la dernière année de la recherche. Enfin, madame Louise Giroux, secrétaire des études avancées en éducation spécialisée, a contribué à reviser le texte. Sa compétence et la qualité de son travail méritent d'être souligné.

Pierre Potvin Ph.D.

Introduction

La scolarisation de plus en plus poussée est devenue une exigence de la société industrielle et technologique; dès lors, l'enfant ou l'adolescent qui éprouve des difficultés ou rencontre des échecs scolaires risque d'être désavantagé quant à ses possibilités et à sa réussite sociale et économique future (Pelsser,1989:199).

Les difficultés scolaires ont des conséquences énormes si elles persistent: diminution de l'estime de soi, développement d'un concept de soi négatif, sentiment d'infériorité et d'aliénation, tendance à l'abandon scolaire et ultérieurement, problèmes d'emploi et problèmes économiques. Pour Green (1989:187), les personnes qui présentent des difficultés d'ordre cognitif sont plus à risque d'entrer dans le panorama des dysfonctions biopsychosociales associées aux personnes ayant un statut socioéconomique faible. Kohlberg et al. (1972, voir: Green,1989) ont même affirmé que les signes d'incompétence cognitive au moment de l'enfance étaient les meilleurs prédicteurs des désordres psychiatriques à l'âge adulte.

Au Québec, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représentent une proportion importante de la population scolaire, soit plus de 12 % d'après les statistiques (Goupil, 1990: 3). Pelsser (1989: 199) de son côté, mentionne que de 20 % à 25 % des enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage au niveau primaire. D'autre part, plus de 28 % des élèves ne terminent pas leurs études secondaires et décrochent en cours de cheminement (Potvin, Gouveia et Hébert, 1989).

L'éducation des enfants en difficulté scolaire est donc une tâche des plus importantes. Elle présente un défi qui, pour se réaliser pleinement, nécessite plusieurs conditions : l'identification des forces et des besoins particuliers de l'élève, la mise en place, si nécessaire, de plans d'intervention personnalisés et de plans de services, l'utilisation de moyens et de stratégies d'intervention efficaces, la réévaluation continue, la présence d'attitudes positives chez les intervenants, la concertation des intervenants, etc. (Goupil, 1990:13).

Considérant la complexité de la problématique reliée aux enfants en difficulté scolaire, il serait préférable, théoriquement du moins, d'utiliser une approche systémique et multidisciplinaire pour en faire l'étude. En effet, il est maintenant reconnu que l'échec scolaire est un phénomène à multiple facettes: neurologique, psychologique, pédagogique, sociologique, économique, etc. (Goupil, 1990; Green,1989; Pelsser, 1989). Malgré ce fait, il est cependant difficile, particulièrement dans le cadre d'une recherche, de traiter de tous les aspects du problème en même temps.

Dans la présente étude, nous avons dû faire un choix. Ce choix est dicté tant par nos limites financières que par les limites imposées par notre champ de recherche. Nous avons donc pris l'option d'analyser la problématique des élèves en difficulté scolaire, sous l'angle de la relation maître-élève et plus spécifiquement par le biais des attitudes réciproques enseignant-élève.

Ce choix n'a pas été effectué uniquement à cause des limites décrites plus haut, mais également parce que notre expérience clinique comme psychoéducateur auprès d'adolescents, notre propre vécu scolaire et nos travaux de recherche dans le domaine des attitudes nous ont convaincus de la très grande importance des attitudes dans le domaine de l'interaction éducateur et personne en difficulté.

Cette importance des attitudes dans les interactions sociales est un fait reconnu par les intervenants et par de nombreux chercheurs de la communauté scientifique (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983, 1989; Wong et Perkins, 1978).

Gellis (1976) souligne que les attitudes influencent les conduites sociales tant pour les personnes en difficulté que pour les autres et avoir des attitudes négatives à l'égard d'un sous-groupe a généralement des effets sur les apprentissages et les comportements sociaux des membres de ce sous-groupe.

Nombre d'auteurs soulignent le rôle des attitudes des intervenants envers les groupes de personnes en difficulté (Esher, 1973; Horne, 1982; Thurman, 1980) et mentionnent l'importance de changer les attitudes dans une direction positive afin de favoriser une meilleure intégration et une meilleure adaptation de ces personnes (Goldberg, 1977, Harth, 1974; Horne, 1982).

Depuis plus d'une décennie, plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage sont intégrés dans les classes régulières. Plusieurs auteurs (Antony, 1972; Donaldson, 1980; Goupil et Boutin, 1983; Hughes, 1978; Potvin et Royer, 1984; Spreen, 1977; Wong et Perkins, 1978) indiquent que l'une des conditions de succès de cette intégration est liée, entre autres, aux attitudes des intervenants de même qu'à celles de la population envers ces élèves. A ce sujet, Goupil et Boutin (1983:43) soutiennent que nos attitudes conditionnent notre façon d'être, elles se révèlent à travers nos comportements. Les attitudes, les perceptions de l'enseignant conditionneront l'approche utilisée avec l'enfant en difficulté. Elles seront également transmises aux autres enfants de la classe, d'où l'importance d'attitudes positives.

Dans cette même ligne d'idées, Hannah et Pilner (1983, voir: Good et Brophy, 1986: 701) mentionnent que certains enseignants, comme plusieurs citoyens, ne manifestent pas d'attitudes positives à l'égard des personnes handicapées. Ainsi,

plusieurs enseignants ont des croyances et des émotions négatives envers les élèves "handicapés" et sont peu disposés à leur enseigner.

Dans le contexte scolaire, les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté se traduisent dans la relation maître-élève. De nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur le sujet (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Kedar-Voivodas, 1979, 1983; Potvin, 1982, 1983, 1989; Potvin et Royer, 1984; Rosenthal et Jacobson, 1968; Silberman, 1969). Il ressort de ces travaux qu'en général la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires.

Notre recherche poursuit les objectifs suivants :

Réaliser un relevé des travaux de recherche qui se sont préoccupés de la relation maître-élève en difficulté en utilisant comme disciplines de référence la psychologie et la psychologie sociale. Retenir plus spécifiquement les travaux qui traitent du phénomène du point de vue des rôles, de l'effet des attentes, de l'attribution de la causalité du comportement et des attitudes.

Effectuer une synthèse de ces écrits en développant un modèle d'analyse des attitudes dans la relation maître-élève et en y intégrant la théorie des attitudes du behaviorisme social de Staats (1975, 1986) et Leduc (1984).

Décrire les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire; décrire et expliquer les attitudes réciproques des enseignants et des élèves .

Utiliser deux approches méthodologiques, l'une quantitative et l'autre qualitative, et effectuer une analyse des données d'un point de vue longitudinal et transversal.

Le rapport de recherche se présente en quatre chapitres. Le premier chapitre comprend une description des rôles des enseignants et des élèves tels que le conçoit Kedar-Voivodas (1983). Suit une présentation de la problématique des élèves en difficulté d'apprentissage et des conséquences de ces difficultés. Ensuite, nous décrivons les quatre types d'élèves qui, selon les travaux de certains chercheurs (Silberman, 1969; Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1984), présentent des caractéristiques différentes et déclenchent chez l'enseignant des attitudes variées. Puis, toujours dans le même chapitre, nous abordons certains aspects importants de la relation maître-élève vue à travers l'attribution de la causalité des comportements, les attentes et les attitudes. Le premier chapitre se termine par la présentation d'une synthèse à l'aide d'un modèle d'analyse des attitudes réciproques maître-élève.

Le deuxième chapitre présente quant à lui la méthodologie utilisée pour la recherche . Il présente les questions et les différentes hypothèses qui guident la recherche. Par la suite, nous abordons le déroulement de la recherche, les stratégies d'échantillonnage ainsi que les différentes variables indépendantes et dépendantes de la recherche. Enfin, dans une troisième partie, les instruments de mesure sont décrits, de même que les stratégies utilisées pour le traitement des données.

Le troisième chapitre comprend trois parties. Dans la première partie, sont présentés et discutés les résultats principaux en rapport avec les deux premières hypothèses de la recherche. La deuxième partie présente et discute les résultats obtenus suite à l'introduction de variables intermédiaires. Enfin, le chapitre se termine par la présentation des résultats de la troisième hypothèse.

Le quatrième chapitre présente les analyses en relation avec certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire en comparant les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire DS avec celles des élèves ordinaires ORD au niveau de l'âge, du sexe, de certaines habiletés scolaires, de certains aspects touchant la personnalité, du lieu de contrôle, du rendement scolaire ainsi que de certains autres éléments du vécu scolaire des élèves.

Le rapport se termine par une conclusion et des recommandations qui nous apparaissent être des moyens pour favoriser le développement d'attitudes réciproques positives dans la relation maître-élève en difficulté scolaire.

Chapitre Premier **Le contexte théorique**

Rôle de l'école, des enseignants et des élèves

L'école est souvent décrite comme un processus de longue durée par lequel une personne acquiert de multiples éléments qui forment ou transforment sa personnalité, le but visé étant le développement des facultés potentielles et l'acquisition de l'autonomie (Legendre, 1983: 249, voir: Morissette et Gingras, 1989:24).

Dans un sens plus restrictif, l'éducation met en jeu un ensemble complexe d'expériences d'apprentissage, planifiées et organisées de façon systématique, délibérée et interreliée en vue de provoquer des modifications durables dans le comportement d'une personne (Lee, 1971:6, voir: Morissette et Gingras 1989:24). Elle porte sur les apprentissages scolaires et vise en même temps le plein épanouissement de l'élève (Legendre, 1983,1988, voir: Morissette et Gingras 1989:24).

Lorsque nous abordons le domaine "affectif" ou le domaine des attitudes en milieu scolaire, trois niveaux s'offrent à nous: a) les apprentissages affectifs qui englobent toute l'existence et qui constituent, de ce fait, autant d'acquisitions de base pour la personne appelée à vivre en société (l'acceptation de l'autre, la tolérance, le partage, etc.); b) les apprentissages qui sont nécessaires pour réaliser toute démarche d'apprentissage scolaire et qui, de ce fait, constituent le préalable à toute éducation scolaire (une attitude de persévérance dans les travaux scolaires, une attitude de motivation à l'étude, un concept de soi positif, etc.); c) les apprentissages qui découlent du contenu spécifique de chaque programme et qui conditionnent en quelque sorte l'acquisition des habiletés proposées, par exemple, dans l'apprentissage de la langue, l'attitude de précision dans la communication; en mathématiques, l'attitude de précision dans le calcul, etc.) (Morissette et Gingras, 1989:31-33). Dans la présente recherche, les attitudes réciproques des enseignants et des élèves concernent plus particulièrement les premiers et les deuxièmes niveaux présentés plus haut.

Kedar-Voivodas (1983) aborde d'une façon originale l'analyse de la relation maître-élève ainsi que l'analyse des attitudes réciproques. Elle se réfère à la théorie des rôles et explique que la conformité des élèves à leurs rôles scolaires et la conformité des enseignants à leurs rôles d'enseignant prescrits par les curricula de l'école expliquent les attitudes différenciées des enseignants à l'égard des élèves. Elle définit trois concepts reliés à la théorie des rôles, soit: le rôle, l'attente de rôle et le rôle mis en acte. Voici brièvement ce qu'elle en dit.

Un rôle est, par définition, associé à la position qu'occupe une personne dans un système social. A chaque position sociale correspond un ensemble d'attentes ou de normes. Ces attentes se réfèrent aux conduites d'une personne occupant une position sociale donnée. Le rôle consiste donc en un ensemble de normes prescrites par le milieu social à celui qui occupe une position sociale; certains parlent ici de rôle prescrit. A une position sociale ne correspond pas nécessairement qu'un rôle; le plus souvent, de multiples rôles y sont associés.

L'attente de rôle réfère à la conformité aux normes ou conduites prescrites. Il est en effet attendu de la personne qui occupe un rôle qu'elle se conforme aux prescriptions qui y sont rattachées. Des mécanismes régulateurs mis en place dans le système assurent cette conformité. Une déviation importante du rôle attendu amène normalement des sanctions négatives pour la personne. L'attente de rôle est principalement déterminée par la structure du système social dans lequel s'inscrit le rôle.

Le rôle mis en acte réfère aux conduites spécifiques adoptées par la personne détenant une position sociale donnée lorsqu'elle est en interaction avec les tenants d'autres rôles. Le rôle mis en acte se caractérise par la variation que prend le rôle selon la personne qui l'occupe. Cette variation dépend entre autres du processus interactif qu'implique tout rôle. Le rôle mis en acte est donc par nature dynamique et interactionnel et déterminé par la personne qui l'actualise.

Kedar-Voivodas (1983) établit son cadre selon trois catégories de variables: a) les curricula du système scolaire tels que présentés par Jacksons (1968) et Parsons (1957) et qui définissent les rôles prescrits aux enseignants et aux élèves, dans le contexte scolaire au niveau primaire; b) les rôles de l'enseignant; c) les rôles scolaires des élèves dont Kedar-Voivodas établit elle-même les catégories.

Deux types de curriculum se retrouvent dans le système scolaire: le curriculum social ou caché et le curriculum scolaire ou cognitif. Le premier est plutôt informel. Il est défini par le type d'organisation qu'est l'école. L'école est une institution sociale qui a pour mandat de former des citoyens adaptés à la société. Le développement de certaines qualités de coopération, de respect, d'habitude de travail chez l'élève est donc implicitement demandé à l'école. L'école est aussi une organisation qui a des mécanismes de contrôle et d'ordre sous-jacents à la structure des relations journalières établies entre un groupe d'élèves dépendants et un enseignant-maître. Encore là, le développement de certaines qualités de socialisation est implicitement requis. Le curriculum scolaire ou cognitif est plutôt formel. Il implique l'école comme lieu de traitement de connaissances et concerne donc le développement d'habiletés intellectuelles. Les deux curricula social et scolaire décrivent les rôles prescrits aux enseignants et aux élèves.

Les rôles de l'enseignant sont définis par quelques chercheurs (Jackson, 1968; Parsons, 1957; Lortie, 1975, voir : Kedar-Voivodas, 1983). Kedar-Voivodas les décrit selon les curricula de l'école. Le curriculum scolaire exige de l'enseignant trois rôles distincts: les rôles d'instruction, de motivation et d'évaluation. Le curriculum social prescrit deux rôles: le rôle de gestionnaire en termes de gestion du temps, de l'espace, du matériel et des ressources humaines, et le rôle d'agent socialisateur qui assure le maintien de l'ordre et l'harmonie dans l'expérience scolaire vécue en groupe.

Les rôles scolaires des élèves n'ont pas fait l'objet de conceptualisation de la part des chercheurs bien que plusieurs en aient parlé. Kedar-Voivodas les ramène à trois: deux se rattachent au curriculum scolaire, les rôles d'apprenants actifs et réceptifs, et un se rattache au curriculum social, le rôle d'élève. Le rôle d'élève se réfère à des qualités privilégiées chez l'élève: être docile, patient, ordonné, conforme, obéissant, réceptif, respectueux et sociable. Le rôle d'apprenant réceptif a trait d'une part, à la performance scolaire, et d'autre part, à des comportements et des attitudes adéquats. L'apprenant réceptif doit donc, en plus d'obtenir des résultats scolaires satisfaisants, se montrer motivé, travaillant, responsable et réceptif aux demandes institutionnelles telles qu'exigées par le curriculum scolaire. Le rôle d'apprenant actif va dans le même sens que le rôle d'apprenant réceptif; toutefois les comportements et attitudes attendus ne sont pas les mêmes. L'apprenant actif est engagé dans sa démarche d'apprentissage; il est pro-actif et reconstructif face aux contenus d'apprentissage. Il dépasse le curriculum scolaire de par sa démarche intellectuelle autonome. L'apprenant actif se caractérise selon Jackson (1968, voir: Kedar-Voivodas, 1983) par une curiosité et une indépendance intellectuelles, un sens de l'exploration, une auto-discipline et une remise en question de l'autorité.

Tout comme les rôles prescrits aux enseignants, les rôles prescrits aux élèves viennent du système scolaire par les curricula formel et informel. Toutefois, l'enseignant devient médiateur entre le système et les élèves quant aux attentes de rôles scolaires des élèves. Il détermine donc le degré de conformité avec lequel les élèves doivent jouer leurs rôles en établissant la marge de déviation permise, le type de déviation toléré et les conséquences à une telle déviation. Compte tenu des attentes de rôle qu'entretient le système à l'égard des enseignants, compte tenu des curricula de l'école, il n'est pas surprenant, comme dit Kedar-Voivodas, que les enseignants présentent des attitudes et des comportements qui indiquent des préférences pour certains types d'élèves (Kedar-Voivodas, 1983:419). Selon Kedar-Voivodas (1983), les attitudes d'attachement, de préoccupation, d'indifférence et de rejet que démontre l'enseignant à l'égard des élèves dépendent, entre autres, du degré de conformité avec lequel les élèves endossent leurs rôles d'écolier, d'apprenant actif et réceptif. Ces attitudes de l'enseignant dépendent donc des réponses des élèves aux attentes de l'enseignant. Le tableau 1 présente une

synthèse des rôles de l'enseignant et des rôles de l'élève à l'école, telle que développée par Kedar-Voivodas (1983).

L'analyse de Kedar-Voivodas suggère que les enseignants, médiateurs des attentes de rôles scolaires des élèves, mettent l'accent sur la conformité aux rôles d'élève et d'apprenant réceptif; ils accordent moins d'importance au rôle d'apprenant actif pourtant essentiel au développement de l'élève selon les experts. Kedar-Voivodas fait valoir la normalité de la position enseignante dans le contexte scolaire traditionnel où l'enseignant doit à la fois satisfaire les exigences institutionnelles de conformité et les besoins des élèves de s'affirmer. La position des enseignants penchent vers les demandes institutionnelles étant donné les attentes de rôles très fortes de ce côté. Discipline et implantation réussie du curriculum scolaire officiel sont deux demandes institutionnelles auxquelles l'enseignant doit se conformer au risque d'être fortement pénalisé.

L'école comme institution sociale et comme lieu de transmission de connaissances oriente en grande partie la façon de voir et la façon d'agir de l'enseignant, en prescrivant à l'enseignant et aux élèves des rôles particuliers. Pour répondre aux objectifs de socialisation et de formation scolaire prescrits par les curricula de l'école, l'enseignant favorise certains comportements et caractéristiques d'élèves au détriment d'autres. L'attitude qu'il adopte à l'égard des élèves est donc influencée par le rôle qu'il doit jouer en tant qu'enseignant, par la façon dont les élèves jouent leurs rôles d'élève et par la perception qu'il en a. De par le contexte scolaire, l'enseignant favorise particulièrement deux des trois rôles des élèves. Il favorise la conformité aux rôles d'élève et d'apprenant réceptif où l'accent est mis sur le respect d'autrui, la conformité, la coopération et la réussite, réduisant au minimum l'importance du rôle d'apprenant actif axé sur l'indépendance, la curiosité intellectuelle, l'activité exploratrice et la remise en question de l'autorité.

Tableau 1
Rôle de l'enseignant et rôles de l'élève
selon Kedard-Voivodas (1983)

Types de Curriculum	Objectifs	Rôles de l'enseignant	Rôles de l'élève
Social (caché)	<ul style="list-style-type: none"> -citoyen adapté -coopération -respect -habitude de travail socialisation 	<ul style="list-style-type: none"> -gestionnaire du temps, de l'espace, du matériel -agent socialisateur 	<ul style="list-style-type: none"> -rôle d'élève docile, patient, ordonné, conformiste, obéissant
Académique (cognitif)	<ul style="list-style-type: none"> -traitement des connaissances -développement des habiletés intellectuelles 	<ul style="list-style-type: none"> -rôle d'instruction -rôle de motivation -rôle d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> actif: autonomie, curiosité, indépendance -rôle d'apprenant réceptif, rendement, motivé, responsable

Parmi les élèves qui cheminent dans ce milieu qu'est l'école, et qui jouent leur rôle d'élève, plusieurs éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans le texte qui suit, nous jetons un regard sur ce qu'on entend par difficulté d'apprentissage, sur les causes possibles de ces difficultés et enfin sur les conséquences issues de ces problèmes d'apprentissage.

Les élèves en difficulté d'apprentissage

Les élèves en difficulté d'apprentissage sont les enfants qui éprouvent surtout des difficultés dans les apprentissages des programmes d'études en langue maternelle ou en mathématiques. Parmi toutes les clientèles d'enfants en difficulté, c'est le groupe le plus important en ce qui concerne la prévalence. De plus, au cours des dernières années, leur nombre n'a cessé de croître. Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont au nombre de 144 445 ce qui représente 13 % de la population scolaire (MEQ, 1990).

Les difficultés d'apprentissage se manifestent plus fréquemment chez les garçons que chez les filles: le rapport peut être de 4 pour 1 pour les troubles légers et de 8 pour 1 pour les troubles graves (Pelsser, 1989:99).

Selon Goupil (1990:24-26), les définitions des difficultés d'apprentissage du ministère de l'Éducation mettent l'accent surtout sur un rendement inférieur, par rapport au potentiel de l'enfant, en langue maternelle et en mathématiques. Ce sont les difficultés en lecture qui, jusqu'à ce jour, ont principalement attiré l'attention des orthopédagogues et des enseignants. En effet, des difficultés d'apprentissage sérieuses en lecture entraînent de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité d'un élève. La plupart des matières utilisent ce support pour transmettre l'information: problèmes écrits en mathématiques, livres de sciences ou de géographie, etc.

Il n'est pas simple de définir une difficulté ou un trouble d'apprentissage. Il est encore plus périlleux de tenter d'en cerner les causes exactes (Goupil, 1990:29). Keogh (1982, voir: Green, 1989) illustre bien ce problème lorsqu'il rapporte que dans 408 études, 1 400 méthodes différentes de diagnostiquer ont été utilisées pour sélectionner les élèves en difficulté d'apprentissage, incluant 40 tests différents du Q.I. et 79 tests différents de rendement.

Définitions des difficultés d'apprentissage selon le MEQ

Voici les définitions des élèves en difficulté d'apprentissage selon le ministère de l'Éducation telles que données dans le document intitulé "L'organisation des

activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire, Instruction 1989-1990", et cité par Goupil (1990:30).

Pour le ministère, l'élève en difficulté d'apprentissage est cette catégorie qui recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Toutes et tous ont cependant les caractéristiques communes suivantes:

- elles et ils ne présentent pas de déficience persistante et significative sur les plans intellectuel, physique ou sensoriel;
- elles et ils éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et préscolaires.

Les élèves requérant des services éducatifs particuliers en raison de difficulté d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous-catégories suivantes:

A. Difficultés légères d'apprentissage (retard scolaire mineur).

L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celle ou celui dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématiques, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire. Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif.

B. Difficulté grave d'apprentissage.

L'élève ayant des difficulté graves d'apprentissage est celle ou celui: a) dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématiques, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire (retard scolaire important); ou b) dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier sur le plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée (Goupil, 1990:30).

Causes des difficultés d'apprentissage

Lipson et Wixson (1986, voir: Goupil,1990:39) expliquent que nos conceptions des difficultés d'apprentissage ont été influencées par trois mouvements principaux: a)

le modèle médical; b) les approches qui rendent l'école et l'enseignant responsables des difficultés, (l'école et sa pédagogie); c) les explications selon lesquelles les difficultés causées par des déficiences ou des problèmes concernent l'élève lui-même (problèmes de développement intellectuel, perception, problèmes émotifs ou sous-stimulation).

De son côté, Pelsser (1989:199) indique que les troubles d'apprentissage généraux s'expliquent principalement par des facteurs affectifs, familiaux et socio-culturels. Regardons chacun de ces facteurs.

A. Les facteurs affectifs

Ces facteurs comprennent: l'anxiété et la tension chez l'enfant; l'hyper-activité, l'agressivité et le comportement caractériel; la tristesse et l'état dépressif; la crainte de l'échec; les réactions d'opposition aux pressions et aux attentes des adultes; les conflits névrotiques. Vu sous cet angle, plusieurs élèves présentent des difficultés à l'école parce qu'ils sont hésitants et ont peur de l'échec (Pelsser, 1989:199).

B. Les facteurs familiaux

Cet aspect inclut: les tensions cachées, la discorde ouverte, les querelles dans la famille; les parents ayant des normes et des attentes excessives; les familles dont les moyens de contrôle et de discipline sont relâchés; la rivalité fraternelle (Pelsser, 1989:199). Ce qui fait dire à Goupil (1990:49) que les situations vécues par l'enfant dans sa famille ont souvent un effet sur son vécu à l'école. L'enfant est préoccupé, ses énergies sont mobilisées par des conflits familiaux. Des difficultés peuvent apparaître à l'école. D'autre part, ces difficultés scolaires pourront avoir elles-mêmes un effet sur la vie familiale.

C. Les facteurs socioculturels

Ces facteurs touchent: les enfants provenant de milieux défavorisés, désavantagés à cause de leurs limites dans les habiletés verbales (parler, lire, écrire); les valeurs et les objectifs préconisés par le milieu scolaire, de même que le système de valeurs véhiculé par les enseignants, qui est celui de la classe dominante, et qui ne correspondent pas aux valeurs des familles défavorisés; enfin, la qualité de vie des enfants provenant de milieux défavorisés caractérisée davantage par le stress environnemental (niveau de revenu des parents, les conditions de vie familiale, le degré d'harmonie familiale, la présence ou l'absence des parents, etc.). Ces divers facteurs favoriseraient le développement des difficultés d'apprentissage (Pelsser, 1989:199).

Good et Brophy (1986:652) soutiennent pour leur part que parmi les variables utilisées pour décrire les différences individuelles entre les élèves, la plus

importante serait le statut socioéconomique et tout particulièrement le degré d'éducation des parents. Ce degré d'éducation des parents est particulièrement important pour les enseignants parce qu'il est en lien avec l'intérêt et les attitudes positives des parents envers l'éducation. Ce point de vue rejoint les propos tenus par Marc (1984).

Conséquences des difficultés d'apprentissage

De manière plus ou moins marquée, les difficultés d'apprentissage nuisent à l'estime de soi. De nombreux auteurs (Black, 1974; Bourrisseau, 1972; Shaw et Alves, 1963, tous in Jodoin, 1980; Pellerin, 1989) ont démontré les relations étroites entre le concept de soi et les difficultés d'apprentissage. Avazian (1987, voir: Goupil, 1990:50) observe que les enfants en difficulté d'apprentissage ont un concept d'eux-mêmes moins élevé que leurs pairs. De son côté, Pellerin (1989) démontre le lien existant entre le rendement scolaire, le concept de soi et la perception par l'élève de la relation maître-élève. Il ressort de son étude au secondaire, que les élèves qui présentent un rendement scolaire faible ont également un concept de soi plus négatif et une perception de la relation maître-élève plus négative que les élèves qui ont un bon rendement scolaire. Sur ce thème, Good et Brophy (1986:505) soutiennent que les élèves qui ont un concept de soi négatif en arrivent à voir la médiocrité comme inévitable.

De plus, le respect et le prestige auprès des parents, des professeurs et des pairs sont compromis. La réussite scolaire a finalement un impact sur l'estime de soi, sur le sentiment de valeur de l'enfant ou de l'adolescent (Pelsser,1989:199). En effet, l'enfant qui échoue sur le plan scolaire reçoit régulièrement des messages verbaux négatifs de l'entourage et devient peu à peu convaincu qu'il est stupide, "débile", incapable de réussir. Si une telle situation perdure, l'enfant perd la motivation d'apprendre et développe un sentiment de non-confiance, puisqu'il croit qu'il ne peut rien entreprendre ou réussir, un véritable cercle vicieux s'installe: crainte de l'échec - difficulté à produire - échec réel - confirmation de la crainte d'échec. (Pelsser,1989:210).

Enfin, il est reconnu depuis longtemps, en psychologie sociale, qu'être étiqueté comme différent peut produire un "stigma social", endommager le concept de soi, et, en général, d'initier une série d'effets négatifs de "l'auto-accomplissement des attentes". Ce processus sera augmenté si le stigma s'effectue dans un contexte de discrimination entre le "différent" et le "normal" (Good et Brophy,1986:696).

Comme nous pouvons le constater, certains élèves en arrivent à bien s'adapter à l'école et à jouer adéquatement leur rôle d'élève et à s'attirer de leur entourage et particulièrement de leurs enseignants des attitudes très positives. D'autres, qui

eux présentent des difficultés scolaires engendrées par divers facteurs (affectifs, familiaux ou socioculturels), ont beaucoup plus de difficultés à jouer leur rôle adéquatement et s'attirent plutôt des critiques et des attitudes négatives de la part de leur entourage et de leurs enseignants. Ces élèves, à des pôles extrêmes, ont des caractéristiques différentes et déclenchent chez leurs enseignants des attitudes différentes. Nous allons maintenant voir dans la partie suivante, d'une façon plus précise, quatre types d'élèves, catégorisés par Silberman (1969) et qui déclenchent chez l'enseignant, des attitudes différentes.

Quatre types d'élèves qui déclenchent des attitudes différentes chez l'enseignant

Au coeur du processus de la relation maître-élève, la représentation qu'a l'enseignant des élèves a suscité un nombre imposant de travaux. Ces recherches se centrent particulièrement sur l'étude de l'interaction entre les caractéristiques réelles ou perçues des élèves et l'attitude de l'enseignant; aussi sur l'interaction entre l'attitude et les comportements de l'enseignant.

D'une première étude menée au primaire par Jackson, Silberman et Wolfson (1969) pour analyser les attitudes des enseignants face aux élèves, Silberman est amené à dégager quatre types d'élèves susceptibles d'engendrer chez les enseignants des attitudes différentes envers les élèves. Par la suite, Silberman (1969) analyse les attitudes des enseignants envers ces quatre types d'élèves, à savoir: les élèves attachants, préoccupants, indifférents et rejetés. Ces quatre types d'élèves déclenchent quatre types d'attitudes correspondantes soit: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Cette étude a été le point de départ de plusieurs autres travaux de recherche sur la relation maître-élève, ainsi que sur les attitudes et les comportements qui en découlent.

Les recherches étudiant les quatre types d'élèves sont basées sur une approche "naturaliste". Ces recherches utilisent une méthode sur le terrain et les techniques de cueillette de données qui lui sont propres: entrevue, entrevue-questionnaire, observation systématique en classe. Elles sont pour la plupart d'orientation quantitative.

Nous allons maintenant présenter chaque type d'élève en décrivant ses caractéristiques et ses comportements en classe, ainsi que la perception qu'en a l'enseignant et les comportements qu'il a envers l'élève.

L'élève attachant

Pour désigner l'élève attachant, la question suivante est adressée aux enseignants: "Si vous pouviez garder un ou des élève(s) une année de plus, pour le simple

plaisir de le faire, lequel ou lesquels choisiriez-vous?" Toutes les études inspirées de celle de Silberman et menées ultérieurement s'entendent sur la description de cet élève que l'enseignant considère comme attachant et sur la façon de se comporter envers cet élève.

L'élève attachant est un élève qui se conforme et qui performe très bien au plan intellectuel. Il est du type rigide-conformiste-ordonné. Il se comporte généralement bien en classe et se porte souvent volontaire pour répondre aux questions et y répond habituellement correctement. Il cherche à initier des contacts avec l'enseignant concernant le travail, et sert souvent de modèle pour les autres élèves.

Dans la majorité des études, l'enseignant perçoit de façon positive l'élève attachant. Il le décrit comme étant intelligent, tranquille, motivé, aidant, mature et responsable. L'attitude d'attachement de l'enseignant est en forte corrélation avec les caractéristiques de persévérance et de coopération de l'élève selon Brophy et Evertson, (1981).

Le comportement de l'enseignant envers l'élève attachant en est un qui reflète la confiance et le respect. L'enseignant fait souvent appel à cet élève qui se porte volontaire pour répondre aux questions adressées à l'ensemble de la classe. L'enseignant répond généralement de façon positive à ses initiatives et lui accorde des responsabilités spéciales. Il n'initie que peu de contacts privés avec lui, que ce soit pour le travail ou au plan personnel. Elève et enseignant s'entendent bien sans pour autant que l'enseignant démontre ouvertement et directement des comportements de favoritisme à son égard. Certains chercheurs suggèrent que peut-être il y aurait un certain favoritisme en jeu, mais subtil et non apparent (voir entre autres Silberman 1969). Cependant, aucune étude n'a pu le démontrer. Le favoritisme subtil est possible selon Brophy et Evertson (1981); mais le traitement positif administré à ces jeunes est aussi défendable sur la base d'un traitement individuel mérité dû à des caractéristiques personnelles et des comportements perçus comme adéquats.

Pour Kedar-Voivodas (1983), l'élève attachant se révèle être celui qui se conforme à son rôle d'élève et d'apprenant réceptif. Il répond adéquatement aux demandes implicites du curriculum caché ou social en se montrant coopératif, aidant, conformiste et ordonné. De même, il répond aux demandes inscrites dans le curriculum scolaire en réussissant et en se montrant motivé, responsable et persévérant. D'après les études de Helton et Oakland (1977), l'enseignant ne démontre pas un tel attachement auprès de l'élève qui est plutôt un apprenant actif, c'est-à-dire celui qui est moins conformiste, plus indépendant et sûr de lui-même.

L'élève préoccupant

Pour désigner l'élève préoccupant, la question suivante est adressée aux enseignants: "Si vous pouviez accorder toute votre attention à un ou des élève(s) qui vous préoccupe(nt) beaucoup, lequel ou lesquels choisiriez-vous?" En général, l'ensemble des chercheurs s'accordent sur la description de cet élève préoccupant et sur le comportement qu'adopte l'enseignant à son endroit. Toutefois, quelques points de divergence ressortent particulièrement quand il s'agit d'interaction et d'exigence de la part de l'enseignant.

L'élève préoccupant est l'élève qui accuse des difficultés au plan scolaire; il est lent et a besoin d'aide. Il demande beaucoup à l'enseignant qui juge ses demandes appropriées. L'élève préoccupant est dépendant de l'enseignant en ce qui a trait aux directives à suivre pour le travail et aux rétroactions à recevoir. Toutefois, son attitude reste positive à l'égard de l'école et de l'enseignant.

Dans certaines études, il apparaît comme un élève qui respecte les règles de la classe et s'efforce de faire son travail (Willis et Brophy, 1974). Dans d'autres, il apparaît comme un élève qui ne suit pas nécessairement à la lettre les règles de la classe; toutefois, il n'affronte pas l'enseignant de façon hostile quand il est en interaction disciplinaire (Brophy et Evertson, 1981). Quant à l'interaction entre enseignant et élève, contrairement aux résultats d'autres études, Brophy et Good (1972) et Brophy et Evertson (1981), ne trouvent pas que l'élève préoccupant initie beaucoup de contacts avec l'enseignant comme c'est le cas pour l'élève attachant. Cet élève ne se porte pas volontaire pour répondre aux questions qu'adresse l'enseignant à la classe et, de façon générale, il initie peu de contacts avec lui.

L'élève préoccupant est généralement perçu par l'enseignant comme "immature" et peu performant au plan intellectuel. Il est décrit comme un élève actif ou inattentif par certains (Brophy et Evertson, 1981) ou conformiste et conciliant par d'autres (Good et Brophy, 1972; Willis et Brophy, 1974).

Tous les auteurs affirment que l'enseignant initie beaucoup d'interactions avec cet élève, particulièrement pour vérifier son travail et stimuler ses progrès. Au cours de ces interactions, l'enseignant n'est pas porté à critiquer l'élève préoccupant même s'il fait beaucoup d'erreurs, et cela contrairement à l'élève rejeté. Il est plutôt porté à l'aider et à l'encourager pour ce qu'il fait. Au plan scolaire, l'enseignant se montre donc patient et encourageant; il accorde à cet élève une attention individuelle et plus de temps qu'aux autres. La préoccupation de l'enseignant ne va pas dans le sens d'une attirance affective d'attachement ou de favoritisme mais plutôt dans le sens d'un souci professionnel face à un élève qui démontre des difficultés.

Cependant, en apportant de l'aide à l'élève préoccupant, certains chercheurs dont entre autres Silberman, (1969) trouvent que l'enseignant devient moins critique et exigeant à son égard, l'encourage exagérément; d'autres (Good et Brophy, 1972) par contre, trouvent plutôt que l'enseignant se préoccupe de cet élève non pas en lui donnant un support affectif mais en persistant à lui donner des explications, à lui enseigner (Brophy et Evertson, 1981).

Selon Kedar-Voivodas (1983), l'élève préoccupant se caractérise par la difficulté à répondre aux attentes liées au rôle d'apprenant réceptif et par sa relative conformité au rôle d'élève. Cet élève ne performe pas très bien au plan scolaire. Il n'est pas autonome comme travailleur; il demande souvent plus d'explications, plus de supervision pour accomplir une tâche ou comprendre une notion. Cependant, malgré ces difficultés, il se montre motivé et capable d'efforts. Cet élève déploie donc quelques attitudes positives face au travail. Il se conforme aussi au rôle d'élève par son attitude positive face à l'enseignant et à l'école. Ainsi, malgré la déviation aux attentes de rôle d'apprenant réceptif, l'enseignant ne juge pas cette déviation suffisamment forte pour punir cet élève en le rejetant. Il reste plutôt positif en se montrant préoccupé.

L'élève indifférent

Pour désigner l'élève indifférent, la question suivante est adressée aux enseignants: "Si un parent se présentait à vous sans être attendu, pour quel(s) élève(s) auriez-vous peu de chose à dire?"

L'élève indifférent semble difficile à cerner. De façon générale, les études décrivent cet élève comme ayant peu d'interactions avec l'enseignant et comme étant plutôt passif en classe; c'est la seule donnée sur laquelle fait consensus l'ensemble des recherches (Brophy, et Evertson, 1981). Les recherches récentes de Brophy et Evertson apportent des éléments nouveaux en faisant une distinction entre élève invisible et indifférent.

L'élève indifférent ne cherche pas à entrer en contact avec l'enseignant. Il initie peu d'interactions, répond peu aux questions adressées au groupe-classe. Quand il ne sait pas la réponse, il reste silencieux plutôt que de deviner une réponse. Good et Brophy (1972), et Willis et Brophy (1974) suggèrent que cet élève a une attitude plus ou moins positive envers l'école et l'enseignant. Par contre, Brophy et Evertson(1981) infirment cette attitude plutôt négative de l'élève passif et tranquille, en considérant sa passivité comme un trait de personnalité plutôt qu'une caractéristique de la relation affective enseignant-élève. Aussi, ces chercheurs font une distinction entre élève invisible et élève indifférent. Ils précisent que l'élève qui évite le contact visuel avec l'enseignant se différencie de l'élève invisible. Généralement, cet élève n'est pas passif et timide comme l'élève

invisible. Sa relation avec l'enseignant n'est pas positive même s'il se comporte bien et ne démontre pas une hostilité ouverte à l'enseignant. Cet élève évite l'enseignant et le rend inconfortable. Selon les deux chercheurs, cet élève est vraiment celui auquel l'enseignant devient indifférent.

Un autre aspect sur lequel il y a désaccord entre chercheurs est celui du comportement de l'enseignant. Toutes les études, exception faite de celle de Brophy et Evertson (1981), révèlent que l'enseignant néglige l'élève indifférent; il ne cherche pas à initier des contacts avec lui. Silberman (1969) explique le comportement de l'enseignant par l'oubli involontaire de ces élèves; l'enseignant serait trop occupé à répondre aux élèves actifs, à ceux qui se manifestent davantage. Au contraire, pour Good et Brophy (1972), c'est volontairement que l'enseignant néglige les élèves indifférents; Willis et Brophy (1974) ajoutent que l'enseignant réagit à l'évitement de la part de l'élève par l'évitement. L'étude de Brophy et Evertson (1981) ne va pas dans le même sens que les études antérieures. Elle démontre que l'enseignant se comporte de façon positive avec l'élève indifférent et cherche à initier des contacts avec lui. L'enseignant cherche à le faire participer, à l'impliquer dans les activités de la classe. Il l'encourage dans son travail et ses initiatives peu nombreuses; il le critique très peu. Malgré le peu de réponse de la part de cet élève, l'enseignant ne l'oublie donc pas. La différence avec les résultats des autres études est, selon les chercheurs, une question de méthodologie utilisée; ce qui leur fait dire que les données des autres études devaient inclure des élèves autres que seulement passifs et tranquilles. Des élèves ayant des attitudes négatives devaient se fondre à ce premier groupe.

Pour Kedar-Voivodas (1983), l'élève indifférent se distingue par sa relative indifférence à l'égard des trois rôles scolaires. Enseignant et élève répondent de façon minimale à leurs attentes de rôle respectifs.

L'élève rejeté

Pour désigner l'élève rejeté, la question suivante est adressée aux enseignants: "Si votre classe devait être réduite d'un ou de quelques élèves, lequel ou lesquels accepteriez-vous de retirer ?". Les chercheurs s'entendent sur qui est l'élève rejeté, comment l'enseignant le perçoit et se comporte avec lui. Un point de divergence apparaît toutefois quand il s'agit d'un aspect général d'interaction.

Ainsi, tous sont d'accord pour dire que l'élève rejeté se comporte de façon inadéquate en classe, et qu'il est hostile à l'enseignant. Il le défie ouvertement et lui répond de façon insolente sinon insultante. Il demande beaucoup d'attention à l'enseignant qui ne juge pas ses demandes appropriées. Cet élève ne collabore pas en classe; entre autres, il ne se porte pas volontaire pour répondre aux questions. Il dit cependant souvent la réponse sans lever la main, sans qu'on lui donne la

permission de répondre. Il ne respecte donc pas les règlements. Brophy et Evertson (1981) font remarquer que tous les élèves non coopératifs ne sont pas rejetés; seuls les plus agressifs, les plus hostiles envers l'enseignant le sont.

L'élève rejeté ne se distingue pas par son niveau d'habileté intellectuelle. Cependant, l'enseignant a tendance à le percevoir comme un élève ayant une faible capacité de performer et cela même si objectivement ce n'est pas le cas. Il le décrit comme agressif, actif, non coopératif, peu performant au plan intellectuel et peu digne de confiance. Il le perçoit comme menteur et tricheur (Brophy et Evertson, 1981).

L'enseignant a tendance à réagir en surveillant de près cet élève. Il démontre de l'impatience à son égard. Au plan scolaire, il l'évite dans les échanges en groupe-classe, en particulier, il ne lui donne pas de rétroaction après un échange (question-réponse). Dans l'étude de Melnick et Raudenbush (1986), les enseignants confirment leur intention de donner une réponse qui soutient l'échange seulement aux élèves habiles au plan intellectuel et à ceux qui sont centrés sur la tâche. Aussi, les échanges avec l'élève rejeté sont-ils brefs et vite terminés. Ce qui ne veut pas dire qu'il y a peu de contacts entre enseignant et élève rejeté. Au contraire, les contacts sont nombreux mais axés principalement sur l'aspect disciplinaire.

L'enseignant initie aussi beaucoup de contacts privés avec cet élève au plan du travail scolaire. Cependant ces échanges ne se font souvent pas sans critiques de sa part, critiques pour une piètre réponse ou un piètre travail, ou pour un manque d'attention. L'enseignant surveille de près, critique et punit très souvent ces élèves; tous les auteurs mentionnent ces comportements. Là où il y a divergence, c'est dans l'ampleur que prend la réponse négative de l'enseignant.

Même si la recherche de Silberman (1969) signale les efforts déployés par l'enseignant pour amener une relation positive entre l'élève et lui, en opposant au grand nombre de critiques faites un grand nombre d'encouragements, la majorité des études cependant indiquent le contraire. L'interaction serait complètement négative entre l'enseignant et l'élève rejeté, l'enseignant répondant au négativisme par le négativisme (Brophy et Evertson, 1981). Ainsi, d'après la majorité des études, il y a rejet mutuel entre l'élève rejeté et l'enseignant, ce qui nécessairement amplifie dans le temps la relation négative entre les deux.

Kedar-Voivodas (1983) mentionne que l'élève rejeté se distingue des autres par le fait qu'il viole les attentes de rôle liées aux rôles d'élève et d'apprenant réceptif. D'une part, il ne se conforme pas au modèle de socialisation sous-jacent au curriculum social basé sur le respect d'autrui; au contraire, il défie ouvertement l'autorité, lui démontre de l'hostilité et de l'agressivité. Il suscite ainsi de constantes interventions disciplinaires, et surcharge l'enseignant dans ses rôles de

gestionnaire, de socialisateur et d'évaluateur. D'autre part, il ne se conforme pas au modèle d'élève travailleur sous-jacent au curriculum scolaire et prescrit dans le rôle d'apprenant réceptif. Son attitude face au travail et à l'apprentissage n'est pas perçue par l'enseignant comme celle permettant de réussir. En effet, l'élève rejeté ne se montre ni coopératif, ni conformiste, mais actif et dérangeant. Aussi est-il évalué par l'enseignant comme un élève ayant une faible capacité de performer même si de fait il ne se distingue guère de ses pairs au plan intellectuel.

La réaction agressive de l'élève rejeté est expliquée au niveau du conflit de rôle. Pour pallier au stress associé au conflit de rôle, certains élèves rejettent la source du conflit, c'est-à-dire l'enseignant, alors que d'autres élèves s'adaptent différemment. Ceux qui s'adaptent mettent en oeuvre des stratégies pour amorcer des compromis: soit qu'ils s'ajustent aux attentes de rôle et y répondent le mieux possible, soit qu'ils atténuent les attentes de rôle en sachant faire valoir leur position. Ceux qui rejettent la source du conflit le font soit silencieusement à travers un comportement d'indifférence, soit ouvertement à travers un comportement actif et agressif; c'est le cas de l'élève rejeté.

Si l'on résume l'ensemble des observations concernant les quatre types d'élèves, on peut dire que l'enseignant montre une attitude positive envers l'élève qui performe au plan intellectuel ou scolaire. Face à celui qui donne un rendement en bas de la moyenne au plan intellectuel, l'enseignant peut avoir soit une attitude de rejet si l'élève lui démontre ouvertement de l'hostilité, soit une attitude de préoccupation s'il reste positif et réceptif malgré ses difficultés, ou soit une attitude d'indifférence s'il se cache derrière un comportement passif.

De façon générale aussi, l'enseignant montre une attitude positive envers l'élève conformiste, coopératif, persévérant, aidant, mature et responsable. Si l'élève moins habile intellectuellement démontre de la persévérance et de la coopération, l'enseignant se montre préoccupé et apporte un support individuel au plan scolaire. Il l'apporte aussi aux autres en autant que leur comportement n'est pas entièrement hostile et ouvertement négatif, un tel comportement suscitant le rejet. L'élève actif, indépendant, sûr de lui-même, non conformiste peut aussi susciter une attitude négative selon son niveau d'habileté intellectuelle et son comportement face à l'enseignant.

Enfin, avec l'élève qu'il aime, l'enseignant se montre confiant, lui laisse prendre des initiatives et lui accorde beaucoup de place dans les échanges en groupe. Il agit de façon tout à fait contraire avec l'élève qu'il rejette. Il ne lui fait pas confiance, le critique, le punit constamment et lui accorde que très peu de chances de se faire une place dans les échanges en groupe en évitant de lui donner la parole. Avec l'élève qui le préoccupe, l'enseignant devient aidant et attentif au

besoin individuel; il lui accorde beaucoup de temps et se montre très patient. Enfin, l'enseignant oublie l'élève qui le laisse vraiment indifférent.

Une hypothèse importante, sinon un constat, semble se dégager: les élèves selon la catégorie à laquelle ils appartiennent, déclenchent chez l'enseignant des attitudes différentes. Ces attitudes ont une direction soit positive ou négative. Nous pouvons globalement dire que l'élève attachant déclenche des attitudes très positives chez l'enseignant, l'élève préoccupant déclenche des attitudes plutôt positives, quant à l'élève indifférent il suscite des attitudes plutôt négatives alors que l'élève rejeté déclenche des attitudes très négatives.

