

**FACTEURS DE RÉUSSITE DÈS
LE DÉBUT DU PRÉSCOLAIRE ET DU PRIMAIRE**

RAPPORT DE RECHERCHE

Pierre Potvin, Ph.D.
Département de
Psychoéducation

Louise Paradis, Ph.D.
Département des sciences
de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières
Août

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux.....	vi
Remerciements.....	viii

CHAPITRE 1 : LE CONTEXTE THÉORIQUE

LA PROBLÉMATIQUE.....	
Le problème.....	
La recherche : origine, préparation et présentation générale.....	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE	
L'élève	
Le parcours préscolaire	
L'attitude de l'élève	
Le concept d'attitude.....	
L'attitude envers l'enseignant.....	
L'attitude envers le vécu scolaire.....	
L'estime de soi, le concept de soi et le rendement scolaire.....	
L'enseignant	
L'attitude de l'enseignant envers l'élève.....	
L'attitude de l'enseignant et ses caractéristiques personnelles et professionnelles	
L'attitude (et concepts apparentés) de l'enseignant envers les élèves de sexes masculin et féminin	
Les comportements de l'enseignant envers les élèves de sexes masculin et féminin	
L'attitude de l'enseignant et les types d'élèves.....	
L'attitude de l'enseignant selon le rendement scolaire de l'élève	
Les attentes de l'enseignant	
La proposition de redoublement.....	
La famille.....	
Le milieu socio-économique, l'encadrement et les styles parentaux	
L'encadrement.....	
Le style parental.....	

CHAPITRE 2 : LA MÉTHODOLOGIE

Les sujets.....	.....
Les élèves .....	.....
Les éducatrices et les enseignantes.....	.....
Les variables et les instruments de mesure .....	.....
Les instruments remplis par les éducatrices et les enseignantes.....	.....
La fiche des caractéristiques de l'enseignant.....	.....
La classification des élèves: les types d'élèves (Silberman).....	.....
L'échelle d'Attitude du Professeur envers l'Élève (APE).....	.....
L'anticipation du cheminement scolaire .....	.....
Les instruments remplis par les élèves.....	.....
L'échelle primaire du concept de soi (T1, T2 et T3).....	.....
Le Self-description questionnaire, 1 SDQ-1 (T4 et T5).....	.....
Les attitudes envers les éducatrices et les enseignantes, l'école et les matières scolaires .....	.....
L'échelle d'attitude de l'élève envers le professeur, (AEP) (T4 et T5) .....	.....
Le test de lecture Français 1 (T3, fin de 1re année).....	.....
Le test de lecture Français 2 (T5, fin de 2e année) .....	.....
Les instruments utilisés auprès des parents.....	.....
Le questionnaire de renseignements généraux concernant l'enfant et les parents .....	.....
Le questionnaire sur l'encadrement lors des devoirs et des leçons (T3 et T5) .....	.....
Le questionnaire d'Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE) Version parent (T5).....	.....
Le déroulement de l'expérimentation.....	.....
La communication avec les éducatrices et les enseignantes .....	.....
La passation des instruments de mesure.....	.....
Les stratégies de traitement des données.....	.....

CHAPITRE 3 : LES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

Les résultats concernant les élèves.....	.....
La perception du cheminement scolaire des élèves par les enseignantes .....	.....
Le cheminement scolaire et sexe des élèves .....	.....
Le cheminement scolaire et l'attitude des élèves envers l'enseignante, les matières scolaires (lecture et mathématiques) et envers l'école.....	.....