De plus, les caractéristiques de l'élève et ses comportements envers la tâche scolaire et envers l'enseignant déclenchent chez ce dernier des attitudes qui orientent ses comportements à l'endroit de l'élève. Nous allons maintenant voir que d'autres facteurs entrent aussi en jeu. Les études faites dans la perspective de la théorie d'attribution indiquent que les comportements et caractéristiques des élèves ne sont pas seuls à influencer le comportement de l'enseignant; la perception qu'en a l'enseignant et les "théories" qu'il développe pour se les expliquer influencent tout autant sa façon d'agir.

L'attribution de la cause des comportements de l'élève

L'attribution peut globalement être définie comme un processus d'inférence causale; celui-ci consiste à comprendre le sens des actions d'autrui par une recherche d'éléments stables, d'invariants qui permettent d'expliquer des événements particuliers, changeants et directement perceptibles (Fisher, 1987:101).

Les études sur l'attribution appliquées au domaine de l'éducation centrent principalement leur recherche sur les facteurs explicatifs de la performance scolaire et des problèmes de comportement des élèves, ainsi que sur l'influence de ces facteurs sur le comportement de l'enseignant.

A la suite de Heider (1958), Weiner et al. (1971, voir: Cooper et Good, 1983) ont été les premiers à conceptualiser l'attribution. Ces auteurs ont proposé un schéma de classification basé sur quatre éléments causaux, susceptibles de rendre compte des succès et des échecs dans des situations d'accomplissement (voir le tableau 2) soit: l'habileté (aptitude), l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Chacun de ces éléments peut se classer selon deux dimensions causales: le foyer de la cause et la stabilité. La première réfère à la localisation de la cause (interne ou externe). La seconde se rapporte à la durée temporelle de la cause (relativement constante ou changeante d'un moment à l'autre). Ultérieurement, une autre dimension a été introduite, soit l'intentionnalité ou la non-intentionnalité. Cette dimension réfère

au contrôle perçu des actions (Weiner, 1972; Weiner et al., 1971, voir:Thill, 1989:105-107).

Tableau 2
Les facteurs explicatifs des succès et des échecs des élèves selon deux dimensions: la localisation et la durée de stabilité

Facteurs explicatifs		
Degré de stabilité	Localisation	
	Interne	Externe
Stable	Habilité	Difficulté de la tâche
Instable	Effort	Chance

Quatre éléments d'attribution sont ressortis des études de Weiner: l'habileté intellectuelle, l'effort, la tâche et la chance. Ils ont été groupés sous deux facteurs d'attribution. Le premier facteur localise la cause de l'échec ou du succès des élèves en l'attribuant soit à des caractéristiques propres aux élèves (interne), soit à des éléments extérieurs (externe). On parle ici du foyer de la cause. Ainsi, l'habileté intellectuelle et l'effort sont des éléments liés à l'élève même, donc internes, tandis que la tâche et la chance lui sont extérieures. Le deuxième facteur regarde le succès ou l'échec des élèves sous l'angle de la stabilité. Les éléments habileté intellectuelle et tâche sont des causes qui impliquent une stabilité dans la performance alors que l'effort et la chance impliquent une instabilité.

Deux hypothèses sont à la base des dimensions proposées par Weiner. L'attribution du problème à des éléments soit internes soit externes à l'élève influencerait les réponses affectives de l'enseignant et ses évaluations interpersonnelles: cette dimension contrôlerait l'affect de l'enseignant. L'attribution du problème à des éléments soit stables, soit instables influencerait davantage les attentes de l'enseignant: cette dimension contrôlerait plutôt le cognitif chez l'enseignant (Cooper et Good, 1983).

Cooper et Good (1983) s'inspirent du cadre conceptuel de Weiner et ses collaborateurs, et le dépassent. Comme ils le disent, suite aux déficiences reconnues par les créateurs même du cadre conceptuel (Weiner, 1974) quant à la classification des éléments d'attribution de la performance scolaire, et suite aux critiques faites par Cooper et Baron (1979, voir: Cooper et Good 1983) quant aux méthodes d'investigation en laboratoire et aux instruments de cueillette de données utilisés, ils ont entrepris, entre autres, de reformuler les éléments d'attribution. Ils ont aussi classifié ces éléments selon les deux facteurs de Weiner et selon une autre dimension ayant trait à l'implication de l'enseignant.

Cooper et Good (1983:88) ont fait une recherche sur le terrain auprès d'enseignants du primaire, du secondaire et de classes spéciales, au moyen d'un questionnaire écrit de type ouvert. De cette étude, ils ont retenu les éléments suivants d'attribution de la performance scolaire:

- habileté (scolaire, physique, émotionnelle),
- expérience antérieure,
- caractéristiques acquises (habitudes, attitudes, perception de soi),
- effort soutenu,
- effort immédiat,
- intérêt pour la matière,
- attention,
- enseignant (qualité et type d'enseignement, direction),
- autres étudiants,
- famille et
- processus physiologique (humeur, santé).

Parmi les travaux de recherche sur l'attribution, certains ont traité de l'habileté intellectuelle et de l'effort attribués comme déterminants de la rétroaction (critique/éloge) ou du type de renforcement donné par l'enseignant. Pour Weiner et la majorité des chercheurs, le renforcement donné par l'enseignant aux élèves dépend de la perception qu'il a de l'effort fourni par les élèves. Cependant, pour Cooper et Good (1983), l'effort attribué n'est pas le seul déterminant de la rétroaction; il n'est qu'un parmi plusieurs éléments producteurs de renforçateurs positifs et négatifs en classe.

Toutes les études antérieures à celles de Cooper et Good (1983) sont unanimes: l'enseignant a tendance à encourager les élèves pour des succès scolaires qu'il attribue à un effort substantiel de leur part, alors qu'il a tendance à les critiquer pour des échecs attribués à un manque d'effort (Meyer ,1979; dans Cooper et Good, 1983). Comme le mentionnent Brophy et Evertson (1981), l'enseignant tend à blâmer, punir et rejeter les élèves qui ne réussissent pas quand il croit que ces élèves ne s'efforcent pas de réussir; il ne se comporte pas ainsi quand il croit que l'échec des élèves est dû à un manque d'habileté ou à quelqu'autres raisons auxquelles l'effort ne peut pallier. Les renforcements donnés par l'enseignant sont donc fonction en grande partie de l'effort attribué aux élèves.

Cooper et Good (1983) arrivent aussi à cette conclusion quand ils comparent les rétroactions (éloges/critiques) des enseignants d'une classe à l'autre. Cependant, quand ils regardent ce qui se passe à l'intérieur même des classes, ils relativisent cette conclusion. En effet, ils constatent que les élèves les plus fortement encouragés sont ceux dont l'enseignant se sent responsable des réussites scolaires. Ils remarquent que plus le succès de l'élève semble impliquer une influence

positive de l'enseignant, plus l'élève est spontanément encouragé par l'enseignant. Ainsi, ce serait moins l'élément "effort attribué" que l'implication ressentie par l'enseignant dans la performance de l'élève qui conditionnerait le comportement de l'enseignant. Ces résultats, provenant d'études sur les comportements de l'enseignant, sont congruents avec les résultats d'une étude antérieure examinant plutôt les intentions de comportements de l'enseignant (Cooper et Good, 1983).

D'après cette étude sur les intentions de comportements, les enseignants se sentent fortement impliqués dans le succès ou l'échec de l'élève quand les éléments "effort immédiat" et "tâche" sont attribués à la performance. L'enseignant se perçoit comme fortement impliqué principalement quand l'élève a un succès attribué à un effort immédiat, ou quand l'élève a un échec attribué à une tâche donnée. Les auteurs expliquent cette implication quand l'attribution du succès est l'effort immédiat en supposant que l'enseignant se voit comme étant apte à bien motiver. Ils expliquent aussi cette forte implication quand l'attribution de l'échec est la tâche, en supposant que l'enseignant ait délibérément choisi une tâche difficile pour lancer un défi aux élèves.

L'enseignant ne se perçoit pas comme cause directe du succès ou de l'échec de l'élève, mais comme cause indirecte. A cet effet, Medway (1979, voir: Brophy et Evertson, 1981) souligne dans son étude que les enseignants ne s'identifient jamais comme facteur des problèmes d'apprentissage ou de comportement de l'élève (Brophy et Evertson, 1981). Brophy et Rorhkemper (1981) constatent la même chose.

L'enseignant exprime sa plus grande intention de critiquer quand il se sent fortement impliqué dans la performance de l'élève et qu'il attribue cette performance à des éléments internes et instables (manque d'intérêt pour la matière, manque d'effort immédiat et manque d'attention). Les mêmes relations existent quand il s'agit pour l'enseignant de changer ou non sa façon d'enseigner ou la tâche à accomplir. L'enseignant n'a donc pas l'intention de changer sa façon d'enseigner quand il croit que l'échec des élèves est dû à des éléments internes/instables. Aussi, il exprime son intention de passer plus de temps avec les élèves quand il se sent impliqué, et qu'il attribue l'échec des élèves à des éléments internes et stables (effort stable, habileté, expérience passée, caractéristiques acquises), ou à des éléments externes (tâche, enseignant).

Cooper et Good (1983) concluent en disant qu'il n'y a pas d'évidence que la distribution de renforcements pour les succès ou échecs des élèves soit liée directement à l'effort des élèves. Cette distribution serait plutôt liée au rôle que l'enseignant perçoit jouer dans la performance scolaire des élèves selon les raisons qu'il donne pour expliquer cette performance.

Les facteurs d'intentionnalité et de contrôlabilité ont été respectivement définis entre autres par Weiner (1979). Ces facteurs d'attribution sont ceux dont l'enseignant se sert pour expliquer les comportements problématiques des élèves. Les chercheurs analysent à partir de ces facteurs pourquoi l'enseignant rejette ou blâme certains élèves alors qu'il se montre sympathique ou aidant à l'égard d'autres élèves. Brophy et Rohrkemper (1981) étudient aussi les comportements de l'enseignant mais en regard de l'intentionnalité et de la contrôlabilité attribuées à trois types de problèmes spécifiques.

En plus des facteurs foyer de la cause et stabilité, Weiner et ses collaborateurs ont étudié un facteur de contrôlabilité. La contrôlabilité concerne la possibilité de contrôle qu'a l'élève sur son propre comportement. Les chercheurs soutiennent que l'enseignant a tendance à blâmer les élèves qui ont des problèmes de comportement s'il croit que ces derniers peuvent contrôler leur comportement (Brophy et Evertson, 1981). Ainsi, le comportement de l'enseignant face aux élèves diffère selon qu'il pense que l'élève peut ou non contrôler son comportement.

Le facteur d'intentionnalité est défini par Rosenbaum (1972) comme étant l'aspect volontaire ou involontaire d'un comportement: l'élève agit intentionnellement ou non intentionnellement. Selon ce chercheur, l'enseignant tient pour responsables les élèves qui se comportent inadéquatement s'il croit que ces élèves le font de façon délibérée; il est alors porté à les blâmer ou à les rejeter (Brophy et Evertson, 1981:164). Le comportement de l'enseignant dépend donc aussi de l'intentionnalité attribuée aux comportements des élèves.

Suite à l'ensemble de ces données de recherche, on peut dire que l'enseignant adopte des attitudes et des comportements différents selon les caractéristiques et comportements des élèves avec qui il travaille. Non seulement les comportements de l'enseignant changent selon les comportements des élèves, mais ils changent aussi selon qu'il attribue un comportement en particulier à une raison plutôt qu'à une autre. L'enseignant peut réagir de façon différente à deux élèves qui ont le même comportement selon les facteurs auxquels il attribue ce comportement. Par exemple, il peut attribuer un problème de comportement ou un échec scolaire à des éléments extérieurs à l'élève, comme la tâche, la famille, ou à des éléments intérieurs à l'élève tels l'habileté intellectuelle, l'effort. Il peut expliquer le problème selon un facteur lié à la durée temporelle des éléments, soit par des éléments stables comme l'habileté intellectuelle et/ou la tâche, soit par des éléments instables comme l'effort ponctuel et/ou la motivation. Aussi, il peut l'expliquer par des facteurs d'intentionnalité et de contrôlabilité, envisageant alors l'intention et la capacité de contrôle qu'a l'élève sur son comportement.

Ainsi, face aux élèves qui ne réussissent pas sur le plan scolaire, l'enseignant critique et blâme ceux qui, selon lui, sont responsables de leurs difficultés scolaires

généralement par manque volontaire d'effort, et particulièrement par manque d'effort ponctuel, d'attention ou d'intérêt pour la matière. L'enseignant n'a pas l'intention de changer sa façon d'enseigner pour ces élèves. Par contre, l'enseignant encourage et aide ceux qui éprouvent des difficultés scolaires quand, selon lui, ce n'est pas sur qui est en cause, mais plutôt l'habileté intellectuelle ou toutes autres raisons externes au contrôle de l'élève. Plus l'enseignant se sent impliqué dans la performance des élèves, plus les comportements sont marqués.

Face aux élèves qui ont des comportements problématiques, l'enseignant blâme, punit et rejette ceux dont les comportements sont source de problèmes pour lui. Il tient ces élèves responsables de leurs agirs qu'il croit intentionnels. Au contraire, il aide, encourage et se montre bienveillant à l'égard de ceux dont les comportements ne lui causent pas directement de problèmes, ces comportements étant plutôt problématiques pour l'élève. Il croit que ces élèves n'agissent pas de façon intentionnelle et qu'ils ne peuvent contrôler leur problème. Enfin, l'enseignant aide par des interventions localisées les élèves dont les comportements lui causent problème tout en étant problématiques aussi pour l'élève. Il ne croit pas que ces élèves agissent intentionnellement; toutefois, selon lui, ils ont la capacité d'exercer un contrôle sur leurs agirs.

La façon de se comporter tout comme la façon de voir de l'enseignant est donc fonction, en partie, de son interprétation du comportement des élèves selon certains facteurs d'attribution, lesquels facteurs peuvent aussi être vus comme des critères sous-jacents au système scolaire. Le tableau 3 décrit les comportements de l'enseignant face à l'élève en difficulté selon l'attribution de la cause de la difficulté.

Nous avons pu constater que les rôles de l'enseignant et de l'élève peuvent orienter les attitudes de l'enseignant et de l'élève, que les caractéristiques de l'élève peuvent également orienter les attitudes de l'enseignant et que selon l'explication de la causalité des comportements de l'élève, l'enseignant ne témoignera pas les mêmes attitudes et comportements à son égard. Voyons à présent, ce qui est au coeur même de la relation maître-élève, les attitudes. Celles-ci constituent l'objet central de notre recherche.

Tableau 3
Comportements de l'enseignant face à l'élève qui présente des

difficultés d'apprentissage ou de comportement
selon la théorie d'attribution

Attribution de la cause de la difficulté	Comportements de l'enseignant
<p><u>L'élève est responsable de ses difficultés scolaires</u> -manque volontaire d'effort -manque d'attention -manque d'intérêt</p> <p><u>L'élève est responsable de ses difficultés de comportement</u> -il agit de façon intentionnelle -les comportements causent des problèmes à l'enseignant</p>	<p>L'enseignant blâme l'élève et le critique</p> <p>L'enseignant ne change pas sa façon d'enseigner</p> <p>L'enseignant punit l'élève et le rejette</p>
<p><u>L'élève n'est pas responsable de ses difficultés scolaires</u> -manque d'habileté -d'autres facteurs externes au contrôle de l'élève</p> <p><u>L'élève n'est pas responsable de ses difficultés de comportement</u> -ce n'est pas intentionnel -les comportements causent des problèmes à l'élève</p>	<p>L'enseignant encourage et aide l'élève</p> <p>L'enseignant change sa façon d'enseigner</p> <p>L'enseignant se montre bienveillant et compréhensif</p>

Les attitudes

Le concept d'attitude apparaît assez tôt dans le vocabulaire de la psychologie. A l'étude depuis environ 100 ans, ce concept a subi des influences et des changements d'orientation assez importants.

Selon Thomas et Alaphilippe (1983:5), le terme "attitude" évoque, dans le langage ordinaire, une manière de se sentir, une position du corps et, au figuré, une conduite que l'on tient dans certaines circonstances. Prenant son origine du mot latin *aptitudo*, la notion d'attitude présente donc au départ une analogie avec celle d'aptitude. Cette idée commune se retrouve dans celle de disposition à agir. L'attitude est donc une force acquise qui pousse l'individu à se conduire d'une certaine manière.

Comme l'indiquent Potvin et al. (1990:10-11), de nombreux auteurs ont étudié, souvent chacun à leur façon, le concept d'attitude. Or, plusieurs d'entre eux, même s'ils ont en commun la recherche continue d'une compréhension accrue des caractéristiques et des composantes essentielles de ce concept, ne parviennent, en dernier ressort, qu'à mettre en évidence sa complexité. En effet, il existe une telle variation dans les définitions données à l'attitude (points de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc.) qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments essentiels de façon définitive.

Malgré cet état de fait, plusieurs chercheurs semblent indiquer de façon au moins implicite, soit par leurs définitions, soit par les explications qu'ils en donnent, une certaine unité de vue quant aux caractéristiques des attitudes. Voici brièvement certaines de ces caractéristiques.

L'attitude est une tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. Bien que l'on parle de stabilité, il est nécessaire cependant de relativiser cette caractéristique en précisant que l'attitude est susceptible de changer. De façon générale, l'attitude étant définie comme un construit, les changements qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non-verbaux de la personne.

L'attitude se développe par l'expérience ou l'apprentissage. Elle s'acquiert ou se transforme par apprentissage; elle est souvent la conséquence d'interactions ou d'expériences sociales antérieures.

L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. A ce sujet, Staats (1986) et Leduc (1984) parlent de la fonction directrice des stimuli des répertoires associés à une attitude. Sous l'influence de cette dernière, toute une

gamme de comportements d'approche ou d'évitement deviennent plus ou moins probables.

Morissette et Gingras (1989:37-38), quant à eux, complètent ce qui est énoncé plus haut en précisant que l'attitude fait partie du domaine affectif de la personnalité et indiquent que de nombreux chercheurs s'entendent pour dire que les caractéristiques affectives de la personnalité comportent les éléments essentiels suivants: a) elles ne sont pas innées mais acquises au gré des expériences et des interactions avec les personnes de l'environnement; b) elles constituent, une fois acquises, des dispositions intérieures qui se traduisent par des réponses ou des réactions stables, favorables ou défavorables, vis-à-vis certains éléments de l'environnement; c) comme manifestations observables, elles génèrent des émotions, c'est-à-dire des réponses ou des réactions émotives, internes, positives ou négatives; en d'autres termes, elles concernent l'affect et donc l'état de plaisir ou de déplaisir, la disposition affective élémentaire d'approche ou d'évitement ressentis par une personne.

Ces mêmes auteurs mentionnent qu'à ces trois éléments essentiels s'en ajoutent trois autres : l'intensité, la direction et la cible. L'intensité est la manifestation d'un degré plus ou moins élevé de réaction émotive, une quantité plus ou moins grande d'affect ou d'émotion. La direction donnée s'observe grâce aux comportements verbaux et non verbaux de la personne. Cette direction est généralement bipolaire (positive ou négative, agréable ou désagréable). Elle a tendance à se concrétiser dans des gestes d'approche, ou d'évitement à l'égard de l'objet que la personne dit alors aimer ou détester, vouloir ou refuser. La réponse émotive se rapporte à une cible, c'est-à-dire qu'elle est en lien avec un élément de l'environnement: une personne, un objet, une idée, une activité ou un geste.

Morissette et Gingras, (1989:42) définissent l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet.

En appliquant et en adaptant cette définition à la relation maître-élève, on peut dire que l'attitude est une disposition intérieure d'une personne (l'enseignant, l'élève) qui se traduit par des réactions émotives qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne (enseignant ou élève) est en présence de l'autre; ces réactions émotives la portent à s'approcher d'elle (à être favorable) ou à s'en éloigner (à être défavorable).

Il existe de nombreuses théories sur les attitudes. Dans leur ouvrage, Potvin et al. (1990) en décrivent plus d'une vingtaine. Voici, à titre d'exemple seule-ment, une

énumération de quelques unes de ces théories: théories du jugement social, théories de la cohérence cognitive, théories de l'appren-tissage, théories du traitement de l'information.

Parmi l'ensemble de ces théories des attitudes, nous avons arrêté notre choix sur une théorie d'apprentissage, soit celle issue du behaviorisme paradig-matique de Staats (1963, 1968a, 1968b,1975, 1986) et Leduc (1984). Deux raisons principales expliquent ce choix théorique: la première est notre formation en recherche à l'aide de ce cadre théorique, la deuxième raison est la qualité même de la théorie qui conçoit un système d'explications sur les composantes de l'attitude, sur l'apprentissage des attitudes, sur l'influence des attitudes sur d'autres apprentissages, et enfin sur l'interaction sociale.

Du point de vue du behaviorisme paradigmatique, l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent (Leduc, 1984:233). Il s'agit d'un répertoire qui appartient au système émotif-motivationnel. Ce qui caractérise les attitudes, c'est qu'il s'agit de réponses à des stimuli sociaux. Un stimulus social est défini comme un stimulus qui représente une interaction entre des êtres humains. Il peut s'agir de personnes (un enseignant, un élève, un parent), de groupes de personnes (un groupe-classe du présecondaire), d'un événement (l'intégration dans la classe régulière d'élèves en difficulté d'apprentissage), d'une idée (l'implication des parents à l'école) ou de tout autre stimulus qui a un lien avec les personnes. Les mots qui représentent ces stimuli sont aussi des stimuli sociaux (le nom de chaque élève, le nom de l'enseignant).

Les principes à la base de l'apprentissage des attitudes sont principalement celui du conditionnement classique et ceux de ses corrélaires, comme c'est le cas pour les autres réponses du système émotif-motivationnel. Il s'agit du conditionnement classique de premier ordre, d'ordre supérieur, voilé dans un conditionnement instrumental ou encore de la généralisation du stimulus.

Pour le behaviorisme paradigmatique, les stimuli sociaux ont trois fonctions: affective, renforçante et directive. Si l'attitude ou l'émotion ressentie par une personne à l'endroit d'une autre personne affecte ses comportements ultérieurs, c'est en raison des trois fonctions des stimuli qui les provoquent.

La fonction affective d'un stimulus est celle qui lui permet de déclencher des réponses émotionnelles semblables à celles provoquées par les stimuli auxquels il a été conditionné. Un stimulus social a la propriété de provoquer des réponses émotionnelles qu'on appellera donc attitudes à l'égard de ce stimulus (par exemple une émotion positive que ressent l'enseignant en contact avec un élève ou encore une émotion positive qu'éprouve l'élève à l'égard de son enseignant). Par ailleurs, lorsqu'un stimulus social acquiert la fonction affective, il acquiert en

même temps la fonction renforçante. Cette fonction consiste à encourager la répétition ou l'abandon d'un comportement (le contact régulier et plaisant avec un élève renforce cette émotion plaisante chez l'enseignant). En même temps qu'un stimulus social acquiert les fonctions affective et renforçante, il acquiert également la fonction directive, c'est-à-dire celle de contrôler des comportements d'approche ou d'évitement (si l'attitude est positive, l'enseignant encouragera, stimulera, renforcera l'élève concerné).

Comme nous pouvons le constater, selon le behaviorisme paradigmatique, l'attitude fait principalement partie du système émotif-motivationnel de la personne. L'attitude est un type d'émotions qui se caractérisent par la nature sociale des stimuli qui les déclenchent. Il y a donc un lien très étroit entre les attitudes et les émotions. C'est la composante affective de l'attitude.

Si l'on applique cette théorie des attitudes au domaine de l'éducation, les élèves sont une "cible" d'attitudes pour un enseignant, et celui-ci peut éprouver des émotions différentes vis-à-vis d'eux. D'un autre côté, l'enseignant est une "cible" d'attitudes qui déclenche aussi des émotions différentes chez les élèves.

Même si l'attitude dans la théorie du behaviorisme paradigmatique est avant tout d'ordre affectif, elle est aussi en lien avec les deux autres systèmes de la personnalité, soit le système cognitif et le système instrumental ou comportemental.

La composante cognitive de l'attitude se réfère à la vision du monde, aux croyances, à la connaissance que la personne a de l'objet d'attitude. Cette composante de l'attitude peut aussi se traduire par la vision qu'un enseignant a de son rôle, du rôle qu'il accorde aux élèves, de l'explication qu'il se donne au sujet des causes des difficultés scolaires de certains élèves, de son sentiment de responsabilité face aux échecs et succès des élèves, de sa conception de ce qu'est un "bon élève", etc. Du côté de l'élève, cette composante peut se traduire par sa perception du rôle et de l'utilité de l'école et du savoir qui y est transmis, sa perception du rôle d'un enseignant, sa perception de son propre rôle à l'école, etc.

Au sujet de l'aspect cognitif de l'attitude, Gilly (1980) nous donne différents exemples de conceptions chez le professeur pouvant éventuellement se répercuter dans ses comportements. Selon lui, l'enseignant peut avoir deux types de conception de son rôle professionnel face à l'élève en difficulté. Par principe, il peut considérer qu'il n'a pas à modifier ses exigences pédagogiques et à moduler sa stratégie éducative lorsque les élèves "ne sont pas à leur place" et ne sont pas motivés. Son raisonnement justifie alors son désintérêt et confine l'élève dans un statut de médiocrité. Ou bien, au contraire, il peut avoir une conception de son

rôle professionnel qui l'amène à penser que c'est surtout ce type d'élèves qui a besoin de son aide et il ajuste sa stratégie éducative en conséquence.

La composante comportementale de l'attitude est liée aux comportements de la personne à l'égard de l'objet d'attitude. Toute une gamme de comportements pourraient se situer sur un continuum entre le comportement d'approche et le comportement de rejet. Les conceptions et les émotions négatives ou positives du professeur au sujet d'un élève en difficulté se manifestent dans la composante comportementale de l'attitude. Ces comportements peuvent être l'approbation ou la désapprobation, la louange ou le blâme, l'utilisation de stratégies pour aider l'élève ou l'absence de gestes aidant, etc. Le même principe s'applique à l'élève vis-à-vis de ses principaux enseignants.

Les différents travaux de recherche sur la relation maître-élève nous ont révélé comment plusieurs facteurs entrent en jeu pour influencer les comportements réciproques des enseignants et des élèves. Parmi ceux-ci, l'attribution et les attitudes jouent un rôle des plus importants. Un autre facteur complémentaire influence également les comportements: le phénomène des attentes. Depuis 20 ans, de nombreux travaux ont été effectués sur le sujet, particulièrement depuis la recherche de Rosenthal et Jacobson (1968) "Pygmalion in the classroom". Nous allons donc maintenant regarder ce phénomène des attentes et les différents résultats des travaux de recherche qui ont trait à ce concept.

Les attentes

Les attentes de l'enseignant sont définies comme l'inférence (induction) que l'enseignant fait à propos du rendement scolaire futur et des comportements en classe de ses élèves. Les attentes peuvent avoir trait aussi bien à l'ensemble du groupe classe qu'à des individus particuliers. Ces attentes générales comprennent les croyances de l'enseignant au sujet du changement possible dans les habiletés des élèves, le degré de potentiel qu'ont les élèves pour bénéficier de l'enseignement, le niveau approprié de difficulté dans les tâches proposées, etc. Des différences individuelles concernant ces croyances varient entre enseignants (Good et Brophy, 1986:486).

L'attente en relation avec l'attitude de l'enseignant influence son comportement. Ainsi, l'enseignant agit d'une certaine façon avec les élèves dont il attend un bon rendement scolaire et d'une autre avec ceux dont il attend un faible rendement scolaire. C'est du moins ce que nous indique l'ensemble des études sur les attentes des enseignants envers le rendement des élèves. La plupart de ces recherches vérifient l'incidence de ces attentes sur les comportements de l'enseignant;

quelques-unes les regardent en relation avec les facteurs d'attribution de la performance des élèves.

Willis (1972, voir: Good et Brophy,1986:487) a démontré que le contact avec les élèves dans la classe mène à des attentes déterminées quelques jours après le début de l'année scolaire, même si l'enseignant tente d'éviter de se former une opinion. Cette étude illustre comment la formation des attentes est normale, ni bonne ni mauvaise en soit. Ce qui est critique, c'est le niveau d'exactitude des attentes et leur flexibilité. Des attentes inadéquates peuvent être nuisibles à l'élève si l'enseignant n'accepte pas de les réexaminer et s'il base ses décisions pédagogiques sur elles.

Les enseignants se font rapidement une impression, habituellement exacte, des habiletés scolaires de leurs élèves en se basant entre autres sur des indices comme la vivacité, la compréhension, la qualité des questions et commentaires et aussi sur le rendement dans les tâches scolaires (Good et Brophy, 1986:655).

Brophy et Good (1974) mentionnent que les attentes ont tendance à "s'auto-entretenir". Elles affectent la perception de l'enseignant en le rendant plus attentif à ce qu'il s'attendait et à moins retenir ce à quoi il ne s'attendait pas. Elles affectent également son interprétation en amenant l'enseignant à interpréter et peut-être déformer ce qu'il voit afin que ce soit conforme avec ses attentes.

Des attentes élevées pour tous les élèves n'aideraient pas les élèves à rendement faible à atteindre magiquement de nouveaux plateaux. Au contraire, des attentes élevées qui sont constamment impossibles à atteindre auront pour effet de miner graduellement l'effort de l'élève. Ce qui semble important, c'est l'exactitude et le réalisme des attentes. Il est normal que des différences existent (Good et Brophy,1986:501).

Pour réduire l'effet négatif d'attentes faibles, il faut sensibiliser les enseignants aux effets dommageables de ces attentes, augmenter leur niveau de conscience en regard de leur propre comportement en classe, et de donner de meilleures "rétroactions" et plus de support à l'enseignant qui interagit avec les élèves en difficulté. On a aussi découvert que les enseignants qui ont des attentes réalistes pour tous leurs élèves et qui basent la nature de leurs interventions sur ces attentes favorisent un meilleur développement chez leurs élèves comparativement aux enseignants qui entretiennent des attentes irréalistes (Good et Brophy,1986:510).

Certains chercheurs (Weiner 1977; Cooper et Good, 1983) se sont demandés si la différence dans les attentes de l'enseignant au niveau du rendement scolaire des élèves est liée aux causes attribuées à ce rendement scolaire. Dans leurs études

principalement de type expérimental, ils ont vérifié si l'enseignant attribue les succès ou les échecs à des causes différentes selon qu'il s'agit d'élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées ou des attentes faibles. Ils arrivent tous à la même conclusion: l'enseignant a tendance à attribuer plus de crédit personnel au succès de l'élève pour lequel il a des attentes élevées et moins à l'élève pour lequel ses attentes sont faibles.

L'enseignant a tendance à discréditer les succès scolaires des élèves pour lesquels il a des attentes de rendement faible en attribuant ces succès à des causes externes ou internes instables, telles la chance et l'effort. C'est ce que Weiner appelle le "low expectancy cycle" et que certains chercheurs confirment (Cooper et Good, 1983:97). L'enseignant rend davantage responsable les élèves à "attentes élevées" pour leurs succès en les attribuant à leur habileté intellectuelle, alors qu'il attribue les échecs des élèves à "attentes faibles" à un manque d'habileté intellectuelle. Ainsi, l'enseignant attribue plus souvent l'échec de l'élève pour qui ses attentes sont élevées à un manque d'effort immédiat, alors qu'il attribue plus souvent l'échec de l'élève pour qui ses attentes sont faibles à un manque d'habileté.

Dans leur synthèse, Cooper et Good (1983) mentionnent que parmi les études sur la relation entre les attentes et les comportements, les études sur la fréquence d'interaction sont parmi les meilleures. A partir d'une analyse de 20 études utilisant l'observation en situation naturelle de classe comme méthode de cueillette de données, Good et Brophy (1974) rapportent que 13 d'entre elles arrivent à la conclusion suivante: les enseignants interagissent au plan scolaire plus fréquemment avec les élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées qu'avec les élèves pour lesquels ils ont de faibles attentes. De plus, ils échangent plus souvent en public, donnent plus de rétroactions et de meilleures qualités, et plus d'encouragements aux élèves pour lesquels ils ont des attentes élevées. Enfin, les enseignants font plus souvent des critiques aux élèves à "attentes faibles" qu'aux élèves à "attentes élevées" quand ils répondent de façon incorrecte aux questions posées en classe.

En résumé, il y a une relation significative entre les comportements de l'enseignant et ses attentes. Deux éléments ressortent particulièrement selon l'ensemble des recherches. D'abord, les élèves pour qui l'enseignant a des attentes élevées ont plus de possibilités d'apprendre, puisqu'ils ont plus de chances que les autres d'être en interaction de type scolaire avec l'enseignant, qu'ils répondent plus souvent aux questions en classe, qu'ils ont plus de rétroactions après leurs réponses, et plus de renforcements liés à une performance scolaire. De plus, les enseignants ont davantage tendance à ignorer les élèves pour qui ils ont des attentes faibles. Ces élèves ont moins de chance de se faire valoir au plan scolaire que les autres; ils répondent moins souvent aux questions adressées à la classe, reçoivent peu de rétroactions après leurs réponses, sont plus souvent critiqués

pour leurs réponses incorrectes et sont sujets à recevoir des renforçateurs de type comportemental plutôt que scolaire. De plus, ils reçoivent souvent des encouragements pour des réponses inadéquates.

Dans notre démarche de recherche, malgré le fait que l'on parle régulièrement des attitudes réciproques enseignants et élèves, nous avons mis relativement plus l'accent sur le rapport enseignant-élève comparé au rapport élève-enseignant. Deux raisons expliquent ceci: la première est le fait qu'il semble exister plus de travaux de recherche qui ont pour cible les attitudes et les comportements de l'enseignant envers l'élève; la deuxième est, peut-être notre tendance à donner plus de poids et plus d'importance au rôle de l'adulte (l'enseignant) dans la relation maître-élève en difficulté. Malgré cet état de fait, nous allons procéder à une courte analyse des travaux de recherche qui se sont préoccupés d'avantage de l'autre volet de la relation maître-élève, soit celui de la perception et des attitudes des élèves envers leur enseignant.

Les perceptions et les attitudes de l'élève vis-à-vis de l'enseignant

Dans une recension des écrits réalisée par Pellerin (1989) sur le lien entre la perception qu'ont les élèves de leur enseignant et le rendement scolaire, plusieurs études sont rapportées. Parmi ces travaux de recherche, Abraham (1971 voir: Pellerin,1989: 39) tente de comparer les perceptions d'élèves de 13 et 14 ans avec celles que leurs professeurs ont d'eux-mêmes. Les résultats démontrent que les élèves ont en général une perception moins favorable des enseignants que les enseignants ont d'eux-mêmes. La variable sexe n'intervient pas au niveau de ce lien .

Philipps (1979 voir: Pellerin,1989:39), de son côté, en vient à la conclusion que les perceptions qu'ont les élèves des aspects de la relation maître-élève sont dans plusieurs cas reliées aux concepts du rôle d'enseignant. Les perceptions sont plus favorables aux professeurs qui adoptent un rôle traditionnel qu'à ceux qui idéalisent des rôles où ils cherchent à donner à l'élève plus de responsabilités pour son apprentissage. De plus, il semble que les filles ont des perceptions généralement plus favorables des enseignants que les garçons.

Nous avons vu l'ampleur des écrits sur les effets des attentes des enseignants sur les élèves. Feldman et Prohaska (1979 voir: Pellerin,1989: 40) explorent cet effet, mais au point de vue des attentes des élèves. Selon leurs résultats, il semble que les élèves qui s'attendent d'avoir un professeur compétent et sociable ont des attitudes plus positives envers les travaux scolaires et plus de motivation à réussir. De fait, ils réussissent généralement mieux.

Goebel et Cashen (1979) démontrent, pour leur part, l'importance de l'apparence physique, de l'âge et du sexe de l'enseignant sur la perception de l'élève à son égard. Ils font ainsi ressortir l'influence des caractéristiques propres à l'enseignant dans la perception de l'élève. Selon eux, quelque soit leur âge, les élèves se réfèrent à l'âge, au sexe et à l'attrait des enseignants pour évaluer ces derniers. L'attrait est le critère d'évaluation qui a le plus d'importance, le sexe celui qui en a le moins, alors que l'âge de l'enseignant est un facteur assez important sauf pour les élèves les plus jeunes (2^e année). En général, l'élève a tendance à coter faiblement la performance de l'enseignante non attrayante d'âge moyen ainsi que l'enseignant non attrayant âgé.

Dans l'étude de Hickson, Handley et Thompson (1978), l'attrait se révèle aussi être un critère important d'évaluation des enseignants pour les élèves du secondaire. L'attrait, au plan de la communication, explique à 42 % l'évaluation que font les élèves de l'efficacité des enseignants. Dans cette même direction, Le Roy (1987) souligne que les élèves du secondaire aiment particulièrement les enseignants compétents, puis les enseignants bienveillants ou empathiques, et ceux qui se montrent impartiaux. Pour sa part, Gilly (1980) indique, qu'outre un facteur général d'estimation, deux qualités de l'enseignant influencent la représentation des élèves du secondaire: d'abord la compétence, puis l'empathie.

Il poursuit son analyse en précisant que les élèves du secondaire tendent à évaluer les comportements des enseignants en se référant à des facteurs d'ordre cognitif bien qu'ils utilisent aussi des facteurs d'ordre affectivo-relationnel. Au niveau primaire, l'évaluation des élèves prend largement une connotation affective et relationnelle bien que des éléments techniques et didactiques du comportement de l'enseignant soient pris en compte. C'est l'image du "bon maître", bienveillant, disponible et compréhensif qui se révèle obtenir la faveur des élèves.

Dans l'étude de Fox, Peck, Blahtstein et Blahtstein (1983), les élèves de 6^e année apprécient particulièrement les enseignants organisés et systématiques, ou stimulants et inventifs, donc ayant des comportements liés à des aspects didactiques; ils apprécient davantage ces comportements que ceux de compréhension et de gentillesse.

Par contre, au pré-scolaire, la représentation des petits s'organise autour de facteurs affectifs et relationnels (Gilly, 1980). Les plus jeunes élèves aiment les enseignants chaleureux et disponibles. De toutes les études analysées, Gilly dégage deux tendances générales. La première est l'importance accordée par les élèves de tout âge aux aspects affectif et relationnel des comportements des enseignants. La deuxième tendance est la légère diminution graduelle avec l'âge de l'importance de ces aspects au profit d'aspects d'ordre cognitif.

Outre l'âge, le statut scolaire (en difficulté scolaire ou sans difficulté) et le comportement d'échange des élèves influencent la représentation qu'ils se font des enseignants. Les "bons" élèves se montrent plus favorables aux enseignants que les autres élèves (Gilly, Martin et Rohrer, 1975). Il en va de même pour les élèves qui veulent participer aux échanges en groupe en levant leur main pour répondre aux questions; ces élèves montrent une attitude plus favorable aux enseignants que les autres (Mahlias et Bromley, 1984).

De son côté, Holmes (1972, voir: Pellerin,1989:41) tente de déterminer les effets des différences entre les résultats scolaires des élèves sur leurs perceptions de l'enseignant. Il semble que la note de l'élève n'influence pas son évaluation du professeur lorsque cette note est attendue. Par contre, lorsque les élèves reçoivent des notes inférieures à celles attendues, ils ont une forte tendance à déprécier l'enseignant. Dans cette même orientation, Luce et Hoge (1978, voir: Pellerin, 1989:42) soulignent que la perception que l'élève a des habiletés du professeur est hautement reliée au rendement scolaire de l'élève.

Plus récemment, Woolfolk et Brook (1985, voir: Pellerin,1989:44) démontrent que les élèves ne perçoivent pas tous de la même manière les comportements des enseignants. Selon qu'ils se considèrent forts ou faibles au niveau du rendement scolaire, le comportement de l'enseignant est interprété de façon différente et il influence leur perception globale du professeur. Les élèves à fort rendement interprètent plus positivement les comportements de l'enseignant, tandis que les faibles les interprètent plus négativement.

Enfin, Abrami et Mizener (1985, voir: Pellerin,1989: 45) nous montrent que la similarité des attitudes entre le professeur et l'élève se retrouve significativement plus souvent dans des classes avancées ou fortes que dans des classes plus faibles où les élèves ont des attitudes différentes de l'enseignant.

Pour sa part, Pellerin (1989) n'arrive pas à démontrer de différences significatives dans la perception de la relation maître-élève lorsqu'il compare des élèves ayant un bon rendement scolaire en français aux élèves présentant un faible rendement scolaire.

Il semble assez clair, dans l'ensemble de ces travaux de recherche, qu'il existe un lien entre le rendement scolaire de l'élève et la perception qu'il a de son enseignant, et que ce lien est affecté par la qualité et les caractéristiques des interactions maître-élève.

De plus, il ressort que les caractéristiques de l'enseignant comme les caractéristiques personnelles de l'élève influencent la perception et les attitudes que l'élève a à l'endroit de son professeur.

Nous allons maintenant terminer ce chapitre en proposant un modèle d'analyse des attitudes réciproques maître-élève. Ce modèle se veut une tentative de synthèse de la recension des écrits effectuée et un outil pour la compréhension des attitudes réciproques enseignant et élève en difficulté scolaire.

Modèle d'analyse des attitudes réciproques maître-élève

Le modèle d'analyse que nous présentons maintenant fait suite à nos travaux antérieurs sur les représentations de l'élève par l'enseignant (Potvin, 1989; Potvin, Hardy et Paradis, 1989). Il tente d'intégrer les principaux résultats des recherches que nous venons de présenter. Pour ce qui touche plus particulièrement les attitudes, le modèle proposé s'appuie sur le cadre théorique du behaviorisme paradigmatique ou social de Leduc (1984) et Staats (1986).

Nous analysons ici la relation maître-élève du point de vue des attitudes. Cette relation se situe dans le contexte scolaire des ordres d'enseignement primaire et secondaire et s'applique tant aux élèves ordinaires qu'aux élèves en difficulté scolaire.

Dans un premier temps, nous regardons de façon plus analytique les différents éléments qui influencent le développement des attitudes et qui orientent les comportements autant chez l'enseignant que chez l'élève. Dans un deuxième temps, nous examinons, cette fois-ci d'une façon plus dynamique, le processus à la base du développement de ces attitudes et de ces comportements.

Éléments qui chez l'enseignant influencent ses attitudes et qui orientent ses attentes et ses comportements envers l'élève

Les éléments retenus ici et qui influencent le développement des attitudes, orientent les attentes et les comportements de l'enseignant envers l'élève sont: le rôle social de l'enseignant, son rôle dans la classe, ses caractéristiques, l'attribution de la causalité des comportements de l'élève et les caractéristiques de l'élève.

A. Le rôle social de l'enseignant

Le rôle social dont le concept est emprunté à Gilly (1980) est le produit de quatre types d'influences normatives:

1. Les normes sociales très générales ou les règles et les modèles sociaux proposés par la société comme valeurs de référence et qui traduisent l'existence d'un certain consensus social.

2. Les normes scolaires institutionnelles (commission scolaire, école et direction) spécifiant les objectifs éducatifs poursuivis par l'institution et définissant des modèles de comportements attendus ou, à l'inverse, bannis.

3. Les normes idéologiques particulières incluant les idéologies politiques, religieuses, syndicales et les mouvements éducatifs particuliers.

4. L'influence normative des consommateurs de l'éducation, soit les familles (attente des parents), les groupes professionnels (enseignant du primaire, du secondaire, les spécialistes, etc.).

Ces attentes de rôle de la part de la société et des institutions, de même que les orientations idéologiques et pédagogiques façonnent les conceptions de l'enseignant et sa vision du monde de l'éducation. Ceci influence les attitudes de l'enseignant et, dans le cadre du behaviorisme paradigmatique, concerne l'aspect cognitif des attitudes.

B. Le rôle de l'enseignant dans la classe

C'est un concept emprunté à Kedar-Voivodas (1983). Le rôle de l'enseignant se partage en deux types d'activités:

1. l'enseignement la motivation des élèves et l'évaluation des connaissances acquises.

2. le contrôle du groupe ou la gestion de la classe (gestion du temps, de l'espace, des ressources humaines et matérielles) permettant d'assurer des conditions propices aux succès des activités d'enseignement.

Les différentes exigences liées à ce rôle influent à leur tour sur les attitudes selon la façon dont l'enseignant réussira à jouer adéquatement son rôle dans la classe et selon façon dont les élèves lui permettront de jouer adéquatement ce rôle.

C. Les caractéristiques de l'enseignant

Les caractéristiques retenues comme pouvant influencer les attitudes de l'enseignant envers l'élève sont: le sexe de l'enseignant, ses expériences personnelles et professionnelles de même que son propre vécu scolaire.

1. Le sexe de l'enseignant a ceci de particulier: il semble que les enseignantes, comparées aux enseignants, ont tendance à être plus clémentes dans

les jugements qu'elles portent sur les élèves, quel que soit le sexe de ces derniers (Gilly,1976).

2. L'expérience personnelle (éducation reçue, origine socio-écono-mique) et professionnelle (formation universitaire, type d'expérience d'en-seignement), influenceraient également l'enseignant selon Gilly (1980) et Marc (1984). Ce dernier mentionne que le propre vécu scolaire de l'enseignant façonne sa relation à l'apprentissage et au savoir et l'incite à projeter cette relation dans son intervention auprès de ses élèves (la discipline, le travail, l'effort, l'attention). Ajoutons à ceci que certaines caractéristiques de l'enseignant influenceraient directement les attitudes de l'élève à son égard. Ce sont entre autres: le sexe de l'enseignant, l'âge et l'attrait (Goebel et Cashen,1979; Hickson, Handley et Thompson, 1978).

Nous avons pu constater que les rôles de l'enseignant et de l'élève peuvent orienter les attitudes de l'enseignant et de l'élève, que les caractéristiques de l'élève peuvent également orienter les attitudes de l'enseignant et que selon l'explication de la causalité des comportements de l'élève, l'enseignant ne témoignera pas les mêmes attitudes et comportements à son égard. Voyons à présent, ce qui est au coeur même de la relation maître-élève, les attitudes. Celles-ci constituent l'objet central de notre recherche.

D. L'attribution

Comme nous l'avons précisé antérieurement, l'attribution exerce un rôle important dans l'interaction entre l'enseignant et l'élève puisque la gratification tout comme le blâme reposent sur cette perception de la causalité. Comme nous le mentionnent Brophy et Evertson (1981), l'enseignant est plus sympathique et plus tolérant envers l'élève quand le problème de comportement est perçu comme étant causé par l'environnement de l'élève (difficultés économiques, conflits parentaux), comme étant extérieur à son contrôle, involontaire et temporaire. Dans cette situation, l'élève est perçu comme une victime. Si la perception opposée subsiste chez l'enseignant, l'élève est tenu responsable et blâmé et il se mérite plus souvent le rejet et la punition que la sympathie et l'aide.

Un autre aspect qui touche en partie le domaine de l'attribution est le sentiment de responsabilité de l'enseignant face aux succès et aux échecs de ses élèves. Ce sentiment de responsabilité indique jusqu'à quel point l'enseignant s'attribue les causes des succès ou des échecs ou encore jusqu'à quel point il attribue à l'élève ou à d'autres facteurs que lui-même les succès ou les échecs de ses élèves. Ainsi, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève sera influencée (positivement ou négativement) selon la cause ou la source vue par l'enseignant comme étant responsable des succès ou des problèmes de l'élève.

E. Les caractéristiques de l'élève

Les caractéristiques de l'élève retenues comme facteurs pouvant influencer les attitudes de l'enseignant sont: les caractéristiques sociales et le milieu familial, le rendement scolaire, le sexe de l'élève ainsi que le type d'élève selon les catégories de Silberman.

1. Les caractéristiques sociales et le milieu familial. A ce sujet, Marc (1984) indique que la provenance socio-familiale de l'élève influence l'enseignant. Gilly (1980), pour sa part, précise que l'appartenance à un milieu familial favorisé bonifie la perception des enseignants indépendamment de la réussite scolaire des élèves. A l'opposé, les attitudes défavorables dont sont victimes les élèves de milieu familial défavorisé suscitent l'instauration de relations enseignant-enseigné de moindre qualité. Cette attitude réduit les attentes vis-à-vis de ces élèves et conduit très souvent à des stratégies pédagogiques peu efficaces.

2. Le rendement scolaire. Gilly (1980) mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne. La réussite scolaire agit ainsi comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves, laquelle s'élève avec la réussite scolaire de ces derniers et le niveau du groupe socio-familial d'origine. A origine socio-familiale équivalente, les différences de réussite scolaire s'accompagnent de différences importantes dans les estimations des enseignants. Enfin, selon ce chercheur, ce qui doit retenir notre attention, est qu'à qualité identique des réponses des élèves, les réactions de l'enseignant continuent d'être plus favorables quand il s'agit de "bons" élèves que quand il s'agit de "mauvais" élèves.

3. Le sexe de l'élève joue également un rôle important. Kedar-Voivodas (1983) mentionne que l'élève est marqué par les rôles sexuels traditionnels. Dans cette perspective, le garçon est actif, agressif et indépendant, alors que la fille est sensible, dépendante et soumise. Gilly (1980), pour sa part, indique que de façon générale, quel que soit le sexe de l'enseignant, la fille est perçue plus favorablement que le garçon à son poste de travail et cela, peu importe le niveau scolaire. D'autre part, les garçons qui se conforment aux normes scolaires sont aussi bien perçus que les filles.

4. Le type d'élève selon les catégories de Silberman. L'enseignant perçoit de façon positive l'élève attachant. Son comportement envers ce type d'élève reflète la confiance et le respect. Pour ce qui est de l'élève préoccupant, il est porté à l'aider et à l'encourager pour ce qu'il fait. Malgré les difficultés scolaires de cet élève, l'enseignant se montre patient et encourageant et lui accorde une attention individuelle et plus de temps qu'aux autres. L'enseignant néglige l'élève

indifférent et réagit à l'évitement de l'élève par l'évitement. Enfin, l'interaction serait complètement négative entre l'enseignant et élève rejeté, l'enseignant répondant au négativisme par le négativisme. Il y a rejet mutuel entre l'élève rejeté et l'enseignant, ce qui nécessairement amplifie dans le temps la relation négative entre les deux.

Éléments qui chez l'élève influencent ses attitudes et orientent ses comportements envers l'enseignant

Les éléments retenus pouvant influencer les attitudes de l'élève vis-à-vis de l'enseignant sont: les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques de l'enseignant.

A. Les caractéristiques de l'élève

Les caractéristiques de l'élève retenues sont: les caractéristiques sociales et le milieu familial, le rendement scolaire, le sexe de l'élève et le type d'élève selon les catégories de Silberman.

1. Les caractéristiques sociales et le milieu familial. Ces caractéristiques semblent, selon certains auteurs (Maddocks, 1990; Pelsner, 1990; Good et Brophy, 1986), être liés au rendement scolaire et aux attitudes de l'élève vis-à-vis des études, de l'école ou des enseignants.

2. Le rendement scolaire. Comme nous avons pu le constater, le rendement scolaire influence la perception que l'élève peut avoir de son enseignant (Holmes, 1972; Luce et Hoge, 1978; Woolfolk et Brook, 1985, voir: Pellerin, 1989). Nous savons également que le rendement scolaire influence l'attitude que l'élève a envers lui-même, c'est-à-dire son concept de soi, et que ceci est lié à l'attitude qu'il entretient envers l'enseignant (Pellerin, 1989).

3. Le sexe de l'élève. Le sexe joue également un rôle important. Kedar-Voivodas (1983) mentionne que l'élève est marqué par les rôles sexuels traditionnels et il semble que les filles ont tendance à témoigner des attitudes plus positives que les garçons.

4. Le type d'élève selon les catégories de Silberman. Ces catégories d'élèves influencent les attitudes de l'élève envers l'enseignant. L'élève attachant et l'enseignant s'entendent bien. Cet élève est motivé et il a des attitudes très positives envers l'école et l'enseignant. L'élève préoccupant, malgré ses difficultés, se montre motivé et capable d'effort. Il déploie quelques attitudes positives face au travail et se conforme aussi au rôle d'élève par son attitude positive face à l'enseignant et à l'école. L'élève indifférent a peu d'interactions avec l'enseignant.

Cet élève a une attitude plus ou moins positive envers l'école et l'enseignant. L'élève rejeté se comporte de façon inadéquate en classe et est hostile envers l'enseignant. De façon générale, il a des attitudes négatives envers l'enseignant.

B. Les caractéristiques de l'enseignant

Les caractéristiques de l'enseignant qui jouent un rôle sur les attitudes de l'élève sont l'âge, le sexe ainsi que l'attrait.

Le processus à la base du développement des attitudes et des comportements chez l'enseignant et chez l'élève

La figure 1 présente le processus à la base du développement des attitudes dans la relation maître-élève. Dans un premier temps, regardons le processus relié à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves.

A. Le processus relié à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis des élèves

Les attitudes de l'enseignant vis-à-vis de l'élève se manifestent par le type d'émotions déclenchées chez l'enseignant par l'élève et se réfère à la définition de l'attitude du behaviorisme paradigmatique: "une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux ou aux mots qui les désignent" (Staats, 1975 et Leduc, 1984). Dans la théorie du behaviorisme paradigmatique, les caractéristiques d'une personne de même que ses comportements sont un complexe de stimuli qui détiennent les trois fonctions, affective, renforçante et directive. Elles ont une intensité variée et une direction donnée: positive ou négative, agréable ou désagréable (Morissette et Gingras, 1989).

Cette attitude est d'abord orientée par le rôle social de l'enseignant, d'où est induit son rôle dans la classe, rôle particularisé par ses caractéristiques personnelles. Ainsi, l'enseignant, avant même d'être en contact avec un élève en particulier, a une attitude générale vis-à-vis des élèves. Cette attitude est le fruit d'informations et d'expériences antérieures de contact avec des élèves. Par la suite, l'information reçue au sujet d'élèves en particulier de même que l'expérience de contacts avec eux (caractéristiques personnelles) orientés par l'attribution de la causalité des comportements précisent la nature des attitudes de l'enseignant envers chaque élève.

L'attitude de l'enseignant sera également, comme l'illustre la figure 1, directement orientée et soutenue par les comportements de l'élève envers la tâche scolaire et envers lui-même. Cette attitude entraîne l'émergence du niveau d'attente envers l'élève concernant son rendement scolaire et ses comportements en classe. L'attente de l'enseignant se définit ici comme une prédiction cognitive, implicite

ou explicite, sur le devenir d'une personne. L'attente de l'enseignant est d'abord centrée sur la performance de l'élève, puis sur son application à satisfaire les consignes scolaires et sur son acceptation de l'autorité de l'enseignant. Il y a effet d'attente quand l'enseignant traite les élèves comme plus différents qu'ils ne le sont réellement.

Enfin, l'attitude de l'enseignant et ses attentes orienteront les comportements de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Les comportements de l'enseignant(e) vis-à-vis de l'élève se distinguent selon deux types: ceux liés à la relation pédagogique tels les gestes, les réactions et les paroles qui traduisent l'encouragement et l'aide ou manifestent l'irritation et la réprobation (Brophy et Evertson, 1981), et ceux liés à l'apprentissage qui se traduisent dans le choix des stratégies pédagogiques (Gilly, 1980). Les comportements de l'enseignant découlent, entre autres, des attitudes et des attentes de l'enseignant envers l'élève. Il s'agit de réactions qui traduisent l'encouragement, l'aide pédagogique, la tolérance ou l'attention à un élève particulier ou qui manifestent, au contraire, de l'indifférence, de la réprobation, de l'intolérance, de la méfiance, et même un refus d'assistance ou un rejet envers un autre élève.

B. Le processus relié à l'attitude de l'élève vis-à-vis des enseignants

Les attitudes de l'élève vis-à-vis de l'enseignant concernent le type d'émotions déclenchées chez l'élève par l'enseignant et se réfèrent à la définition du behaviorisme paradigmatique (Staats, 1975 et Leduc, 1984). Elles ont une intensité variée et une direction donnée: positive ou négative, agréable ou désagréable (Morissette et Gingras, 1989). Ces attitudes sont, entre autres, directement déclenchées par les caractéristiques de l'enseignant et par les comportements de celui-ci envers l'élève.

Le processus relié à l'attitude de l'élève vis-à-vis des enseignants dépend de ses caractéristiques personnelles, des caractéristiques de l'enseignant de même que des comportements de l'enseignant à son égard. Selon le cas, l'élève pourra développer des attitudes positives ou négatives envers son enseignant. Ces attitudes orienteront à leur tour les comportements de l'élève envers la tâche scolaire et envers son enseignant.

Les comportements en classe vis-à-vis du travail scolaire et vis-à-vis de l'enseignant comprennent: le respect ou non des normes et procédures liées à la classe, l'étude, les travaux, ainsi que les comportements à l'égard de l'enseignant, la coopération, le respect de l'autorité, etc. (Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980 et Kedar-Voivodas, 1983).

Le type de comportement de l'élève en classe renforcera les attitudes de l'enseignant à son égard, donnera un support à l'attribution d'une cause aux succès ou aux échecs et confirmera les attentes de l'enseignant envers cet élève. Il se produit ici un circuit d'interaction et de renforcement mutuel des attitudes et des comportements.

Chapitre 2 **La méthodologie**

Rappelons que la recherche vise principalement à décrire et à expliquer les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire et à décrire les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire.

Ce chapitre présente les questions et les différentes hypothèses qui guident la recherche. Par la suite, nous abordons le déroulement de la recherche, les stratégies d'échantillonnage ainsi que les différentes variables indépendantes et dépendantes de la recherche. Enfin, dans une troisième partie, nous décrivons les instruments de mesure de même que les stratégies utilisées pour le traitement des données.

Les questions de recherche auxquelles nous avons tenté de répondre sont les suivantes:

Les questions de recherche

Questions principales

Quels sont les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire? Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques et les attitudes des enseignants?

Quelles sont les attitudes des élèves en difficulté scolaire envers leurs enseignants? Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes des élèves?

Comment évoluent les attitudes réciproques des élèves en difficulté et celles de leurs enseignants?

Questions secondaires

Quelles sont les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire, au primaire et au secondaire? Quels sont les cheminements scolaires des élèves en difficulté et quels sont les liens avec leurs caractéristiques?

Quelles sont les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard de l'école, des études? Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves et leurs attitudes?

Les Hypothèses de la recherche

Ces questions de recherche, à la lumière de la recension des écrits et du cadre théorique du behaviorisme social, se transforment en hypothèses de recherche. Voici ces hypothèses de recherche:

Hypothèses principales

Hypothèse 1

Les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire sont moins positives qu'envers les élèves ordinaires. Ces attitudes sont en lien avec le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité de l'enseignant, de même qu'avec le sexe de l'élève et le type d'élève selon les catégories de Silberman.

Hypothèse 2

Les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard de leurs enseignants sont moins positives que celles des élèves ordinaires.

Hypothèse 3

L'orientation des attitudes réciproques des élèves en difficulté scolaire et de leurs enseignants se maintient aux cours des trois années.

Hypothèses secondaires

Hypothèse 4

Les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire au primaire et au secondaire sont différentes des élèves ordinaires. Cette différence, au désavantage des élèves en difficulté scolaire, se retrouve principalement au niveau du rendement scolaire, de certaines capacités intellectuelles, de certains aspects de la personnalité, du lieu de contrôle, de l'âge et du sexe ainsi qu'au niveau du climat familial et du milieu de provenance.

Hypothèse 5

Les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard des études sont moins positives que celles des élèves ordinaires.

Hypothèse 6

La perception de la relation maître-élève de la part des élèves en difficulté scolaire est moins positive que celle des élèves ordinaires.

Les grandes orientations méthodologiques de la recherche.

Notre recherche peut être considérée, du point de vue des buts visés, comme étant de type descriptif et explicatif. Rappelons que la recherche descriptive vise essentiellement la description d'une population ou d'un échantillon par rapport à certaines caractéristiques du milieu physique, économique, politique, social, culturel, etc., par rapport aussi à certaines caractéristiques d'ordre cognitif (intelligence, aptitudes, habiletés diverses), d'ordre affectif (personnalité, intérêts, attitudes, opinions) et d'ordre moteur (état de santé, conditions physiques, habiletés sportives) (Rousseau,1990:10).

La recherche explicative elle, vise essentiellement la vérification de l'existence de relations entre diverses variables. Plus précisément, elle vise à déterminer l'influence de diverses variables (appelées indépendantes et considérées comme cause probable) sur une ou plusieurs autres variables (appelées variables dépendantes et considérées comme un ou des effets probables) (Rousseau,1990:11).

L'explication des phénomènes doit se compléter par la référence à notre cadre théorique. C'est donc également à l'aide de notre recension des écrits, de notre cadre théorique sur les attitudes et de notre modèle d'analyse que nous tenterons d'expliquer les phénomènes observés.

De plus, nous pouvons considérer la présente recherche comme une étude *ex post facto* dans le sens où la définit Robert (1984:48-49), soit que la variable qui intéresse le chercheur (par exemple "être en difficulté scolaire") ne peut faire l'objet d'une intervention directe, mais doit être choisie "après le fait". Dans ce genre de recherche, le chercheur sélectionne habituellement deux ou plusieurs groupes de sujets qui diffèrent déjà par rapport à une variable précise sur laquelle aucune intervention n'est possible. Par exemple, le fait d'être un garçon ou une fille. Le fait de constituer "après le fait" des regroupements de sujets à partir des résultats obtenus constitue également une forme de recherche *ex post facto*.

Deux approches méthodologiques caractérisent les données de la recherche, de même que leurs traitements. Ce sont: l'approche quantitative et l'approche qualitative. Enfin, du point de vue temporel, les analyses se réaliseront sur un plan transversal, sur un plan global et sur un plan longitudinal.

Le déroulement général de la recherche

D'une durée de trois ans, l'étude débute à l'automne 1987 et se termine au printemps 1990. L'ensemble de la cueillette des données s'effectue dans la région de la Mauricie (région 04). Au départ, un protocole d'entente de recherche s'établit entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la Commission scolaire régionale des Vieilles-Forges. Suite à l'intégration des commissions scolaires, cette

entente se poursuit en 1989-1990 avec les commissions scolaires de Trois-Rivières et de Chavigny.

Le point de départ de l'étude se réalise auprès des élèves de la fin du primaire, soit auprès des élèves de 6^e et de 7^e années. Suite à l'identification des élèves en difficulté d'apprentissage, les différentes mesures sont prises au printemps de la première année (printemps 1988). Les élèves identifiés comme "élèves cibles" sont par la suite, lors de la deuxième année de la recherche, suivis dans leur cheminement, c'est-à-dire pour certains dans une classe de 7^e année et pour la majorité dans leur passage au secondaire.

A partir de la deuxième année de la recherche (1988-1989), c'est en fonction du groupe d'appartenance de chaque "élève cible" suivi que sont sélectionnés les groupes d'élèves qui participent à la recherche. Ainsi, par exemple, l'élève X du groupe B qui après sa 6^e année est classé l'année suivante dans un groupe H de présecondaire se verra mesuré à une deuxième reprise. L'ensemble des élèves de son groupe sera également mesuré. Lors de la troisième année, le même processus reprend, ce même élève X rendu dans un groupe M de secondaire 1 se verra mesuré à une troisième reprise, de même que l'ensemble de son groupe d'appartenance.

Cette façon de procéder permet de réaliser un suivi longitudinal au niveau des "élèves cibles" et, étant donné la participation de tous les autres élèves de son groupe d'appartenance, de réaliser une étude transversale à chacune des trois années ainsi qu'une étude globale des trois années. La figure 2 illustre globalement les grandes lignes du déroulement de la recherche du point de vue longitudinal et du point de vue transversal.

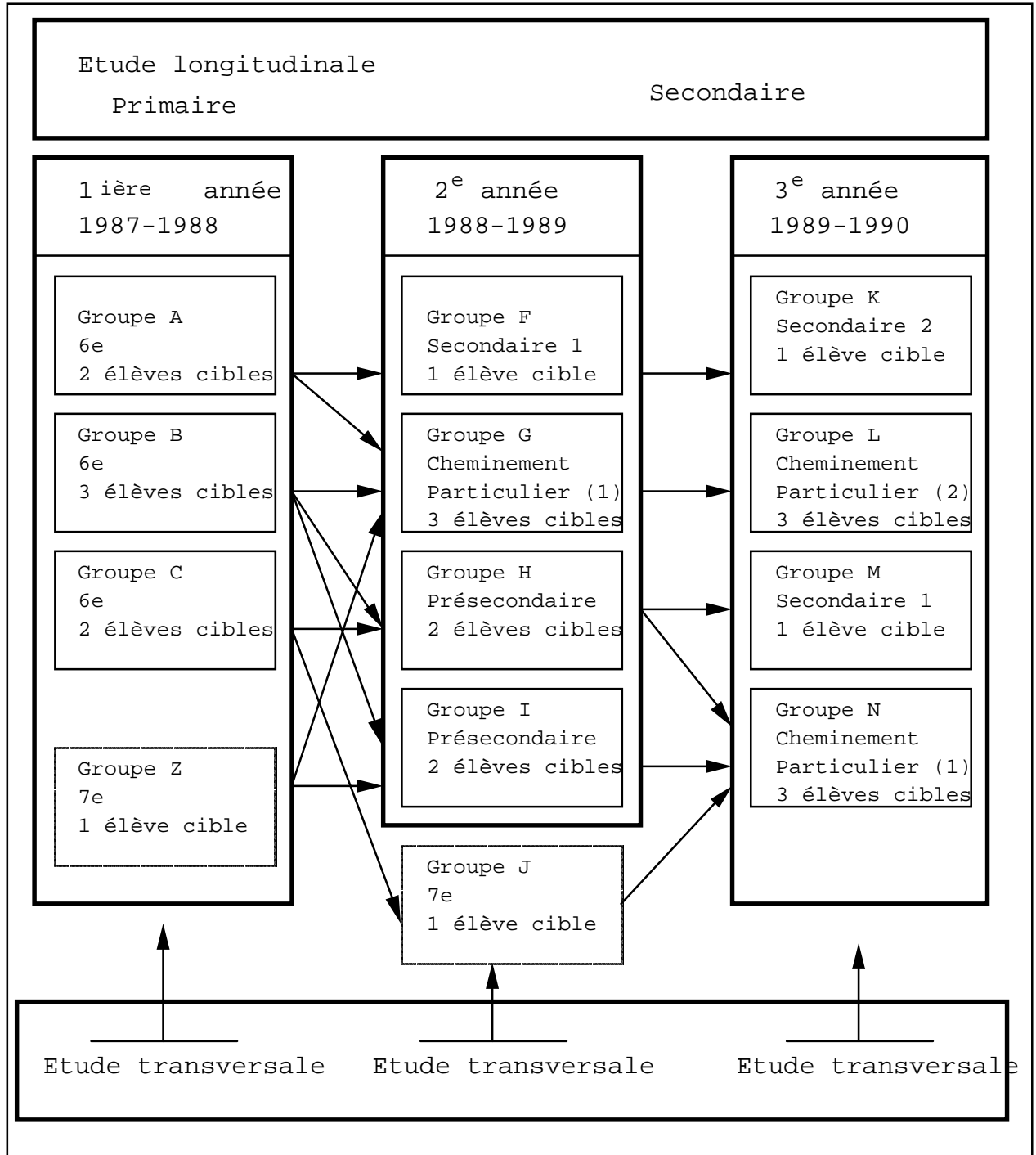


Fig. 2 Déroulement global de la recherche du point de vue longitudinal et transversal.

Les sujets

Comme nous l'avons mentionné lors du déroulement général de la recherche, la présente étude recrute sa population au deuxième semestre de la fin des études primaires (6^e et 7^e années), puis fait le suivi des "élèves cibles" jusqu'à la fin de la deuxième année du secondaire. Nous limitons notre étude à un des moments de l'expérience scolaire qui nous semble le plus stratégique, celui du passage de l'école primaire à l'école secondaire suivi des deux premières années à l'école secondaire. Ceci nous permet de réaliser notre étude tant au primaire qu'au secondaire, de faire un suivi longitudinal et de réaliser des analyses transversales et globales.

L'étude s'adresse à trois populations, soit les élèves ordinaires (ORD), les élèves qui présentent des difficultés scolaires (DS) au primaire et au secondaire et leurs enseignants tant du primaire que du secondaire.

Stratégie d'échantillonnage

Pour établir notre échantillon d'élèves, nous avons procédé en plusieurs étapes. Ces étapes sont dictées principalement par des contraintes pratiques et déontologiques. En effet, la participation à l'étude doit se faire sur une base volontaire, tant au niveau des élèves que des enseignants (l'étude n'étant pas commandée par la commission scolaire) et suppose l'accord des élèves et des parents.

Ce qui oriente au départ l'ordre de grandeur de l'échantillon, c'est le fait de pouvoir conserver un suivi d'au moins 30 élèves en difficulté scolaire durant trois ans. Ce qui signifie que pour s'assurer de ce nombre, il faut avoir au départ au moins 60 "élèves cibles". En partant du principe que l'on peut retrouver en moyenne deux à trois élèves en difficulté par groupe régulier de 6^e année, nous devons viser à obtenir la participation d'un minimum de 15 groupes. De plus, nous souhaitons, pour plus de représentativité, que les élèves des écoles participantes proviennent, dans la mesure du possible, de différents milieux socioéconomiques (faible, moyen et élevé). Regardons maintenant plus en détail les différentes étapes suivies pour l'établissement de l'échantillon et ce, en fonction de chaque année de la recherche.

A. Stratégie d'échantillonnage pour la première année (1987-1988)

Pour démarrer la recherche et réaliser le choix des enseignants et des élèves qui participèrent à la recherche, nous avons suivi trois étapes.

1. Première étape: le choix des enseignants et des écoles. C'est avec l'aide de l'agent de stage du Département des sciences de l'éducation de l'U.Q.T.R., qui connaît bien le milieu scolaire de la région et tout particulièrement les directions d'école et les enseignants titulaires des 6^e années susceptibles d'accepter de participer à la recherche, que furent identifiés dans un premier temps les enseignants volontaires. Par la suite, le directeur de l'école puis les enseignants sont rencontrés individuellement. Quelques jours avant cette rencontre, ils reçoivent un document explicatif sur la recherche, intitulé: "Evolution des attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté: Etude longitudinale". Projet de recherche (FCAR EQ-3562).

2. Deuxième étape: l'autorisation des parents et des élèves. Dans un premier temps, l'enseignant titulaire du groupe participant sensibilise les élèves à la recherche en s'inspirant du texte suivant: "Des professeurs-chercheurs de l'Université réalisent une recherche afin de mieux comprendre la relation maître-élève, c'est-à-dire comment les enseignants "voient" leurs élèves et comment ceux-ci "voient" leurs professeurs. Cette recherche va se poursuivre au secondaire. Une assistante de recherche de l'Université viendra vous faire passer un questionnaire et quelques-uns participeront à une rencontre (entrevue) sur leur vécu à l'école. Toutes les informations données dans les questionnaires ou lors de la rencontre sont confidentielles et les renseignements donnés ne serviront qu'à des fins de recherche". Dans un deuxième temps, chaque élève de la classe a reçu une lettre adressée aux parents de même qu'un coupon-réponse pour nous informer de leur acceptation ou de leur refus de participer à la recherche. Par la suite, l'enseignant a remis au responsable de la recherche les coupons-réponse de tous les élèves de la classe.

3. Troisième étape: l'identification des élèves en difficulté scolaire. Les élèves en difficulté scolaire (DS) ou "élèves cibles" furent identifiés et retenus suite à trois étapes:

a) première identification par l'enseignant. A la troisième étape de l'année (mars 1988), à l'aide de la liste des élèves de son groupe, nous avons demandé à l'enseignant d'indiquer quel est ou quels sont les élèves qui "éprouvent des difficultés importantes dans leurs apprentissages scolaires (français et/ou mathématiques) et qui risquent de doubler leur année, d'aller dans une 7^e année ou dans un présecondaire, ou encore d'être dirigé vers un cheminement particulier". Lors de cette première opération, 59 élèves en difficulté scolaire (DS) furent identifiés par les enseignants;

b) analyse du classement des élèves par les écoles et par la CS des Vieilles-Forges. A l'automne suivant, le classement officiel de tous les élèves de 6^e et de 7^e années est finalisé. De plus, nous avons en main, pour tous les élèves,

leurs résultats en français et en mathématiques de même que certaines données servant au classement des élèves soit, entre autres, les résultats à l'Otis-Lennon (test d'habileté intellectuelle) et un questionnaire "maison" de la CSRVF sur le vécu scolaire de l'élève. Lors de cette deuxième opération, 12 élèves DS s'ajoutèrent à la liste précédente.

c) échantillon d'élèves en difficulté (DS). C'est donc à partir de la première liste d'identification de l'enseignant complétée par le classement de fin d'année de l'école et de la commission scolaire que l'identification des élèves en difficulté scolaire (DS) ou dit "élèves cibles" fut finalement arrêtée. Quelque 71 élèves DS sont retenus sur un total de 456 sujets (16 %) issus des 17 groupes de 6^e année et d'un groupe de 7^e année. Ces groupes-classes font partie de 13 écoles appartenant à trois commissions scolaires de la région de la Mauricie. Parmi ces 456 élèves, 47 (11 %) n'acceptent pas de participer à la recherche. Pour la première année, notre échantillon total d'élèves participant à la recherche est donc de 409 sujets. Concernant les 71 élèves DS, 40 élèves DS (56 %) ont été identifiés par les enseignants et les psychologues scolaires; 18 (25 %) par les enseignants seuls et 13 (18 %) par les psychologues. Le tableau 4 présente l'échantillon d'élèves de la première année de recherche.

Tableau 4
Fréquences et pourcentage des élèves en difficulté scolaire (DS) et
ordinaires (ORD) selon leur sexe (N=409)
Première année (1987-1988)

sexe	difficulté scolaire (DS)		ordinaire (ORD)		total
	N	%	N	%	
masculin	49	23,3	161	76,7	210
féminin	22	11,1	177	88,9	199
total	71	17,4	338	82,6	409

Du côté des enseignants, 18 acceptent de participer à la recherche, soit 10 femmes et 8 hommes. La moyenne d'âge est de 39,9 ans (écart-type de 7,9) et l'expérience est de 18,4 années (écart-type de 9,1). Ces enseignants sont tous titulaires de la classe.

B. Stratégie d'échantillonnage pour la deuxième année (1988-1989)

Après ce passage du primaire au secondaire, à partir de nos 71 "élèves cibles" (DS) identifiés lors de la première année de recherche, nous devons retrouver ces élèves et procéder à l'organisation de la deuxième phase. Cette organisation dû tenir compte des contraintes suivantes: a) retrouver les 71 "élèves cibles" répartis tant au primaire (doublage, passage en 7^e pour certains) qu'au secondaire et ce, dans trois commissions scolaires différentes; b) une fois retrouvés, obtenir la

participation de l'enseignant "tuteur" du groupe ou se retrouve chaque "élève cible" retracé; c) obtenir l'autorisation des élèves et des parents de chaque élève du groupe concerné. Voici plus en détail les étapes franchies.

1. Première étape: retrouver les "élèves cibles" et identifier leur groupe d'appartenance. A l'aide du service aux élèves de la CS des Vieilles-Forges, la plupart des élèves furent retracés et 41 des 71 "élèves cibles" poursuivirent la deuxième année soit 58 %. Ces 41 élèves se retrouvaient dans les regroupements suivants : 7 étaient dans deux groupes de 7^e année; 20 étaient dans sept groupes de présecondaire; 9 dans trois groupes de cheminement particulier et enfin 5 se retrouvaient dans quatre groupes de première secondaire. La figure 3 à la page 64 présente ces données. Les 30 autres élèves ne purent participer pour les diverses raisons suivantes: 9 refusèrent de continuer; 7 allaient en enseignement privé; 9 étaient dans des situations où nous ne pouvions les suivre (groupes réguliers au secondaire et limite du nombre de groupes par la direction d'école, groupes spéciaux en musique); 2 étaient classés en classe de Trouble de la conduite et du comportement (TCC); 2 déménagèrent et enfin, 1 doubla et resta en 6^e année.

2. Deuxième étape: le choix des enseignants et des écoles. Au secondaire, le contexte de la relation maître-élève était fort différent du primaire. En effet, l'élève rencontrait plusieurs enseignants. Comme il n'était pas possible de faire participer tous les enseignants intervenants dans un groupe donné, nous avons limité notre choix à un enseignant par groupe, soit le tuteur du groupe qui était en principe la personne la plus en "contact" avec les élèves. Le tuteur du groupe était habituellement l'enseignant des matières de base (français, mathématiques). Lorsque ce n'était pas possible d'avoir l'enseignant "tuteur", le choix se faisait au niveau de l'enseignant qui avait le plus de périodes avec le groupe concerné (langue seconde, écologie et une autre matière, etc.). Suite à l'accord de la part de l'enseignant, les mêmes procédures que lors de la première année furent appliquées.

Les 41 "élèves cibles" répartis dans les différents cheminements (7^e année, présecondaire, cheminement particulier, première secondaire) faisaient partie de cinq écoles différentes appartenant à trois commissions scolaires. Lors de cette deuxième année de recherche, l'échantillon total se composait donc de 234 élèves (126 garçons et 108 filles), dont 150 étaient en difficulté scolaire (DS) et 84 élèves ordinaires (ORD). Ils étaient âgés en moyenne de 13,6 ans avec un écart-type de 0,7. Quelque 46 élèves, soit 16 % de l'ensemble des élèves, n'ont pas accepté de participer à la recherche. Le tableau 5 présente l'échantillon des élèves selon les regroupements et la répartition au niveau du sexe des élèves. Le tableau 6 présente la répartition des "élèves cibles" et des autres élèves selon les regroupements.

Tableau 5
Fréquences et pourcentages des élèves selon le sexe en fonction des regroupements (N=234)
Deuxième année (1988-1989)

sexe	pré-sec.		chem. part.		sec. 1 rég.		7 ^e		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
masculin	48	38	26	21	36	28	16	13	126	100
féminin	31	29	23	21	48	44	06	06	108	100
total	79	34	49	21	84	36	22	09	234	100

Tableau 6
Fréquences et pourcentages des "élèves cibles" et des autres élèves en fonction
des regroupements (N=234)
Deuxième année (1988-1989)

types d'élève	pré-sec.		chem. part.		sec. 1 rég.		7 ^e		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
cibles	20	48	09	22	05	12	07	17	41	100
autres élèv.	59	30	40	21	79	41	15	08	193	100
total	79	34	49	21	84	36	22	09	234	100

Au niveau des enseignants, 16 acceptèrent de participer à la recherche, soit 6 femmes et 10 hommes. La moyenne d'âge était de 43 ans (écart-type de 9,9) et l'expérience est de 20,6 années (écart-type de 10,2). La majorité de ces enseignants étaient les tuteurs du groupe classe.

C. Stratégie d'échantillonnage pour la troisième année (1989-1990)

La troisième année de la recherche reprenait essentiellement les mêmes procédures d'échantillonnage que celles utilisées lors de la deuxième année, soit retrouver les 41 "élèves cibles" répartis maintenant dans quatre écoles secondaires; une fois qu'ils étaient retrouvés, obtenir la participation de l'enseignant "tuteur" du groupe où se retrouvait chaque "élève cible" retracé et obtenir l'autorisation des élèves et des parents de chaque élève du groupe concerné.

Des 71 "élèves cibles" du départ, à la troisième année, 36 continuaient la recherche et se retrouvaient dans les regroupements suivants : 7 étaient dans quatre groupes de cheminement particulier I; 9 étaient dans trois groupes de cheminement particulier II; 6 dans deux groupes de "doubleurs" de première secondaire; 9 étaient dans huit groupes de première secondaire régulière et 5 aboutirent dans cinq groupes de deuxième secondaire. Ce qui signifie que les 36 "élèves cibles" étaient réparties dans quelques 22 groupes différents.

Lors de cette troisième année de recherche, l'échantillon total des élèves se composait donc de 521 sujets, dont 140 faisaient partie de regroupement pour élèves en difficulté scolaire (DS), et 381 étaient des élèves faisant partie de regroupement pour élèves ordinaires (ORD).

Le tableau 7 présente l'échantillon des élèves selon les regroupements et la répartition au niveau du sexe des élèves. Le tableau 8 présente la répartition des "élèves cibles" et des autres élèves selon les regroupements.

Tableau 7
Fréquences et pourcentages des élèves selon le sexe en fonction
des regroupements (N=521)
Troisième année (1989-1990)

sexe	sec. 1 rég.		sec. 2 rég.		chem. part.		sec. 1 doub.		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
masculin	134	45	88	29	59	20	18	06	299	100
féminin	98	44	61	27	48	22	15	07	222	100
total	232	45	149	28	107	21	33	06	521	100

Tableau 8
Fréquences et pourcentages des "élèves cibles" et des autres élèves
en fonction des regroupements (N=521)
Troisième année (1989-1990)

types d'élève	sec. 1 rég.		sec. 2 rég.		chem. part.		sec. 1 doub.		total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
cibles	9	25	5	14	16	44	6	7	36	100
autres élèv.	223	46	144	30	91	19	27	5	485	100
total	232	44	149	29	107	21	33	6	521	100

Au niveau des enseignants, 19 acceptèrent de participer à la recherche, soit 4 femmes et 15 hommes. La moyenne d'âge était de 43 ans (écart-type de 8,3) et l'expérience était de 22,2 années (écart-type de 9,5).

L'échantillon total des élèves

L'échantillon total des élèves pour les trois années est de 1 164 élèves; 420 (36 %) sont de niveau primaire et 744 (64 %) de niveau secondaire; 773 (66 %) se retrouvent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD), c'est-à-dire sans difficulté importante d'apprentissage, soit en 6^e année, en première secondaire régulière et en deuxième secondaire, alors que 391 (34 %) sont dans des regroupements pour élèves en difficulté (DS), soit la 7^e année, le présecondaire, le cheminement particulier, le secondaire 1 (classe de "doubleurs"). L'échantillon se

compose de 529 (45 %) filles et de 635 (55 %) de garçons. L'âge moyen étant de 13,4 années (écart-type de 0,9). Ces élèves sont réparties dans 56 groupes, soit 20 du primaire et 36 du secondaire faisant partie de 12 écoles primaires et de quatre écoles secondaires. La figure 3 présente l'échantillon total selon les années, les regroupements, le nombre d'élèves cibles par groupe et le nombre d'élèves participants dans chaque groupe, alors que le tableau 9 présente l'échantillon total selon les regroupements et les types d'élève.

L'échantillon total des enseignants

L'échantillon total des enseignants pour les trois années est de 49 personnes. Parmi ces enseignants, 18 sont au primaire et 31 au secondaire. Les enseignantes sont au nombre de 19 alors que les enseignants sont au nombre de 30. Quelques 32 enseignants interviennent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD) alors que 17 interviennent dans des regroupements pour élèves en difficulté (DS). L'âge moyen de ces enseignants est de 42,9 ans (écart-type de 8,2) ayant en moyenne 21 années d'expérience d'enseignement (écart-type de 0,9).

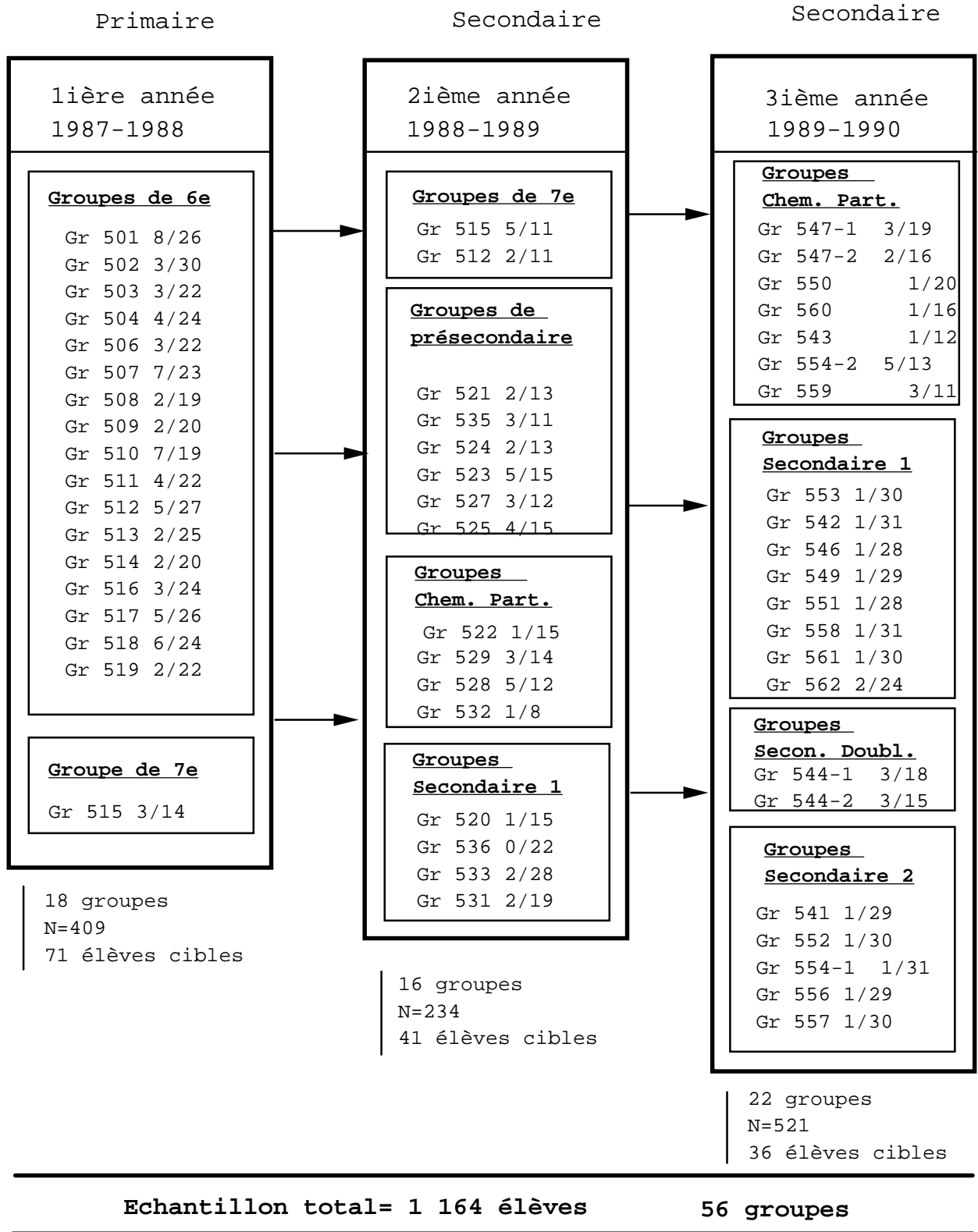


Fig 3 Echantillon total des élèves pour les trois années (1987-1990).
 Pour chaque année, types de regroupement, nombre "d'élèves cibles" et nombre d'élèves par groupe.

Tableau 9
Les élèves en difficulté et les élèves ordinaires
en fonction des types de regroupements (N=1 164)
Echantillon total (3 années)

Types d'élève	6 ^e	7 ^e	Pré-sec.	Ch.Part.	Sec.1 D.	Sec.1 R	Sec.2 R	Total
DS	68	36	79	156	33	14	5	391
ORD	327	--	--	---	--	302	144	773
Total	395	36	79	156	33	316	149	1 164
Cibles	68	10	19	26	6	14	5	----

Cheminement des élèves cibles

Parmi les 71 élèves cibles du début de la recherche, 32 élèves ont été suivi durant les trois années, soit 8 filles (25 %) et 24 garçons (75 %). Le cheminement de ces élèves est illustré par la figure 3 et s'explique comme suit: parmi les 31 élèves de 6^e année, 4 se retrouvent lors de la deuxième année de recherche, en secondaire 1; de ces 4 élèves, 2 aboutissent en secondaire 2 lors de la troisième année de la recherche, alors que les deux autres redoublent et restent en secondaire 1.

Toujours à partir des 31 élèves de départ, 6 se retrouvent en 7^eannée lors de la deuxième année de recherche et, parmi ces 6 élèves, 5 aboutissent en secondaire 1 lors de la troisième année de la recherche alors que l'autre se retrouve en cheminement particulier. La figure 4 décrit également le cheminement du reste des autres élèves.

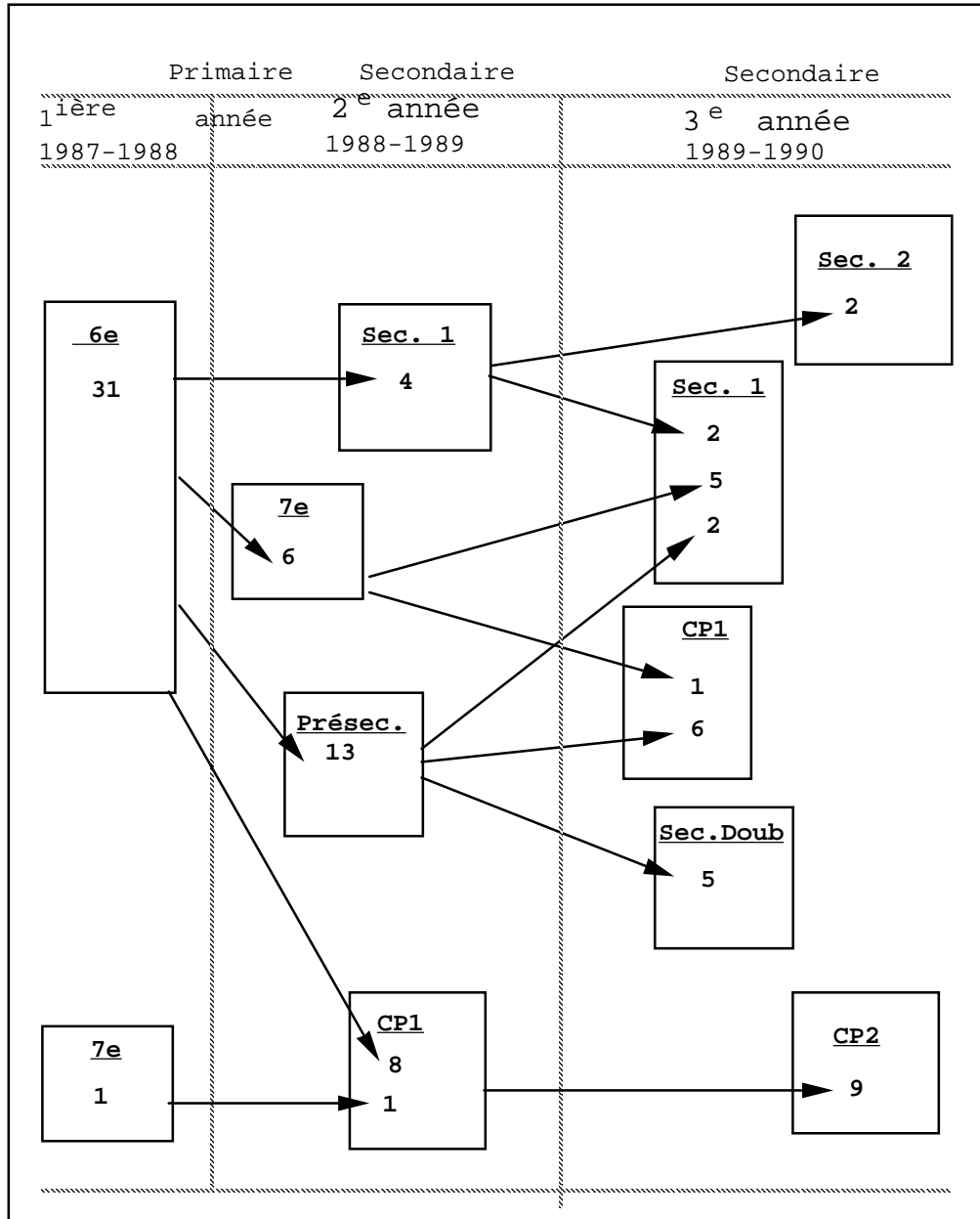


Fig.4 Cheminement des "élèves cibles" suivis durant les trois années de la recherche.

Les différentes variables

L'étude comporte un certain nombre de variables. Ces variables ont été identifiées dans le cadre de la recension des écrits sur les attitudes réciproques dans la relation maître-élève. Certaines d'entre elles ont été considérées en cours de recherche, soit à la suite d'entrevue avec les enseignants, soit lors de séminaires avec nos étudiants de maîtrise ou par exemple lors d'échanges avec le professeur Gilly .

Comme pour les questions de recherche et les hypothèses, les variables de la recherche sont de deux ordres, soit les variables principales permettant de vérifier les hypothèses principales et les variables secondaires permettant d'ajouter à l'étude des connaissances complémentaires sur les élèves en difficulté scolaire.

Nous présentons d'abord les variables principales de l'étude, soit dans un premier temps, les variables indépendantes et dépendantes qui ont trait à l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant puis, dans un deuxième temps, celles ayant rapport à l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Par la suite, nous présentons les variables indépendantes et dépendantes secondaires qui ont trait à l'élève en difficulté scolaire. Les tableaux 10, 11 et 12 aux pages 81-83 présentent les diverses variables.

Les variables principales qui concernent l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'enseignant

Les principales variables indépendantes (variables pouvant influencer les attitudes de l'élève) de l'étude qui concernent les élèves, sont: le statut scolaire (en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD), le sexe, l'âge, le type d'élève selon les catégories de Silberman, le rendement scolaire en français et en mathématique et le type de regroupement. La variable dépendante est l'attitude de l'élève vis-à-vis de son enseignant.

A. Variables indépendantes

1. Le statut scolaire. Cette variable concerne l'état du rendement scolaire de l'élève, c'est-à-dire s'il est en difficulté scolaire (DS) ou s'il est considéré comme un élève ordinaire (ORD). C'est à partir de la procédure déjà expliquée plus haut qu'est identifié le statut de l'élève, de même que par le type de regroupement dans lequel il réalise son programme scolaire (6^e année, présecondaire, etc.).

2. Le sexe et l'âge. L'âge en années et en mois est identifié au printemps de chaque année de la recherche. Cette information est tirée du Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.

3. Le type d'élève selon les catégories de Silberman. Cette variable détermine si l'élève est de type attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. C'est à l'aide d'une adaptation de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981) qu'est tirée cette information.

4. Le rendement scolaire en français et en mathématique. C'est la moyenne en français et en mathématiques. Ces moyennes ont été transformées en

score Z pour chaque groupe-classe de l'élève. Cette information est tirée du Bulletin scolaire de l'élève.