Le cheminement scolaire et les attitudes de l'élève.....	.....
Le cheminement scolaire et le concept de soi des élèves.....	.....
Le concept de soi.....	.....
Le cheminement scolaire et le concept de soi.....	.....
Les résultats concernant les enseignantes pour chaque temps .....	.....
Le cheminement scolaire et l'attitude de l'enseignante envers les élèves.....	.....
Le cheminement scolaire et les quatre types d'élèves (Silberman).....	.....
Les résultats concernant les parents (T5 seulement) .....	.....
Les caractéristiques des familles .....	.....
Le style éducatif .....	.....
Le style éducatif et le cheminement scolaire .....	.....
L'encadrement des devoirs et des leçons.....	.....
L'encadrement et le cheminement scolaire.....	.....
Les résultats concernant le rendement en lecture en lien avec diverses variables de l'élève pour le T3 et le T5.....	.....
Le rendement en lecture et le sexe de l'élève.....	.....
Le rendement en lecture et le cheminement scolaire .....	.....
Le rendement en lecture et l'attitude des élèves envers le vécu scolaire.....	.....
Le rendement en lecture et le concept de soi des élèves.....	.....
Les résultats concernant le rendement en lecture des élèves en lien avec diverses variables de l'enseignante au T3 et au T5.....	.....
Le rendement en lecture et l'attitude de l'enseignante envers les élèves.....	.....
Le rendement en lecture et les quatre types d'élèves (Silberman).....	.....
Les résultats concernant le rendement en lecture des élèves en lien avec les variables familiales au T5.....	.....
Le rendement en lecture et les caractéristiques familiales.....	.....
Le rendement en lecture, l'encadrement et les styles éducatifs .....	.....
Les résultats longitudinaux de l'analyse des régressions logistiques.....	.....
L'analyse des résultats aux tests de lecture au T3 et au T5 .....	.....
L'analyse du cheminement actuel perçu par les enseignantes au T3 et au T5 .....	.....
Les cas spéciaux et le redoublement.....	.....
Les cas de sujets perdus en cours de recherche .....	.....
Les cas de redoublement.....	.....

CHAPITRE 4 : LA SYNTHÈSE, LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LES RECOMMANDATIONS

Parmi les principales variables concernant les élèves, les enseignantes et les parents, quelles sont celles qui différencient les élèves qui réussissent ou qui, selon la perception des enseignantes, présentent des difficultés en début de scolarisation?.....

Les variables concernant l'élève

Les variables concernant l'enseignante

Les variables concernant les parents

Parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles?.....

Les variables concernant l'élève

Les variables concernant l'enseignante

Quelles variables permettent le mieux de prédire le succès en lecture ou le cheminement NDS?

Les variables concernant l'élève

Les variables concernant l'enseignante

Les variables concernant les parents

Les recommandations concernant l'élève et l'enseignant

Recommandation 1 : L'attitude de l'élève envers l'école.....

Recommandation 2 : Le garçon et son rôle d'élève.....

Recommandation 3 : L'élève en difficulté scolaire.....

Recommandation 4 : L'attitude de l'enseignante envers l'élève en difficulté

Recommandation 5 : L'attitude de l'enseignante envers l'élève garçon.....

Les recommandations concernant les parents.....

Recommandation 6 : Le style parental et l'élève en difficulté scolaire.....

Les autres recommandations

Recommandation 7 : Le redoublement

Recommandation 8 : Inventaire de stratégies de remplacement au redoublement.....

Recommandation 9 : Instrument permettant de mesurer les attitudes envers l'école

Recommandation 10 : Difficulté scolaire, redoublement et évaluation

Recommandation 11 : La situation particulière des garçons.....

Recommandation 12 : Suivi longitudinal de la cohorte

Recommandation 13 : Analyse des données du MEQ des élèves déclarés.....

Recommandation 14 : Diffusion des résultats.....

RÉFÉRENCES

ANNEXE 1 : PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES ISSUES DU PROJET DE RECHERCHE

ANNEXE 2 : TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES.....

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Description détaillée de l'échantillon.....
Tableau 2	Variabes et titres des instruments de mesure selon chaque temps de mesure
Tableau 3	Déroulement dans le temps des périodes de mesure
Tableau 4	Cheminement des élèves perçu par les enseignantes à chaque temps de la recherche.....
Tableau 4b	Analyse longitudinale du cheminement actuel perçu lors du passage de la maternelle (T1) à la première année (T2)
Tableau 4c	Analyse longitudinale du lien entre le cheminement actuel perçu en 1ère année (T2) et au (T3)
Tableau 4d	Analyse longitudinale du lien entre le cheminement actuel perçu en 2e année (T4) et au (T5)
Tableau 5	Cheminement des élèves perçu par les enseignantes à chaque temps et regroupés en NDS (non en difficulté scolaire) et DS (en difficulté scolaire)
Tableau 5b	Cheminement perçu (NDS/DS) des mêmes élèves de la maternelle à la fin de la 2e année.....
Tableau 6	Attitude des élèves envers l'école, l'enseignante et les matières scolaires (lecture et mathématiques).....
Tableau 7	Cheminement scolaire des élèves et attitude de l'élève envers son enseignante (AEP) en deuxième année
Tableau 8	Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et attitude de l'élève envers son enseignante (AEP) en deuxième année.....
Tableau 9	Cheminement scolaire des élèves et concept de soi global à chaque temps.....
Tableau 10	Cheminement scolaire des élèves et sous-échelles du concept de soi (SDQ) pour T4 et T5
Tableau 11	Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et concept de soi global à chaque temps.....
Tableau 12	Cheminement scolaire des élèves et attitude de l'enseignante à chaque temps.....
Tableau 13	Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et attitude de l'enseignante à chaque temps.....
Tableau 14	Types d'élèves et sexe pour chaque temps.....
Tableau 14b	Analyse longitudinale du lien entre le type d'élève en 1re année (T2) et au (T3)
Tableau 14c	Analyse longitudinale du lien entre le type d'élève en deuxième année (T4) et au (T5)