5. Le type de regroupement. Il concerne le type de classement de l'élève. Les élèves ordinaires sont des enfants sans difficulté d'apprentissage important et qui fréquentent une classe ordinaire, soit la 6^e année du primaire ou la première ou deuxième année secondaire. Parmi ces élèves "ordinaires", ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage léger peuvent recevoir une aide orthopédagogique de soutien. A la fin du primaire, les élèves en difficulté scolaire âgés de moins de 13 ans au début de l'année scolaire peuvent être classés dans une 7^e année; les élèves âgés de plus de 13 ans et qui présentent un retard scolaire de moins de deux ans peuvent aboutir dans une classe de cheminement particulier. Ce programme permet aux élèves de suivre les cours de base (français, mathématiques et anglais) du secondaire I et II étalés sur trois années. Les élèves âgés de plus de 13 ans et qui présentent un retard scolaire de plus de deux ans peuvent aboutir dans une classe de présecondaire. Enfin, certains milieux scolaires regroupent des élèves redoublants de secondaire 1 dans une classe identifiée comme secondaire 1 "doubleurs".

B. Variable dépendante

1. L'attitude de l'élève vis-à-vis de son enseignant. Cette variable se préoccupe essentiellement du type d'émotion qu'engendre l'enseignant auprès de l'élève et est mesurée par une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) intitulé Attitude de l'élève envers son professeur (AEP).

Les variables principales qui concernent l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève

Les principales variables indépendantes de l'étude qui concernent les enseignants sont: le sexe, l'âge, l'expérience d'enseignement et le sentiment de responsabilité. La variable dépendante est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève.

A. Variables indépendantes

1. L'âge, le sexe et l'expérience. Ces données sont obtenues à l'aide du Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant.

2. Le sentiment de responsabilité Il est analysé à l'aide du questionnaire mesurant le Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves (S.R.R.E), mis au point par Guskey (1981) et intitulé Responsibility for Student Achievement Questionnaire (R.S.A.). Le but est de déterminer dans quelle mesure l'enseignant se sent personnellement responsable des succès et des échecs

scolaires de ses élèves. C'est, en quelque sorte, une mesure de l'attribution d'une cause aux succès et aux échecs des élèves par rapport à la responsabilité de l'enseignant.

B. Variable dépendante

1. L'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Elle vise essentiellement à vérifier le type d'émotion que déclenche l'élève chez l'enseignant. Cette variable est mesurée par une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) intitulée Attitude du professeur envers l'élève (APE) .

Les variables secondaires

Les variables indépendantes secondaires ont trait à divers aspects des caractéristiques personnelles de l'élève, de son vécu scolaire ou de son environnement. Ce sont: l'absentéisme, les habiletés scolaires, la personnalité, le lieu de contrôle, le milieu de provenance, la structure de la famille et le climat familial. Les variables dépendantes secondaires ont, quant à elles, un lien avec diverses formes d'attitudes de l'élève.

A. Les variables indépendantes secondaires

1. L'absentéisme. Le taux d'absentéisme est identifié par le total d'absences de l'élève en journées ou en demi-journées pour les trois étapes de l'année scolaire. Cette information est tirée du Bulletin scolaire de l'élève.

2. Les habiletés scolaires. Ces habiletés ont trait aux aptitudes de l'élève nécessaires pour réussir la première année du secondaire, principalement en ce qui concerne les aptitudes en arithmétique. C'est à l'aide du test Otis-Lennon que cette information est obtenue.

3. La personnalité. Dans le sens de l'état psychologique de l'élève, la personnalité a trait aux tendances à la névrose, à la stabilité émotionnelle et à l'identification des symptômes de malaise psychologique. Cet aspect de l'élève est vérifié à l'aide du test Brown-Ottawa .

4. Le lieu de contrôle. Il se définit comme étant le degré selon lequel l'individu perçoit les événements de sa vie comme les conséquences de ses propres actions, donc comme contrôlables (lieu de contrôle interne), ou comme indépendants de son comportement, donc comme étant hors de son contrôle personnel (lieu de contrôle externe). Cette variable est vérifiée par le Children's Nowicki & Strickland Internal External Control Scale .

5. Le milieu de provenance. Il distingue les quartiers où résident les sujets et les classent en trois milieux, soit défavorisé, moyen et favorisé. Les éléments de cette information sont tirés du Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève et traités par la suite selon une procédure qui se base sur le quartier où le sujet demeure. Ces quartiers sont des secteurs identifiés par le Recensement du Canada 1986 pour la région de Trois-Rivières et permettent de catégoriser le milieu de provenance de l'élève.

6. La structure de la famille. Elle décrit la situation familiale de l'élève en précisant entre autres avec qui il demeure (ses deux parents, ou avec le père ou avec la mère, ou en famille d'accueil, etc.). Cette information est tirée du Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.

7. Le climat familial. Il décrit la façon d'être et de faire des parents de l'élève, du moins dans le sens de la perception qu'en a l'élève. Cette information est relevée à l'aide de L'échelle d'environnement familial de Moos et Moos (1984).

B. Les variables dépendantes secondaires

1. L'attitude scolaire. C'est en quelque sorte la perception globale de l'élève face à son vécu scolaire. Cette variable est mesurée à l'aide du Test d'attitude scolaire (T.A.S.) de Thibaudeau (1977). A cause de la nature de l'instrument (test projectif), cette mesure n'est prise qu'auprès des "élèves cibles". L'entrevue individuelle auprès des "élèves cibles" complète la mesure de cette variable de même que l'ensemble des autres variables.

2. L'attitude vis-à-vis des études. Elle vise à vérifier, entre autres, l'importance que l'élève accorde aux études. C'est à l'aide de l'Echelle d'attitude vis-à-vis des études (A.E.) de Rousseau (1970) qu'est mesurée cette variable

3. La perception de la relation maître-élève. Elle vise principalement à vérifier la perception qu'a l'élève de la relation entre le professeur et les élèves ainsi que la perception du contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves de la classe. Cette variable est mesurée à l'aide d'une partie du questionnaire Perception étudiante de la relation professeur étudiant de Pierre (1973).

Les variables de contrôle

Le dernier regroupement a trait aux variables dites de contrôle qui elles permettent de s'assurer d'une validité interne de la recherche en contrôlant certains phénomènes qui pourraient biaiser les résultats.

Pour ce qui est de l'administration des instruments de mesure, à chaque année de la recherche, la façon de procéder et l'ordre des questionnaires étaient identiques. Pour chacune des années, les responsables chargés d'administrer les instruments étaient les mêmes. En d'autres mots, chaque groupe était soumis à la même façon de procéder. De plus, pour permettre aux élèves d'être plus à l'aise pour répondre aux questionnaires, l'enseignant quittait la classe et les responsables assumaient le groupe. Ces assistantes voyaient à ce que la discipline et le climat de classe soient assez calmes pour favoriser la réalisation de la tâche.

Concernant l'entrée des données sur l'ordinateur, une double vérification se faisait afin de réduire au minimum les risques d'erreurs.

Les autres formes de contrôle se font lors des traitements statistiques des données. A ce moment là, il pourra arriver que des variables identifiées d'abord comme variables principales ou secondaires soient appelées variables intermédiaires ou variables de contrôle. Cela signifie que cette variable est introduite dans l'étude avec d'autres variables afin de voir l'impact possible que cette variable peut exercer sur d'autres variables à l'étude. Cette variable peut alors être nommée "variable de contrôle" ou "variable intermédiaire" et dans l'esprit des auteurs, c'est le même sens qui lui est accordée, soit un sens plus proche du traitement statistique que de l'importance réelle accordé à cette variable (importance principale ou secondaire). Par exemple, chez les élèves, les variables sexe, âge, type d'élève (selon Silberman), le rendement scolaire et le type de regroupement seront contrôlés lors des traitements "secondaires" à l'aide des analyses multivariées et univariées. Le même phénomène se produira chez les enseignants où les variables suivantes seront contrôlées: l'âge, le sexe et le sentiment de responsabilité.

Certaines variables intermédiaires ne peuvent être complètement contrôlées, c'est-à-dire qu'elles ne le sont que pour certaines années. C'est en quelque sorte des limites à la validité interne de notre recherche. Ces variables chez les élèves sont: les habiletés intellectuelles, l'absentéisme, la personnalité, le lieu de contrôle, le milieu de provenance, la structure de la famille et le climat familial. Chez l'enseignant, l'attrait est une variable qui peut être importante au niveau de l'attitude des élèves et qui ne peut être contrôlée.

Les instruments de mesure

Précisons que les variables indépendantes principales de l'étude qui concernent les élèves sont: le statut scolaire (en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD), le sexe, l'âge, le type d'élève selon les catégories de Silberman, le rendement scolaire en français et en mathématique et le type de regroupement. La variable dépendante est l'attitude de l'élève vis-à-vis de son enseignant.

Les instruments de mesure utilisés dans la recherche se regroupent autour de trois catégories, soit les instruments permettant la mesure des variables indépendantes et dépendantes principales, les instruments visant la mesure des variables indépendantes et dépendantes secondaires, et enfin les entrevues servant à compléter d'une façon qualitative les mesures de type quantitatif. Les figures 4, 5 et 6 présentent l'ensemble des variables et les instruments de mesure. Les instruments permettant la mesure des variables indépendantes principales

Cette catégorie comprend pour les élèves, trois instruments: Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.; Bulletin scolaire; le type d'élève selon les catégories de Silberman, et pour les enseignants, deux instruments: Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant; Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves (SRRE).

A. Les instruments concernant l'élève

1. Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève. Ce questionnaire, développé pour la recherche et administré à chaque année auprès de tous les élèves, vise à obtenir les informations suivantes: l'âge, le sexe, l'endroit où l'élève demeure, la situation familiale (famille mono-parentale ou biparentale, nombre de soeurs et frères, etc.). A partir de l'information obtenue par ce questionnaire, nous avons déterminé le quartier de provenance des élèves dans le but de préciser le type de quartier de chaque élève: défavorisé, moyen ou favorisé. Précisons que nous avons recueilli cette information pour l'échantillon de la deuxième année seulement. Pour plus de précisions sur la procédure utilisée, voir: Maddocks (1990). En ce qui concerne l'âge de l'élève, cette donnée est transformée en trois catégories: "jeune", "âge moyen" et "vieux".

2. Bulletin scolaire. Le bulletin scolaire permet d'obtenir le rendement scolaire de l'élève ainsi que son taux d'absentéisme à l'école. Le rendement scolaire est calculé à partir des résultats scolaires des élèves pour les trois premières étapes, et ce, pour les mathématiques et le français. La moyenne pour chaque élève est transformée en score Z afin de normaliser les résultats par rapport au groupe respectif de chaque élève. Pour la première et la deuxième année de la recherche, nous utilisons les résultats de fin d'année. Pour la troisième année, nous utilisons les résultats de la troisième étape. Ce rendement scolaire est également transformé en trois catégories: faible, moyen et fort.

3. Le type d'élève selon les catégories de Silberman. Afin d'identifier à quelle catégorie appartient chaque élève, nous avons utilisé, en la modifiant, la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981). Sur un questionnaire est brièvement décrit chaque type d'élève et chaque description se

termine par une question qui correspond au type d'élève en question. Avant de répondre, l'enseignant a la liste des élèves de son groupe placée devant lui; il inscrit le nom de chacun des élèves dans l'une des quatre catégories d'élèves. Si certains élèves ne correspondent pas à l'une ou à l'autre de ces quatre catégories, l'enseignant indique les noms des élèves à l'élément: "ne s'applique pas". L'instrument est présenté en appendice.

Voici, pour chaque type d'élève, la courte description utilisée et la question posée.

Catégorie 1 (Attachant): cet élève attire l'affection de l'enseignant. C'est un élève qui se distingue par un bon rendement intellectuel. Il sert souvent de modèle pour les autres élèves. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si vous pouviez garder un ou des élèves une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

Catégorie 2 (Préoccupant): cet élève a des aptitudes intellectuelles limitées, des acquis scolaires déficients et il compose difficilement avec les demandes de l'école. Il a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser et lui demande beaucoup de temps. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si vous pouviez vous consacrer entièrement à un ou à des élèves qui vous préoccupe(nt) beaucoup, lequel ou lesquels choisiriez-vous?

Catégorie 3 (Indifférent): cet élève est celui qui a peu d'interactions avec l'enseignant et qui évite même son contact. C'est l'élève que l'enseignant peut avoir tendance à oublier. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si un ou des parents se présentait (présentaient) à vous sans être attendu(s), pour quel(s) élève(s) auriez-vous peu de chose à dire?

Catégorie 4 (rejeté): cet élève est celui qui présente des problèmes de comportement et manifeste de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant. C'est l'élève qui correspond à la question suivante:

Si votre classe devait être réduite d'un ou de quelques élèves, lequel ou lesquels accepteriez-vous de retirer à cause des problèmes qu'il présente?

B. Les instruments concernant les enseignants

1. Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de

l'enseignant Ce questionnaire recueille des informations concernant l'enseignant tels que le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience d'enseignement, d'expérience au primaire, au secondaire et auprès d'élèves en difficulté scolaire, ainsi que le dernier diplôme obtenu. Pour ce qui de l'âge des enseignants, suite à l'analyse de la distribution de l'âge chez tous les enseignants, nous avons

procédé à une catégorisation des âges. Ainsi, les enseignants ayant 39 ans et moins sont considérés comme "jeunes", les enseignants ayant entre 40 ans et 46 ans sont considérés "d'âge moyen" et les enseignants ayant entre 47 ans et plus sont considérés comme "âgés".

2. Sentiment de Responsabilité face au Rendement des Elèves

(SRRE). Le SRRE (Guskey, 1981) détermine dans quelle mesure l'enseignant se sent personnellement responsable des succès et des échecs scolaires de ses élèves. Il permet de voir dans quelles proportions l'enseignant attribue ces succès ou ces échecs à ses qualités personnelles, telles que ses capacités et ses habiletés professionnelles, ou à des causes externes, comme l'intérêt, la motivation, les capacités des élèves et les caractéristiques de l'environnement physique ou humain.

L'enseignant répond à un questionnaire composé de 30 questions présentant des situations hypothétiques susceptibles de se produire régulièrement dans la vie courante de la classe. Après chaque situation, l'enseignant doit répondre, en pourcentage, à deux énoncés dont l'un présente l'enseignant comme responsable de cette situation (responsabilité interne) alors que l'autre attribue la responsabilité à un facteur extérieur (responsabilité externe). La somme des deux pourcentages doit être égale à 100 pour chaque question.

Deux scores du niveau de responsabilité interne sont obtenus, le R+ et le R-. Le score R+ indique le niveau de responsabilité interne face au succès scolaire et il s'obtient en calculant la moyenne des pourcentages attribués aux 15 questions présentant des situations de succès scolaires. Le score R-, qui indique le niveau de responsabilité interne face à l'échec, s'obtient en calculant la moyenne des pourcentages attribués aux 15 questions présentant des situations d'échecs scolaires.

Pour chaque score, lorsque le pourcentage est au-dessus de 50 %, nous pouvons assumer que le sentiment de responsabilité interne a tendance à être supérieur au sentiment de responsabilité externe.

Pour permettre les traitements statistiques, les scores R+ et R- obtenus à la variable "sentiment de responsabilité" ont été transformés en catégories. Pour le R+, suite à l'analyse de la distribution des scores de tous les enseignants, nous avons considéré les scores de 55 et moins comme un R+ "faible", les scores de 56 à 63 comme un R+ "moyen" et les scores de 64 et plus comme un R+ "fort". Pour le R-, suite à l'analyse de la distribution des scores de tous les enseignants, nous avons considéré les scores de 33 et moins comme un R- "faible", les scores de 34 à 45 comme un R- "moyen" et les scores de 46 et plus comme un R- "fort".

Pour l'ensemble des qualités métrologiques de l'instrument, nous référons le lecteur à Guskey (1981). Il n'y a pas eu de validation québécoise de cet instrument mais nous en avons vérifié l'homogénéité. L'homogénéité d'un instrument assure, jusqu'à un certain point, sa validité de contenu statistique, mais renseigne peu sur sa validité logique. Par ailleurs, cette dernière a été démontrée par Guskey (1981). Nous avons procédé à l'analyse du degré de corrélation entre chaque item et le score total. Cette opération nous a permis de constater que l'instrument ne présentait pas une validité interne très élevée et nous avons dû enlever deux questions (3b et 19b) à la sous-échelle R+, les corrélations de ces deux questions étant faibles (0,32 et 0,27). Les autres corrélations varient entre 0,40 et 0,55. Nous avons effectué la même procédure à la sous-échelle R- et avons enlevé trois questions faibles (4a, 8b, 29a) dont les corrélations avec le total étaient respectivement de 0,11; 0,21 et 0,27. Les autres corrélations varient entre 55 et 70. Nous avons tenu compte de ces faiblesses métrologiques de l'instrument lors de nos analyses des résultats. L'instrument (SRRE) est présenté en appendice.

Les instruments permettant la mesure des variables dépendantes principales

Cette catégorie comprend pour les élèves deux instruments : Attitude de l'élève envers son professeur (AEP) et l'entrevue. Pour les enseignants également deux instruments: Attitude du professeur envers l'élève (APE). et l'entrevue.

A. Les instruments concernant l'élève

1 Attitude de l'élève envers son professeur (AEP). L'attitude de l'élève envers son enseignant est mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1960). Cette échelle d'Attitude des élèves envers le professeur (AEP) se compose de 16 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -2 à +2.

Selon toi, ton professeur est-il un professeur:

juste	—	—	—	—	—	injuste
bon	—	—	—	—	—	mauvais
sévère	—	—	—	—	—	indulgent
froid	—	—	—	—	—	chaleureux

Concernant la validation de l'instrument, toutes les conditions idéales ne furent pas rencontrées principalement pour des raisons d'ordre financière et aussi pour des raisons de limites dans la disponibilité des écoles. C'est pourquoi, nous avons dû procéder à une validation en cours d'expérimentation en utilisant les sujets de la première année de la recherche. La validation s'est donc déroulée en deux temps.

a. La validité de l'échelle. En référence au cadre théorique de Staats (1975), les adjectifs bipolaires des échelles ont été choisis selon leur degré de signification au plan du facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif) et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposés dans les travaux de différents auteurs (Broophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg, et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969).

A la suite de l'expérimentation auprès de plus de 400 élèves du primaire, on a procédé à l'analyse factorielle, méthode des composantes principales avec transformation orthogonale de type varimax. L'application de cette méthode a permis de mettre en évidence un facteur important, qui à lui seul, rassemble ou regroupe la plupart des adjectifs bipolaires. Le contenu de ce facteur permettait de supporter le caractère unidimensionnelle de l'échelle et ses liens étroits, autant logiques que statistiques, avec la dimension affective des rapports élève-enseignant. En effet, le premier facteur, le plus important, comprend 16 adjectifs bipolaires qui contribuent pour 93,7 % de la variance totale. Pour cette échelle, le facteur semble bien représenter, à partir du contenu des adjectifs, la dimension affective que prétend mesurer l'échelle.

b. La fidélité de l'échelle. Pour procéder à l'étude de la fidélité de l'échelle, on a divisé l'échelle en deux sous-échelles. Figuraient dans la première sous-échelle les items impairs et, dans la deuxième, les items pairs. On a procédé au calcul de la corrélation entre les résultats obtenus à chacune des deux sous-échelles. Le coefficient de fidélité obtenu (de type consistance interne) fut corrigé par la formule Spearman-Brown. Cette correction le fit passer à de 0,92 à 0,96. L'instrument développé offre donc un haut niveau de fidélité.

Celle-ci a été vérifiée de nouveau en utilisant un échantillon beaucoup plus important, soit quelques 1 164 élèves. Nous avons analysé la consistance interne de l'instrument en vérifiant le degré de corrélation item et score total. Cette première opération confirme un degré élevé de corrélation entre chaque item et le score total. En effet, sur les 16 items de l'échelle, la grande majorité se situent au dessus de 0,75. Le plus faible étant 0,56 et le plus fort 0,82. Quant à la fidélité proprement dite, nous retrouvons un coefficient équivalent à celui obtenu lors de la première opération soit un coefficient corrigé de 0,95.

La distribution des données de l'échelle AEP n'est pas conforme à la courbe normale. Elle est plutôt asymétrique. C'est pourquoi nous avons normalisé les scores afin de pouvoir utiliser les tests statistiques paramétriques. Nous avons donc, dans un premier temps, converti les scores moyens de l'échelle A.E P en scores standards (scores z) puis, pour faciliter la comparaison des résultats, nous avons transformé ces scores de manière à ce qu'ils appartiennent à une

distribution caractérisée par une moyenne de 10 et un écart-type de 2. L'instrument est présenté en appendice.

2. L'entrevue auprès de l'élève. L'entrevue auprès des "élèves cibles" vise à compléter, d'un point de vue qualitatif, les différentes mesures quantitatives. Voici, à titre d'exemples, les différents thèmes et quelques questions faisant partie de l'entrevue :

Attitudes générales face à l'école et aux matières:

- Qu'est-ce que tu aimes le plus (le moins) à l'école cette année?
- Y a-t-il des matières que tu trouves difficiles? Pourquoi?

Attitudes générales envers ses professeurs:

- Qu'est-ce que tu aimes le plus (le moins) chez ton professeur?
(nom du professeur)
- Quel professeur as-tu le plus aimé depuis ta première année?
Depuis l'an passé? Pourquoi?
- Pour toi, un professeur idéal, c'est quoi? Comment le décrirais-tu?
- Quel adulte aimes-tu le plus à l'école? Pourquoi?

Représentation de ce qu'est un "bon élève", un "mauvais élève" et représentation de lui-même:

- Pour toi, un élève idéal, c'est quoi? Comment le décrirais-tu?
- Pour toi, un "mauvais élève", c'est quoi? Comment le décrirais-tu?
- Toi, comment te décris-tu comme élève?
- D'après toi, qu'est-ce que ton professeur pense de toi?

Représentation de ses difficultés scolaires

- Lorsque tu étais en 6^{ième} année, tu avais un peu de difficulté;
Peux-tu expliquer pourquoi tu avais des difficultés?
- Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à surmonter ces difficultés
(professeur, parents, efforts, etc.) ?

Aspirations scolaires

- Penses-tu aller à l'école longtemps? Jusqu'où?

B. Les instruments concernant l'enseignant

1. Attitude du professeur envers l'élève (APE). L'attitude de l'enseignant envers l'élève est mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1960). Cette échelle d'Attitude du professeur

envers l'élève (APE) se compose de 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3. Voici, à titre d'exemples, certains de ces adjectifs bipolaires.

Comment décririez-vous cet élève:

bon	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	mauvais
actif	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	passif
malhonnête	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	honnête
agréable	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	désagréable
triste	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	:	___	joyeux

Pour la validation de l'échelle d'Attitude du professeur envers l'élèves, nous avons procédé de la même façon que pour l'AEP.

a. La validité de l'échelle. En référence au cadre théorique de Staats (1975), les adjectifs bipolaires des échelles ont été choisis selon leur degré de signification au plan du facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif), et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposés dans les travaux de différents auteurs (Broophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg, et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969).

A la suite de l'expérimentation auprès de plus de 400 élèves du primaire, on a procédé à l'analyse factorielle, méthode des composantes principales avec transformation orthogonale de type varimax. L'application de cette méthode a permis de mettre en évidence un facteur important, qui à lui seul, rassemble ou regroupe la plupart des items. Le contenu de ce facteur permettait de supporter le caractère unidimensionnel de l'échelle et ses liens étroits autant logiques que statistiques avec la dimension affective des rapports élève-enseignant. En effet, le premier facteur, le plus important, comprend 18 adjectifs bipolaires qui contribuent pour 84,9 % de la variance totale. Pour cette échelle, le facteur semble bien représenter, à partir du contenu des items, la dimension affective que prétend mesurer l'échelle.

b. La fidélité de l'échelle. Pour procéder à l'étude de la fidélité de l'échelle, on a divisé l'échelle en deux sous-échelles. Figuraient dans la première sous-échelle, les items impairs et dans la deuxième, les items pairs. On a procédé au calcul de la corrélation entre les résultats obtenus à chacune des deux sous-échelles. Le coefficient de fidélité obtenu, (de type consistance interne) fut corrigé par la formule Spearman-Brown. Cette correction le fit passer de 0,94 à 0,97. L'instrument développé offre donc un haut niveau de fidélité.

Cette échelle a également été vérifiée de nouveau en utilisant un échantillon beaucoup plus important, soit quelques 1 164 élèves. Nous avons analysé la consistance interne de l'instrument en vérifiant le degré de corrélation item et

score total. Cette première opération confirme un degré élevé de corrélation entre chaque item et le score total. En effet, sur les 18 adjectifs bipolaires de l'échelle, la grande majorité se situent au dessus de 0,75. Le plus faible étant 0,50 et le plus fort 0,86. Quant à la fidélité proprement dite, nous retrouvons un coefficient équivalent à celui obtenu lors de la première opération soit, un coefficient corrigé de 0,95.

La distribution des données de l'échelle APE est non conforme à la courbe normale; elle est plutôt asymétrique et nous avons normalisé les scores afin de pouvoir utiliser les tests statistiques paramétriques. Nous avons donc, dans un premier temps, converti les scores moyens de l'échelle APE en scores standards (scores z) puis, pour faciliter la comparaison des résultats, nous avons transformé ces scores de manière à ce qu'ils appartiennent à une distribution caractérisée par une moyenne de 10 et un écart-type de 2. L'instrument est présenté en appendice.

2. L'entrevue auprès de l'enseignant. L'entrevue auprès des enseignants vise à compléter, d'un point de vue qualitatif, les différentes mesures quantitatives. Voici, à titre d'exemples, les différents thèmes et quelques questions faisant partie de l'entrevue :

Description générale du groupe-classe

- comment décririez-vous le climat de votre groupe de cette année (code du groupe)? Quelles sont les forces de ce groupe? Quelles sont les principales difficultés?

Représentation de "l'élève idéal" et de "l'élève contraire"

- Comment décririez-vous "l'élève idéal"?
- Comment décririez-vous "l'élève contraire"?

Description des "élèves cibles":

- J'aimerais que vous me parliez des élèves suivants (nom de l'élève):
- Comment se comporte-t-il en général en classe (travail scolaire, rendement, relation avec vous etc)?
- Quelles sont les difficultés particulières qu'éprouve cet élève?
- A quoi attribuez-vous les causes de ces difficultés?
- Pensez-vous que cet élève va récupérer son retard scolaire?
- Quel genre de classement est prévu pour l'an prochain?
- D'après-vous, jusqu'où ira-t-il à l'école?
- Comment décririez-vous la famille de cet élève?

Représentation du rôle de l'enseignant

- Quel est le rôle de l'enseignant dans une classe comme la votre?

Représentation de la famille

-Quel est le rôle des parents par rapport à l'école?

Les instruments permettant la mesure des variables indépendantes et dépendantes secondaires

Ces instruments pour les variables indépendantes sont: Echelle d'environnement familial Otis-Lennon ; Brown-Ottawa ; Children's Nowicki & Strickland internal external control scale et, pour les variables dépendantes: Test d'attitude scolaire (TAS) ; Echelle d'attitude vis-à-vis des études (AE) ; Perception étudiante de la relation professeur-étudiant.

A. Instruments de mesure des variables indépendantes secondaires

1. Echelle d'environnement familial. Cette échelle est une traduction du Family Environment Scale (FES) de Moos et Moos (1984). La traduction utilisée est une amélioration des traductions déjà réalisées. Cette traduction a été réalisée en 1990 par l'Equipe de recherche en intervention psycho-éducative (ERIPÉ) de l'UQTR. L'instrument se compose de 90 énoncés mesurant les caractéristiques sociales et environnementales de la famille.

Dix sous-échelles permettent d'évaluer trois dimensions de la vie familiale. La première dimension, les Rapports familiaux, comprend les sous-échelles Cohésion, Expression et Conflits qui évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de la famille, la façon dont les membres sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et la façon dont la colère, l'agression et les conflits s'expriment.

La deuxième dimension, Croissance personnelle, comprend les sous-échelles Indépendance, Accomplissement, Intérêt culturel et intellectuel, Activités sociales et récréatives et Insistance sur la morale et la religion. Ces sous-échelles évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-même et prennent leurs propres décisions. Elle évaluent également la façon dont les activités (comme l'école et le travail) sont orientées vers le développement personnel ou se situent plutôt dans un cadre compétitif. Enfin, elles évaluent l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et récréatives, et les comportements et valeurs familiales associées à la morale ou à la religion.

La troisième catégorie, Dimension de l'organisation du système familial, comprend les sous-échelles Organisation et Contrôle évaluant l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des

responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille.

Conception de l'échelle. Les énoncés du FES furent élaborés suite à des entrevues structurées avec les membres de différentes familles et par l'adaptation d'énoncés puisés dans les Social Climate Scales de Moos (1974). Cette procédure permit de recueillir 200 énoncés portant sur les caractéristiques sociales et environnementales de la famille. Chaque énoncé devait identifier un aspect de l'environnement familial tel les relations interpersonnelles, la croissance personnelle ou l'organisation de la famille. Cette première version fut administrée à 1 000 personnes provenant de 285 familles.

La version finale du FES (1974) peut prendre trois formes. La forme R (R pour réelle), qui mesure la perception qu'ont les gens de leur environnement conjugal ou familial. La forme I (I pour idéale), mesure la conception de l'environnement familial idéal des répondants. La troisième forme E (E pour attentes, "expectations"), permet aux répondants d'anticiper le fonctionnement familial suite à la mise en place d'un projet (par exemple, la venue d'un enfant). C'est la forme R qui a été utilisée dans la recherche.

Consistance interne des dix sous-échelles. La consistance interne (Alpha de Cronbach) des sous-échelles varie de 0,61 à 0,78 selon les sous-échelles. La stabilité des sous-échelles après deux mois varie de 0,68 à 0,86. Elle donne des corrélations relativement élevées s'échelonnant de 0,54 et 0,91 après 4 mois, de 0,52 et 0,89 après 12 mois.

Correction du FES. La correction du FES se fait à l'aide d'une clé de correction. Cette clé permet d'obtenir un score brut pour chacune des dix sous-échelles. Ce score brut est ensuite transformé en score standard à partir d'une table de conversion établie pour chaque sous-échelle.

2. Otis-Lennon. Lors de la première année de la recherche, la Commission scolaire des Vieilles Forges utilisait l'Otis Lennon (1978) pour mesurer les habiletés scolaires des élèves. Ce questionnaire, composé de 80 questions à choix multiples, demande à l'élève des aptitudes surtout en arithmétique. Ainsi, ce questionnaire mesure davantage le "readiness" pour l'algèbre, que les aptitudes. Plus le score est fort, plus l'élève possède les aptitudes nécessaires pour réussir la première année secondaire. Par ailleurs, un score plus bas que 90 indique un certain danger de difficulté scolaire. Cet instrument fut utilisé auprès de tous les élèves de la première année de recherche.

3. Brown-Ottawa. Ce questionnaire de 80 questions mesure la stabilité émotionnelle de l'enfant âgé entre 9 et 14 ans. Il permet d'identifier des symptômes de malaise psychologique, mais non leur cause. La situation de

l'enfant est considérée excellente lorsque le score varie de 0 à 12, bonne de 13 à 17, satisfaisante de 18 à 22, pauvre de 23 à 26 et lamentable à 27 et plus. En considérant 20 comme étant la médiane, il faut penser à remédier à l'état de santé de l'enfant dont le score est supérieur à 20. Plus le score est grand, plus les soins cliniques s'imposent. Cet instrument est utilisé auprès de tous les élèves de la première année de recherche.

4 Children's Nowicki & Strickland internal external control scale Le test de Nowicki et Strickland (1973) est un instrument de mesure du lieu de contrôle interne-externe chez l'enfant de 9 à 18 ans. Selon Rotter (1966, 1975), le lieu de contrôle se définit comme étant le degré selon lequel l'individu perçoit les événements de sa vie comme les conséquences de ses propres actions, donc comme contrôlables, ou comme indépendantes de son comportement, donc comme étant hors de son contrôle personnel. Ainsi, lorsqu'un individu a le sentiment de pouvoir exercer un certain contrôle par rapport à ce qui lui arrive, on dira que son lieu de contrôle est interne. A l'inverse, la personne dont le lieu de contrôle est externe a l'impression de ne pas pouvoir intervenir véritablement lorsqu'il lui arrive quelque chose. Dubois (1987:11) mentionne que le lieu de contrôle est à la base d'un courant de recherche particulièrement important de la psychologie américaine des 25 dernières années.

Cet instrument se présente sous la forme d'un questionnaire composé de 40 questions auxquels on doit répondre par oui ou par non. On accorde 1 point pour chaque question répondu dans le sens d'une pensée externaliste. Par exemple, on donne 1 point à la personne qui répond "oui" à la question suivante: " Crois-tu que si tu ne t'en préoccupes pas, la plupart de tes problèmes se résoudre d'eux-mêmes? " Par contre, aucun point n'est attribué si la réponse est non. Les scores varient entre 0 et 40. Un résultat élevé témoigne d'un individu dont le lieu de contrôle est externe.

Voici, à titre d'exemple, quelques autres questions:

Y a-t-il, selon toi, des enfants qui sont tout simplement nés chanceux?

Si quelqu'un étudie assez fort, crois-tu qu'il lui soit possible de réussir dans n'importe quelle matière?

Le Nowicki-Strickland possède une bonne validité et une grande fidélité et démontre une corrélation positive entre l'internalisme, le niveau d'âge et la réussite scolaire (Labranche, 1986). De plus, le questionnaire n'est pas influencé par le facteur d'attente sociale ni par le quotient intellectuel (Cantin, 1976). Selon Mac Donald, dont les propos nous sont rapportés par Cantin (1976), le Nowicki-Strickland apparaît être le meilleur instrument pour mesurer le lieu de contrôle chez les enfants.

Ceci dit, ce n'est qu'en 1981 que l'on peut utiliser une traduction de la version intégrale du test. Légaré (1981) procède alors à l'évaluation de la consistance interne en utilisant la méthode de bissection afin de comparer ses résultats à ceux obtenus par les auteurs du test. De façon générale, les coefficients obtenus sont quelque peu inférieurs à ceux rapportés par les auteurs. Cependant, les différences sont plus marquées aux niveaux scolaires extrêmes, soit les secondaires 1 et 5. En conclusion, les résultats obtenus sont tout près de satisfaire aux normes publiées par les auteurs (Légaré, 1981). Depuis sa construction, un grand nombre d'études ont été entreprises, venant confirmer sa validité ainsi que son utilité.

B. Instruments de mesure des variables dépendantes secondaires

1. Test d'attitude scolaire (TAS). Cet instrument projectif a été élaboré au Québec par Thibaudeau en 1977. L'attitude scolaire de l'élève envers l'école est selon Thibaudeau, "une prédisposition acquise et stable d'un sujet à se comporter d'une façon consistante par rapport au milieu scolaire, non pas tel qu'il est réellement, mais tel qu'il le perçoit. C'est par la consistance des réponses relatives au milieu scolaire que l'attitude scolaire sera identifiée. Cette prédisposition a un effet déterminant sur les sentiments et les actions reliées au milieu scolaire" (p.9).

Le test était administré au départ aux élèves de première, de troisième et de cinquième années. Mais Valiquette et Thibaudeau, en 1988, valident le T.A.S. pour les élèves du secondaire. Il se compose de 14 planches représentant des situations scolaires variées comme, par exemple, celle du héros se rendant à l'école ou répondant à une question du maître en classe ou jouant à la récréation. Le test dure de 30 à 45 minutes. Le sujet raconte une histoire, pour chacune des 14 images, en identifiant au préalable le nom du héros principal que l'on reconnaît par son vêtement foncé sur les dessins. L'examineur note le verbatim des récits des élèves. A la fin du test, quatre questions standardisées sont posées aux sujets en rapport avec chaque histoire. Les questions ont pour but de préciser l'affect du héros dans la situation scolaire racontée et de décrire son orientation dans l'action en relation avec cet affect. Pour les qualités métrologiques de cet instrument, nous référons le lecteur à Thibaudeau (1977).

2. Echelle d'attitude vis-à-vis des études (AE). L'Echelle d'attitude vis-à-vis les études (échelle AE) de Rousseau (1970), revalidée par Maddocks en 1989, comprend 22 opinions sur les études en général, que l'élève doit apprécier sur une échelle de 5 points de type Likert. La somme des réponses donne un score brut qui varie entre 50 et 250, 50 indiquant l'attitude la plus négative vis-à-vis des études et 250 l'attitude la plus positive. Voici, à titre d'exemples quelques énoncés de l'échelle.

Je considère que les voyages sont plus instructifs que les études.
 L'expérience de la vie peut remplacer les études.
 J'aimerais passer toute ma vie à étudier.
 Pour réussir dans la vie, il faut étudier.
 Il serait facile de donner aux jeunes le goût des études.
 On accorde trop d'importance aux études.

Correction de l'échelle AE. La correction de l'échelle d'attitude vis-à-vis des études se fait à l'aide d'une clé de correction permettant de multiplier chaque réponse par le poids de validité correspondant à l'énoncé selon le groupe d'élèves (étudiants universitaires, adultes, élèves du secondaire I à V). Une fois les réponses multipliées par leur poids et additionnées ensemble, le résultat "brut" est alors transformé en cote "standard" à partir d'une table de conversion, pour permettre de comparer les résultats des différents groupes. Les cotes "standards" varient de 0 à 20, et plus la cote est élevée, plus l'attitude est positive. Une deuxième validation de l'instrument a été réalisée (Maddocks, 1989).

3. Perception étudiante de la relation professeur-étudiant. Le PERPE fut élaboré par Pierre en 1970 et modifié en 1972-1973 pour ainsi mesurer la perception étudiante de la relation professeur-élève de niveau secondaire. Ce questionnaire est composé de 40 énoncés dont 17 mesurent l'organisation de la matière, 14 mesurent l'adaptation du professeur aux élèves et 9 énoncés mesurent le contrôle qu'exerce le professeur sur la classe. Le coefficient de fidélité est mesuré par la méthode de "cohésion-dispersion". Selon cette méthode, une question fidèle est une question dont les réponses pour un même groupe comportent une forte "cohésion", c'est-à-dire que les élèves d'un même groupe évaluent leur enseignant de façon similaire, tout en ayant une bonne "dispersion" permettant de discriminer. Le coefficients obtenus varient entre 0,76 et 0,97 pour une moyenne de 0,87.

Dans le cadre de notre recherche, seulement 23 énoncés ont été retenus permettant de mesurer:

- a) la perception qu'a l'élève de la relation entre le professeur et l'élève (énoncés 3 à 16=14 énoncés),
- b) la perception du contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves de la classe (énoncés 17 à 23=7 énoncés),
- c) la confiance en soi de son professeur (énoncé 1) et la justice envers les élèves (énoncé 2).

Voici, à titre d'exemples, deux énoncés du PERPE

Énoncé 03. INTERET POUR LES ELEVES

Il s'agit de l'intérêt que manifeste le professeur pour ses élèves en s'informant

auprès d'eux de ce qu'ils vivent, aiment ou font.

Montre **très peu** d'intérêt
 Montre **peu** d'intérêt
 Montre **plus ou moins** d'intérêt
 Montre **assez** d'intérêt
 Montre **beaucoup** d'intérêt

Enoncé 06. CHALEUR

Une personne chaleureuse est amicale, aimable, s'intéresse vraiment à vous personnellement. Une personne froide, par contre, vous traite toujours un peu comme un étranger, ne semble pas vouloir vous connaître vraiment.

Peu chaleureux
 Plus ou moins chaleureux
 Assez chaleureux
 Très chaleureux
 Extrêmement chaleureux

Premièrement, l'élève doit évaluer sur une échelle de 1 à 5 (5 étant la cote la plus élevée de satisfaction) sa satisfaction vis-à-vis de cet énoncé et, deuxièmement, indiquer l'échelon où son professeur devrait se situer pour que l'élève soit satisfait. La différence entre ces deux réponses indique le degré d'insatisfaction de l'élève. Dans ce sens, plus la différence est grande, plus l'élève est insatisfait.

Nous avons présenté les différentes variables de même que les instruments de mesure; voici maintenant les tableaux 10, 11 et 12 qui décrivent l'ensemble de ces données.

Tableau 10
 Variables principales et instruments de mesure qui concernent l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'enseignant

Variables indépendantes	Mesures	Années	Variable dépendante
<u>Variables principales et instruments de mesure qui concernent l'attitude de l'élève envers l'enseignant</u>			

Elève					
Statut de l'élève (DS/ORD)	Entrevue et regroupement	x	x	x	Attitude de l'élève envers son professeur mesurée par l'échelle AEP
Sexe	Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève (QCPE)	x	x	x	
Age					
Type d'élève selon les catégories de Silberman	Adaptation de la procédure de Silberman	x	x	x	
Rendement scolaire FRA/MAT	Bulletin	x	x	x	
	L'entrevue avec les "élèves cibles" complètent les mesures	x	x	x	

Tableau 11
Variables principales et instruments de mesure qui concernent l'attitude
du professeur envers l'élève

Variables indépendantes	Mesures	Années			Variable dépendante
<u>Variables principales et instruments de mesure qui concernent l'Attitude du professeur envers l'élève</u>					
<u>Professeur</u> Sexe Age Expérience d'enseignement Sentiment de responsabilité	Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles du professeur (QCPP) Questionnaire sur le sentiment de responsabilité face au rendement des élèves (SRRE) L'entrevue avec l'enseignant complète les mesures	x	x	x	Attitude du professeur envers l'élève mesurée par l'échelle APE.
		x	x	x	

Tableau 12
Variables secondaires et instruments de mesure qui concernent l'attitude de l'élève
envers de l'enseignant

Variables	Mesures	Années		
		1	2	3
Variables ind. secondaires				
Absentéisme	Bulletin	x	x	x
Milieu de provenance	Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève (QCPE)		x	
Structure de la famille		x	x	x
Climat familial	Family Environmental Scale			x
Capacité intellectuelle				
Personnalité	Otis-Lennon	x		
Vécu scolaire et motivation	Brown-Ottawa	x		
Lieu de contrôle	Questionnaire de CSRVF	x		
	Nowicki-Strickland	x		
Variables dép. secondaires				
Perception de la relation maître-élève	Perception de la relation maître-élève (PERPE)		x	
Attitude vis-à-vis des études	Echelle d'attitude vis-à-vis des études (AE)		x	
Attitude scolaire	Test d'attitude scolaire (TAS)	x		

Déroulement de la cueillette des données

La recherche s'est déroulée sur une période de trois années (1987-1990). A chaque année, l'administration des instruments de mesure se réalise après la troisième étape, soit en mars et en avril. Deux raisons supportent ce choix: la mesure des attitudes réciproques maître-élève nous apparaît préférable après une année de vécu scolaire au cours de laquelle les différentes expériences ont permis de préciser davantage l'orientation des attitudes. L'autre raison concerne le rendement scolaire et le classement de l'élève pour l'année suivante, qui lui se

réalise à la dernière étape. D'autre part, pour des raisons pratiques, dictées par la réalité du milieu scolaire, il n'était pas possible de dépasser la fin avril ou le début de mai pour effectuer les mesures. Voici maintenant, de façon plus détaillée le déroulement de la cueillette des données pour chacune des années.

Déroulement pour la première année 1987-1988

A. Administration des instruments aux élèves

L'expérimentation eut lieu à la fin de mars et au début d'avril 1988. Les élèves répondirent aux questionnaires à l'école, dans leur groupe respectif et pendant les heures de classe. Le professeur n'était pas présent lors de l'expérimentation. Une assistante de recherche, étudiante à la Maîtrise en éducation à l'UQTR et possédant une expérience d'enseignement au primaire et au secondaire qui assumait la responsabilité d'administrer les questionnaires.

Certains élèves de la classe ne participèrent pas à cette activité pour les raisons suivantes: a) les parents ou l'élève n'ont pas accepté de participer à l'étude; b) l'élève était absent lors de l'administration des instruments.

Après une brève présentation de l'étude et de l'importance de leur collaboration, les élèves furent informés qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation ou d'un test, que leurs réponses resteraient confidentielles et qu'aucun résultat ne figureraient dans leur dossier scolaire.

Chaque groupe-classe répondit aux questionnaires dans le même ordre suivant: Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.; Attitude de l'élève envers son professeur (AEP); Children's Nowicki & Strickland internal external control scale. La même procédure fut utilisée pour chaque questionnaire. L'expérimentateur présentait l'instrument en expliquant brièvement ce qu'il mesure, puis il donnait les explications nécessaires pour remplir le questionnaire. Elle donnait ensuite un exemple à l'aide de la première question ou opinion selon le type d'instrument, répondait aux questions, s'assurant que les élèves aient une bonne compréhension du questionnaire.

Une fois le questionnaire présenté, les élèves étaient invités à y répondre individuellement. L'expérimentateur restait disponible pour répondre aux questions des élèves, soit en groupe ou individuellement. Lorsque tous les élèves avaient terminé, le questionnaire suivant était présenté.

B Administration des instruments aux enseignants

Vers la même période, chaque enseignant reçut une enveloppe contenant quatre questionnaires et les instructions nécessaires lui permettant d'y répondre. Les instruments étaient: Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant; le Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves; l'échelle Attitude du professeur envers l'élève (APE); et l'instrument Types d'élève selon les catégories de Silberman. Lorsqu'il était nécessaire, certaines précisions étaient apportées lors de l'entrevue avec l'enseignant. L'enseignant avait une période d'environ deux semaines pour remettre les instruments.

C L'entrevue avec l'enseignant

Après que les questionnaires furent administrés aux élèves, chaque enseignant a été rencontré en entrevue par le responsable de la recherche. Cette entrevue fut enregistrée, sauf indication contraire donnée par l'enseignant. Il était bien spécifié à l'enseignant que tout était confidentiel et que le contenu ne serait utilisé qu'à des fins de recherche, que les noms seraient codifiés, etc. L'entrevue dura de 30 minutes à 50 minutes. C'est à l'occasion de cette entrevue que les élèves en difficulté furent identifiés par l'enseignant.

D L'entrevue avec les "élèves cibles" et le Test d'attitude scolaire

A la suite de l'entrevue avec l'enseignant et de l'identification de l'élève en difficulté scolaire, les "élèves cibles" furent rencontrés individuellement en entrevue par la même assistante de recherche qui avait administré les questionnaires. Cette entrevue enregistrée dura entre 20 minutes et 30 minutes. Comme pour l'enseignant, le caractère confidentiel de l'entrevue était précisé à l'élève.

A la suite de cette entrevue, le Test d'attitude scolaire fut administré à chaque "élève cible". C'est une autre assistante de recherche qui rencontra les élèves. Cette assistante était formée en psycho-éducation et avait l'expérience de l'intervention auprès d'enfants.

Déroulement pour la deuxième et troisième année (1988-1990)

Pour le déroulement de la deuxième et la troisième année, nous ne mentionnerons que les aspects différents de la première année.

A. Administration des instruments aux élèves

Etant au secondaire, l'administration des instruments lors de la deuxième année,

fut réalisée par deux assistantes de recherche étudiantes à la maîtrise en psychologie. Pour cette deuxième année, les instruments étaient: Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.; Attitude de l'élève envers son professeur (AEP); Perception étudiante de la relation professeur-étudiant;. Echelle d'attitudes vis-à-vis des études. Pour la troisième année, une seule assistante fut nécessaire et les instruments étaient: Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève.; Attitude de l'élève envers son professeur (AEP); Echelle d'environnement familial.

B Administration des instruments aux enseignants

Les mêmes instruments que ceux de la première années furent remis à chaque enseignant lors de l'entrevue et des explications complémentaires furent données lorsque nécessaire.

C L'entrevue avec l'enseignant et les "élèves cibles"

Les entrevues ont été faites avec tous les enseignants de même qu'avec les "élèves cibles".

Stratégie pour le traitement des données

Les analyses statistiques sont réalisées sur le micro-ordinateur Macintosh Plus à l'aide du logiciel Statsview 512+ et du Super Anova. Le seuil de signification retenu est de 0,05.

Les analyses se réalisent selon les étapes suivantes:

Etape 1 Vérification de la première hypothèse principale à l'aide d'une analyse de variance univariée où la variable indépendante est le statut scolaire de l'élève (DS/ORD) et la variable dépendante est l'APE. Pour cette analyse, l'échantillon total est utilisé (N = 1 164).

Etape 2 Vérification de la deuxième hypothèse principale à l'aide d'une analyse de variance univariée où la variable indépendante est le statut scolaire de l'élève (DS/ORD) et la variable dépendante est l'AEP. Pour cette analyse l'échantillon total est utilisé (N = 1 164)

Etape 3 Cette étape prévoit une analyse plus raffinée des deux premières hypothèses en y intégrant d'autres variables indépendantes intermédiaires. Le choix de ces variables sera dicté à la fois par une analyse de régression multiple de type "Step Wise Regression" et par notre cadre théorique. Cette procédure nous permet de vérifier hiérarchiquement quelles sont les variables qui seraient

les meilleurs prédicteurs de la variable dépendante (attitudes de l'enseignant, attitude de l'élève). On obtient un classement selon le degré d'importance ou le degré de relation que peut avoir une variable sur une autre et c'est celle qui a le degré d'importance le plus élevé qui apparaît en premier. Dans cette étape, nous utiliserons une analyse multivariée qui nous permettra de tenir compte simultanément de l'effet plus ou moins interactif et de l'effet séparé de plusieurs variables indépendantes sur la variable dépendante.

Étape 4 Vérification de la troisième hypothèse principale. Cette hypothèse demande une analyse longitudinale des attitudes des enseignants et des élèves en ayant comme échantillon les 32 "élèves cibles" suivis durant trois années.

Étape 5 Cette étape vise à effectuer les analyses secondaires des hypothèses 4, 5 et 6 et utilisera les tests de comparaison: Table de contingence, Chi carré, Analyse de la variance.

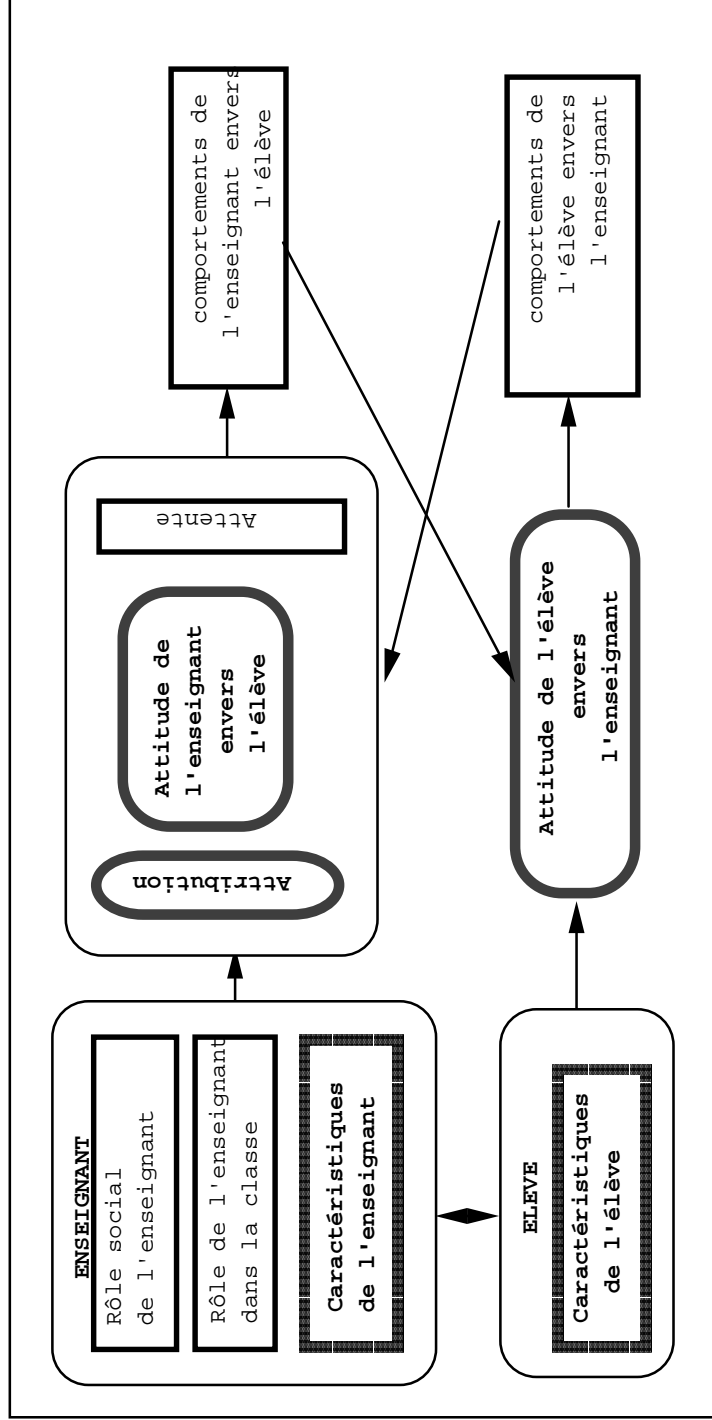


Figure 1 Modèle d'analyse des facteurs reliés aux attitudes réciproques maître-élève.

Note: Les éléments qui sont en caractère gras dans cette figure, sont ceux que nous traitons dans la présente recherche.

Chapitre troisième

La présentation et la discussion des résultats : Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire

Cette recherche vise principalement à décrire et à expliquer les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Elle tente également d'ajouter de nouveaux éléments à nos connaissances des caractéristiques des élèves en difficulté scolaire.

A la suite de la recension des écrits touchant les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire, six hypothèses de recherche ont été formulées. Ce chapitre présente les résultats de la recherche et en discute, en tentant de vérifier ces hypothèses.

Le chapitre comprend trois parties. Dans la première partie, nous présentons les principaux résultats en rapport avec les deux premières hypothèses de la recherche et nous en discutons. Dans la deuxième partie nous présentons les résultats obtenus suite à l'introduction de variables intermédiaires, et nous en discutons. Enfin, le chapitre se termine par la présentation des résultats de la troisième hypothèse.

Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire: variables principales

Attitude des enseignants envers les élèves

Mentionnons au départ que, dans l'ensemble, les attitudes des enseignants envers leurs élèves sont positives. En effet, sur le continuum de l'échelle APE dont le score varie de -3 à +3, la médiane est positive et se situe à +2. C'est pour cette raison que, lorsque nous parlerons de différence selon les variables, nous utiliserons volontairement les expressions "moins positive" ou "plus positive" au lieu des expressions "moins négative" ou "plus négative".

A. Présentation des résultats

La première hypothèse de la recherche stipule que les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire sont moins positives qu'envers les élèves ordinaires. Cette hypothèse affirme également que ces attitudes sont en lien avec le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité de l'enseignant, de même qu'avec le sexe de l'élève.

Dans cette hypothèse, notre variable indépendante est le statut de l'élève (en difficulté scolaire DS et ordinaire ORD) alors que la variable dépendante est l'Attitude du professeur envers l'élève (APE). Comme le démontrent les tableaux

13 et 14, l'application de l'analyse de la variance sur les scores à l'échelle APE des deux groupes d'élèves (DS et ORD) donne une valeur de F de 177,56 significative à $p < 0,001$. Ces résultats permettent de confirmer la première partie de notre hypothèse selon laquelle les enseignants présentent de façon significative des attitudes moins positives à l'endroit des élèves en difficulté scolaire qu'à l'endroit des élèves ordinaires.

Tableau 13
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
DS/ORD	1	614.77	614.77	177.56	.0001
Résiduelle	1136	3933.22	3.46		

Tableau 14
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
Moyennes et écarts types à l'échelle (APE) selon
le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ordinaire	751	10.52	1.76	.06
en difficulté	387	8.97	2.02	.10

B. Discussion des résultats

De nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur les attitudes de l'enseignant à l'égard de leurs élèves (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Cooper et Good, 1983; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Kedar-Voivodas, 1979, 1983; Potvin, 1982, 1983, 1989; Potvin et Royer, 1984; Rosenthal et Jacobson, 1968; Silberman, 1969). Comme nous l'indiquions au premier chapitre, il ressort de ces travaux qu'en général, la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Comment expliquer le fait que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire?

Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous allons revoir brièvement ce qu'est une attitude en référence avec notre cadre théorique, et comment, à l'aide de notre

modèle d'analyse des attitudes réciproques maître-élève, nous pouvons expliquer ces résultats.

Dans le contexte de la relation maître-élève, on peut dire que l'attitude est une disposition intérieure d'une personne (l'enseignant) qui se traduit par des réactions émotives qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne (enseignant) est en présence de l'autre (l'élève); ces réactions émotives la portent à s'approcher d'elle (à être favorable) ou à s'en éloigner (à être défavorable).

Cet apprentissage des attitudes de la part de l'enseignant se réalise principalement dans le contexte scolaire et est influencé par le contact régulier entre l'enseignant et l'élève, mais aussi par "l'information" qu'il a sur l'élève. Cet aspect de l'attitude fait partie de la composante cognitive de l'attitude qui se réfère à la vision qu'un enseignant a de son rôle, du rôle qu'il accorde aux élèves, de sa conception de ce qu'est un "bon élève", etc.

Le modèle d'analyse que nous avons développé explique l'attitude de l'enseignant envers l'élève, entre autres par le rôle de l'enseignant et par certaines caractéristiques de l'élève. C'est ce que nous retenons pour cette partie de la discussion des résultats.

Regardons d'abord le rôle et les caractéristiques de l'élève. Pour Kedar-Voivodas (1983), le rôle d'élève se réfère à des qualités privilégiées chez l'élève: être docile, patient, ordonné, conforme, obéissant, réceptif, respectueux et sociable. L'élève, dans son rôle d'apprenant réceptif, doit avoir des attitudes et des comportements adéquats pour une bonne performance scolaire. Toujours selon Kedar-Voivodas, les attitudes que démontre l'enseignant à l'égard des élèves dépendent du degré de conformité avec lequel les élèves endossent leurs rôles d'écoliers, d'apprenants actifs et réceptifs. Ces attitudes de l'enseignant dépendent donc des réponses des élèves aux attentes de l'enseignant. Or, on sait que les élèves en difficulté scolaire ne peuvent pas remplir adéquatement ce rôle attendu "d'élève", principalement au niveau du rendement scolaire.

A ce sujet, Gilly (1980) mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne. La réussite scolaire agit ainsi comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves. Le rendement scolaire de l'élève explique donc, en partie, l'orientation des attitudes de l'enseignant.

De plus, les principaux résultats des travaux de recherche mentionnés plus haut nous indiquent qu'au niveau des caractéristiques de l'élève, son habileté intellectuelle, son comportement face à la tâche scolaire et sa personnalité sont les trois principaux facteurs qui orientent l'attitude de l'enseignant à son égard et,

qu'en général, l'enseignant a une attitude positive envers l'élève qui performe au plan intellectuel (bon rendement scolaire). Enfin, l'attitude serait fortement affectée par la conformité de l'élève au rôle de "bon élève", et par la gratification qui en découle pour l'enseignant.

Comme le soulignent Brophy et Evertson (1981), l'enseignant aime spécialement les élèves intelligents, conformistes, responsables, coopératifs, persévérants et ayant un bon rendement scolaire. Ces qualités ne sont habituellement pas celles des élèves en difficulté scolaire.

Lorsqu'on se réfère à notre modèle, l'autre aspect pouvant expliquer l'attitude de l'enseignant, est au niveau du rôle de l'enseignant. A ce sujet, Kedar-Voivodas (1983) nous indique que la conformité des enseignants à leur rôle d'enseignant prescrit par les curricula de l'école explique les attitudes différenciées des enseignants à l'égard des élèves. Compte tenu des attentes de rôle qu'entretient le système à l'égard des enseignants, compte tenu des curricula de l'école, il n'est pas surprenant, comme le dit Kedar-Voivodas, que les enseignants présentent des attitudes et des comportements qui indiquent des préférences pour certains types d'élèves. Cette préférence va du côté des élèves qui assument bien leur rôle d'élève.

L'attitude que l'enseignant adopte à l'égard des élèves est donc influencée par le rôle qu'il doit jouer en tant qu'enseignant et par la façon dont les élèves jouent leurs rôles d'élève. L'attitude de l'enseignant envers les élèves en difficulté scolaire peut donc s'expliquer à l'aide de notre modèle d'analyse, principalement par le rôle de l'enseignant, ainsi que par le rôle et les caractéristiques de l'élève.

Attitude des élèves envers leur enseignant

A. Présentation des résultats

La deuxième hypothèse de la recherche stipule que les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard de leurs enseignants sont moins positives que celles des élèves ordinaires.

Dans cette hypothèse, notre variable indépendante est le statut de l'élève (en difficulté scolaire DS et ordinaire ORD) alors que la variable dépendante est l'Attitude de l'élève envers son professeur (AEP). Comme le démontrent les tableaux 15 et 16, l'analyse de la variance sur les scores à l'échelle AEP des deux groupes d'élèves (DS et ORD) donne une valeur de F de 0,728 non significative au seuil de $p = 0,05$. Ces résultats ne permettent pas de soutenir notre hypothèse qui affirmait que les élèves en difficulté scolaire présenteraient de façon significative

des attitudes moins positives à l'endroit de leur enseignant que celles des élèves ordinaires.

Tableau 15
Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
DS/ORD	1	2.91	2.91	.728	.3939
Résiduelle	1062	4249.08	4.00		

Tableau 16
Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Moyennes et écarts types à l'échelle (AEP) selon
le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ordinaire	711	10.03	2.07	.07
en difficulté	353	9.92	1.83	.09

B. Discussion des résultats

Comment expliquer le fait que les élèves en difficulté scolaire ont des attitudes semblables à celles des élèves ordinaires? Nous nous attendions à des attitudes différentes de la part des élèves en difficulté scolaire, de celles des élèves ordinaires. Il est plus difficile de comprendre et d'expliquer les résultats concernant les élèves que ceux concernant les enseignants. Cette difficulté est due, en partie, au fait qu'il existe beaucoup moins de travaux de recherche concernant les attitudes des élèves envers leurs enseignants que l'inverse.

Afin de comprendre ces résultats, nous allons, dans un premier temps, revoir le concept d'attitude, et par la suite revoir la recension des écrits. Dans un troisième temps nous allons suggérer diverses explications possibles.

Comme nous l'avons déjà expliqué, l'attitude est une émotion déclenchée chez l'élève lors de ses contacts avec l'enseignant. L'attitude a une intensité variée et une direction donnée: positive ou négative, agréable ou désagréable. De plus, notre modèle mentionne que l'attitude est directement déclenchée par les caractéristiques de l'enseignant et par les comportements de celui-ci envers l'élève. Pour soutenir théoriquement notre deuxième hypothèse de recherche,

nous nous sommes appuyés sur le type de relation maître-élève qui s'établit entre un enseignant et un élève en difficulté scolaire, et aussi sur les résultats de certains travaux de recherche concernant l'orientation des attitudes de ces élèves envers leurs enseignants.

Pour ce qui est du type de relation entre l'enseignant et l'élève en difficulté scolaire, nous savons que ces élèves ne jouent pas adéquatement leur rôle d'élève et qu'ainsi, ils ne répondent pas aux attentes de l'enseignant. Nous savons également que, de façon générale, l'enseignant préfère les élèves qui n'ont pas de difficulté scolaire. De plus, l'élève expérimente une quantité importante d'échecs et vit de nombreux événements dévalorisants. A ce sujet, Pelsier (1989) mentionne que l'enfant qui échoue sur le plan scolaire reçoit régulièrement des messages verbaux négatifs de son entourage. Le behaviorisme social nous démontre que ces conditions sont des éléments qui produisent, à la longue, une interaction sociale négative. En d'autres mots, nous devrions, théoriquement du moins, nous attendre dans de telles conditions à ce que l'élève en arrive à réaliser un jumelage négatif entre ses nombreuses expériences d'échecs et son enseignant, sauf si d'autres "conditions" ou "situations" viennent compenser ces expériences d'échecs (par exemple: des expériences de succès dans d'autres matières avec le même enseignant, etc.).

D'autre part, plusieurs travaux de recherche ont démontré qu'il existait un lien entre l'attitude ou la perception de l'élève vis-à-vis de son enseignant et son rendement scolaire. Revoyons brièvement ces travaux.

Gilly, Martin et Rohrer (1975) indiquent que les "bons" élèves se montrent plus favorables aux enseignants que les autres. Luce et Hoge (1978, voir: Pellerin, 1989) découvrent que la perception que l'élève a des habiletés du professeur est hautement reliée au rendement scolaire de l'élève. Enfin, Woolfolk et Brook (1985, voir: Pellerin, 1989) mentionnent que les élèves qui ont un fort rendement interprètent plus positivement les comportements de l'enseignant alors que les élèves faibles les interprètent plus négativement.

Tous les travaux de recherche n'arrivent pas à établir un lien significatif entre le rendement scolaire de l'élève et ses attitudes envers les enseignants. Récemment, Pellerin (1989) n'a pu démontrer que les élèves du secondaire qui présentent un rendement scolaire faible avaient également une perception de la relation maître-élève plus négative que les élèves qui avaient un bon rendement scolaire. D'autres recherches que nous avons effectuées récemment avec des étudiants gradués, et que nous n'avons pas cru nécessaire de mentionner dans la recension des écrits, ne permettent pas de soutenir l'hypothèse que des élèves en difficulté scolaire présentent nécessairement des attitudes moins positives envers leurs

enseignants, ou envers l'école, ou envers les études lorsqu'ils sont comparés à des élèves performants.

Dans l'une de ces études, Beaulieu (1989), dont la recherche visait à vérifier les liens possibles entre le rendement scolaire d'élèves du primaire et leurs attitudes scolaires, ne peut démontrer que les élèves qui ont des difficultés scolaires importantes présentent des attitudes scolaires moins positives que les élèves performants.

Selon nos résultats, la relation entre l'attitude de l'élève envers l'enseignant et son rendement scolaire ne semble donc plus aussi évidente. Examinons maintenant diverses explications possibles des résultats.

Même si l'enseignant a des attitudes moins positives envers l'élève en difficulté scolaire qu'envers les élèves ordinaires, il est possible que l'intensité de ses attitudes ne soit pas trop forte et que, de façon générale, l'enseignant ait des comportements d'aide vis-à-vis de l'élève. Il est important de mentionner ici le sens donné à "attitudes moins positives". En effet, lorsque nous analysons les résultats des scores d'attitudes des enseignants, ces scores sur l'échelle sémantique restent, de façon générale, du côté positif de l'échelle. C'est donc dire que ces attitudes plus "négatives" envers les élèves en difficulté sont des "attitudes positives". Dans ces conditions, il est possible que l'élève perçoive alors positivement les efforts de l'enseignant pour lui venir en aide. Cette forme de relation réduirait ainsi l'effet négatif de ses difficultés scolaires et pourrait avoir un effet sur ses attitudes envers l'enseignant.

Une explication complémentaire est le fait que parmi les élèves en difficulté scolaire, il existe différents types d'élèves. Par exemple, suite aux travaux de Silberman, de Good et Brophy, de Brophy et Evertson, nous savons que parmi les élèves qui ont comme caractéristique d'avoir des difficultés scolaires, certains sont de type préoccupant et d'autres de type rejeté. Les deux présentent des difficultés scolaires. Cependant, l'enseignant ne se comporte pas de la même façon avec l'un et l'autre. Il aura tendance à aider l'élève préoccupant, mais pas l'élève rejeté. Ces travaux nous disent aussi que l'élève préoccupant, malgré ses échecs scolaires, a des attitudes positives envers l'école et envers son enseignant.

Abordons à présent les autres parties des hypothèses en réalisant les analyses des variables intermédiaires. Lors des analyses secondaires, nous tenterons de nuancer davantage les résultats que nous venons de décrire.

Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire:
intégration des variables intermédiaires

Maintenant, si l'on fait intervenir des variables intermédiaires qui touchent l'élève et qui touchent l'enseignant, comment ces variables vont-elles nuancer les résultats que nous avons jusqu'à maintenant présentés ou apporter un éclairage nouveau face à ces résultats. Dans la section qui vient, nous allons procéder à l'identification des variables indépendantes autres que le statut scolaire de l'élève. Ce sont, en quelque sorte, des variables secondaires ou intermédiaires.

Dans le cas de l'attitude de l'enseignant envers l'élève, de même que l'attitude de l'élève envers son enseignant, les variables intermédiaires que nous pouvons mesurer sont: le sexe de l'enseignant et de l'élève, l'âge de l'enseignant et de l'élève, l'attribution (le sentiment de responsabilité), le rendement scolaire de l'élève et les types d'élèves selon les catégories de Silberman.

Si l'on fait une analyse multivariée qui vise à tenir compte simultanément de l'effet plus ou moins interactif et de l'effet séparé de plusieurs variables indépendantes sur une variable dépendante, outre la recension des écrits, (ici notre modèle d'analyse), le point de repère qu'on a pour choisir des variables que l'on estime importantes à considérer est l'utilisation de façon exploratoire d'un procédé particulier de la régression multiple, soit le "Step Wise Regression".

Cette procédure nous permet de vérifier hiérarchiquement quelles sont les variables qui seraient les meilleurs prédicteurs de la variable dépendante (attitudes de l'enseignant, attitude de l'élève). On obtient un classement selon le degré d'importance ou le degré de relation que peut avoir une variable sur une autre, et c'est celle qui a le degré d'importance le plus élevé qui apparaît en premier.

L'application de la procédure "Step Wise Regression", en ce qui a trait à l'attitude de l'enseignant envers l'élève, nous indique que la variable qui "influence le plus" ou qui permet la meilleure prédiction des attitudes des enseignants envers leurs élèves (échelle d'APE) est le "type d'élève selon les catégories de Silberman", avec un coefficient de 0,601. Les autres variables, par ordre décroissant d'importance, qui ajoutent à la valeur prédictive de la variable dépendante sont: le "statut de l'élève (DS/ORD)" qui accroît de 0,081 la valeur prédictive pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,682; "le rendement scolaire en français" qui accroît de 0,043 la valeur prédictive pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,725; "le sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès des élèves" qui accroît de ,006 la valeur prédictive pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,731. Les autres variables ajoutent peu à la valeur prédictive. Ce sont le "sexe de l'élève" (ajout de 0,003 pour une valeur de 0,734); le "rendement scolaire en

mathématiques" (ajout de 0,003 pour une valeur de 0,737) et enfin, "l'âge de l'enseignant" (ajout de 0,002 pour une valeur de 0,739). Dans cette analyse, les variables "sexe de l'enseignant" et le "sentiment de responsabilité envers les échecs des élèves" ne semblent pas intervenir.

Cette opération nous a amené à orienter les analyses statistiques de la façon suivante: nous avons procédé à des analyses de variance à trois facteurs. Les deux premiers facteurs retenus furent les deux variables qui expliquent le plus la variable dépendante. A ces deux facteurs ont été ajoutées, à tour de rôle diverses variables intermédiaires afin de voir l'impact de ce troisième facteur sur les deux autres. Lorsque les résultats étaient significatifs, nous avons procédé à des analyses univariées (contastes) afin de situer les différences. Pour les traitements concernant l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, les variables retenues sont les suivantes:

Les deux facteurs constants:

- le statut de l'élève (DS/ORD) et,
- les types d'élèves selon les catégories de Silberman,

Le troisième facteur ajouté à tour de rôle:

- le sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès des élèves,
- le sexe de l'élève,
- l'âge de l'enseignant,
- le sexe de l'enseignant,
- le sentiment de responsabilité des enseignants envers les échecs des élèves et
- l'âge de l'élève.

Nous ne retenons pas le rendement en français ou en mathématiques puisqu'on le retrouve indirectement dans la variable "statut de l'élève". Nous retenons le sexe de l'enseignant car les écrits nous portent à croire que cette variable est importante.

Pour ce qui est de l'application de la procédure "Step Wise Regression" au domaine de l'attitude de l'élève envers son enseignant, les résultats nous démontrent que la valeur prédictive est beaucoup plus faible que dans le cas des enseignants. En d'autres mots, les résultats nous disent que lorsque ce sont les enseignants qui répondent, la probabilité de faire une prédiction est de beaucoup supérieure à celle qui se produit lorsque ce sont les élèves qui répondent. Il semblerait que chez les élèves, leurs idées soient moins arrêtées, moins cristallisées, plus instables, plus hétérogènes, alors que chez les enseignants, le contraire se

produit: leurs attitudes sont plus facilement prédictibles parce que plus stables, plus cristallisées, plus homogènes et possiblement plus difficiles à changer.

Les résultats nous indiquent que la variable qui "influence le plus" ou qui permet la meilleure prédiction de l'échelle d'AEP est "l'âge de l'élève", avec un coefficient de 0,227, les autres variables (par ordre décroissant d'importance) qui ajoutent à la valeur prédictive de la variable dépendante sont: "le sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès des élèves", qui accroît de 0,003 la valeur prédictive pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,300; "l'âge de l'enseignant", qui accroît la valeur de 0,038 pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,338; le "type d'élève selon les catégories de Silberman", qui accroît la valeur de 0,012 pour atteindre un coefficient de corrélation de 0,35). Les autres variables ajoutent peu à la valeur prédictive, soit le "type de regroupement" (ajout de 0,002 pour une valeur de 0,357) et le "statut de l'élève (DS/ORD)" (ajout de 0,007 pour une valeur de 0,364). Dans cette analyse, le sexe de l'enseignant et de l'élève, de même que le sentiment de responsabilité envers les échecs des élèves ne semblent pas intervenir.

Dans le cas des élèves, nous ajoutons deux autres analyses à l'analyse de régression multiple afin de valider davantage notre choix des variables. Ces analyses sont l'étude de la corrélation entre chacune des variables indépendantes et la variable dépendante ainsi que l'importance du rapport F dans une analyse de la variance univariée. Pour les traitements concernant l'attitude de l'élève vis-à-vis de son enseignant, les variables retenues se répartissent comme suit:

Les deux facteurs constants:

- l'âge de l'enseignant;
- le sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès des élèves.

Le troisième facteur ajouté à tour de rôle:

- l'âge de l'élève;
- le sexe de l'enseignant;
- les types d'élèves selon les catégories de Silberman;
- le sentiment de responsabilité des enseignants envers les échecs des élèves;
- le sexe de l'élève;
- le statut de l'élève (DS/ORD).

Les attitudes des enseignants envers les élèves

A. Les attitudes de l'enseignant et le statut de l'élève.

Lors des analyses principales, nous avons déjà démontré que les attitudes des enseignants étaient significativement moins positives à l'endroit des élèves en difficulté scolaire qu'à l'endroit des élèves ordinaires. Les présentes analyses, par l'ajout d'autres facteurs, vont nous permettre de nuancer davantage ces résultats.

B. Les attitudes de l'enseignant selon les types d'élèves.

Avant de présenter les résultats de l'analyse multivariée, regardons brièvement comment se distribuent les élèves dans les catégories de Silberman (attachants, préoccupants, indifférents et rejetés). Vérifions cette distribution d'un point de vue général, puis selon le statut scolaire (DS/ORD) de l'élève, et enfin, selon le sexe de l'élève.

Pour l'ensemble de nos sujets, 41 % sont de type "attachant", 27 % de type "préoccupant", 12 % de type "indifférent" et 13 % de type "rejeté". Quelque 6 % des sujets n'ont pas été situés dans l'une ou l'autre des catégories.

Lorsqu'on analyse les distributions des élèves selon les quatre catégories de Silberman et qu'on tient compte du statut scolaire de l'élève (DS/ORD), on observe que 50 % des élèves sans difficulté scolaire (ORD) sont considérés comme "attachant" alors que, du côté des élèves en difficulté scolaire (DS), nous n'en retrouvons que le quart (25 %). De plus, nous retrouvons chez les élèves en difficulté (DS) une proportion plus grande d'élèves "préoccupant" (37 % comparativement à 22 % chez les élèves ORD) et 19 % d'élèves "rejeté" comparativement à 10 % chez les élèves ORD. Les tableaux 17a et 17b présentent ces résultats.

Tableau 17a
Fréquences des élèves selon le statut (DS/ORD)
et les types d'élèves

	ordinaire	en difficulté	Total
attachant	321	90	411
préoccupant	138	131	269
indifférent	79	39	118
rejeté	62	66	128
ne s'applique...	41	25	66
Total	641	351	992

Tableau 17b
Pourcentages des élèves selon le statut (DS/ORD)
et les types d'élèves

	ordinaire	en difficulté	Total:
attachant	50.08%	25.64%	41.43%
préoccupant	21.53%	37.32%	27.12%
indifférent	12.32%	11.11%	11.9%
rejeté	9.67%	18.8%	12.9%
ne s'applique...	6.4%	7.12%	6.65%
Total:	100%	100%	100%

En ce qui concerne la distribution de ces quatre catégories d'élèves en tenant compte du sexe, nous retrouvons les proportions suivantes: chez les filles, la moitié est considérée de type "attachant" (51 %) alors que chez les garçons, le tiers seulement est considéré comme "attachant" (33 %). De plus, près de 1 garçon sur 5 (19 %) sont considérés comme "rejeté" alors que seulement 6% des filles le sont. Les tableaux 18a et 18b présentent ces résultats.

Tableau 18a
Fréquences des élèves selon le statut (DS/ORD)
et le sexe de l'élève

	masculin	féminin	Total :
attachant	179	232	411
préoccupant	159	110	269
indifférent	62	56	118
rejeté	101	27	128
ne s'applique...	34	32	66
Total :	535	457	992

Tableau 18b
Pourcentages des élèves selon le statut (DS/ORD)
et le sexe de l'élève

	masculin	féminin	Total
attachant	33.46%	50.77%	41.43%
préoccupant	29.72%	24.07%	27.12%
indifférent	11.59%	12.25%	11.9%
rejeté	18.88%	5.91%	12.9%
ne s'applique...	6.36%	7%	6.65%
Total	100%	100%	100%

Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que les enseignants ont des attitudes différentes selon les types d'élèves. En effet, la variable types d'élèves produit une valeur de F de 215,55 significative à $p < 0,0001$. L'application de l'analyse de variance en utilisant les quatre types d'élèves comme variable indépendante et les scores à l'APE comme variable dépendante montre que les attitudes sont les plus positives lorsque les élèves sont considérés "attachant", et les moins positives lorsqu'ils sont considérés "rejeté". Nous retrouvons l'ordre suivant: attachant > préoccupant > indifférent > rejeté. Les tableaux 19 et 20 et la figure 5 présentent les résultats.

Tableau 19
 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
 Analyse de la variance à trois facteurs: statut de l'élève (DS/ORD),
 types d'élèves et sentiment de responsabilité (R+)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
DS/ORD	1	173.64	173.64	103.50	.0001
Types d'élèves	4	1446.47	361.61	215.55	.0001
Cat. R+	2	75.31	37.65	22.44	.0001
DS/ORD * Types d'élèves	4	55.71	13.93	8.30	.0001
DS/ORD * Cat. R+	2	15.79	7.89	4.70	.0092
Types d'élèves * Cat. R+	8	58.63	7.33	4.36	.0001
DS/ORD * Types d'élèves * Cat. R+	8	36.02	4.50	2.68	.0064
Residuelle	957	1605.47	1.67		

Tableau 20
 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
 Moyennes et écarts types à l'échelle (APE)
 selon les types d'élèves

Types d'élèves	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
attachant	409	11.44	.92	.04
préoccupant	269	9.65	1.58	.09
indifférent	118	9.28	1.83	.16
rejeté	128	7.21	1.86	.16
ne s'applique pas	53	8.90	1.78	.22

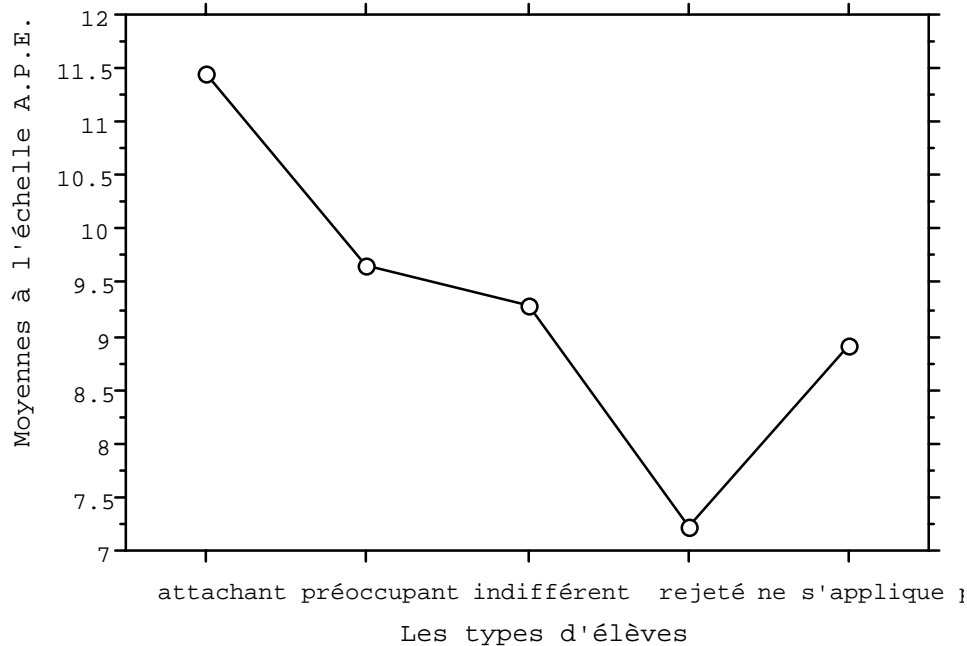


Fig. 5 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon les types d'élèves

Il est très intéressant de voir que 41 % des élèves sont considérés par les enseignants comme "attachant". Il est cependant inquiétant de réaliser que 13 % des élèves sont de type "rejeté", ce qui représente environ 128 élèves, ou plus d'un élève sur dix. De plus, le fait de retrouver des inégalités importantes entre garçons et filles nous posent de sérieuses questions. Les données nous disent qu'une fille sur deux est considérée comme "attachant", alors que seulement un garçon sur trois se retrouve dans cette catégorie. Aussi, un garçon sur cinq est de type "rejeté". Ces seuls résultats demandent à ce que nous nous interrogeons sur les conséquences possibles au niveau de la relation enseignant-élève (garçon). Malgré que ces résultats soient conformes à ce que nous livrent les écrits qui précisent qu'il y a plus de garçons en difficulté que de filles (troubles de la conduite et du comportement, délinquance, décrocheurs, suicide, etc.), il reste inquiétant de constater que pour ces adolescents, la relation est si détériorée. Nous devons nous interroger sur les moyens d'intervention efficaces pour changer cet état de fait, surtout dans le contexte social dans lequel on vit présentement: violence de la part des hommes faite aux femmes, violence faite aux enfants, etc. Conscients que le milieu familial et l'école sont les deux principaux milieux de vie du jeune, nous pensons qu'une intervention de qualité auprès de la famille et à l'école pourrait contribuer grandement à prévenir ou à réduire les difficultés scolaires et de comportement.

Quant aux résultats de l'analyse multivariée, ils confirment bien les résultats retrouvés dans les travaux de Silberman, de Good et Brophy, de Brophy et Everston quant aux attitudes et aux comportements des enseignants vis-à-vis des

élèves attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. Ces résultats viennent confirmer que les attitudes sont différentes d'une catégorie d'élèves à une autre. Notre propre analyse des travaux sur le sujet nous amenait à croire que les attitudes des enseignants seraient plutôt positives pour les élèves "attachants" et "préoccupants", et plutôt négatives pour les élèves "indifférents" et "rejetés". La vérification empirique vient soutenir cette hypothèse et valide aussi, à sa façon les travaux antérieurs.

Ces résultats viennent aussi nuancer l'orientation des attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Même si, de façon générale, les enseignants ont des attitudes moins positives à l'égard des élèves en difficulté scolaire, ces attitudes ne sont pas toutes de même niveau. En effet, lorsqu'on regarde les attitudes des enseignants en tenant compte du type d'élève selon les catégories de Silberman, on se rend compte que ces attitudes sont moins négatives pour les élèves attachants et préoccupants. On peut nuancer davantage en constatant que les filles sont perçues différemment des garçons.

Les élèves qui sont les plus vulnérables, et ce qu'ils soient en difficulté scolaire ou non, sont les élèves de type "indifférent" et de type "rejeté". Ces élèves représentent 25 % de notre échantillon (N = 246). Les élèves "indifférents" sont un type d'élève mal connu et, suite aux travaux de Brophy et Evertson (1981), il serait important de pouvoir distinguer les "élèves timides" ou "inhibés" des autres élèves vraiment "indifférents". Présentement, notre instrument ne permet pas de faire les nuances entre les sous-catégories "d'élèves indifférents". Les "élèves timides" ou "inhibés" requièrent un support particulier et une intervention précoce à l'école, étant donné que cette façon d'être peut cacher des difficultés personnelles importantes et être l'indice de futurs problèmes importants au niveau de la santé mentale.

Pour ce qui est des élèves de type "rejeté", ce sont habituellement les élèves que l'on considère comme ayant des troubles de la conduite et du comportement (TCC). Ces élèves demandent beaucoup d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et qu'ils remettent constamment en question la gestion de la classe. Il est évident que pour l'enseignant, les éléments suivants entrent en jeu: sa capacité de tolérance, la quantité d'énergie disponible, sa sécurité devant l'agressivité de l'élève, le type de dynamique propre au groupe et aussi la gravité des comportements de l'élève. Il est ressorti clairement lors de nos entrevues avec les enseignants que ce type d'élèves leur cause des problèmes importants et qu'il s'en suit trois niveaux de conséquences. La première conséquence concerne l'enseignant qui accorde à ces élèves une partie importante de son temps et de son énergie en les surveillant, en les contrôlant et en les critiquant. Ceci diminue la disponibilité de l'enseignant aux autres élèves. La deuxième conséquence concerne les autres élèves qui eux, deviennent privés d'un

climat de classe favorisant l'apprentissage. Enfin, la troisième conséquence touche l'élève "rejeté", qui lui n'étant pas "arrêté" vraiment dans ses conduites inadéquates, se fait constamment critiquer, ridiculisé et s'enfonce de plus en plus dans son incapacité de s'en sortir. Dans ces conditions, il faut apporter un support spécialisé et régulier à l'enseignant, au groupe et à l'élève "rejeté" pour que ce type d'élève soit intégré dans une classe régulière.

C. Les attitudes de l'enseignant selon le niveau de son sentiment de responsabilité envers le succès des élèves

Nous avons vu, lors de la présentation de notre modèle d'analyse, que l'attribution d'une cause aux succès et aux échecs des élèves pouvait influencer l'orientation des attitudes des enseignants. Dans le cadre de notre étude, nous n'avons pu mesurer qu'un aspect limité de l'attribution chez l'enseignant, soit son sentiment de responsabilité face aux succès et aux échecs de ses élèves. L'instrument (le SRRE) détermine dans quelle mesure l'enseignant se sent personnellement responsable face au succès et à l'échec scolaire de ses élèves. Il permet de voir dans quelles proportions l'enseignant attribue ces succès ou ces échecs à ses qualités personnelles, telles ses capacités et ses habiletés professionnelles, ou à des causes externes comme l'intérêt, la motivation, les capacités des élèves et les caractéristiques de l'environnement physique ou humain.

Certains travaux de recherche ont démontré l'importance du sentiment de responsabilité. McLaughlin et Marsh (1978) mentionnent dans leur étude que le sens de l'efficacité de l'enseignant, défini comme la croyance de celui-ci dans sa capacité d'avoir des effets sur la performance de l'élève, serait l'attribut qui pourrait le plus influencer la performance de l'enseignant. Brookover et Lezotte (1979: voir Guskey, 1981) précisent de leur côté que la croyance dans sa responsabilité et les attentes face aux apprentissages des élèves peuvent avoir un effet important sur les apprentissages. Ce sentiment de responsabilité constitue une force motivationnelle qui a une influence sur la performance de la classe de l'enseignant. De plus, selon ces auteurs, le personnel dans les écoles vues comme "moins efficaces" a tendance à se sentir moins responsable de l'apprentissage des élèves que celui des autres écoles vues comme "plus efficaces". Ces enseignants attribuent le problème d'écriture de leurs élèves à des facteurs "non-scolaires" et sont pessimistes au sujet de leurs propres habiletés à avoir un effet sur la correction de ces problèmes. Enfin, il semble que les enseignants qui se sentent responsables des succès et des échecs des élèves de leur classe, peuvent démontrer plus d'initiatives pour travailler avec leurs élèves et plus de persévérance pour régler les problèmes de leur classe.

Les résultats de l'analyse multivariée démontre que, de façon générale, les enseignants ont des attitudes différentes selon leur sentiment de responsabilité envers les succès de leurs élèves. En effet, la variable sentiment de responsabilité R+ produit une valeur de F de 22,45 significative à $p < 0,0001$ (voir tableau 19). L'application de l'analyse de variance, en utilisant les trois niveaux du R+ comme variable indépendante et les scores à l'APE comme variable dépendante, démontre que les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ de niveau moyen ou fort (les plus internes au R+, soit un score de 56 et plus) présentent des attitudes significativement plus positives envers les élèves. Les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ de niveau faible (les plus externes au R+, soit un score de 55 et moins) ont, quant à eux, des attitudes moins positives. Le tableau 21 présente les résultats. Nous apporterons quelques nuances à ces résultats lors de l'étude des interactions entre les variables.

Tableau 21
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
Moyennes et écarts types à l'échelle (APE)
selon le sentiment de responsabilité (R+)

R+	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standa
Faible	332	9.63	2.04	.11
Moyen	346	10.17	1.96	.10
Fort	309	10.15	2.04	.11

Avant de discuter les résultats, il est important de rappeler les limites métrologiques de l'instrument utilisé pour mesurer le sentiment de responsabilité des enseignants. Nous devons donc être prudents sur nos interprétations, étant donné les faiblesses de l'instrument. Mentionnons également que certains enseignants ont trouvé difficile de remplir ce questionnaire, et que parfois ils soulevaient des réticences à le faire. Ceci dit, analysons les résultats.

Se sentir responsable du succès de ses élèves, s'attribuer en grande partie la responsabilité de la réussite de sa classe, c'est voir et/ou accepter le rôle que l'on joue dans l'apprentissage. C'est aussi concevoir que l'on a de l'influence sur le comportement des élèves. C'est, en quelque sorte, avoir une vision très positive de son rôle d'enseignant. Il semblerait que l'enseignant qui voit positivement son rôle et sa responsabilité face au succès de ses élèves aurait tendance également à voir positivement les élèves. Le sentiment de responsabilité envers le succès serait aussi une forme d'attitude positive envers soi-même et cette attitude positive se généraliserait également auprès des élèves. Les analyses des interactions entre le sexe de l'enseignant et le sentiment de responsabilité nous amène cependant à apporter certaines nuances.

D. Les diverses interactions: le statut de l'élève, les types d'élèves et le sentiment de responsabilité de l'enseignant

1. Les interactions entre les types d'élèves et le statut de l'élève. Les résultats de l'analyse font également ressortir une interaction entre la variable types d'élèves et le statut de l'élève (DS/ORD). La valeur de F de 8,30 était significative à $p < 0,0001$. Une analyse de variance des scores APE appliquée à chaque type d'élève, en ayant comme variable indépendante le statut de l'élève, démontre que les attitudes des enseignants sont plus positives lorsque l'élève (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté) a comme statut "l'élève ordinaire". La figure 6 présente le graphique de ces résultats.

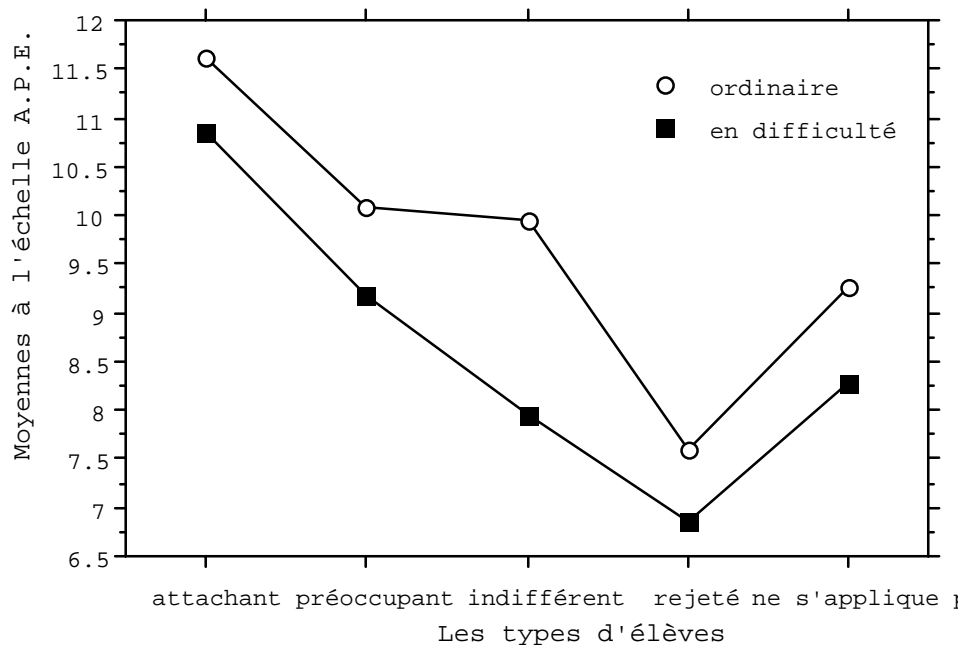


Fig. 6 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon le statut de l'élève (DS/ORD) et les types d'élèves.

2. Les interactions entre le sentiment de responsabilité R+ et le statut de l'élève. Avant d'analyser les résultats de l'analyse multivariée vérifiant les interactions entre le sentiment de responsabilité des enseignants, le statut de l'élève et les attitudes de l'enseignant, regardons brièvement les scores du sentiment de responsabilité envers les succès scolaires et envers les échecs chez les élèves. Le R+ au SRRE présente une moyenne de 59,82 et un écart-type de 9,67. Le R- présente une moyenne de 40,00 et un écart-type de 13,32. De façon générale, les enseignants se sentent plus responsables des succès de leurs élèves que des échecs. Il semble que dans le domaine de l'attribution, il soit relativement normal de se sentir plus responsable des succès que des échecs.

L'analyse multivariée nous aide à préciser dans quelle situation le sentiment de responsabilité R+ risque davantage d'avoir un effet sur les attitudes de l'enseignant. En effet, des analyses univariées nous permettent de constater que les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ moyen ou fort présentent de façon significative des attitudes plus positives à l'endroit des élèves ordinaires comparativement aux attitudes des enseignants qui présentent un R+ faible. D'autre part, ces différents niveaux du sentiment de responsabilité n'influencent pas les attitudes des enseignants lorsqu'elles ont comme cible les élèves en difficulté scolaire DS. Ceci signifie également que les enseignants qui se sentent faiblement responsables des succès de leurs élèves ont des attitudes moins positives envers ceux-ci. Enfin, peu importe leur niveau de sentiment de responsabilité R+, les enseignants présentent des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté. La figure 7 présente les résultats.