Tableau 15	Cheminement scolaire des élèves à chaque temps en relation avec les types d'élèves : A = Attachant, P = Préoccupant, I = Indifférent, R = Rejeté
Tableau 16	Cheminement actuel des élèves NDS et DS à chaque temps en relation avec les types d'élèves : A = Attachant, P = Préoccupant, I = Indifférent, R = Rejeté
Tableau 17	Types de familles au T5
Tableau 18	Cheminement actuel des élèves vs EDL et styles parentaux.....
Tableau 19	Cheminement des élèves NDS et DS vs EDL et styles parentaux.....
Tableau 20	Résultats au test de lecture T3 et T5 en relation avec diverses variables.....
Tableau 21	Relation entre le rendement en lecture et certaines caractéristiques des familles.....
Tableau 22	Relation entre les résultats au test de lecture (succès/échec T5), l'encadrement et les styles parentaux
Tableau 23	Synthèse des régressions logistiques.....
Tableau 24	Parcours scolaire normal, redoublement et sexe des élèves
Tableau 24b	Nombre de doubleurs selon l'année redoublée et selon l'appartenance à la cohorte de départ ou étant des nouveaux élèves

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu être réalisée grâce à la précieuse collaboration d'organismes et de personnes que nous aimerions remercier sincèrement.

Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec

Cette recherche sur les *Facteurs de réussite dès le début du primaire*, d'une durée de trois ans (1992-1995), a été subventionnée par la Direction de la recherche du Ministère de l'Éducation du Québec. Nous tenons à remercier tout particulièrement madame Marie Giroux et monsieur Guy Legault, de la Direction de la recherche, pour leur soutien et pour l'importance qu'ils ont accordés à cette recherche longitudinale.

Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières

La recherche a également été soutenue par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières grâce à son soutien au Laboratoire de recherche en intervention psycho-éducative du département de psychologie. Les auteurs et collaborateurs de la recherche ont pu ainsi bénéficier de l'ensemble de l'infrastructure du Laboratoire.

Décanat des études avancées et de la recherche

Les chercheurs remercient le Décanat des études avancées et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour le soutien financier accordé dans le but de soutenir les activités de diffusion des résultats lors de colloques à l'étranger.

Collaborateurs du milieu scolaire

Les auteurs sont particulièrement redevables aux directions générales des Commissions scolaires Chavigny, Des Chênes, Samuel de Champlain, de Trois-Rivières et Val-Mauricie, de même qu'aux directions des 29 écoles ayant participé à la recherche et aux deux écoles privées qui ont bien voulu accepter de collaborer.

Nous tenons aussi à remercier particulièrement les quelque 131 éducatrices de maternelle, enseignantes de première et de deuxième années qui ont accepté de participer à la recherche. Leur contribution et leur confiance dans cette étude sur les facteurs de réussite scolaire sont inestimables et nous tenons à leur témoigner toute notre reconnaissance.

Nous ne pouvons passer sous silence la collaboration des quelque 1 338 élèves et leurs parents qui ont bien voulu faire partie de l'étude.

Nous aimerions terminer ces remerciements en soulignant la collaboration de madame Manon Normandin secrétaire au département de psychologie, qui a organisé l'ensemble de la présentation du rapport. Nos remerciements également à madame Line Potvin traductrice, pour la correction d'épreuves.

COLLABORATEURS

Cette étude longitudinale n'aurait pu être réalisée sans la précieuse collaboration de professionnels et d'étudiants assistants de recherche. Nous les en remercions aussi sincèrement.