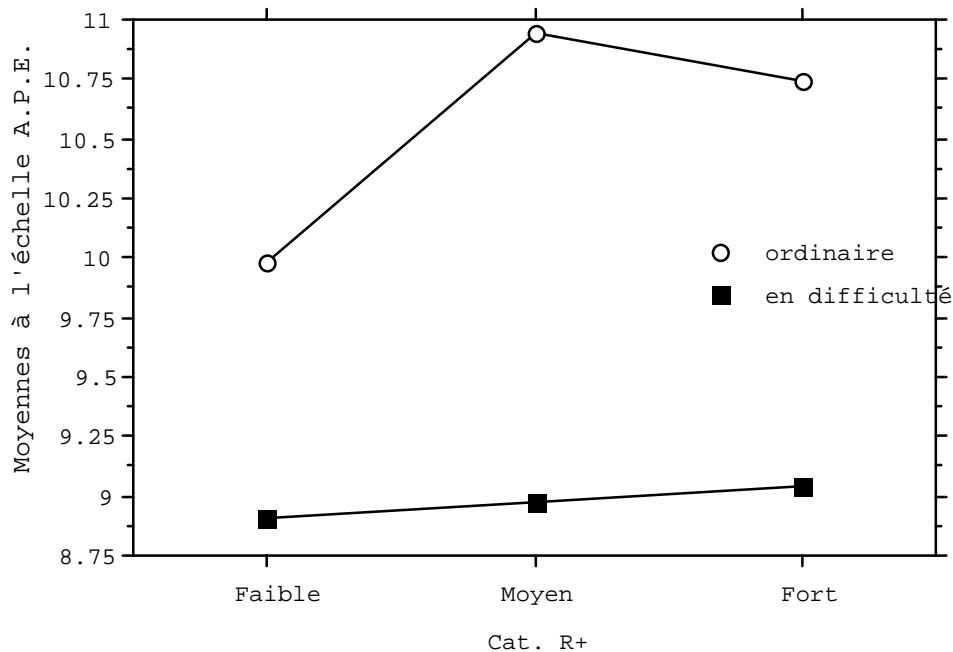


Fig. 7 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon le statut de l'élève (DS/ORD) et le sentiment de responsabilité de l'enseignant (R+)

E. Les attitudes de l'enseignant, le sexe de l'enseignant et les interactions

Pour ce qui est du sexe des enseignants, les résultats démontrent que les enseignantes ont des attitudes plus positives envers les élèves comparativement à leurs collègues enseignants. Ces différences sont constantes, quel que soit le statut scolaire de l'élève (DS/ORD). La variable sexe de l'enseignant donne une valeur de F de 39,47 significative à $p < 0,0001$. La moyenne des attitudes des

enseignantes envers les élèves est de 10,44 avec un écart-type de 1,82, alors que pour les enseignants, la moyenne est de 9,75 avec un écart-type de 2,06. La figure 8 présente ces résultats.

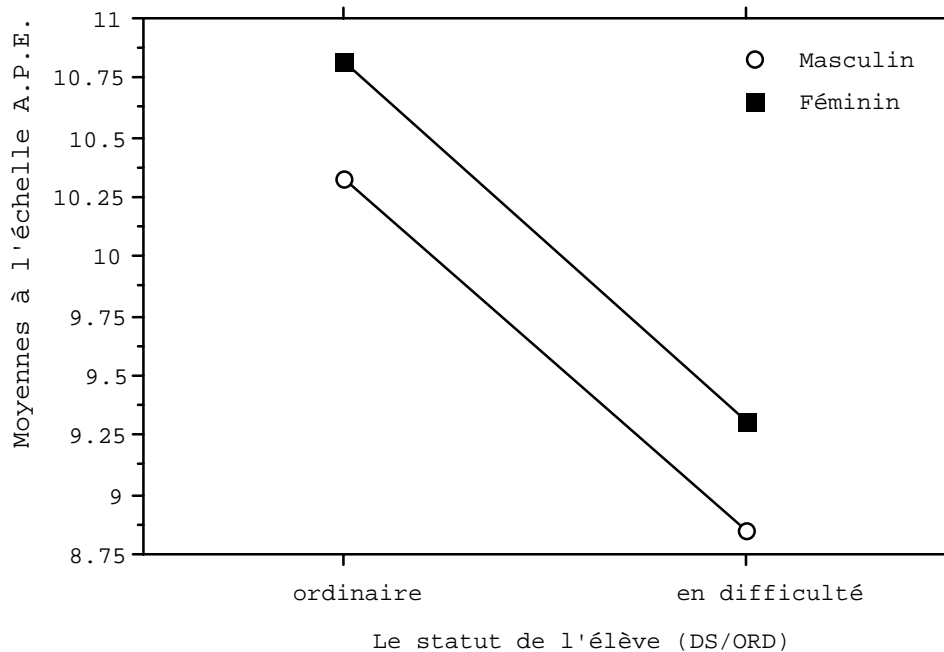


Fig. 8 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon le statut de l'élève (DS/ORD) et le sexe de l'enseignant

Si on compare les attitudes des enseignantes avec celles des enseignants, il semble, selon Gilly (1976), que les femmes ont tendance à être plus clémentes dans les jugements qu'elles portent sur les élèves, quel que soit le sexe de ces derniers. Ceci rejoint, selon nous, une tendance générale dans le domaine des attitudes, à savoir que les femmes démontrent des attitudes plus "positives" que les hommes.

En ayant comme variable indépendante le sexe des enseignants et comme variable dépendante l'APE, une application de l'analyse de variance univariée aux scores du R+ démontre que les femmes se sentent plus responsables du succès de leurs élèves que les hommes. Il est intéressant de constater le lien étroit entre un sentiment de responsabilité R+ fort et des attitudes positives ainsi que la tendance des femmes à présenter un sentiment de responsabilité R+ plus élevé que les hommes et également des attitudes plus positives. Est-ce un indice que les enseignantes s'engagent davantage dans leurs enseignements et qu'elles auraient un regard plus "positif" sur leurs élèves?

Il existe une interaction entre les variables type d'élève selon Silberman et le sexe des enseignants. On sait que de façon générale, les femmes ont des attitudes plus

positives que les hommes. La nuance qu'apporte l'analyse multivariée et les sous-analyses univariées est que lorsqu'on tient compte du sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès de leurs élèves, il arrive que dans le cas des élèves préoccupants, les hommes présentent des attitudes plus positives que les femmes. Ce résultat nous interroge. Serait-il plus difficile d'accepter les élèves qui présentent des difficultés scolaires pour l'enseignant qui se sent fortement responsable des succès de ses élèves? Peut-être existe-t-il un dosage qu'il ne faut pas dépasser? La figure 9 présente les résultats.

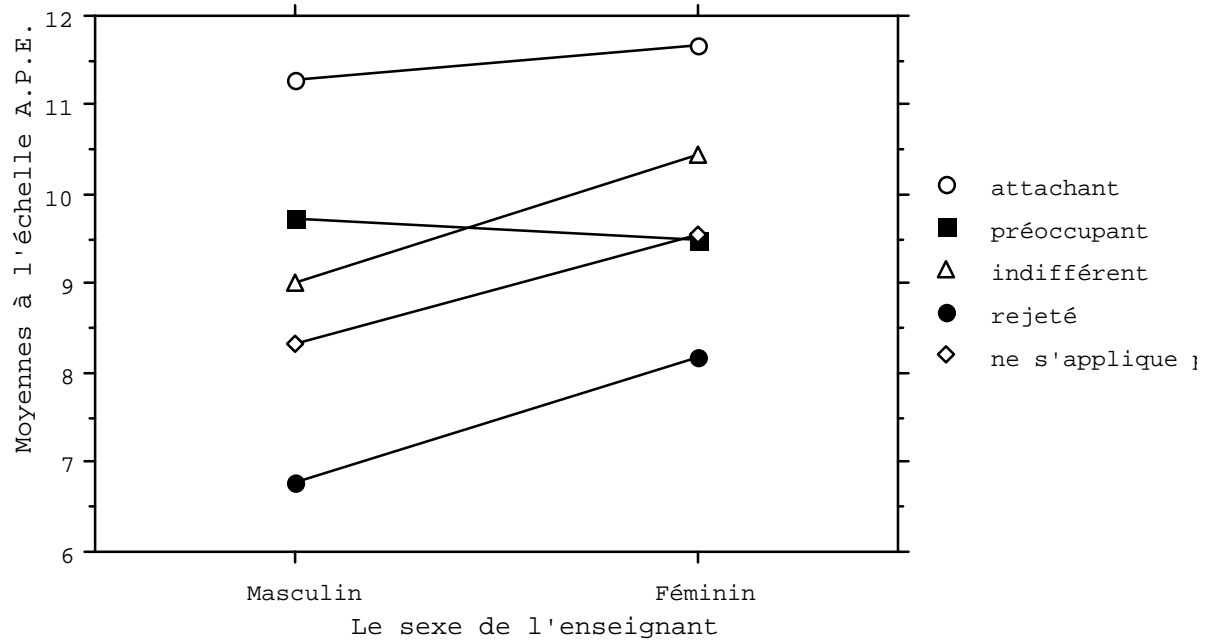


Fig. 9 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon les types d'élèves et le sexe de l'enseignant

Une autre nuance doit être apportée au sentiment de responsabilité R+ en interaction avec le sexe de l'élève. Comme le démontrent le tableau 22 et la figure 10, les enseignantes qui ont un sentiment de responsabilité "fort" ont tendance à présenter des attitudes moins positives que leurs collègues femmes ayant un R+ faible ou moyen.

Tableau 22
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)

Moyennes et écarts types à l'échelle (APE)
selon le sentiment de responsabilité R+
et le sexe de l'enseignant

Sexe de l'ens. et le R+	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Masculin, Faible	338	9.52	2.00	.10
Masculin, Moyen	272	9.90	2.05	.12
Masculin, Fort	118	10.06	2.15	.19
Féminin, Faible	47	10.72	1.96	.28
Féminin, Moyen	111	10.82	1.56	.14
Féminin, Fort	252	10.21	1.86	.11

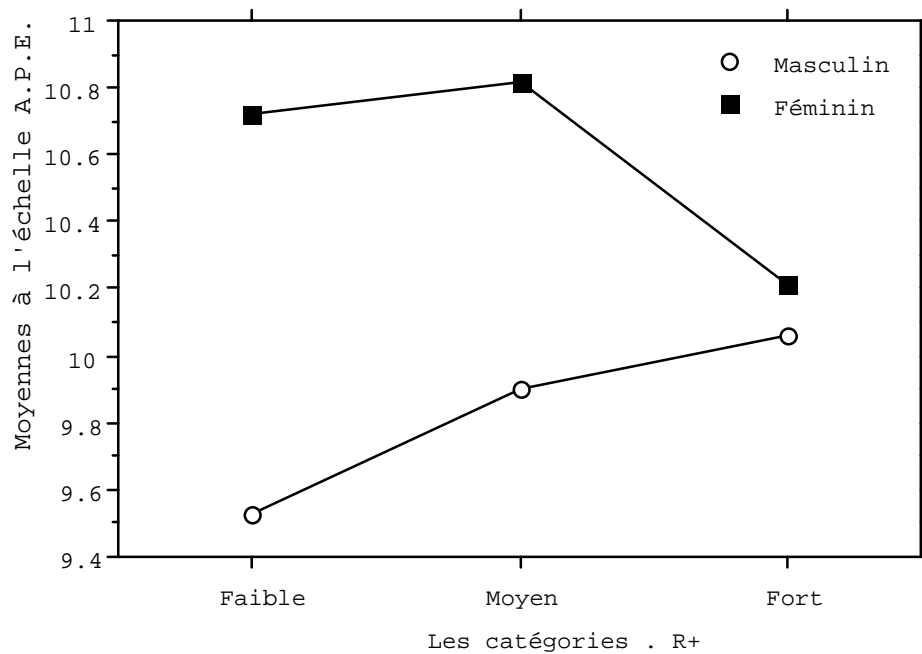


Fig.10 Attitudes des enseignants envers les élèves (APE) selon le sentiment de responsabilité de l'enseignant R+ et son sexe.

F. Les attitudes de l'enseignant, le sexe de l'élève et les interactions

Les enseignants présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons. En effet, la variable sexe de l'élève produit une valeur de F de 6,48 significative à $p < 0,01$. La moyenne des attitudes des enseignants envers les filles est de 10,58 avec un écart-type de 1,72 alors que pour les garçons, la moyenne est de 9,51 avec un écart-type de 2,09.

Ces résultats ne surprennent pas et sont conformes à ce que les écrits mentionnent au sujet du sexe de l'élève et du sexe de l'enseignant. Pour sa part, Kedar-

Voivodas (1983) mentionne que l'élève est marqué par les rôles sexuels traditionnels et que la fille aurait tendance à répondre davantage aux attentes de l'école et à jouer adéquatement son rôle d'écolière. Dans cette perspective, le garçon serait plus actif, agressif et indépendant alors que la fille serait plus sensible, dépendante et soumise. Comme nous l'indiquions lors de la recension des écrits Gilly (1980), mentionne que de façon générale, quel que soit le sexe de l'enseignant, la fille est perçue plus favorablement que le garçon à son poste de travail.

Il est bon d'apporter quelques nuances à ces résultats en indiquant que, selon Good et Brophy (1986), ces différences s'atténueraient en cours de scolarisation. Il semblerait que vers la fin du secondaire et au collégial, les rôles soient moins distincts et que les garçons répondraient aussi bien aux attentes de l'école en jouant plus adéquatement leur rôle d'élève.

Il n'y a pas d'effets interactifs de ces différentes variables indépendantes sur la variable dépendante Attitudes du professeurs envers l'élève. Sans que la hiérarchie des attitudes des enseignants en rapport avec le sexe de l'élève et son statut scolaire (DS/ORD) ne soit statistiquement significative, la tendance serait comme suit: fille ordinaire > garçon ordinaire > fille en difficulté scolaire > garçon en difficulté scolaire. Les attitudes les plus positives s'adressent aux filles sans difficulté scolaire et les attitudes les moins positives sont pour les garçons en difficulté scolaire.

G. Les attitudes de l'enseignant selon son âge et les interactions

Rappelons que la moyenne d'âge des enseignants est de 43 ans avec un écart-type de 8,2 ans. A partir de la distribution des âges des enseignants, trois catégories ont été établies. Le premier tiers de la distribution (39 ans et moins) correspond à la catégorie "enseignants jeunes", le deuxième tiers (entre 40 et 46 ans) correspond à la catégorie "enseignants d'âge moyen", et enfin, le dernier tiers (47 ans et plus) correspond à la catégorie "enseignants âgés" .

Pour ce qui est de l'âge des enseignants, les résultats démontrent que les enseignants "âgés" ont tendance à avoir des attitudes plus positives envers les élèves comparativement aux enseignants "jeunes" ou d'âge "moyen". Notons cependant que la variable "âge de l'enseignant" en ce qui concerne l'attitude de l'enseignant, comme nous l'avons déjà constaté dans l'analyse de régression, n'est pas une variable très significative. Des analyses univariées démontrent d'ailleurs que le rôle de cette variable n'est pas constant. Etant donné ce constat, nous ne croyons pas nécessaire de pousser plus loin les analyses.

H Les attitudes de l'enseignant selon l'âge des élèves

Les résultats de l'analyse multivariée intégrant l'âge de l'élève ne sont pas significatifs. D'ailleurs, l'analyse de régression nous indiquait que cette variable ne contribuait pas à la prédiction de l'APE.

I. Les attitudes de l'enseignant selon son niveau de sentiment de responsabilité envers les échecs des élèves

Les résultats de l'analyse multivariée intégrant la variable R- ou le sentiment de responsabilité à l'endroit des échecs des élèves ne sont pas significatifs. D'ailleurs, l'analyse de régression nous indiquait que cette variable ne contribuait pas à la prédiction de l'APE. Contrairement au sentiment de responsabilité envers le succès, le sentiment de responsabilité envers les échecs R- n'a pas d'influence sur les attitudes de l'enseignant. L'auteur de l'instrument de mesure (Guskey, 1981) précisait dans son article que les deux types de sentiment de responsabilité étaient indépendants et avaient chacun leur dynamique propre. Nos résultats confirment cet état de fait.

Résumons maintenant les principales constatations. Par rapport aux attitudes de l'enseignant envers les élèves, les facteurs qui influencent le plus ces attitudes sont le statut de l'élève, les types d'élèves, le sentiment de responsabilité envers les succès, le sexe de l'élève et de l'enseignant. L'âge de l'enseignant et des élèves, de même que le sentiment de responsabilité envers les échecs des élèves, ne sont pas des facteurs qui influencent vraiment les attitudes des enseignants.

Les résultats nous permettent également de constater que les élèves qui présentent des difficultés scolaires, comparativement à ceux qui sont sans difficulté, sont l'objet d'attitudes moins positives de la part des enseignants.

Parmi les types d'élèves selon les catégories de Silberman, les élèves attachants sont les élèves qui sont perçus le plus positivement. Viennent par la suite, par ordre décroissant d'importance, les élèves préoccupants, les élèves indifférents et finalement les élèves rejetés. Comme nous nous y attendions, nous retrouvons plus d'élèves attachants parmi les élèves sans difficulté scolaire ainsi qu'une proportion plus grande d'élèves préoccupants et rejetés parmi les élèves en difficulté. Nous avons aussi constaté que l'on retrouve une proportion plus grande de filles de type "attachant" et une proportion plus grande de garçons de type "rejeté". Nous expliquons ce phénomène particulièrement à l'aide des interprétations de Kedar-Voivodas qui utilise la théorie des rôles pour saisir les différences liées au sexe de l'élève.

Par rapport aux types d'élèves, nos résultats révèlent que ce sont les élèves "indifférents" et les élèves "rejetés" qui sont les plus vulnérables et auxquels il faudrait accorder une attention plus particulière.

Le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers les succès de ses élèves s'est révélé un facteur important. Nous avons en effet découvert que de façon générale, plus l'enseignant se sent responsable du succès de ses élèves et plus il démontre des attitudes positives. Nous avons également constaté que ce sont surtout les enseignantes qui ont un sentiment de responsabilité élevé et que ce sont elles également qui présentent les attitudes les plus positives.

Enfin, comme les écrits de recherche le mentionnent, les enseignants et les enseignantes présentent des attitudes plus favorables envers les filles qu'envers les garçons.

Attitudes des élèves envers les enseignants

A. Les attitudes de l'élève selon son statut.

Lors des analyses principales, nous avons déjà démontré que le statut de l'élève (ORD/DS) n'influait pas ses attitudes envers les enseignants. Par contre, lors de notre procédure d'identification des variables intermédiaires qui pourraient jouer un rôle important, nous avons identifié deux facteurs, soit l'âge de l'enseignant et le sentiment de responsabilité envers les succès R+. Les autres facteurs que nous vérifierons à tour de rôle sont l'âge de l'élève, le sexe de l'élève et de l'enseignant, les types d'élèves et enfin le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers les échecs de ses élèves. Regardons les différents résultats de notre analyse.

B. Les attitudes de l'élève selon l'âge de l'enseignant.

Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que les élèves ont des attitudes différentes selon l'âge des enseignants. En effet, la variable âge de l'enseignant produit une valeur de F de 18,59 significative à $p < 0,0001$. L'application de l'analyse de variance en utilisant les trois niveaux d'âge des enseignants comme variable indépendante et les scores à l'AEP comme variable dépendante, montre que les élèves ont des attitudes significativement plus positives envers les enseignants jeunes et d'âge moyen comparativement aux enseignants plus âgés. Ces résultats rejoignent ceux de Goebel et Cashen (1979) qui mentionnent que l'âge de l'enseignant joue un rôle important dans la perception des élèves, sauf pour les plus jeunes. Le tableau 23 et la figure 11 présentent ces résultats.

Tableau 23
Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Moyennes et écarts types à l'échelle (AEP)

selon l'âge de l'enseignant

Age des enseignants	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Jeune	297	10.51	1.62	.09
Moyen	276	10.49	1.56	.09
Agé	390	9.32	2.21	.11

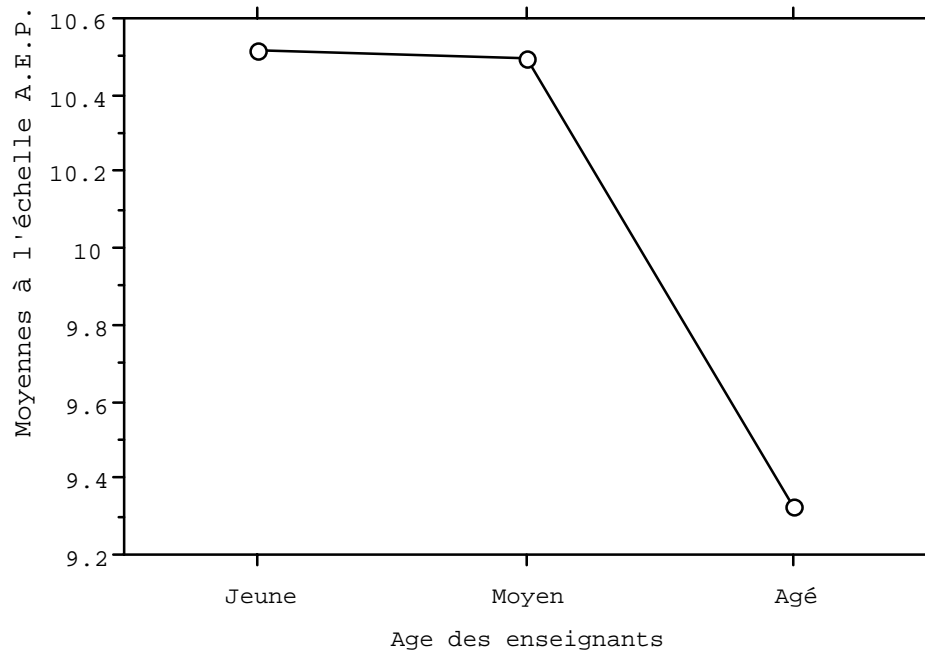


Fig. 11 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon l'âge de l'enseignant

C. Les attitudes de l'élève selon le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves

Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que les élèves ont des attitudes différentes selon le sentiment de responsabilité des enseignants. En effet, cette variable produit une valeur de F de 12,93 significative à $p < 0,0001$. En utilisant les trois niveaux du sentiment de responsabilité R+ des enseignants comme variable indépendante et les scores à l'AEP comme variable dépendante, l'application de l'analyse de variance montre que les élèves ont des attitudes significativement plus positives envers les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité "fort". Cette différence ne s'observe pas aux autres niveaux du R+. Ceci signifie que les élèves perçoivent positivement les enseignants qui se sentent fortement responsables de leurs succès. Tout en restant très prudents sur les interprétations, il est possible que les enseignants qui se sentent "fortement" responsables des

succès de leurs élèves peuvent être des personnes qui s'engagent davantage dans l'apprentissage de ceux-ci, qui les assument plus, qui croient plus fortement dans leurs capacités professionnelles et dans leur rôle d'enseignant. Les travaux de Brookover et Lezotte (1979) mentionnent que ce sentiment de responsabilité est une force motivationnelle chez l'enseignant. Dans ces conditions, il est possible que les élèves perçoivent cet "engagement", ce "sentiment de responsabilité" chez l'enseignant, et que les effets influencent leurs attitudes. Le tableau 24 et la figure 12 présentent ces résultats.

Tableau 24
Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Moyennes et écarts types à l'échelle (AEP)
selon leur sentiment de responsabilité (R+)

R+	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Faible	297	9.82	1.91	.11
Moyen	322	9.45	2.13	.11
Fort	344	10.74	1.57	.08

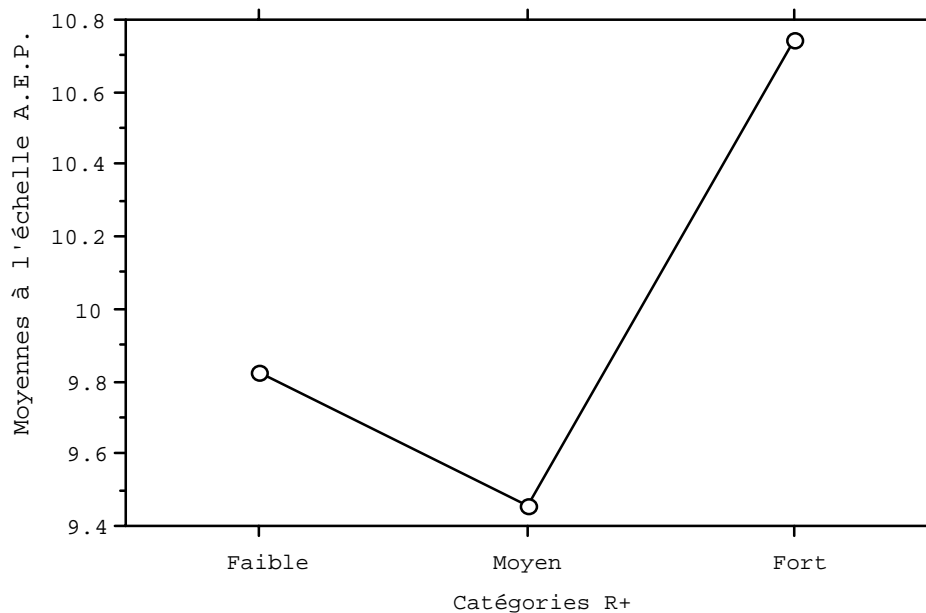


Fig. 12 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon le sentiment de responsabilité (R+) de l'enseignant

D. Les attitudes des élèves selon leur âge

Les résultats de l'analyse multivariée font ressortir que les élèves ont des attitudes différentes selon leur âge. Cette variable produit une valeur de F de 11,84 significative à $p < 0,0001$. En utilisant les trois niveaux d'âge des élèves comme

variable indépendante et les scores à l'AEP comme variable dépendante, l'analyse de variance montre que les élèves plus "vieux" (+13,6 ans) ont des attitudes moins positives envers les enseignants comparativement aux élèves plus jeunes. Cette différence ne s'observe pas aux autres niveaux d'âge (jeunes entre -12,8 et 13,5 ans). Le tableau 25 et la figure 13 présentent ces résultats.

Tableau 25
Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Moyennes et écarts types à l'échelle (AEP)
selon l'âge des élèves

Age des élèves	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
jeune (-12.79 ans)	302	10.43	1.96	.11
Moyen (12.8-13.59 ans)	315	10.31	1.81	.10
Vieux (+13.6 ans)	346	9.41	1.93	.10

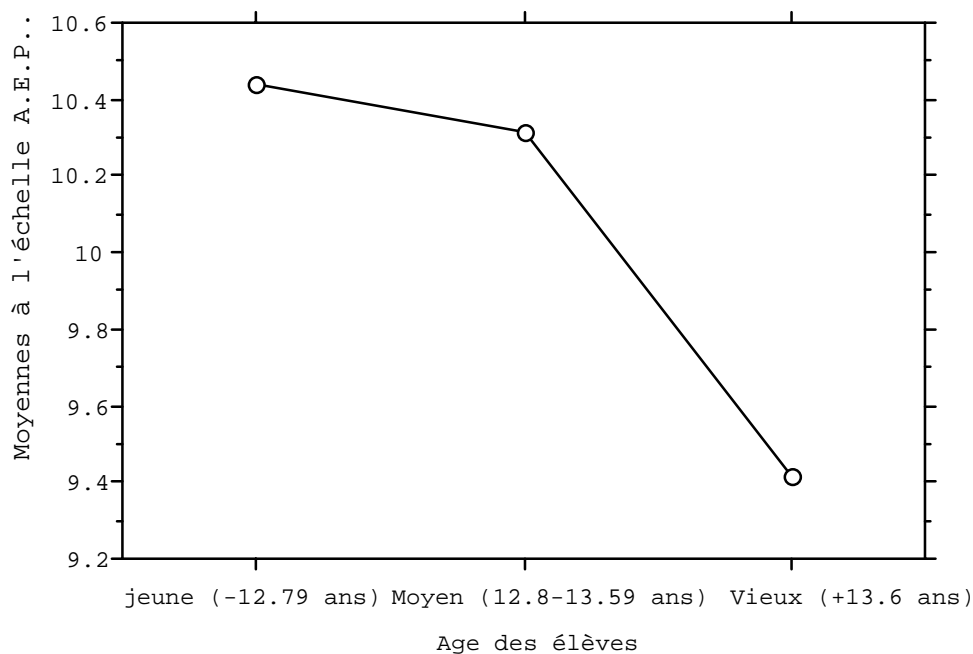


Fig. 13 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon leur âge

E. Les diverses interactions: l'âge de l'enseignant, le sentiment de responsabilité de l'enseignant et l'âge de l'élève

Il existe une interaction significative entre l'âge de l'enseignant, le sentiment de responsabilité R+ et les attitudes des élèves. Comme l'illustre la figure 14, le sentiment de responsabilité de l'enseignant a tendance à contrer l'effet de l'âge de l'enseignant sur les attitudes des élèves. En effet, nous remarquons les effets

contraires suivants: les élèves attribuent aux enseignants "jeunes" qui ont un R+ faible des attitudes moins positives qu'aux enseignants "âgés" qui ont un sentiment de responsabilité fort. Nous avons déjà constaté que les enseignants "jeunes" et d'âge "moyen" recevaient des attitudes plus positives. Nous pouvons ici apporter une nuance en affirmant que cela dépend aussi du sentiment de responsabilité.

Il n'existe pas d'interaction importante entre les diverses autres variables, c'est-à-dire, entre l'âge de l'enseignant et l'âge de l'élève ou entre le sentiment de responsabilité de l'enseignant et l'âge de l'élève.

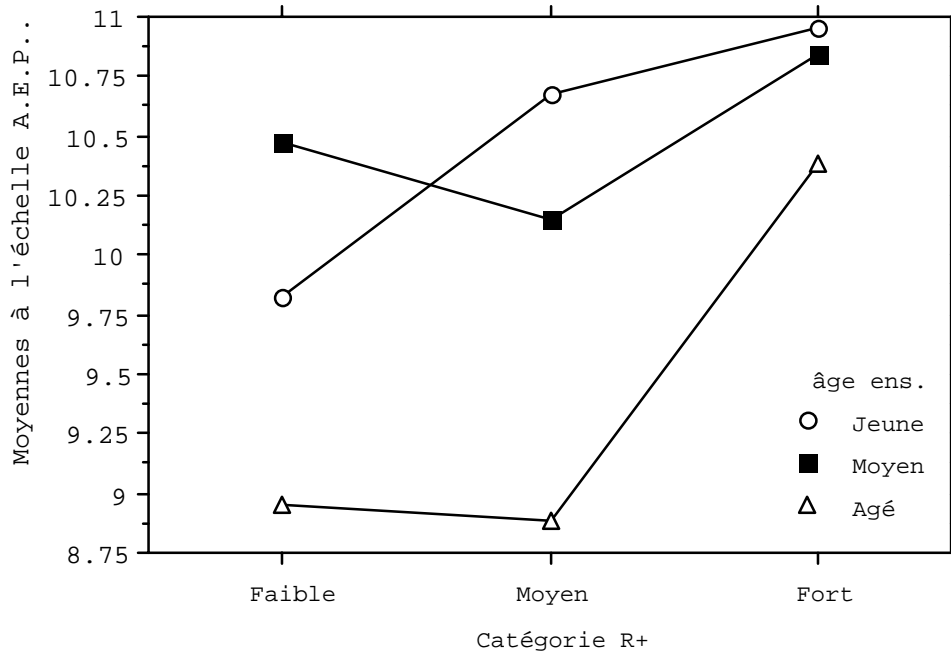


Fig. 14 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon le sentiment de responsabilité (R+) de l'enseignant

F. Les attitudes des élèves selon le sexe de l'enseignant et les interactions

Les résultats de l'analyse multivariée font ressortir que les élèves ont des attitudes différentes selon le sexe des enseignants. Cette variable produit une valeur de F de 7,41 significative à $p < 0,007$. En utilisant le sexe de l'enseignant comme variable indépendante et les scores à l'AEP comme variable dépendante, l'analyse univariée démontre que les élèves ont des attitudes significativement plus positives envers les enseignantes.

Il existe un effet d'interaction entre l'âge de l'enseignant et le sexe de l'enseignant. Comme le démontre la figure 15, de façon générale, les attitudes des élèves sont

plus positives pour les enseignantes jeunes et celles qui sont âgés. Une inversion se produit chez les enseignants d'âge moyen. En effet, nos analyses démontrent que les élèves ont des attitudes plus positives envers les enseignants de cet âge comparativement aux enseignantes d'âge moyen.

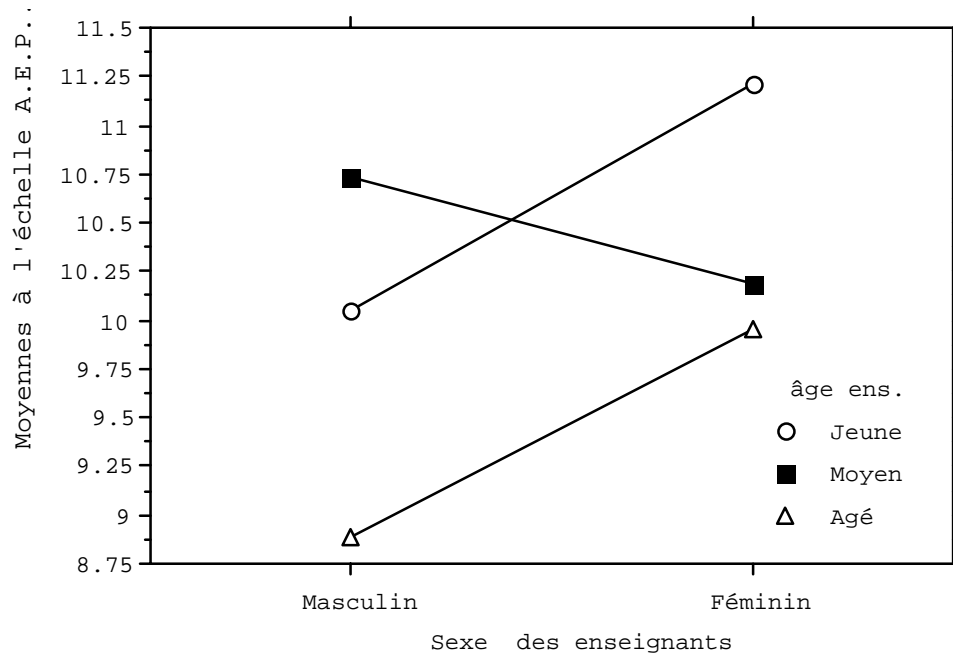


Fig. 15 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon le sexe et l'âge de l'enseignant

G. Les attitudes des élèves selon leur type

Les résultats de l'analyse multivariée font ressortir que les élèves ont des attitudes différentes selon qu'ils appartiennent à la catégorie attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté. Cette variable produit une valeur de F de 5,80 significative à $p < 0,0001$. Deux regroupements semblent se former, soit les élèves attachants et préoccupants qui présentent tous les deux des attitudes similaires, et l'autre groupe composé des élèves indifférents et rejetés qui à leur tour, présentent des attitudes semblables mais moins favorables. Les attitudes des élèves de ces deux groupes sont significativement différentes. Le premier groupe manifeste des attitudes plus positives envers leurs enseignants comparativement au deuxième groupe. Le tableau 26 et la figure 16 présentent ces résultats.

Tableau 26

Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP)
Moyennes et écarts types à l'échelle (AEP)
selon le type d'élève

Types d'élèves	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
attachant	379	10.34	1.78	.09
préoccupant	234	9.97	1.90	.12
indifférent	102	9.44	2.07	.20
rejeté	104	9.37	2.09	.20
ne s'applique pas	52	10.28	1.435	.19

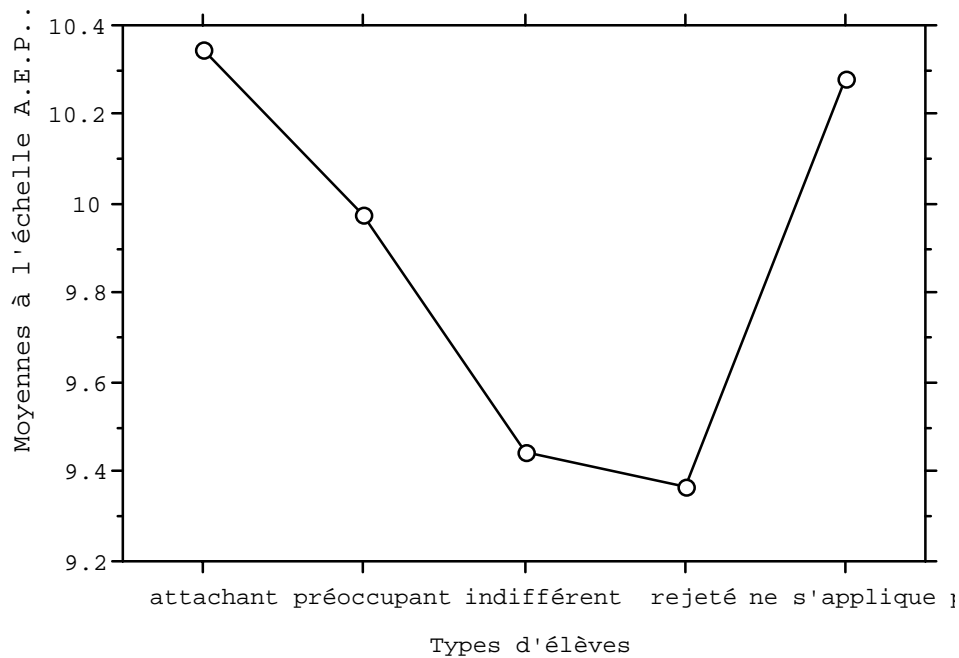


Fig. 16 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon le type d'élève

Il existe quelques interactions entre l'âge de l'enseignant et les types d'élèves. Par exemple, les élèves de type rejeté auraient tendance à avoir des attitudes aussi positives que les élèves attachants ou préoccupants, lorsqu'ils ont un jeune enseignant. De plus, les différences dans les attitudes entre les types d'élèves seraient moins prononcées lorsqu'il s'agit d'un enseignant d'âge moyen. La figure 17 présente ces résultats.

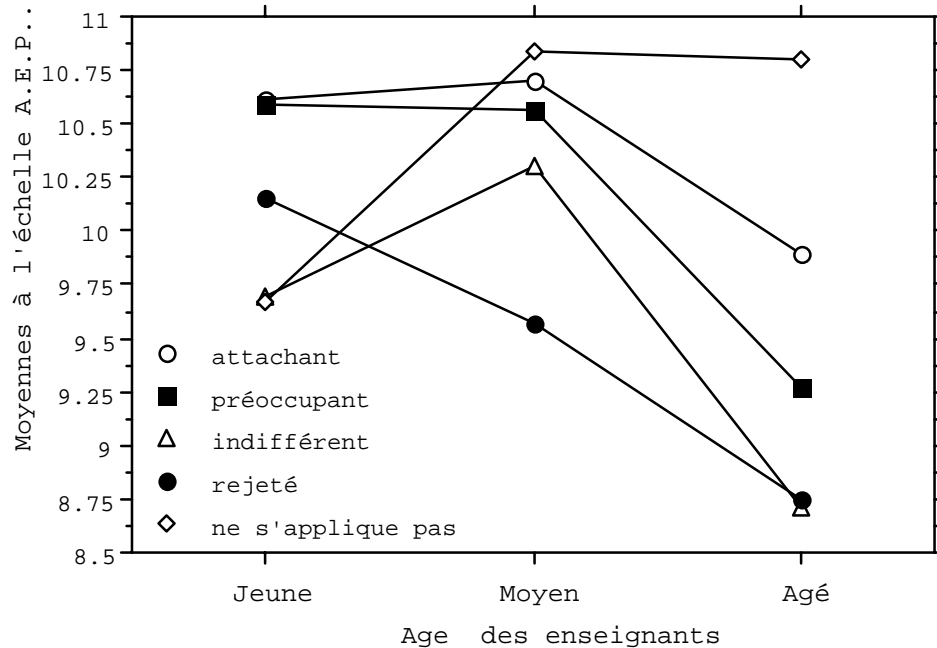


Fig. 17 Attitudes des élèves envers leur enseignant (AEP) selon l'âge de l'enseignant et les types d'élèves

H. Les attitudes des élèves selon leur sexe

Le sexe de l'élève n'est pas une variable qui influence les attitudes des élèves envers leurs enseignants. Les garçons et les filles manifestent des attitudes semblables envers leurs enseignants.

I. Les attitudes des élèves selon le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers les échecs

Les résultats de l'analyse multivariée font ressortir que les élèves ont des attitudes différentes selon le degré de sentiment de responsabilité de l'enseignant envers les échecs des élèves. Cette variable produit une valeur de F de 3,87 significative à $p < 0,02$. Ces résultats, comme on peut le remarquer, sont beaucoup plus faibles et aussi plus difficiles à interpréter. Nos analyses antérieures ont démontré d'ailleurs que ce type de sentiment de responsabilité, contrairement à celui ayant trait aux succès des élèves, avait un pouvoir de prédiction beaucoup plus faible. Nous ne pousserons pas plus loin les analyses de ces résultats.

Résumons brièvement ces principaux résultats. Les élèves, garçons ou filles, en difficulté scolaire ou non, présentent de façon générale, des attitudes positives envers leurs enseignants. Aucune différence significative liée au statut scolaire ou au sexe de l'élève n'a pu être constatée.

Nous avons pu observer que les élèves ont des attitudes significativement plus positives envers les enseignants jeunes et d'âge moyen comparativement aux enseignants plus âgés. Ils ont également des attitudes significativement plus positives envers les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité "fort". Ce sentiment de responsabilité joue un rôle d'interaction avec l'âge de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant plus âgé qui témoigne d'un sentiment de responsabilité R+ fort est perçu plus positivement que le jeune enseignant qui a un sentiment de responsabilité faible.

Les résultats démontrent également que les élèves réservent les attitudes les plus positives aux enseignantes et particulièrement aux plus jeunes enseignantes et à celles qui sont âgées.

Comme nous nous y attendions, les élèves de type attachant et préoccupant détiennent des attitudes significativement plus positives à l'endroit de leurs enseignants comparativement aux élèves de type indifférent et rejeté.

Les similarités et les différences issues de l'ensemble de ces résultats

A. Les similarités

Dans l'ensemble, les enseignants comme les élèves présentent les uns par rapport aux autres des attitudes positives.

Que ce soit dans le cas des attitudes des enseignants ou de celles des élèves, le sentiment de responsabilité des enseignants envers le succès de leurs élèves influence significativement les attitudes. Plus ce sentiment de responsabilité est fort, plus les attitudes de part et d'autre sont positives.

Réciproquement, les enseignants et les élèves ont des attitudes semblables selon que les élèves sont de type attachant, préoccupant, indifférent ou encore rejeté. Les élèves attachants et préoccupants sont l'objet d'attitudes plus positives de la part des enseignants, et ce de façon significative, comparativement aux élèves indifférents ou rejetés. De plus, les élèves attachants et préoccupants ont des attitudes plus positives envers leurs enseignants comparativement aux élèves indifférents ou rejetés.

Le sexe de l'enseignant joue un rôle important. Les enseignantes ont des attitudes plus positives que leurs collègues enseignants, et les élèves leur témoignent également des attitudes plus positives.

B. Les différences

Les enseignants sont influencés par le statut de l'élève. Ils ont des attitudes significativement moins positives envers les élèves en difficulté scolaire. Par contre, de façon générale, les attitudes des élèves restent positives à l'endroit de leurs enseignants, que ces élèves soient en difficulté scolaire ou non.

Chez les enseignants, l'âge influence peu leurs attitudes envers les élèves. Par contre, chez les élèves, l'âge joue un rôle dans leurs attitudes envers les enseignants. Ils ont, en effet, tendance à avoir des attitudes plus positives pour les jeunes enseignants et ceux d'âge moyen.

Évolution des attitudes réciproques d'enseignants et d'élèves
en difficulté d'apprentissage: résultats de l'étude longitudinale

Quelques rappels méthodologiques

Pour bien saisir la portée des résultats, il est utile de faire quelques rappels méthodologiques concernant le choix et le suivi des élèves cibles et les variables. On décrira aussi le modèle de traitement de données qui a été retenu.

A. Le choix et le suivi des élèves cibles

Les élèves choisis pour l'étude longitudinale sont tous des élèves en difficulté importante d'apprentissage. On se rappellera que dans l'étude transversale, les élèves choisis constituaient deux groupes distincts: ordinaire (ORD) et en difficulté scolaire (DS). Au cours de la première année de recherche (1987-1988), 71 élèves en difficulté d'apprentissage ont été identifiés à partir de deux critères: premièrement leur rendement particulièrement faible en français et/ou en mathématique, deuxièmement leur classement par les écoles et la commission scolaire des Vieilles-Forges. Ces 71 élèves constituaient le groupe DS pour la première année de l'étude transversale, ils constituaient les élèves cibles qui allaient être suivis pendant trois ans, soit de 1987-1988 à 1989-1990. Il faut dire aussi que ces élèves étaient répartis dans 18 groupes-classes dans 13 écoles différentes appartenant à trois commissions scolaires de la région de la Mauricie. Au cours des deuxième et troisième années de la recherche, de 71 au début, le nombre d'élèves cibles passa respectivement à 41, puis à 36. Cette baisse constante est attribuable à plusieurs facteurs: déménagement, refus de poursuivre comme sujet de recherche, changement de commission scolaire, etc. Dans les pages précédentes, la figure 2 illustre le déroulement global de la recherche du point de vue longitudinal, les Tableaux 4, 6 et 8 donnent l'évolution des fréquences et des pourcentages des élèves cibles et des autres élèves en fonction de leur regroupement dans divers cheminements scolaires. De plus, la figure 4 donne une bonne idée du cheminement des élèves cibles suivis durant les trois années de la recherche. En réalité, c'est sur 32 élèves cibles que portera l'étude. Cela correspond au nombre de dossiers qui réunit l'ensemble des données recueillies pendant trois ans.

Voici quelques renseignements d'ordre personnel, scolaire, familial qui aideront à mieux nous représenter ces 32 élèves. Concernant le sexe, 23 sont des garçons, 9 sont des filles. L'âge moyen de ces élèves en 1987-1988 était de 12,90 ans avec un écart-type de 0,52. Leur rendement scolaire standardisé ($X = 0$; $s = 1$) en français, puis en mathématique, correspond, pour chacune des trois années de la recherche, aux moyennes suivantes. En français: -1,37 ($s = 0,58$); -0,25 ($s = 0,99$); -0,46 ($s = 0,69$). En mathématique: -1,28 ($s = 0,89$); -0,10 ($s = 0,96$); -0,48 ($s = 0,90$). Au plan familial, 19 (59,4 %) vivent avec leurs deux parents, 10 (31,2 %) vivent avec la mère seule; le

nombre d'enfants dans la famille varie de 1 à 5. Plus de la moitié (51,6 %) de ces familles ont deux enfants, 32,3 % en ont 3. La moitié (50,0%) des élèves cibles occupent le 2ième rang dans la famille, 43,3 % sont des aînés. Enfin, 12,5 % de ces élèves proviennent de milieu défavorisé, 59,4 % de milieu moyen, 28,1 % de milieu favorisé.

B. Les variables considérées

1. La variable dépendante. Chez l'élève comme chez l'enseignant, il y a une variable dépendante, la même que celle étudiée dans l'étude transversale. Cette variable est l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves (APE) et, réciproquement, l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant (AEP). Cette variable a été mesurée à chaque année de la recherche au moyen de deux versions comparables d'une échelle sémantique. La construction et la validation de cette échelle ont déjà fait, dans le chapitre consacré à la méthodologie, l'objet de plusieurs pages. Rappelons simplement que la version de l'élève (AEP) comprend 16 items dont les corrélations avec le total varient de 0,56 à 0,82. L'application de l'analyse factorielle, méthode des composantes principales avec transformations orthogonale de type varimax, a mis en évidence le caractère unifactoriel de cette échelle. Le facteur constitué par les 16 items que contient l'échelle, explique 93,7 % de la variance totale. L'examen du contenu des items montre de plus que ce facteur représente la dimension affective de l'attitude mesurée. Quant à la fidélité de l'échelle, nous avons obtenu, par la méthode de bissection corrigée par la formule de Spearman-Brown, un coefficient de consistance interne de 0,95. La validation de l'échelle a été réalisée à partir des réponses données par 1 164 élèves. La version de l'enseignant (APE) comprend 18 items dont les corrélations avec le total varient de 0,50 à 0,86. L'application de l'analyse factorielle, méthode des composantes principales avec transformations orthogonale de type varimax, a aussi mis en évidence le caractère unifactoriel de l'échelle. Le facteur constitué par les 18 items que contient l'échelle, explique 84,9 % de la variance totale. L'examen du contenu des items montre de plus que ce facteur représente la dimension affective de l'attitude mesurée. Quant à la fidélité de l'échelle, nous avons obtenu, par la méthode de bissection corrigée par la formule de Spearman-Brown, un coefficient de consistance interne de 0,96. La validation de l'échelle a été réalisée à partir des réponses données par les enseignants à propos de 1 164 élèves.