Professionnels de recherche

GERMAIN COUTURE. Département de psychologie. Professionnel de recherche, consultant pour la gestion et les traitements statistiques des données.

NICOLE HÉBERT. Département des sciences de l'éducation. Professionnelle de recherche ayant participé à la gestion et à l'expérimentation auprès des enseignantes.

CHANTAL LEMIEUX. Département de psychologie. Étudiante à la maîtrise en éducation spécialisée et professionnelle de recherche ayant participé à l'élaboration du questionnaire *Encadrement des Devoirs et des Leçons*, à la gestion et à l'expérimentation auprès des enfants.

INGRID MARICHAL. Département des sciences de l'éducation. Étudiante au baccalauréat en adaptation scolaire et professionnelle de recherche ayant participé à la gestion et à l'expérimentation auprès des enseignantes.

NATHALIE MORIN. Département des sciences de l'éducation. Étudiante à la maîtrise en éducation et professionnelle de recherche ayant participé à la gestion et à l'expérimentation auprès des enseignantes.

CHRISTIANE PINARD. Département des sciences de l'éducation. Professionnelle de recherche ayant participé à la recension des écrits.

YOLANDE POTVIN. Département de psychologie. Professionnelle de recherche ayant participé à la recension des écrits.

BENOÎT POULIOT. Département de psychologie. Étudiant à la maîtrise en psychologie et professionnel de recherche ayant participé à la recension des écrits et à la gestion des données. A également réalisé son mémoire de maîtrise à partir de la banque de données.

Assistants-étudiants de baccalauréat et de maîtrise

MARIE BELLEMARE. Département de psychologie. Étudiante au baccalauréat en psychoéducation ayant participé à l'entrée des données.

SANDRA BOUCHARD. Département de psychologie. Étudiante à la maîtrise en psychologie ayant participé à l'expérimentation auprès des enfants. A également réalisé son mémoire de maîtrise à partir de la banque de données.

ISABELLE DUFRESNE. Département des sciences de l'éducation. Étudiante au baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire ayant participé à l'expérimentation auprès des enfants.

ISABELLE HENRY. Département de psychologie. Étudiante à la maîtrise en psychologie ayant participé à l'entrée des données et à l'expérimentation auprès des enfants. A également réalisé son mémoire de maîtrise à partir de la banque de données.

LUCY MARTINEAU. Département de psychologie. Étudiante à la maîtrise en éducation spécialisée ayant participé à la recension des écrits.

NATHALIE VACHON. Département de psychologie. Étudiante à la maîtrise en éducation spécialisée ayant participé à l'élaboration du questionnaire *Encadrement des devoirs et des leçons* et à l'expérimentation auprès des enfants.

STÉPHANE THIBAUDEAU. Département des sciences de l'éducation. Étudiant à la maîtrise en éducation ayant participé à l'expérimentation auprès des enfants.

Étudiantes au doctorat

LUCIE DESLAURIERS. Département des sciences de l'éducation. Étudiante au doctorat en éducation dont la thèse porte sur l'évaluation et le concept de soi. A contribué aux écrits concernant le concept de soi.

LOUISETTE POULIOT. Département des sciences de l'éducation. Étudiante au doctorat en éducation dont la thèse porte sur le redoublement. A contribué aux écrits concernant le redoublement.

RÉGINA TARDIF. Département des sciences de l'éducation. Étudiante au doctorat en éducation dont la thèse porte sur la littérature enfantine. A contribué aux écrits concernant le test de lecture 2 et la révision des textes.

CHAPITRE 1 :
LE CONTEXTE THÉORIQUE

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique de la réussite, de l'échec scolaire et de leurs conséquences (persistance aux études ou abandon scolaire) a donné lieu à plusieurs études réalisées tant au Québec qu'au Canada anglais et aux États-Unis (Bouchard, *et al.*, 1991; Canales, 1991; CEQ, 1991; Dumont, 1995; Gosselin, Ouellet et Payeur, 1992; Langevin, 1994; Le Blanc, Janosz et Langevin-Biron, 1993; King, 1989; ministère de l'Éducation du Québec, 1992a, 1991; Meyer, Harootunian et William, 1991; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et Papillon, 1993; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbush, 1990; Rumberger, 1995; Salganik, Tan et Burner, 1991).