2. Les variables indépendantes. Les variables indépendantes sont de deux types: a) celles observées ou mesurées une seule fois, le plus souvent au début de la recherche, parfois pendant la 2ième ou la 3ième année de la recherche, et b) celles observées ou mesurées à chaque année de la recherche.

Pour les 32 élèves cibles, les variables indépendantes de type a sont:

- certaines caractéristiques familiales ou du milieu de provenance tels le type de famille, la fraterie, le rang dans la famille, le milieu socio-économique;
- l'habileté intellectuelle telle que mesurée par le test Otis-Lennon;
- la personnalité telle qu'inventoriée par le Brown- Ottawa;
- la motivation (Questionnaire de la Commission scolaire régionale des Vieilles Forges);
- le lieu de contrôle (Nowicki-Strickland);

tandis que les variables indépendantes de type b sont:

- le sexe;
- l'âge;
- le type d'élève selon les catégories de Silberman (1969), reprises par Brophy et Evertson (1981) et adaptées par Potvin (1989);
- le rendement scolaire en français (examen dont les résultats sont standardisés de manière à pouvoir situer chaque élève par rapport à son groupe-classe);
- le rendement scolaire en mathématique (examen dont les résultats sont standardisés de manière à pouvoir situer chaque élève par rapport à son groupe-classe);

Pour les enseignants des 32 élèves cibles, les variables indépendantes sont de type b seulement. Ce sont:

- le sexe;
- l'âge;
- le sentiment de responsabilité tel que mesuré par le Questionnaire du Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves (SREE) mis au point par Guskey (1981).

C. Le modèle de traitement des données

Le modèle de traitement utilisé est à la fois descriptif et itératif mais toujours orienté sur l'évolution des attitudes réciproques des enseignants et des 32 élèves cibles en difficulté. Il est descriptif au sens où l'accent est davantage mis à illustrer un changement sans que soit appliqués de façon systématique des procédés d'inférence statistique, bien que de tels procédés aient pu occasionnellement être employés lorsque cela paraissait acceptable de le faire. Il est itératif au sens où nous faisons intervenir un facteur à la fois pour examiner l'«impact» de celui-ci sur l'évolution des attitudes par exemple. Dans certains cas, nous avons fait intervenir deux facteurs à la fois. Au delà de ce nombre, les résultats auraient perdu toute signification étant donné le nombre restant d'élèves cibles et d'enseignants. Nous avons aussi largement utilisé le graphique pour mode de traitement de certaines données, cette façon devenant le plus souvent la plus appropriée pour faire

ressortir l'importance d'une relation entre la variable dépendante et certaines variables indépendantes.

Les résultats

La section consacrée aux résultats comprend deux parties. La partie A traite de l'évolution de l'attitude réciproque des enseignants et des élèves; la partie B traite des principaux facteurs associés à l'évolution de l'attitude des enseignants et des élèves.

A. L'évolution de l'attitude réciproque des enseignants et des élèves

L'attitude des enseignants vis-à-vis des 32 élèves cibles a évolué positivement en passant de la première (Md = 8,55) à la deuxième année (Md = 9,08) de recherche, puis est demeurée assez stable en passant de la deuxième (Md = 9,08) à la troisième année (Md = 9,03). L'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant, elle, s'est progressivement détériorée au cours des trois années, avec des scores médians successifs de 11,16; 10,88 et 9,51. Cette évolution des attitudes réciproques enseignants-élèves est illustrée dans la figure 18.

Cette figure fait ressortir aussi l'écart assez important existant entre le niveau d'attitude des enseignants comparé à celui des élèves: l'attitude de ces derniers vis-à-vis de l'enseignant pour chacune des trois années, malgré son évolution à la baisse, serait nettement plus positive que celle des enseignants à leur égard.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 18. Évolution des scores médians d'attitude chez les enseignants et les élèves

L'application du test U de Mann-Withney (procédé non paramétrique pour évaluer si une différence entre deux séries de résultats est statistiquement significative) a montré que les différences d'attitude entre les enseignants et les élèves étaient significatives pour chacune des deux premières années de la recherche. Pour la première année, on obtient U de 318, un U-prime de 706 et un z de 2.61 ($p = 0,01$); pour la deuxième année, on obtient un U de 288,5, un U-prime de 735,5 et un z de 3,00 ($p = 0,001$); pour la troisième année, on obtient un U de 379,5, un U-prime de 516,5 et un z de 1.02 ($p > 0,05$).

B. Quelques facteurs associés à l'évolution de l'attitude des enseignants et des élèves.

Nous nous sommes ensuite demandé si les diverses variables indépendantes de type a et de type b listées plus haut pouvaient avoir quelque «impact» sur l'attitude des enseignants et celle des élèves de même que sur leur évolution au cours des trois années de la recherche. Les variables suivantes sont apparues associées, à des degrés divers, soit à l'attitude des enseignants, soit à celle des élèves, soit à leur évolution réciproque.

1. Le rendement scolaire en français et en mathématique Après avoir amené les résultats scolaires sur une même échelle standardisée comparable à celle des attitudes ($X = 10$; $s = 2$), on a pu, dans un même graphique, établir l'évolution résultats en français et en mathématique en regard de celle des attitudes réciproques des enseignants et des élèves. La figure 19 rend compte de cette comparaison.

Il ressort que le rendement scolaire, autant en français qu'en mathématique, est en rapport avec l'attitude de l'enseignant. À un rendement meilleur de l'élève est associée chez l'enseignant une attitude plus positive. Il s'agit là d'une tendance statistiquement significative ($p < 0,001$) mais qui mériterait d'être explorée davantage.

Par ailleurs, il ne semble pas y avoir une relation explicite et claire, chez les 32 élèves cibles, entre leur rendement dans les deux matières et leur attitude à l'égard de l'enseignant au cours des trois années de la recherche, si ce n'est une amélioration importante du rendement en passant de la première à la deuxième année associée à un affaiblissement de l'attitude. On a déjà fait état plus haut de la détérioration importante et constante de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant au cours des trois années de la recherche.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 19. L'évolution du rendement scolaire des élèves et des attitudes réciproques enseignants -élèves.

2. Le sexe de l'enseignant. La détérioration de l'attitude des élèves paraît associée au sexe de l'enseignant. Ce résultat est brutal et mérite sans doute d'être approfondi de façon sérieuse. Ce constat ne repose que sur les mesures ou les observations qui ont porté sur un nombre restreint d'élèves ($N = 32$) et d'enseignants. Néanmoins, il ne manque pas de force. Il ne manque pas d'étonner non plus. Voyons plutôt dans la figure 20 comment s'exprime ce rapport entre l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant et le sexe de celui-ci: au cours des trois années de la recherche, les scores médians d'attitude des élèves vis-à-vis de

leurs enseignants de sexe masculin sont descendants: 11,41 en 1ère année, 10,88 en 2e année et 9,38 en 3e année; tandis que les scores médians d'attitude vis-à-vis de leurs enseignants de sexe féminin sont ascendants: 10,89 en 1ère année, 11,28 en 2ième année et 11,67 en 3ième année. Ces courbes se révèlent statistiquement significatives ($t = 2,77$, $dl = 5$, $p < 0,05$) si on les compare à un modèle de distribution linéaire constant pendant les trois ans.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 20. L'évolution de l'attitude des élèves en fonction du sexe de l'enseignant

On peut se demander s'il s'agit d'un phénomène réciproque, si l'attitude des enseignants masculins et féminins vis-à-vis des élèves évolue selon le même modèle.

Les résultats de cette vérification, dont rend compte la figure 21, montrent une certaine tendance des attitudes à évoluer dans le même sens, si on compare les scores médians obtenus au cours de la première et de la 3ième années de recherche, les scores médians obtenus en 2ième année ne s'inscrivant pas dans cette évolution pour les enseignants de sexe féminin surtout.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 21. L'évolution de l'attitude des enseignants en fonction de leur sexe

Le sexe de l'enseignant apparaît donc une variable associée à l'évolution des attitudes réciproques des enseignants - élèves en difficulté.

3. Le sexe de l'élève. Au cours des trois années de la recherche, on a pu constater aussi, d'une part, que l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves évolue en fonction du sexe de l'élève (figure 22), et, d'autre part, que l'attitude des élèves masculins et féminins vis-à-vis de l'enseignant évolue de façon différente (figure 23).

FIGURE MANQUANTE

Fig.22. L'évolution de l'attitude des enseignants en fonction du sexe de l'élève

L'attitude des enseignants est devenue graduellement plus positive vis-à-vis des élèves masculins en passant de la première année de recherche (Md = 8,17) à la 2ième (Md = 9,12), puis à la 3ième année (Md = 9,20). Par ailleurs, leur attitude vis-à-vis des élèves féminins s'est grandement détériorée en passant de la première (Md = 10,75) à la 2ième année (Md = 8,60) pour connaître ensuite une très légère amélioration au cours de la 3ième année (Md = 8,86).

L'attitude des élèves masculins et féminins vis-à-vis de l'enseignant évolue différemment aussi et dans le sens contraire de l'évolution de l'attitude des enseignants à leur égard. Au cours des trois années, les élèves féminins ont une attitude qui change un peu seulement: elle connaît une légère amélioration en passant de la première (Md = 9,96) à la 2ième année (Md = 19,68), puis demeure presque stable en 3ième année (Md = 10,49). Chez les élèves masculins, l'évolution est nettement plus importante et elle est à la baisse: d'un score médian de 11,28 en première année, on passe à des scores médians de 10,88 (2ième année) et de 9,44 (3ième année).

FIGURE MANQUANTE

Figure 23. L'évolution de l'attitude des élèves en fonction de leur sexe

Ces résultats montrent l'importance du sexe de l'élève dans l'évolution des attitudes réciproques des enseignants et des élèves. Ce qui frappe le plus, c'est l'évolution contraire des attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves masculins (amélioration) et des attitudes des élèves masculins vis-à-vis des enseignants (détérioration), c'est aussi l'évolution contraire des attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves féminins (détérioration) et des attitudes des élèves féminins vis-à-vis des enseignants (légère amélioration). Comment expliquer ces résultats? Est-ce accidentel? Est-ce un effet du hasard? Traduisent une tendance réelle? Même si les analyses statistiques ne nous permettent pas de parler de tendances statistiquement significatives, celles-ci méritent, croyons-nous d'être vérifiées dans des études nouvelles impliquant un plus grand nombre de sujets.

4. L'âge de l'enseignant. Cette variable ne s'est pas montrée en rapport avec l'attitude vis-à-vis de l'élève en difficulté. Au cours de la première année de la recherche, 21 des 32 enseignants était jeunes ou d'âge moyen, au cours des 2ième et 3ième années, ce nombre passa respectivement à 23 puis à 12. Au cours de ces trois années, les scores médians d'attitude des enseignants furent de 8,55 (1ière année), 9,08 (2ième année) et 9,03 (3ième année). Aucune relation significative entre

l'accroissement du nombre de personnes âgées et la légère baisse du niveau d'attitude d'après les résultats du Kruskal-Wallis (les valeurs H obtenues furent respectivement de 1,22; 1,56; 2,22 (toutes non significatives à $p = 0,01$).

5. Le sentiment de responsabilité. Le sentiment de responsabilité ne s'est pas montré une variable étroitement associée à l'évolution des attitudes des enseignants. On a constaté par ailleurs que les enseignants de sexe féminin avaient tendance à obtenir des scores plus élevés à cette variable. Les corrélations (C de contingence) obtenues ont été de 0,30 (1ère année), 0,56 (2ième année, $X^2 = 14,26$, $dl = 2$, $p < 0,001$), 0,35 (3ième année). On a constaté aussi une certaine relation du sentiment de responsabilité avec l'âge de l'enseignants. En effet, les pourcentages de jeunes enseignants obtenant un R+Fort diminuent d'année en année: 60 % en 1ère année, 28,6 % en 2ième année et aucun (0 %) en 3ième année. Tandis que les pourcentages des enseignants âgés obtenant un R+ Fort augmentent: 9,1 % en 1ère année, 22,2 % en 2ième année, 35,3 % en 3ième année. Entre les deux variables, les corrélations obtenues (C de contingence) se sont révélées significatives en première année (0,67, $X^2 = 25,54$, $dl = 4$, $p < 0,001$) et en 3ième année (0,62, $X^2 = 18,38$, $dl = 4$, $p = 0,001$).

6. Les catégories de Silberman. On a vu dans le cas de l'étude transversale combien les catégories de Silberman étaient, entre autres, un "bon prédicteur" de l'attitude des enseignants et du statut scolaire (ORD / DS) des élèves. Dans le cadre de l'étude longitudinale, nous nous sommes demandé comment, au cours des trois années de la recherche, ont évolué l'attitude des enseignants vis-à-vis des élèves selon la classification de ceux-ci dans ces catégories.

La figure 24 montre une évolution de la cote d'attitude des enseignants qui

- se détériore d'année en année pour les élèves de type attachant, les cotes médianes d'attitude enregistrées passant de 10,75 (1ère année), à 9,57 (2ième année), puis à 7,49 (3ième année);
- s'améliore d'année en année pour les élèves de type indifférent, les cotes médianes d'attitude passant de 8,75 (1ère année), à 10,77 (2ième année), puis à 11,60 (3ième année);

FIGURE MANQUANTE

Fig. 24. L'évolution de l'attitude des enseignants selon la catégorie "d'appartenance" des élèves.

- s'améliore d'année en année pour les élèves de type rejeté, les cotes médianes d'attitude passant de 6,76 (1ère année), à 7,74 (2ième année), puis à 8,50 (3ième année).

Bien que ces trois principales tendances ne soient pas statistiquement significatives à $p = 0,05$, elles méritent d'être signalées et approfondies dans de nouvelles études. Une analyse multivariée a montré une interaction "catégories / attitudes selon les années" qui justifie l'approfondissement de l'évolution des rapports entre ces variables ($F = 1,47$, $dl = 2$ et 8 , $p = .19$).

7. Le milieu socio-économique de l'élève. Cette variable a été étudié dans ses rapports avec l'évolution des attitudes des enseignants (figure 25) et des élèves (figure 26). Une analyse multivariée de la variance n'a montré aucune relation statistiquement significative ($p > 0,05$) entre l'évolution, au cours des trois années, de l'attitude des enseignants et le milieu socio-économique de l'élève. La figure 25 illustre les résultats obtenus à cet égard.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 25. L'évolution de l'attitude des enseignants selon le milieu socio-économique des élèves

La même variable a été étudiée dans ses rapports avec l'évolution des attitudes des élèves au cours des trois années de la recherche. Une analyse multivariée de la variance a fait ressortir quelques tendances importantes et significatives ($F = 4,75$, $dl = 2$ et 4 , $p < 0,01$). Ces tendances sont bien illustrées dans la figure 26.

FIGURE MANQUANTE

Fig. 26. L'évolution de l'attitude des élèves selon le milieu socio-économique de ceux-ci

Cette figure montre, en effet, une évolution de la cote d'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant qui

- s'améliore de façon significative chez les élèves qui viennent de milieu défavorisé (7,07 en première année; 10,84 en 3ième);
- se détériore légèrement chez les élèves qui viennent de milieu moyen (10,05 en première année; 9,38 en 3ième année);
- se détériore graduellement et de façon significative chez les élèves qui viennent de milieu favorisé (11,00 en première année; 8,86 en 3ième année).

8. Les autres variables indépendantes. L'étude des rapports existant entre les autres variables indépendantes et l'évolution des attitudes réciproques des

enseignants et des élèves en difficulté n'a pas donné de résultats très significatifs ni fait ressortir des tendances importantes, exception faite pour quelques corrélations particulières obtenues à l'une ou l'autre des trois années de la recherche. Ainsi, avons-nous enregistré

- une corrélation (r de Pearson) de -0,51 ($p < 0,01$) entre les résultats au Brown-Ottawa (Échelle famille) et la cote d'attitude des enseignants (2^{ième} année);
- une corrélation (r de Pearson) de -0,56 ($p < 0,01$) entre les résultats au Brown-Ottawa (Échelle famille) et la cote d'attitude des élèves (première année);
- une corrélation (r de Pearson) de -0,47 ($p < 0,01$) entre les résultats au Brown-Ottawa (Échelle anxiété) et la cote d'attitude des élèves (première année);
- des corrélations (r de Pearson) de -0,38 et de - 0,42 ($p < 0,01$) entre les résultats au Nowicki-Strickland (lieu de contrôle) et la cote d'attitude des élèves en première et en 2^{ième} années.

Conclusions

En conclusion, les principaux résultats suivants méritent d'être retenus:

- il y a un écart assez important entre le niveau d'attitude des enseignants et celui des élèves: l'attitude de ces derniers vis-à-vis de l'enseignant pour chacune des trois années, malgré son évolution à la baisse, serait nettement plus positive que celle des enseignants à leur égard;
- le rendement scolaire, autant en français qu'en mathématique, est en rapport avec l'attitude de l'enseignant: à un rendement meilleur de l'élève est associée chez l'enseignant une attitude plus positive. Il s'agit là d'une tendance statistiquement significative ($p < 0,001$) mais qui mériterait d'être explorée davantage;
- chez les 32 élèves cibles, il y a une détérioration importante et constante de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant au cours des trois années de la recherche;
- la détérioration de l'attitude des élèves paraît associée au sexe de l'enseignant;
- le sexe de l'élève est associé à l'évolution des attitudes réciproques des enseignants et des élèves: alors que s'améliorent les attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves masculins, les attitudes des élèves masculins vis-à-vis des enseignants se détériorent; alors que les attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves féminins se détériorent, les attitudes des élèves féminins vis-à-vis des enseignants s'améliorent légèrement;
- de façon non significative mais non négligeable, la cote d'attitude des enseignants a tendance à se détériorer d'année en année pour les élèves de type attachant; elle a tendance à s'améliorer pour les élèves de type indifférent; elle a tendance à s'améliorer pour les élèves de type rejeté;
- de façon significative, la cote d'attitude des élèves vis-à-vis de l'enseignant a tendance, entre le début et la fin de la recherche, à s'améliorer chez les élèves qui

viennent de milieu défavorisé, mais à se détériorer chez les élèves qui viennent de milieu favorisé.

Chapitre quatrième
La présentation et la discussion des résultats :
Certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire

Ce chapitre présente les analyses en relation avec les hypothèses secondaires de la recherche. Ces hypothèses ont pour rôle de préciser certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire.

Dans une première partie, ce chapitre présente les résultats liés à l'hypothèse 4 en comparant les caractéristiques des élèves DS avec celles des élèves ORD au niveau de l'âge, du sexe, de certaines habiletés scolaires, de certains aspects touchant la personnalité, du lieu de contrôle, du rendement scolaire ainsi que de certains autres éléments du vécu scolaire des élèves. Toujours en relation avec l'hypothèse 4, nous présentons et comparons les caractéristiques familiales des élèves telles la structure de la famille et le climat familial. Nous terminons cette première partie par l'analyse du milieu de provenance.

La deuxième partie du chapitre vérifie les hypothèses secondaires 5 et 6 en comparant les attitudes des élèves en difficulté scolaire DS à l'égard des études, ainsi que leur perception de la relation maître-élève à celles des élèves ordinaires.

Certaines caractéristiques des élèves en difficulté scolaire de l'ordre
d'enseignement primaire et secondaire

L'hypothèse secondaire 4 stipule que les caractéristiques des élèves en difficulté scolaire au primaire sont différentes des caractéristiques des élèves ordinaires. Cette différence, au désavantage des élèves en difficulté scolaire, se retrouve principalement au niveau du rendement scolaire, de certaines capacités intellectuelles, de certains aspects de la personnalité, du lieu de contrôle, de l'âge et du sexe, ainsi qu'au plan du climat familial et du milieu de provenance.

Les résultats que nous présentons ici et qui concernent le rendement scolaire, certaines capacités intellectuelles, certains aspects de la personnalité, le lieu de contrôle, l'âge et le sexe, font suite aux traitements des données de la première année de la recherche et ne concernent que les élèves de l'ordre d'enseignement primaire.

Rappelons brièvement que l'échantillon à l'étude comprend 395 élèves de 6^e année. Parmi ces élèves, 68 (17 %) sont considérés comme présentant des difficultés scolaires. Ces élèves DS éprouvent des difficultés importantes dans leurs apprentissages scolaires et leur classement les conduit vers une 7^e année, ou vers un présecondaire, ou encore vers un cheminement particulier.

Caractéristiques personnelles des élèves

A. L'âge et le sexe

Il y a une différence significative entre la moyenne d'âge des élèves ORD et celle des élèves DS, ces derniers étant plus âgés. De plus, on constate aussi que les garçons DS ($X = 13$ ans) sont plus âgés que les garçons ORD ($X = 12,5$ ans) et que les filles DS ($X = 12,8$) et ORD ($X = 12,6$). Cette différence d'âge s'explique habituellement par le redoublement au cours du primaire des élèves DS.

On a aussi constaté qu'il y a une différence significative entre le type d'élève DS et ORD et le sexe de l'élève. Nous remarquons qu'au niveau de l'ensemble des élèves, 23 % des garçons comparativement à 11 % des filles sont en difficulté scolaire. Il y a donc deux fois plus de garçons en difficulté que de filles, plus précisément 68% des élèves DS sont des garçons et 32 % sont des filles. Ces résultats rejoignent ceux des travaux de recherche dans le domaine (Goupil, 1990, Pelsser, 1989, Potvin, 1985). Ces travaux indiquent qu'il existe de deux à trois fois plus de garçons en difficulté scolaire que de filles.

B. Certaines habiletés scolaires

C'est à l'aide du test Otis-Lennon que nous avons mesuré certaines habiletés scolaires des élèves. Plus le score est élevé, plus l'élève possède certaines habiletés qui peuvent faciliter sa réussite au secondaire. Au contraire, un score plus bas que 90 indique qu'il y a danger que l'élève présente des difficultés scolaires.

Les scores globaux de ce test indiquent qu'il y a une différence significative entre les résultats des élèves DS dont la moyenne est de 82,20 et l'écart-type de 12,2, et ceux des élèves ORD dont la moyenne est de 104,59 et l'écart-type de 12,94. Les élèves DS ayant une moyenne plus petite que 90 démontrent qu'ils risquent de présenter des difficultés scolaires. Les tableaux 27 et 28 ainsi que la figure 27 présentent les résultats.

Tableau 27
Habilités scolaires des élèves
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Statut de l'élève	1	27995.79	27995.79	170.90	.0001
Résiduelle	361	59136.53	163.81		

Tableau 28
 Habiletés scolaires des élèves
 Moyennes et écarts-types au test Otis-Lennon selon
 le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
DS	69	82.20	12.19	1.46
ORD	294	104.58	12.93	.75

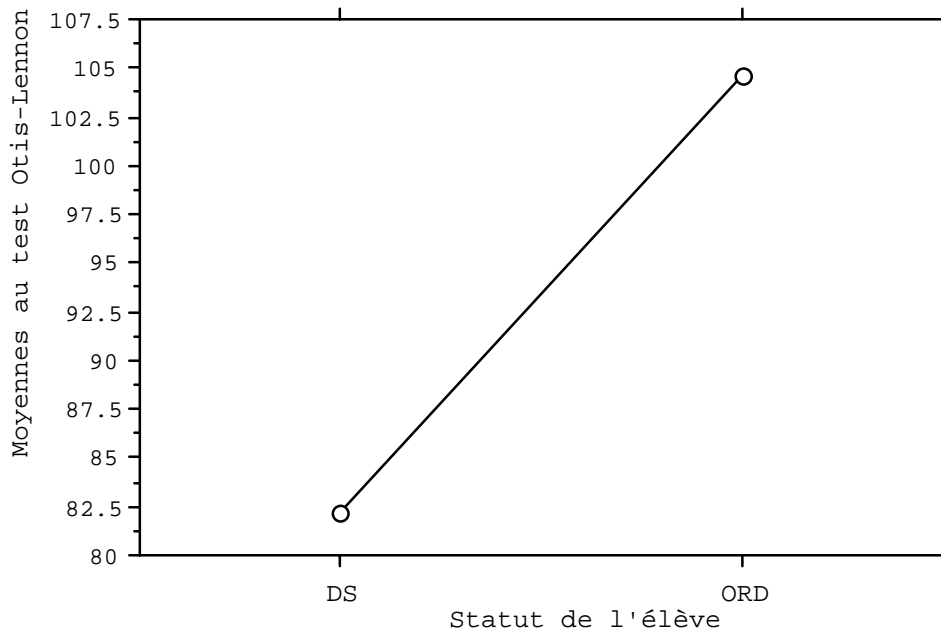


Fig. 27 Habiletés scolaires au test Otis-Lennon des élèves selon son statut (DS/ORD)

C. Certains aspects touchant la personnalité

L'inventaire de la personnalité Brown-Ottawa de Brown (1965) a été utilisé afin d'évaluer la stabilité émotionnelle de l'élève. Rappelons que les questions du test regroupent "une série de symptômes du malaise psychologique". Cinq aspects sont regardés: les symptômes physiques (exemple: "vous fatiguez-vous facilement?"), la situation au foyer ("trouvez-vous que vos parents sont trop sévères pour vous?"), les signes d'irritabilité et de susceptibilité ("est-ce qu'on trouve que vous avez mauvais caractère?"), les signes d'anxiété et d'insécurité ("vous arrive-t-il souvent de vous réveiller au milieu de la nuit?", et la situation à l'école ("trouvez-vous

difficile d'être attentif en classe?"). Brown insiste sur le fait que plus le score est élevé, plus l'enfant a besoin d'aide.

Le score général au test de personnalité démontre que les élèves DS éprouvent plus de malaises psychologiques (moyenne de 24,00 et écart-type de 12,85) que les élèves ORD (moyenne de 20,09 et écart-type de 10,98). Cette différence entre les deux groupes d'élèves est statistiquement significative à $p < 0,05$ et se manifeste particulièrement au niveau des symptômes physiques, de l'anxiété et de l'insécurité, ainsi qu'au niveau de la situation à l'école. Nous ne trouvons pas de différence au niveau des signes d'irritabilité et de susceptibilité ainsi qu'au niveau de la famille. Les tableaux 29 et 30 présentent une synthèse de ces résultats.

Tableau 29
Résultats au test de personnalité Brown-Ottawa
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Statut de l'élève	1	854.13	854.13	6.64	.0104
Résiduelle	364	46825.36	128.64		

Tableau 30
Moyennes et écarts types de personnalité Brown-Ottawa
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
DS	69	24.00	12.84	1.54
ORD	297	20.09	10.96	.63

D. Le lieu de contrôle

Pour cette caractéristique, nous avons utilisé le Nowicki Strickland (1973) qui est un instrument de mesure du lieu de contrôle interne-externe. Cet instrument nous donne un indice du sentiment de contrôle qu'a l'enfant sur sa vie personnelle. Un score élevé désigne un élève dont le lieu de contrôle est externe, c'est-à-dire que cet élève perçoit les événements de sa vie comme étant hors de son contrôle personnel. Un score bas indique que l'élève perçoit les événements de sa vie comme contrôlables (contrôle interne).

Les résultats nous démontrent qu'il existe une différence significative à $p < 0,05$ entre les élèves DS et les élèves ORD au niveau du lieu de contrôle. Les élèves DS

ont un score plus élevé (moyenne de 14,57 et écart-type de 4,21), ce qui démontre que le lieu de contrôle a tendance à être plus externe, c'est-à-dire que ces élèves perçoivent les événements de leur vie comme étant davantage hors de leur contrôle personnel. Le score plus bas des élèves ORD (moyenne de 11,69 et un écart-type de 3,89) indique qu'ils perçoivent les événements de leur vie comme plus contrôlables. Ces résultats nous laissent croire que les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires développent graduellement un sentiment de "non contrôle" sur leur vie. Comme si ce qui leur arrivait dépendait plus de leur environnement que de leur propre "décision". Il est bon de préciser que les scores ne sont pas très élevés (15 sur un continuum de 0 à 40) et qu'il est bon de prendre ces résultats comme des tendances d'un groupe d'élèves par rapport à un autre. Le tableau 31 présente les résultats.

Tableau 31
Moyennes et écarts-types du lieu de contrôle
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
DS	69	14.56	4.21	.50
ORD	333	11.69	3.89	.21

Le rendement scolaire des élèves

Le rendement scolaire est calculé à partir des résultats scolaires des élèves pour les trois premières étapes, et ce pour les mathématiques et le français. La moyenne pour chaque élève a été transformée en score Z afin de normaliser les résultats par rapport au groupe respectif de chaque élève. Le rendement scolaire (en scores Z) démontre une différence significative entre les élèves DS et ORD pour les deux matières (français et mathématiques). Les élèves DS ont un rendement significativement ($p < 0,05$) plus faible que les élèves ORD. En pourcentage, les élèves ORD ont en français une moyenne de 79,19 et un écart-type de 11,08, alors que les élèves DS ont une moyenne de 58,88 et un écart-type de 12,19. En mathématique, les élèves ORD ont une moyenne de 78,79 et un écart-type de 12,24, alors que les élèves DS ont une moyenne de 54,41 et un écart-type de 17,17. À cause de nos limites financières, notre étude ne nous a pas permis de vérifier le rendement des élèves dans les autres matières. C'est dommage parce que nous croyons que les élèves DS ont probablement un rendement équivalent ou supérieur dans d'autres matières scolaires. Malheureusement, dans notre culture québécoise, ces autres matières sont souvent moins valorisées. Cet état de fait nous cause actuellement des problèmes importants au niveau de la valorisation de la

formation professionnelle. Les tableaux 32 et 33 présentent les résultats en français et en mathématique.

Tableau 32
Moyennes et écarts-types des résultats en français
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
DS	71	58.88	12.19	1.44
ORD	333	79.19	11.08	.60

Tableau 33
Moyennes et écarts types des résultats en mathématique
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
DS	70	54.41	17.17	2.05
ORD	332	78.79	12.24	.67

Divers aspects du vécu scolaire des élèves

Ces aspects du vécu scolaire ont été mesurés à l'aide d'un questionnaire utilisé par les psychologues scolaires de la CSR des Vieilles-Forges. Le questionnaire comprend 20 questions de type oui ou non. Nous pouvons obtenir un score global (QT), un score de motivation (QTM, exemple: "j'aime ça aller à l'école"), un score d'aspiration (QTA, exemple: "je veux obtenir mon Diplôme d'études secondaires), un score de vécu personnel (QTP, exemple: "j'ai toujours eu de la difficulté à l'école") et un score d'organisation (QTO, exemple: "je fais et remets généralement mes travaux scolaires à temps"). Précisons que plus le score est élevé plus c'est négatif.

Les élèves ORD se distinguent des élèves DS sur l'ensemble des échelles. Ils sont plus motivés, mieux organisés et ont des aspirations supérieures et un vécu personnel plus positif. Tous ces résultats sont significatifs à $p < 0,0001$. Les tableaux 34 et 35 ainsi que la figure 28 présentent les résultats globaux.

Tableau 34

Résultats au questionnaire (vécu scolaire CSR Vieilles-Forges)
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

Sources de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	p
Statut de l'élève	1	203.72	203.72	42.82	.0001
Résiduelle	364	1731.55	4.75		

Tableau 35
Moyennes et écarts-types des résultats au questionnaire
(vécu scolaire CSR Vieilles-Forges) selon
le statut de l'élève (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standa
DS	69	4.07	2.76	.33
ORD	297	2.16	2.02	.11

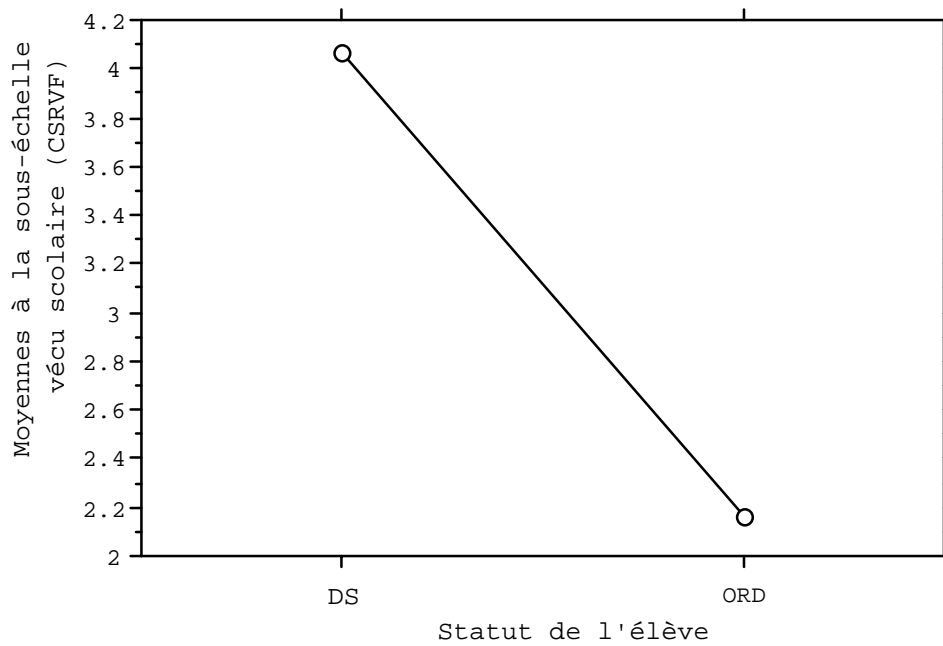


Fig. 28 Résultats au questionnaire (vécu scolaire CSR Vieilles-Forges) selon le statut de l'élève (DS/ORD).

La famille et le milieu de provenance.

Les résultats que nous présentons ici, concernant la famille et le milieu de provenance, font suite au traitement des données de la troisième année de la recherche et ne concernent que les élèves de l'ordre d'enseignement du secondaire.

Rappelons brièvement que l'échantillon de la troisième année de recherche se composait de 521 sujets, dont 140 faisaient partie de regroupement pour élèves en difficulté scolaire DS, et 381 étaient des élèves faisant partie de regroupement pour élèves ordinaires (ORD.). La répartition des élèves selon les regroupements est la suivante: 232 élèves sont en première secondaire, 149 élèves sont en deuxième secondaire, 107 élèves sont en cheminement particulier et 33 élèves sont dans deux classes de secondaire 1 "doubleurs".

A. La structure de la famille

Cet aspect décrit la situation familiale de l'élève en précisant, entre autres, avec qui il demeure (ses deux parents, ou avec le père, ou avec la mère, ou en famille d'accueil, etc.). Comme le décrit le tableau 36, nous observons que 74 % des élèves ORD vivent en majorité avec leur deux parents comparativement à 59 % pour les élèves DS. D'autre part, une forte proportion (40 %) des élèves DS vivent dans une autre structure que celle de leurs deux parents (avec la mère ou le père, ou dans une famille reconstituée, etc).

Tableau 36
Proportion en pourcentage de la structure familiale
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

	ORD	DS	Total :
biparentale	74.07%	59.12%	64.68%
autre	25.93%	40.88%	35.32%
Total :	100%	100%	100%

B. Le climat familial

Nous décrivons ici la façon d'être et de faire des parents de l'élève, du moins dans le sens de la perception qu'en a l'élève. Cette information est relevée à l'aide de "l'Echelle d'environnement familial".

Rappelons brièvement ce que mesure l'instrument. Les dix sous-échelles permettent d'évaluer trois dimensions de la vie familiale. La première dimension, les Rapports familiaux, comprend les sous-échelles Cohésion, Expression et Conflits qui évaluent le degré d'engagement, d'aide et de support des membres de

la famille, la façon dont les membres sont encouragés à agir ouvertement et à exprimer directement leurs sentiments, et la façon dont la colère, l'agression et les conflits s'expriment.

La deuxième dimension, la Croissance personnelle, comprend les sous-échelles Indépendance, Accomplissement, Intérêt culturel et intellectuel, Activités sociales et récréatives et Accent sur la morale et la religion. Ces sous-échelles évaluent la façon dont les membres de la famille démontrent de l'assurance, se suffisent à eux-même et prennent leurs propres décisions. Elles évaluent également jusqu'à quel point les activités (comme l'école et le travail) sont orientées vers le développement personnel ou s'inscrivent plutôt dans un cadre compétitif. Elles évaluent enfin, l'intérêt démontré pour les activités politiques, sociales, intellectuelles et culturelles, la participation aux activités sociales et récréatives, et les comportements et valeurs familiales associés à la morale ou à la religion.

La troisième catégorie, la Dimension de l'organisation du système familial, comprend les sous-échelles Organisation et Contrôle. Ces sous-échelles évaluent l'importance accordée à l'organisation claire et à la planification structurée des activités et des responsabilités des membres de la famille, et la façon dont les règles et les procédures sont utilisées pour le bon fonctionnement de la famille.

Nos analyses de chaque sous-échelle nous amènent à constater que les élèves DS ne perçoivent pas différemment le climat familial de leur milieu lorsque nous comparons leurs réponses à celles des élèves ORD. Cependant, d'autres analyses nous amènent à observer des différences significatives aux niveaux de certaines sous-échelles lorsque nous comparons le type de regroupement des élèves (secondaire 1 et 2 régulier, cheminement particulier et secondaire 1 "doubleur").

Les différences significatives à $p < ,00001$ se retrouvent au niveau de la cohésion (C), de l'expression (EX), des conflits (CON), de l'intérêt culturel et intellectuel (ICO). De façon générale, sur chacune de ces échelles, nous retrouvons l'ordre suivant (du plus positif au moins positif): le secondaire 1 > le secondaire 2 > le cheminement particulier > le secondaire 1 "doubleur". Les tableaux 37, 38, 39, 40 et les figures 29, 30, 31 et 32 présentent ces résultats.

Tableau 37
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle Cohésion (C)
de l'échelle d'environnement familial selon
le type de regroupement des élèves

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
secondaire 1	209	54.54	14.27	.98
secondaire 2	117	55.16	14.98	1.38
chem. particulier	90	48.77	16.05	1.69
sec.1(doubleur)	29	44.24	19.37	3.59

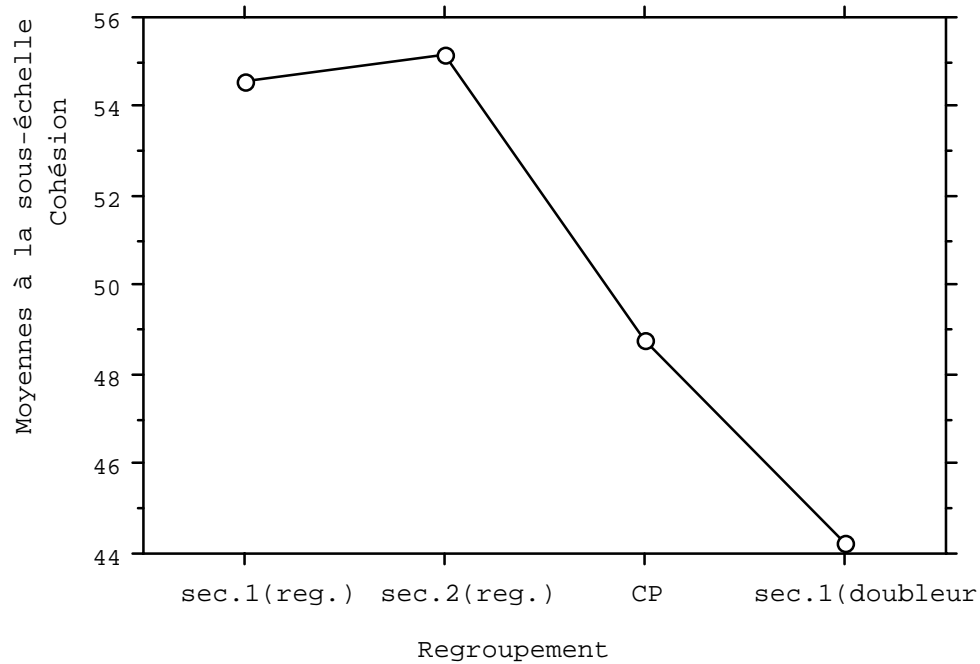


Fig. 29 Résultats à la sous-échelle Cohésion (C) de l'échelle d'environnement familial selon le type de regroupement des élèves.

Tableau 38
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle Expression (EX)
de l'échelle d'environnement familial selon
le type de regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
secondaire1	210	52.29	10.65	.73
secondaire 2	117	52.08	9.37	.86
chem. particulier	90	49.31	10.95	1.15
sec.1(doubleur)	29	47.65	10.60	1.97

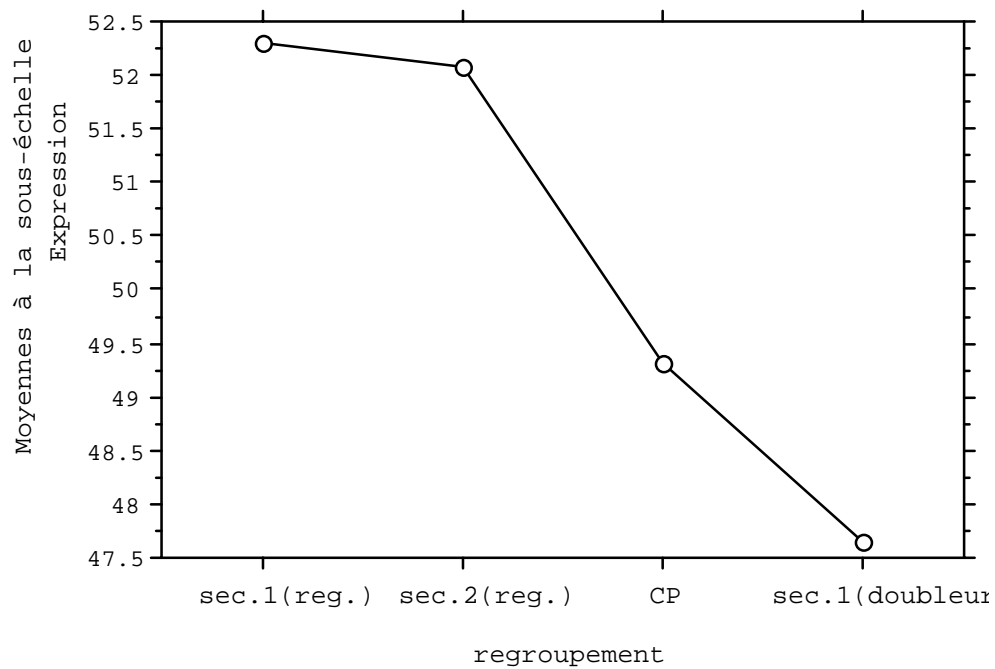


Fig. 30 Résultats à la sous-échelle Expression (EX) de l'échelle
d'environnement familial selon le type de regroupement des élèves.

Tableau 39
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle Conflit (CON)
de l'échelle d'environnement familial selon
le type de regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standa
secondaire 1	209	46.21	11.61	.80
secondaire 2	117	46.34	12.93	1.19
chem. particulier	90	51.54	11.04	1.16
sec.1(doubleur)	29	52.55	13.02	2.41

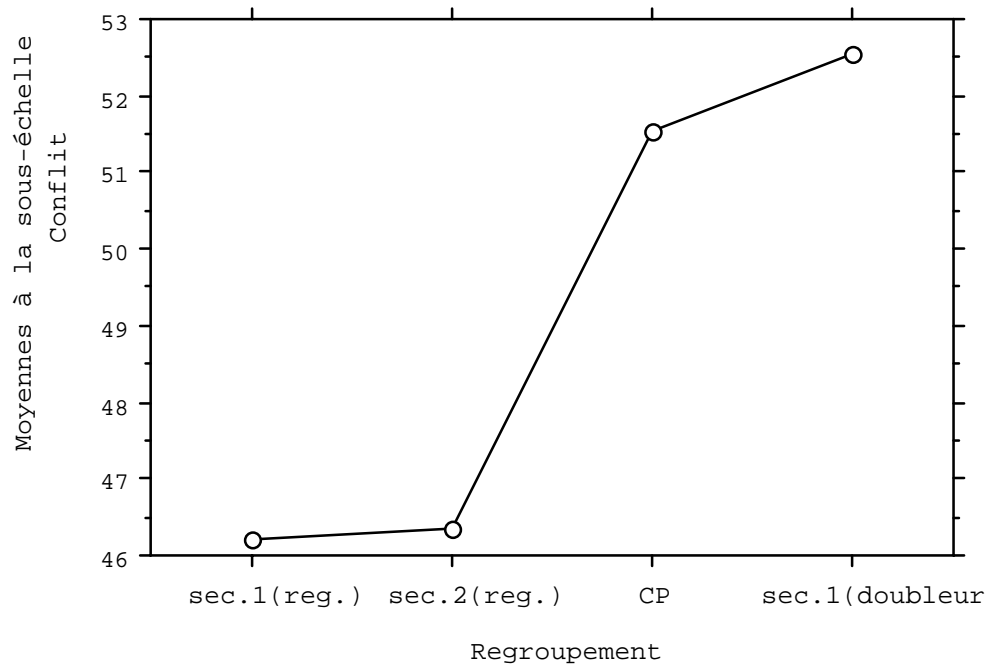


Fig. 31 Résultats à la sous-échelle Conflit (CON) de l'échelle d'environnement familial selon le type de regroupement des élèves.

Tableau 40
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle Intérêt culturel et intellectuel (ICO) de l'échelle d'environnement familial selon le type de regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
secondaire1	210	43.93	11.13	.76
secondaire2	117	41.35	9.93	.91
chem. particulier	90	40.12	10.00	1.05
sec.1(doubleur)	29	39.48	8.04	1.49

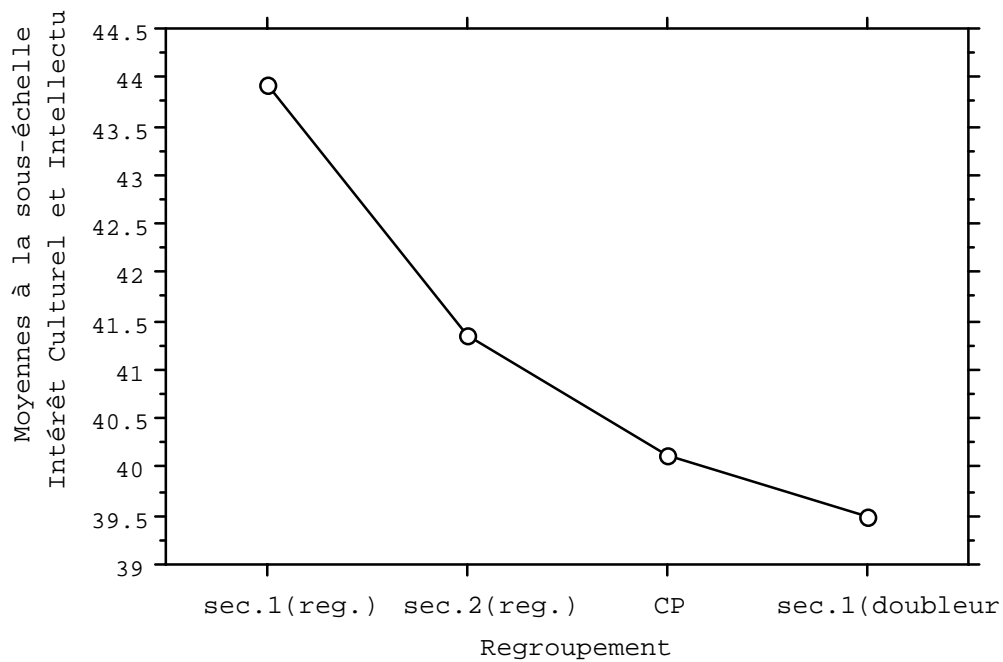


Fig. 32 Résultats à la sous-échelle Intérêt Culturel et Intellectuel (ICO) de l'échelle d'environnement familial selon le type de regroupement des élèves.