Le problème

L'importance du phénomène de l'abandon scolaire a maintes fois été soulignée, notamment par le Groupe de travail pour les jeunes (Bouchard, *et al.*, 1991; Emploi et Immigration Canada, 1990) et dans plusieurs recherches récentes, dont celles de Doucet (1994) et Dumont (1995). Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect bien documenté et connu si ce n'est pour rappeler : qu'environ 64 % des jeunes seulement obtiennent un diplôme d'études secondaires au Québec, comparativement à 87 % aux États-Unis, à 90 % en Allemagne et à 94 % au Japon, et que les garçons abandonnent beaucoup plus en grand nombre que les filles.

Les effets de l'abandon scolaire sont mentionnés dans un grand nombre d'études déjà connues. Rappelons que la plupart des écrits ramènent ces effets aux deux principales dimensions suivantes : économique (Demers, 1991; Doucet 1994, Levin, 1972); personnelle et sociale (Doucet, 1994; Le Blanc *et al.*, 1993; Mensch et Kandel, 1988; Pelsser, 1989; Violette, 1991; Weidman et Freidmann, 1984). Parmi les conséquences les plus importantes apparaissent la pauvreté, les problèmes de santé autant physique que psychologique, l'inadaptation sociale et l'inadaptation scolaire.

De plus, cette problématique a fait l'objet de nombreuses interventions depuis quelques années et plusieurs organismes s'en préoccupent : le ministère de l'Éducation du Québec, le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada au début des années 1990 par son programme L'École avant tout (LEAT), les commissions scolaires, des équipes de recherche comme le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval ou le Laboratoire de recherche en intervention psychoéducative (LARIPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et bien d'autres.

Toutefois, ces interventions se situent surtout au niveau de l'ordre d'enseignement secondaire. Or, il semble qu'il faudrait débiter beaucoup plus tôt l'intervention préventive puisque le phénomène de l'abandon scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant même dès les premières années de scolarisation. À cet égard, il importe donc de questionner le vécu scolaire des élèves et ce, dès le début du primaire.

En 1991, le ministère de l'Éducation publie une étude à propos du retard scolaire au primaire et de ses incidences sur les risques d'abandon scolaire au secondaire (Brais, 1991). Les conclusions suivantes sont particulièrement inquiétantes : «les doubleurs du primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandon scolaire que les autres élèves» (p. 39); «plus l'élève a redoublé tôt, plus il risque d'abandonner ses études» (p. 14); «les doubleurs de 1^{re} année du primaire (...) forment le peloton présentant le taux de risque le plus élevé» (p. 50).

Dans une perspective semblable à celle de l'étude de Brais (1991), les chercheurs Simmer et Barnes (1991) étudient la relation entre les premiers résultats scolaires et le problème de l'abandon scolaire au secondaire. Leur but est de déterminer la relation qui peut exister entre les résultats scolaires en première année et le rendement scolaire ultérieur. Ils démontrent que les élèves qui présentent des difficultés à suivre le programme de première année sont susceptibles d'avoir des problèmes scolaires importants durant leurs études. Les résultats de l'étude confirment que les élèves ayant des difficultés à maîtriser les deux matières de base, lecture et mathématiques, ont des risques beaucoup plus élevés d'abandonner l'école au niveau secondaire.

Une analyse du parcours scolaire des enfants permet de mettre en relief que les premières années de scolarité peuvent être vécues de différentes manières. Pour certains enfants, il s'agit d'une période gratifiante parce que le succès dans les activités se fait sentir rapidement. Ces enfants s'adaptent bien au fonctionnement en groupe et les acquis antérieurs, réalisés à la maison ou en garderie, leur permettent une participation efficace aux différentes activités proposées par les enseignants. Pour d'autres enfants, dû à un ensemble complexe de facteurs, des difficultés de fonctionnement se font sentir très rapidement, parfois au plan du comportement, parfois à celui des apprentissages ou encore des deux à la fois. Les difficultés en français (lecture et écriture), sont celles qui touchent le plus d'enfants. En 1991, une enquête réalisée auprès de 85 directions d'écoles, réparties dans 13 commissions scolaires du Québec (Goupil, Comeau et Michaud, 1993), montre que 78 % des

interventions auprès des élèves en difficulté sont axées sur le français et 22 % sur les mathématiques. Plusieurs motifs sont mentionnés en regard de la proportion plus importante d'intervention en français, dont l'importance de savoir lire pour l'apprentissage des autres matières.

L'élève à risque d'abandon scolaire a souvent un rendement déficient (Borus et Carpenter, 1984; Wehlage et Rutter, 1986). Son histoire scolaire en est habituellement une d'échecs répétés, et ce, dès le primaire. Il éprouve de la difficulté dans l'organisation, la planification et la réalisation de son travail scolaire, est peu motivé et ne s'implique pas beaucoup dans ses études (Rumberger *et al.*, 1990; Rumberger, 1995). Un manque de confiance en lui-même ainsi qu'une estime de soi faible caractérisent également l'élève à risque de décrochage.

L'accumulation de frustrations amène l'élève à développer une certaine difficulté à persévérer dans une tâche et à maintenir un effort. Il développe donc un sentiment d'impuissance, accuse une perte graduelle de motivation scolaire et entretient des attitudes négatives envers l'école. L'élève à risque d'abandon scolaire présente aussi, surtout chez le garçon, des problèmes de comportements plus ou moins graves (Fortin, 1992), parfois associés à des troubles affectifs (Bender et Smith, 1990) tels le retrait social et la violence physique. Cet élève est moins habile socialement, ce qui rejoint une constatation faite par Rousseau (1995).

En résumé, les difficultés scolaires ont des conséquences nuisibles pour l'élève si elles persistent : diminution de l'estime de soi, développement d'un concept de soi négatif, sentiment d'infériorité et d'aliénation, développement d'attitudes négatives envers les enseignants et l'école, tendance à l'abandon scolaire et, ultérieurement, problèmes d'emploi et problèmes économiques.

Divers facteurs peuvent influencer l'élève dans son expérience scolaire : sa motivation à l'égard des matières scolaires, son attitude envers l'école et envers ses enseignants par exemple. Du côté de la famille, la qualité de l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, l'attitude des parents envers l'école et le type de collaboration que les parents entretiennent avec l'école sont d'autres facteurs souvent mentionnés par les intervenants. Enfin, le rôle de l'enseignant, les attitudes de celui-ci et son comportement peuvent aussi marquer positivement ou négativement l'expérience du jeune élève à l'école.

Plusieurs études (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980; Potvin, 1989a; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Potvin, Hardy et Paradis, 1989) montrent que, de façon générale, les attitudes réciproques des enseignants et de leurs élèves conditionnent leur façon d'agir. Les comportements des enseignants qui découlent de ces attitudes, selon qu'ils sont positifs ou négatifs, déterminent à leur tour, le développement du concept de soi des enfants qui, à la longue, conduit à une motivation plus ou moins positive envers les matières scolaires telles, par exemple, le français et les mathématiques. Réciproquement, les élèves dont la motivation ou le concept de soi sont positifs ou négatifs produisent des comportements d'approche ou d'évitement tant des enseignants que des matières scolaires. En parallèle, les pratiques de soutien aux apprentissages vécues à la maison de même que la collaboration école-famille viennent contribuer à cette dynamique scolaire. Pour mieux comprendre l'évolution scolaire des enfants de même que les répercussions de cette évolution sur leur développement personnel, certains auteurs proposent d'effectuer des recherches longitudinales (Butter et Handley, 1990).

Sans nier l'existence de différents autres facteurs, c'est pour tenter de cerner la dynamique qui s'installe dès les premières années de l'ordre primaire que des personnes responsables à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation ont sollicité la collaboration de chercheurs pour effectuer une recherche dont l'objectif général serait d'accompagner, dès le début de la scolarité et pendant quelques temps, des enfants, des enseignants et des parents.

La recherche : origine, préparation et présentation générale

Une recherche antérieure, effectuée par Potvin et Rousseau (1991), permet de mettre en évidence l'importance de la relation enseignant/élève, particulièrement lorsque les élèves en difficulté sont concernés; cette recherche, effectuée auprès des élèves ordinaires et en difficulté de même qu'auprès de leurs enseignants, se situe alors que les élèves effectuent le passage de l'ordre primaire à l'ordre secondaire. Les responsables de la Direction de la recherche ayant pris connaissance des résultats de cette recherche ont alors proposé d'explorer cette facette du vécu scolaire des élèves dès le début du primaire. En collaboration avec une chercheuse du département des sciences de l'éducation de la même université, un projet dans ce sens a donc été soumis à la Direction de la recherche. Monsieur Guy Legault, de la Direction de la recherche,

participe à l'élaboration des objectifs, à la détermination des variables et à l'élaboration du plan général de la recherche.