C. Le milieu de provenance

Le milieu de provenance détermine les quartiers où résident les sujets et les classe en trois milieux, soit défavorisé, moyen et favorisé. Comme le présente le tableau 41, nous constatons que la proportion d'élèves ORD provenant d'un milieu favorisé est de (33 %), ce qui est supérieur à la proportion des élèves DS qui se situe à 17 %. A l'inverse, la proportion d'élèves DS qui provient de milieu défavorisé est de 12 %, ce qui est supérieur à la proportion des élèves ORD qui se situe à 4 %. L'hypothèse statistique de non relation entre les deux variables (milieu de provenance et statut de l'élève) au moyen du X^2 ne se vérifie pas. En effet, nous avons obtenu un X^2

($df=1, 2$) de 22,03 significatif à $p = 0,0001$. Le calcul de la corrélation entre les deux variables a donné un coefficient de 0,42 ($p < 0,001$).

Tableau 41
Proportion en pourcentage du milieu de provenance
selon le statut de l'élève (DS/ORD)

	ORD	DS	Total
défavorisé	3.75%	11.51%	8.68%
moyen	62.5%	71.22%	68.04%
favorisé	33.75%	17.27%	23.29%
Total	100%	100%	100%

Les attitudes vis-à-vis des études et la perception de la relation maître-élève

Nous allons maintenant terminer ce chapitre en vérifiant les deux dernières hypothèses secondaires 5 et 6 qui affirment que les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard des études ainsi que leur perception de la relation maître-élève sont plus négatives que celles des élèves ordinaires.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons analysé les données de la deuxième année de la recherche. Rappelons que l'échantillon de la deuxième année de recherche se composait de 234 élèves (126 garçons et 108 filles), dont 150 étaient en difficulté scolaire DS et 84 élèves ordinaires ORD. Ils étaient âgés en moyenne de 13,6 ans avec un écart-type de 0,7. Les différents regroupements des élèves comprenaient la 7^e année, le présecondaire, le cheminement particulier et la première secondaire régulière.

A. Attitude vis-à-vis des études

Par attitude vis-à-vis des études, nous entendons principalement l'importance que l'élève accorde aux études. L'échelle d'attitude utilisée comprend 22 opinions sur les études en général, que l'élève doit apprécier sur une échelle de 5 points de type Likert. Nos analyses des résultats ne nous permettent pas de confirmer l'hypothèse qui stipule que les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard des études sont plus négatives que les attitudes des élèves ordinaires. Aucune différence significative n'a été observée entre les élèves. Maddocks (1989) fait une analyse détaillée des attitudes vis-à-vis des études et discute les différentes constatations faites au cours de sa recherche.

B. La perception de la relation maître-élève

Ce que nous vérifions ici, c'est la perception qu'a l'élève de la relation qui existe entre le professeur et les élèves (intérêt du professeur pour les élèves, ouverture aux opinions, chaleur, support, etc.) ainsi que la perception du contrôle qu'exerce l'enseignant sur les élèves de la classe (les sanctions, le climat, la discipline, le respect des élèves, etc.). Nous avons également retenu un item qui concerne la perception de la justice. Nous n'utilisons que certaines sous-échelles du questionnaire PERPE. Rappelons que l'élève doit d'abord évaluer, sur une échelle de 1 à 5, (5 étant la cote la plus élevée de satisfaction) sa satisfaction vis-à-vis de chaque énoncé du questionnaire et doit deuxièmement indiquer sur l'échelle l'endroit où son professeur devrait se situer pour que l'élève soit satisfait. La différence entre ces deux réponses indique le degré d'insatisfaction de l'élève. Dans ce sens, plus la différence est grande, plus l'élève est insatisfait.

1. La perception de la relation. Il n'existe pas de différence significative entre la perception de la relation des élèves ORD et celle des élèves DS. Cependant, d'autres analyses démontrent qu'il existe des différences significatives dans la perception, selon les regroupements des élèves. Les perceptions les plus positives proviennent des élèves de 7^e année et les perceptions les plus négatives proviennent des élèves du présecondaire. Le tableau 42 et la figure 33 présentent ces résultats.

Tableau 42
Moyennes et écarts types des résultats à la sous-échelle
perception de la relation du PERPE selon
le type de regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standa
présecondaire	69	3.16	.93	.11
chem. particulier	47	3.30	.63	.09
régulier	81	3.54	.72	.08
septième	22	4.05	.65	.13

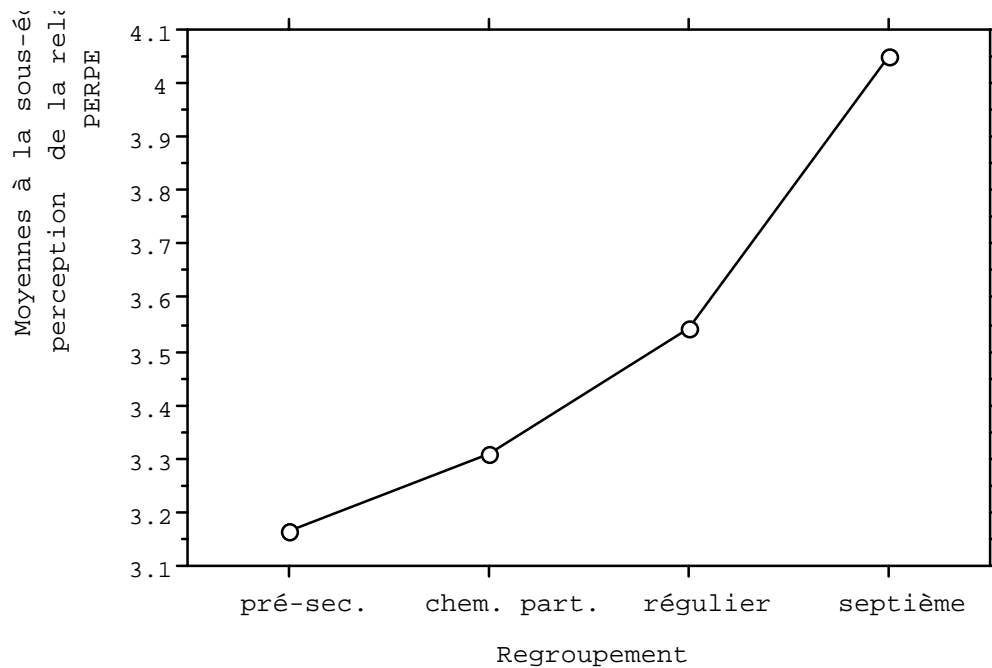


Fig. 33 Résultats à la sous-échelle perception de la relation du PERPE selon le type de regroupement des élèves.

2. La perception du contrôle. Il existe une différence significative au niveau de la perception qu'ont les élèves du contrôle qu'exerce le professeur. Les élèves DS semblent percevoir plus positivement le contrôle de leur professeur comparativement aux élèves ORD. De plus, d'autres différences s'observent entre les élèves selon leur regroupement. Les perceptions les plus positives du contrôle viennent des élèves de 7^e année et les plus négatives des élèves du pré-secondaire. Une observation intéressante à souligner est le fait que ce sont les élèves du présecondaire qui souhaitent plus de contrôle. Les tableaux 43 et 44 ainsi que les figures 34 et 35 décrivent ces résultats.

Tableau 43
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle perception du contrôle du PERPE selon le statut des élèves (DS/ORD)

Statut de l'élève	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ORD	81	3.80	.82	.09
DS	136	3.52	.91	.07

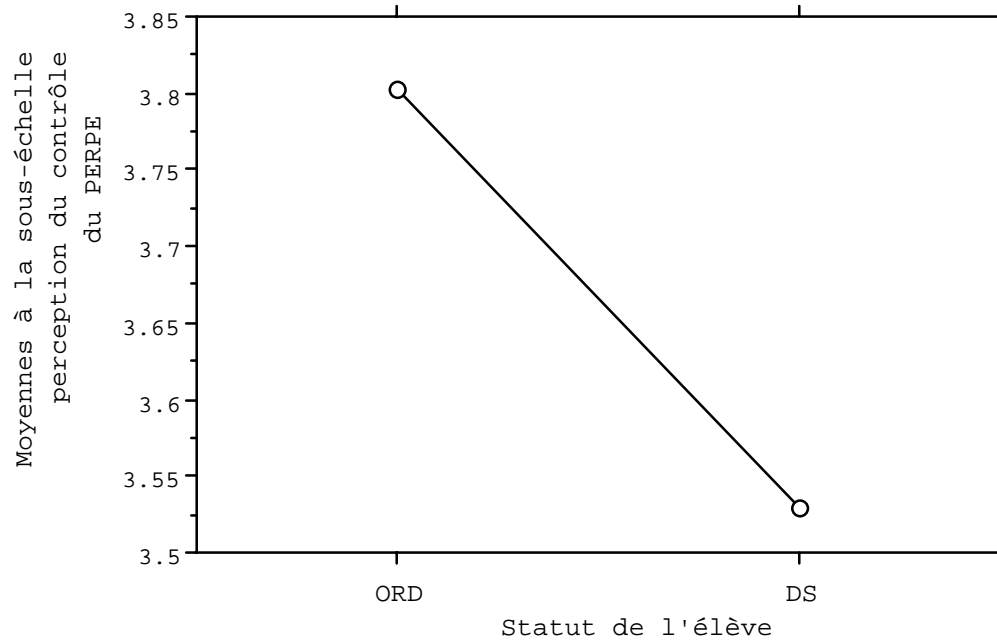


Fig. 34 Résultats à la sous-échelle perception du contrôle du PERPE selon le statut des élèves (DS/ORD)

Tableau 44
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle perception du contrôle du PERPE selon le regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
présecondaire	67	3.22	.96	.11
chem. particulier	47	3.80	.76	.11
régulier	81	3.80	.82	.09
septième	22	3.85	.80	.17

Tableau 45
Moyennes et écarts types des résultats des écarts à la sous-échelle perception du contrôle du PERPE selon le regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
présecondaire	67	1.11	1.02	.12
chem. particulier	47	.64	.62	.09
régulier	81	.76	.72	.08
septième	22	.89	.67	.14

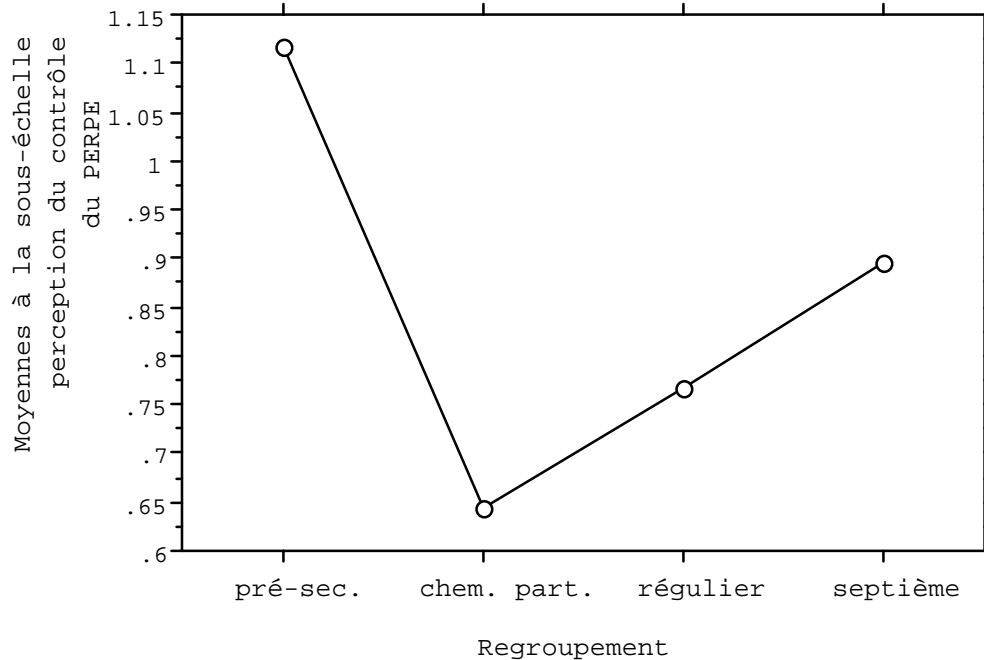


Fig. 35 Résultats des écarts à la sous-échelle perception du contrôle du PERPE selon le regroupement des élèves.

3. La perception de la justice chez le professeur. Il existe une différence significative ($p < .05$) au niveau de la perception de la justice chez le professeur. Ces différences s'observent entre les élèves, selon leur regroupement. Les perceptions les plus positives de la justice chez le professeur viennent des élèves de 7^e année et les plus négatives des élèves du présecondaire. Le tableau 46 et la figure 36 présentent ces résultats.

Tableau 46
Moyennes et écarts-types des résultats à la sous-échelle perception de la justice chez le professeur selon le regroupement des élèves

Regroupement	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
présecondaire	41	3.29	1.20	.18
chem. particulier	47	4.00	1.08	.15
régulier	81	3.92	1.03	.11
septième	22	4.40	.85	.18

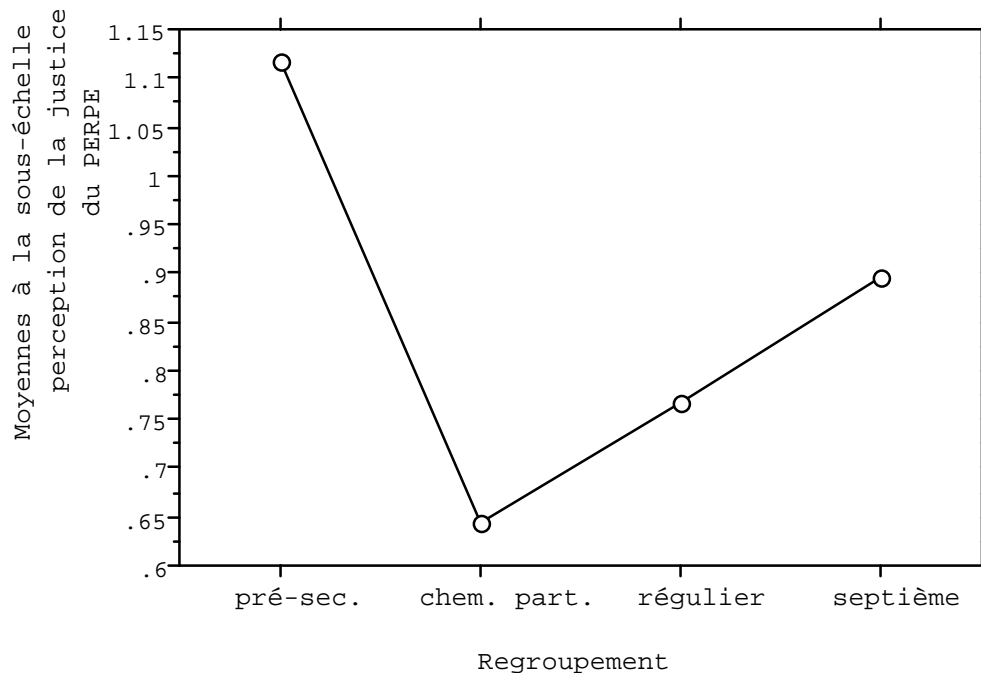


Fig. 36 Résultats à la sous-échelle perception de la justice chez le professeur selon le regroupement des élèves.

Cette analyse comparative entre les élèves DS et les élèves ORD fait ressortir plusieurs constatations. Les élèves DS se retrouvent en deux fois plus grand nombre chez les garçons. De plus, ils sont plus âgés que les élèves ORD. Leur rendement scolaire en français et en mathématique est nettement plus faible et leurs habiletés scolaires, telles que mesurées à l'Otis-Lennon, se situent autour d'une moyenne inférieure à 90, ce qui démontre qu'ils risquent de présenter des difficultés scolaires au secondaire.

Au niveau de certains aspects de la personnalité (Brown-Ottawa), ils manifestent plus de symptômes physiques, d'anxiété et d'insécurité, ainsi qu'une perception moins positive de leur situation à l'école. De façon générale, ils ont tendance à avoir un lieu de contrôle plus externe, c'est-à-dire que ces élèves ont tendance à percevoir les événements de leur vie comme étant plus hors de leur contrôle personnel. De

façon générale, leur niveau de motivation scolaire, d'organisation et d'aspiration est plus faible.

Nos analyses des milieux de provenance démontrent quelques différences significatives selon le statut de l'élève (DS/ORD). La structure familiale, de son côté, diffère légèrement en ce sens que nous retrouvons, chez les élèves DS une proportion plus grande d'élèves qui vivent dans une structure autre que celle avec leur deux parents. Quant au climat familial, aucune différence significative n'est observée entre les deux catégories d'élèves. Des différences sont cependant observées entre les élèves selon leur regroupement (secondaire1 > le secondaire 2 > le cheminement particulier > le secondaire 1 "doubleur").

Enfin, concernant la perception des élèves de la relation maître-élève, nous n'avons observé aucune différence entre les perceptions des élèves DS et celles des élèves ORD. Ces résultats sont conformes à ceux observés lors des analyses des attitudes des élèves envers leur enseignant.

Conclusion et recommandations

En guise de conclusion, nous allons revoir les principaux résultats de la recherche et formuler des recommandations qui nous apparaissent être des moyens pour favoriser le développement d'attitudes positives réciproques dans la relation maître-élève en difficulté scolaire.

Pour favoriser ce développement d'attitudes positives réciproques, nous nous appuyerons sur quelques principes de base concernant le changement des attitudes, des attentes et des comportements. L'un de ces principes est celui de la "connaissance" et de la "conscience" chez l'enseignant ou chez l'élève de ses propres attitudes, de ses attentes et de ses comportements vis-à-vis de l'autre. Cette connaissance et cette conscience à elles seules quelquefois ne suffisent pas. Il faut y ajouter la croyance dans le fait que le changement produira un effet positif et que, suite à ce changement, la personne y gagnera en "qualité de vie". Enfin, le troisième principe important est le support professionnel ou le partage du vécu de l'enseignant avec certains collègues.

Nous présentons, en premier lieu, les résultats concernant les enseignants en rapport avec les éléments suivants: le type d'élève selon les catégories de Silberman; l'attribution d'une cause aux difficultés de l'élèves; le sentiment de responsabilité chez l'enseignant envers le succès des élèves; les attentes de l'enseignant; les attitudes de l'enseignant envers l'élève. Nous abordons, par la suite, quelques résultats qui concernent les élèves en difficulté et qui se rapportent au lieu de contrôle, à certains aspects touchant la personnalité de l'élève et enfin, à son milieu familial. Notre conclusion traitera des suites possibles à cette recherche.

Résultats et recommandations concernant l'enseignant

Le type d'élève selon les catégories de Silberman.

A la suite des travaux de recherche, entre autres, de Silberman (1969), de Brophy et Evertson (1981), il est possible d'identifier quatre types d'élèves qui produisent chez l'enseignant des attitudes différentes. Rappelons brièvement ces catégories d'élève. L'élève attachant est celui qui attire l'affection de l'enseignant. C'est un élève qui se distingue par un bon rendement intellectuel. Il sert souvent de modèle pour les autres élèves. L'élève préoccupant est celui qui a des aptitudes intellectuelles limitées et des acquis scolaires déficients, et qui compose difficilement avec les demandes de l'école. Il a besoin du soutien de l'enseignant pour progresser et il lui demande beaucoup de temps. L'élève indifférent est celui qui a peu d'interactions avec l'enseignant et qui évite même son contact. C'est l'élève que l'enseignant peut avoir tendance à oublier. Enfin, l'élève rejeté est celui

qui présente des problèmes de comportement et manifeste de l'hostilité envers l'enseignant. Il se comporte de façon inadéquate en classe, est insolent et insultant.

Nos analyses statistiques des données ont démontré que le facteur "types d'élève" est, parmi les facteurs étudiés, le facteur qui permet le mieux de prédire les attitudes des enseignants envers les élèves. Les résultats de la recherche démontrent que les attitudes des enseignants sont particulièrement positives pour les élèves attachants et préoccupants et moins positives pour les élèves indifférents et rejetés.

Recommandation 1 Que l'enseignant situe les élèves de son groupe ou de ses groupes selon les quatre types d'élève, et ce à quelques reprises durant l'année scolaire. Cette information permettra à l'enseignant d'être conscient de ses représentations des élèves pour ensuite, en toute connaissance de cause, être particulièrement attentif aux élèves placés dans les catégories indifférent et rejeté.

Recommandation 2 Que cette opération puisse être l'occasion d'un partage avec d'autres enseignants. Les élèves situés dans les catégories indifférent et rejeté, et sur lesquels les enseignants font consensus, mériteraient une attention et un support particulier, ce moyen peut également être une excellente occasion (pour l'enseignant) de se rendre compte que l'élève peut se comporter de la même façon ou d'une façon différente avec les autres enseignants.

Recommandation 3 Que l'enseignant puisse profiter d'un soutien professionnel qui se traduit par de la co-intervention, tant auprès du groupe d'élèves qu'auprès de l'élève qui présente des difficultés scolaires.

L'attribution d'une cause aux difficultés de l'élèves

L'attribution chez l'enseignant consiste à comprendre le sens des actions de l'élève par une recherche d'éléments stables qui permettent d'expliquer des événements particuliers (le succès scolaire, l'échec scolaire, le rendement, les comportements en classe, etc.). Pour l'enseignant, c'est, en quelque sorte, une théorie explicative des comportements de l'élève.

Les attitudes, les attentes et les comportements de l'enseignant seront orientés, entre autres, par ses explications des comportements de l'élève. Les questions auxquelles tente de répondre l'enseignant au sujet des difficultés de l'élève sont les suivantes: est-ce que l'élève est responsable de ses échecs? Est-ce que l'élève fournit des efforts suffisants? Est-ce que les difficultés de l'élève sont surtout dues à des facteurs externes hors de son contrôle? Est-ce que l'élève agit intentionnellement lorsqu'il présente des problèmes de comportement? Est-ce que ces problèmes me nuisent ou nuisent au groupe d'élèves?

Recommandation 4 Que l'enseignant puisse répondre à ces questions, en vérifier la pertinence et qu'il puisse échanger avec d'autres enseignants sur leurs propres explications au sujet des comportements des élèves en difficulté. Egalement, que l'enseignant puisse échanger avec l'élève en difficulté sur certaines de ces questions fondamentales.

Le sentiment de responsabilité chez l'enseignant envers le succès des élèves

Certains travaux de recherche ont démontré l'importance du sentiment de responsabilité. Les résultats de ces recherches mentionnent que le sens de l'efficacité de l'enseignant, défini comme la croyance de celui-ci dans sa capacité d'avoir des effets sur la performance de l'élève, serait l'attribut qui pourrait le plus influencer la performance de l'enseignant. Il semblerait que la croyance dans sa responsabilité et les attentes face aux apprentissages des élèves peuvent avoir un impact important sur les apprentissages. De plus, ce sentiment de responsabilité constitue une force motivationnelle qui a une influence sur la performance de la classe de l'enseignant.

Nos résultats de recherche démontrent que, de façon générale, les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité (R+) de niveau moyen ou fort ont des attitudes plus positives envers les élèves. La recherche démontre aussi que les élèves ont des attitudes plus positives envers les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité "fort".

Nous comprenons ce phénomène comme suit: le fait de se sentir responsable des succès de ses élèves, et de s'attribuer en grande partie la responsabilité de la réussite de sa classe, est également associé au fait de voir et ou d'accepter le rôle que l'on joue dans l'apprentissage des élèves. C'est également concevoir que l'on a une influence sur le comportement des élèves. C'est aussi, en quelque sorte, avoir une vision très positive de son rôle d'enseignant. Il semblerait que l'enseignant qui voit positivement son rôle et sa responsabilité dans le domaine du succès des élèves aurait tendance également à voir positivement les élèves. De plus, les élèves auraient tendance à avoir la même réaction.

Recommandation 5 Que l'enseignant puisse utiliser un outil simple lui permettant de mesurer son sentiment de responsabilité envers le succès de ses élèves. Cet outil pourrait être une adaptation du SRRE. Cette démarche n'a pour but que de situer l'enseignant par rapport à ce sentiment de responsabilité. Pour être plus utile, cela suppose que l'enseignant puisse échanger son point de vue avec d'autres personnes.

Recommandation 6 Le sentiment de responsabilité doit être bien dosé. Un sentiment trop faible ou trop fort peut avoir des effets moins positifs sur les attitudes des enseignants et des élèves. A ce niveau, les femmes peuvent avoir tendance à développer un sentiment "trop élevé" alors que les hommes, à l'inverse, pourraient profiter d'une augmentation de leur sentiment de responsabilité. Il est important ici de tenir compte des nombreuses différences individuelles chez les enseignants.

Les attentes de l'enseignant

Les attentes de l'enseignant sont définies comme l'inférence (induction) que l'enseignant fait à propos du rendement scolaire futur et des comportements en classe de ses élèves. Les attentes peuvent avoir trait aussi bien à l'ensemble du groupe-classe qu'à des individus particuliers. Ces attentes générales comprennent les croyances de l'enseignant au sujet du changement possible dans les habiletés des élèves, le degré de potentiel qu'ont les élèves pour bénéficier de l'enseignement, le niveau de difficulté approprié dans les tâches proposées, etc.

Les attentes ont tendance à "s'auto-entretenir". Elles affectent la perception de l'enseignant en le rendant plus attentif à ce qu'il s'attendait et à moins retenir ce à quoi il ne s'attendait pas. Elles affectent également son interprétation en amenant l'enseignant à interpréter, et peut-être déformer ce qu'il voit, afin que ce soit consistant avec ses attentes.

Des attentes élevées pour tous les élèves n'aideraient pas ceux à rendement faible à atteindre magiquement de nouveaux plateaux. Au contraire, des attentes élevées qui sont constamment impossibles à atteindre auront pour effet de miner graduellement l'effort de l'élève. Ce qui semble important, c'est l'exactitude et le réalisme des attentes (qu'il existe des différences est normal). On a aussi découvert que les enseignants qui ont des attentes réalistes pour tous leurs élèves et qui basent la différence de leurs interventions sur ces attentes favorisent un meilleur développement chez leurs élèves comparativement aux enseignants qui entretiennent des attentes irréalistes (soit trop élevées ou trop faibles).

Recommandation 7 Pour réduire l'effet négatif d'attentes faibles, il s'agit de sensibiliser les enseignants aux effets dommageables de ces attentes, d'augmenter leur niveau de conscience en regard de leur propre comportement en classe et de donner de meilleures "rétroactions" et plus de support à l'enseignant qui interagit avec les élèves en difficulté.

Les attitudes de l'enseignant envers l'élève

L'attitude de l'enseignant, comme nous l'avons définie, est une disposition intérieure de l'enseignant qui se traduit par des réactions émotives qui sont

appries puis ressenties chaque fois que l'enseignant est en présence de l'élève; ces réactions émotives le porte à s'approcher de lui (à être favorable) ou à s'en éloigner (à être défavorable).

Même si l'attitude est avant tout d'ordre affectif, elle est aussi en lien avec son système de croyance. Cette composante cognitive de l'attitude se réfère à la vision du monde, aux croyances, et à la connaissance que l'enseignant a de l'élève. Cette composante de l'attitude peut aussi se traduire par la vision qu'un enseignant a de son rôle, du rôle qu'il accorde aux élèves, de l'explication qu'il se donne au sujet des causes des difficultés scolaires de certains élèves, de son sentiment de responsabilité face aux échecs et aux succès des élèves et de sa conception de ce qu'est un "bon élève".

Nos résultats démontrent que l'enseignant a des attitudes moins positives à l'endroit des élèves qui présentent des difficulté scolaires. Il semble que plus ces difficultés sont importantes, plus les attitudes sont affectées. De plus, si l'élève présente des troubles du comportement, les attitudes peuvent se diriger vers le rejet de l'élève.

Recommandation 8 Que l'enseignant puisse avoir quelques outils simples pour mesurer ses attitudes envers les élèves. Ces outils ont pour rôle de donner à l'enseignant une information, "un portrait" de ses "émotions" envers les élèves. Les deux outils que nous connaissons et qui peuvent aider l'enseignant sont: l'échelle d'APE adapté à une utilisation personnelle, et la classification de ses élèves selon les quatre types d'élèves de Silberman. Ces opérations n'ont pour objectif que de donner à l'enseignant une information sur ses "attitudes".

Recommandation 9 Que l'enseignant puisse profiter d'un accompagnement et d'un soutien professionnel qui se traduisent par la co-intervention, tant auprès du groupe d'élèves qu'auprès de l'élève qui présente des difficultés scolaires.

Résultats et recommandations concernant l'élève

L'élève en difficulté scolaire et le lieu de contrôle

Le lieu de contrôle nous donne un indice du sentiment de contrôle qu'a l'enfant sur sa vie personnelle. Un lieu de contrôle externe signifie que l'élève perçoit les évènements de sa vie comme étant hors de son contrôle personnel, alors qu'un lieu de contrôle interne indique que l'élève perçoit les évènements de sa vie comme contrôlables.

Les résultats de la recherche nous laissent croire que les élèves (DS) développent graduellement un sentiment de "non contrôle" sur leur vie, comme si ce qui leur arrivait dépendait plus de leur environnement que de leur propre "décision".

Recommandation 10 Le lieu de contrôle est une caractéristique personnelle qui peut s'apprendre, et donc qui peut se changer. Pour développer chez les élèves (DS) un sentiment de plus grand contrôle sur leur vécu, il est recommandé de faire réaliser régulièrement à l'élève la relation qui existe entre les moyens qu'il utilise (façon de faire, façon de se comporter) et les résultats ou les conséquences qui s'en suivent. Ces interventions risquent d'être d'autant plus "efficaces" qu'elles se réaliseront lors de situations où l'élève DS a des succès.

L'élève en difficulté scolaire et certains aspects touchant à la personnalité

Comme les résultats le démontrent, les élèves DS manifestent particulièrement plus de difficulté au niveau des symptômes physiques, de l'anxiété et de l'insécurité ainsi qu'au niveau de la situation à l'école.

Recommandation 11 Pour aider les élèves DS à réduire leur anxiété et leur stress psychologique, certains d'entre eux, les plus vulnérables, profiteraient, en plus d'une aide psychologique, d'un apprentissage à la détente et à la relaxation.

L'élève en difficulté scolaire et son milieu familial

Nos résultats de recherche sur le climat familial des élèves DS, mis à part les comparaisons selon le type de regroupement, ne nous donnent pas d'indications claires sur le vécu familial des élèves, sur les difficultés qu'ils pourraient éprouver ou sur leurs besoins. Un raffinement de nos instruments est nécessaire à ce niveau. Même si nos données de recherche ne nous donnent pas d'indices précis, la communauté scientifique reconnaît de plus en plus que l'intervention auprès des jeunes en difficulté doit tenir compte, entre autres, du milieu familial.

Recommandation 12 Que les programmes d'intervention d'aide auprès des élèves en difficulté intègrent dans leurs activités un soutien parental qui peut aller jusqu'à un programme d'apprentissage aux habiletés parentales. De plus en plus de programmes et d'expériences existent à ce niveau.

Suites à donner à cette recherche

L'ensemble du matériel d'entrevue des enseignants (N = 47) et des élèves "cibles" (N = 71) est à traiter. Ces données qualitatives permettront d'approfondir encore, avec d'autres sources de données, les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Les entrevues des enseignants nous permettront, entre autres, de mieux comprendre ce qu'est pour eux "l'élève idéal" et "l'élève en

difficulté". Concernant les élèves en difficulté scolaire, nous pourrions analyser comment ils les décrivent, à quoi ils attribuent les difficultés de ces élèves, jusqu'à quel point ils prévoient que "l'élève va s'en sortir" dans l'avenir, etc. Les entrevues des élèves nous permettraient, entre autres, de mieux comprendre ce qu'est pour eux un professeur "idéal", ce qu'est également un "élève idéal" et un "élève en difficulté". Nous pourrions également voir comment les élèves expliquent leurs difficultés scolaires et quelles sont leurs aspirations scolaires.

D'autres suites intéressantes concernent le développement, l'adaptation et la validation d'instruments qui permettraient à l'enseignant de prendre connaissance de ses attitudes, de son sentiment de responsabilité et des types d'élèves dans ses groupes. Ces outils pourraient être des adaptations du S.RRE, de l'échelle APE et de l'adaptation de la procédure de Silberman et de Brophy pour l'identification des quatre types d'élèves. L'expérimentation de ces outils pourrait être associée à l'expérimentation d'ateliers de formation à la "connaissance et à la conscience" des attitudes envers les élèves.

Une autre suite à donner à la recherche concerne une problématique actuelle qui a trait aux élèves du secondaire, soit le phénomène du décrochage scolaire. Les outils utilisés dans la présente recherche pourraient être utilisés dans un projet concernant les décrocheurs scolaires. A ce sujet, des projets de recherche sont en cours.

Références

- Beaulieu P (1989). Etude de l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années de primaire en relation avec le rendement académique et l'attitude des enseignants. Maîtrise en psychologie. Département de psychologie, U.Q.T.R.
- Brophy, J.E. et Good, T.L. (1974) Teacher-student Relationships: Causes and Consequences. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brophy J.J., & Evertson C. M. (1981). Student characteristics and teaching, Longman éd. New-York.
- Brophy et Rorhkemper (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions and strategies for coping with problem students. Journal of educational psychology, 73, 295-311.
- Cooper, H.M.; Good, T.L. (1983). Pygmalion grows up. studies in the expectation communication process. Longman, 173 p.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. Exceptional Children, 46, 7,504-514.
- Esher, G. L. (1973). The hidden handicap: Attitudes toward children and their implication. Mental Retardation, 11, 40-41.
- Fisher, G.N. (1987). Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. Paris. Montréal. Dunod et Presses de l'Université de Montréal. 208 p.
- Fox, R.; Peck, R.F.; Blasstein, A.; Blasstein, D. (1983). Student Evaluation of Teacher as a Measure of Teacher Behavior and Teacher Impact on Students. Journal of Educational Research, 77, 1, 16-21.
- Gellis, H. M. (1976). A model for affecting attitudinal and behavioral changes in primary age normal children toward severely mentally handicapped trainable children based on contact frequency in favorable school. Thèse de doctorat. State University of New Jersey.
- Gilly, M. (1980). Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations. Paris: PUF. Coll. Pédagogie aujourd'hui. 300 p.
- Gilly, M. (1976). Fonction éducative et représentation de l'enfant par l'adulte, XXIe Congrès international de psychologie. ABS Guide, Paris.

- Gilly, Michel; Martin, M.; Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. Bulletin de Psychologie, 4, 28, 800-810.
- Goebel, B.L.; Cashen, V.M. (1979). Age, Sex, and Attractiveness as Factors in Student Ratings of Teachers: A Developmental Study. Journal of Educational Psychology, 71, 5, 646-653.
- Goldberg, R. T. (1977). Rehabilitation research on disability. Journal of Rehabilitation, 42, 14-18.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1986). Educational psychology. New York. 3e éd. Longman 850 p.
- Goupil, G. (1990). Elèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Québec. Gaétan Morin. 346 p.
- Goupil, G. Boutin, G. (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Editions Nouvelle Optique.
- Green, R.J. (1989) Learning to learn and the family system: new perspectives on underachievement and learning disorders. Journal of Marital and Family Therapy, 15, 2, 187-203
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. Journal of Teachers Education. 32, 3, 44-51.
- Harth, R. (1974). Attitude and mental retardation: Review of the literature. Training School Bulletin, 69, 4, 150-164.
- Helton, G.B.; Oakland, T.D. (1977). Teachers' attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. Journal of Educational Psychology, 69, 3, 261-265.
- Hickson, J.; Handley, H.; Thomson, J. (1978). Students' image of teachers as related to perceived teaching effectiveness. Perceptual and Motor Skills, 46, 594.
- Horne, M. D. (1982). Attitudes and learning disabilities: A literature review for school psychologists. Psychology in the School, 19, 1, 78-85.
- Hughes, J. H. (1978). Attitude is keystone to success. School Shop, 37, 8, 76-80.

- Jackson, P., Silberman, M., Wolfson, B. (1969). Signs of personal involvement in teachers' description of their students. Journal of educational psychology, 60, 22-27.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). "The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: an interactional analysis". Review of educational research, 53,3, 415-437.
- Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. Journal of Educational Psychology. 71, .6.
- Leduc, A. (1984). Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social. Brossard: Behaviora. 316 p.
- Legendre, R. (1983). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse. Paris. Montréal. 680.p.
- Maddocks, M. (1989) L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire de niveau secondaire et l'influence du quartier de provenance. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mahlis, M. C. et Bromley, K. D. A. (1984). Student and teacher bidirectional classroom behavior: effects on classroom interaction, achievement, and attitude. Conférence présentée lors de la 64e rencontre annuelle de l'Association of teacher educators. New- Orleans, LA 18p.
- Marc, P. (1984). Autour de la notion pédagogique d'attente, Peter Lang, Berne.
- Melnick, S. L. et Raudenbush, S. W. (1986). Influence of pupils' gender, race, ability and behavior on prospective and experienced teachers' judgments about appropriate feedback. Research series no. 175. The institute for research on teaching. Michigan State. University of Michigan. 41p.
- Ministère de l'Education (1989-1990). L'organisation des activités éducatives au préscolaire, au primaire et au secondaire, instruction. Québec. 1988.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Evaluer. Québec, Paris. De Broek-Wesmael, Les Presses de l'Université Laval. 193 p.
- Moos, R. H. et Moos, B. S. (1984) Family environment scale manual. California: Consulting Psychologists Press, Inc.

- Nowicki, S., Strickland, B.R. (1973). A locus of control scale for children. Journal of consulting and clinical psychology, 40, 148-154.
- Osgood, C. E., Suci, C. J., Tannenbaum, P. H. (1957). The measurement of meaning. Urbana: University of Illinois Press.
- Pelsser, R. (1989). Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent. Québec.Gaétan Morin. 519 p.
- Pierre, P., Maihot, M. (1977). PERPE-secondaire. Presse de l'Université du Québec.
- Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D. (1990). Attitudes et conditions d'apprentissage. Document de travail. Université du Québec à Trois-Rivières. avril 1990. 69 p.
- Potvin, P. (1989). "Modèle d'analyse de la représentation de l'élève par l'enseignant(e)". Actes du Vième Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant, Aveiro Portugal .
- Potvin, P. (1989). Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level. XXII Interamerican congress of psychology. Buenos Aires Argentine.
- Potvin, P. (1989). Les quatre types d'élèves de Silberman selon qu'ils sont en difficulté scolaire (DS) ou non en difficulté (NDS). XXII Interamerican congress of psychology. Buenos Aires Argentine.
- Potvin,P.:Hardy,M.; Paradis,L. (1989) "Les représentations de élève par l'enseignant:le point de vue de quatre auteurs". Revue Canadienne de l'éducation 14, 4.
- Potvin, P., Gouveia, J.L., Hébert, S. (1989). Quelques caractéristiques de participants et participantes aux ateliers d'orientation au travail. Université du Québec à Trois-Rivières. 56 p.
- Potvin, P. (1985) Le programme de support à l'enseignant(e) pour maintenir dans la classe régulière, l'élève en difficulté, Congrès de l'Association québécoise pour enfants et adultes ayant des troubles d'apprentissage (AQETA). Montréal, Qué.
- Potvin, P. (1985) Le groupe réduit au secondaire: formule d'aide pour

l'élève en difficulté. Rapport de recherche réalisé pour la Commission Scolaire Régionale du Bas St-Laurent, Université du Québec à Rimouski.

Potvin, P., Royer, L. (1984). L'élève en difficulté d'adaptation: son intégration scolaire et le maniement des comportements difficiles. Monographie no. 23, U.Q.A.R.: Education, G.R.E.M.E., 93 p.

Potvin, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. (1983). in R. L. Eason, T. L. Smith et F. Caron (Ed.): Adapted physical activities: From Theory to implementation. Human Kinetics Publishers.

Potvin, P. (1982). L'utilisation de l'information et du contact pour modifier l'apprentissage d'attitudes positives à l'égard des autres personnes chez les adolescents du secondaire II et IV. Thèse de doctorat présentée à l'Ecole des gradués de l'Université Laval. (Département de psychopédagogie des Sciences de l'éducation).

Robert, M. (1984). Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie. 2ième édition. Québec. Paris Edisem. 241 p.

Rosenthal, R.A., et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development, New York, Holt, Rinehart & Winston.

Rousseau, R. (1990). Le projet de recherche: 5. Les principaux types de recherche. Les éditions Jonathan. 35 p.

Rousseau, R. (1987). La mesure des attitudes: Les méthodes de Thurstone, Likert et Guttman. Rimouski: Les Editions Jonathan Enr.

Rousseau, R. (1970) La mesure de l'attitude vis-à-vis les études. Echelle AE. Manuel et Normes. Québec: Université Laval.

Spreen, O. (1977). Attitudes toward mental retardation and attitude change: An experimental study. Zeitschrift fur experimentelles und angewandte psychologie Band 24, Heft 2, 5 303-323

Silberman, M. L. (1969). "Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students" Journal of educational psychology, 60, 5, 402-407.

Staats, A. W. (1986). Behaviorisme social. Editions Behaviora Inc.

Staats, A. W. (1975). Social behaviorism. Homewood: Dorsey Press.

Staats, A. W. (1968a). Learning, language, and cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Staats, A. W. (1968b). Social behaviorism and human motivation: Principles of the Attitude-reinforcer-discriminative system, in A. G Greenwald, T. C. Brock and T. M. Ostrom (Ed.): Psychological foundations of attitudes (pp. 111-168). New York: Academic Press.

Staats, A. W. Staats, C. K. (1963). Complex human behavior. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Thill, E. (1989) Motivation et stratégies de motivation en milieu sportif. Paris. Presses Universitaires de France. 226 p.

Thomas et Alaphilippe (1983). Les attitudes. Paris. Presses Universitaire de France. 127 p.

Annexe
Publications et communications en rapport avec la recherche

L'astérisque (*) signifie qu'il y à eu également une conférence. Ces conférences ne sont pas inscrites à la section "conférence"

Contribution à un ouvrage collectif (COC)

*POTVIN,P. "L'attitude des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire"
Communication présentée au 6ième Congrès de l'AIRPE, Sèvre. France 1990.

*POTVIN,P. "Les caractéristiques personnelles d'élèves en difficulté scolaire de niveau primaire". Actes du 2ième Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, Sherbrooke. Novembre 1989.

*POTVIN, P. HARDY, M, PARADIS, L. "Principales perspectives de recherche sur les représentations de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, comme révélateur de l'attitude de l'enseignant dans la relation maître-élève". Actes du Colloque La relation maître-élève. CIRADE-UQAM.(1989)

*POTVIN, P. "Modèle d'analyse de la représentation de l'élève par l'enseignant(e)". Actes du Vième Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant, Aveiro PORTUGAL (1989).

Article de revue avec comité de lecture (RAC)

POTVIN,P.: HARDY,M.; PARADIS,L. Les représentations de élève par l'enseignant: le point de vue de quatre auteurs. Revue Canadienne de l'éducation 14,4,pp.428-443.1989

POTVIN, P. High school teacher's sense of responsibility toward student achievement l'European Journal of Psychology of Education Numéro spécial hors-série. pp. 109-110, 1988.

Conférences avec arbitrage (CAA)

S'ajoutent à ces conférences, les titres de publication précédé d'un 'astérisque (*)

POTVIN, P. "Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level. Texte en aussi en français sous le titre de "Attitudes réciproques d'enseignants et d'élèves en difficulté scolaire (DS) et non en difficulté scolaire (NDS) de niveau primaire". XXII Interamerican congress of psychology. Buenos Aires Argentine, juin 1989.

POTVIN, P. "Les quatre types d'élèves de Silberman selon qu'ils sont en difficulté scolaire (DS) ou non en difficulté (NDS). XXII Interamerican congress of psychology. Buenos Aires Argentine, juin 1989.

MADDOCKS,M.; POTVIN, P. "L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté (scolaire) et des élèves ordinaires". Communication présentée au congrès de la SQRP. Ottawa 1989.

PELLERIN,M.;POTVIN,P. "Le lien entre le concept de soi et le rendement académique chez les élèves du secondaire et l'évaluation de la perception qu'ils ont de leur relation maître-élève" Communication au congrès de la SQRP. Ottawa 1989.

POTVIN, P. "Attitude d'élèves en difficulté scolaire (DS) et non en difficulté scolaire (NDS) envers leur enseignant(e). Communication au Congrès de la SQRP. Montréal 1988.

BEAULIEU, P.; POTVIN, P. "Etude de l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et de sixième année du primaire en relation avec le rendement académique et l'attitude des enseignants. Conférence qui s'est tenue dans le cadre du congrès de l'ACFAS, qui s'est tenue du 19 au 22 mai 1987 à Ottawa.

Conférences comme professeur invité à l'Ecole Supérieure d'Education de l'Institut Polytechnique de Leiria Portugal Novembre 1990.

POTVIN, P. "Les attitudes des professeurs face aux élèves en difficulté scolaire" (Atitudes dos professores face aos alunos com dificuldades de aprendizagem).Conférence prononcée à l'Ecole Supérieure d'Education de l'Institut Polytechnique de Leiria Portugal novembre 1990.

POTVIN,P. "Caractéristiques des élèves en difficulté scolaire" Conférence présentée à l'Ecole Préparatoire et Secondaire des Marrazes.Leiria Portugal novembre 1990.

Autres conférences

POTVIN, Pierre "Cheminement d'élèves en difficulté scolaire". 5ième congrès d'éducation 90 région 04. 2 et 3 novembre 1990. Drummondville

POTVIN, P. "Le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès et l'échec de ses écolières". Colloque de la C.S.de St-Hyacinthe "Place à l'humour en éducation" Avril 1990.

POTVIN, P. "Quatre types d'élèves: l'attachante, la préoccupante, l'indifférente et la rejetée". Colloque de la C.S.de St-Hyacinthe "Place à l'humour en éducation" Avril 1990.

POTVIN, P., PAPILLON, S. "Teacher's sense of responsibility toward student achievement". XXIII^e Congrès Interaméricain de psychologie qui se tiendra à San Jose Costa Rica du 7 au 12 juillet 1991.

ROUSSEAU, R., POTVIN, P. "Evolution des attitudes réciproques d'enseignants et d'élèves en difficulté d'apprentissage: étude longitudinale". 3^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. les 30-31 octobre et 1^{er} novembre 1991. Ottawa

POTVIN, P., ROUSSEAU. "Quatre types d'élèves qui suscitent des attitudes différentes chez l'enseignant". 3^e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. les 30-31 octobre et 1^{er} novembre 1991. Ottawa

Mémoires de maîtrise en psychologie

BEAULIEU Pierre "Etude de l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années de primaire en relation avec le rendement académique et l'attitude des enseignants". 1989.

MADDOCKS Marijke. "L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté (scolaire) et des élèves ordinaires." 1990

PELLERIN Michel. "Le lien entre le concept de soi et le rendement académique chez les élèves du secondaire et l'évaluation de la perceptive qu'ils ont de leur relation maître-élève". 1989.