Les problèmes qui sont à l'origine de l'étude sont ceux liés aux difficultés d'apprentissage des élèves qui amènent des retards dans le parcours scolaire et conduisent éventuellement à l'abandon scolaire; c'est, en quelque sorte, la spirale descendante de l'échec scolaire. Toutefois, ce qu'il serait utile de mieux comprendre, à notre avis, c'est la spirale ascendante du succès scolaire. C'est pourquoi nous avons choisi le titre «Facteurs de réussite dès le début du primaire» pour exprimer cette intention. Nous reconnaissons toutefois que c'est le prisme des difficultés qui nous permet de trouver les assises pour la détermination des variables que nous allons étudier.

La recherche a pour objectif général de mieux comprendre la dynamique en cause dans la réussite éducative et, en conséquence, dans les difficultés scolaires dès le début de la scolarisation; cette dynamique expliquerait, en partie du moins, l'abandon scolaire à l'ordre secondaire. Les variables qui suivent sont prises en considération : a) Les enseignants¹ : leurs caractéristiques socioprofessionnelles, leurs attitudes envers les élèves, leur perception à l'égard du cheminement scolaire des élèves. b) Les élèves : leur concept de soi, leurs attitudes envers l'école, l'enseignant et les matières scolaires (français et mathématiques) et leur rendement en français. c) Les parents : l'organisation familiale en relation avec le travail scolaire, la collaboration école-famille.

La question principale qui oriente la recherche se formule ainsi : *Quels sont les principaux facteurs en cause dans la réussite ou les difficultés rencontrées par l'élève au début de la scolarisation? Plus précisément, parmi les facteurs reliés aux caractéristiques de l'élève , à celles de l'enseignant et à celles de la famille, quels sont ceux qui expliquent le mieux le cheminement perçu de l'élève (succès vs difficultés)? De plus, parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles? Et enfin, quelles variables permettent le mieux de prédire le rendement scolaire?*

¹ Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte. De plus, comme il s'agit d'une recherche longitudinale, le terme enseignant est utilisé dans le contexte général de la recherche. Le terme éducatrice est utilisé lorsqu'il s'agit de désigner des sujets de la cueillette de données réalisée à la maternelle. Le terme élève est toutefois utilisé pour désigner tous les enfants qui sont sujets de la recherche.

Le plan général de la recherche comporte cinq temps où des mesures sont prises auprès des différents sujets. Un premier temps (T1) se situe à la fin de la maternelle, soit au printemps 1993, avant que les élèves ne commencent les apprentissages formels des matières scolaires. Le deuxième temps (T2) se situe pendant la première année, au moment où les élèves ont amorcé les premiers apprentissages de la lecture, de l'écriture et des mathématiques et où les enseignants ont une première connaissance du fonctionnement de l'élève. Les mesures se prennent alors au début de la deuxième étape, soit à l'automne 1993. Afin de constater l'évolution des différents facteurs pris en considération, les mesures sont répétées vers la fin de l'année scolaire à la fin de la troisième étape (T3). Les quatrième et cinquième temps (T4, T5) se situent pendant la deuxième année d'apprentissage des matières scolaires et le scénario indiqué pour les deuxième et troisième temps de la recherche se répète aux mêmes périodes de l'automne 1994 et de l'hiver 1995.

Au cours de l'automne 1992, des rencontres avec le répondant du projet pour le ministère de l'Éducation (monsieur Guy Legault) permettent de planifier les paramètres de la population des sujets de même que les stratégies de rencontres avec les directions des écoles ciblées pour la recherche. Le choix des écoles est effectué en tenant compte des coûts inhérents au transport pour les fins de l'expérimentation, du bassin potentiel d'élèves et de la représentation de divers milieux.

La période d'automne 1992 est aussi utilisée pour la production des documents d'information utilisés au cours des rencontres avec les responsables des commissions scolaires. Une lettre d'introduction, signée par le sous-ministre adjoint à la planification et au développement pédagogique, est acheminée aux directeurs généraux des commissions scolaires concernées; les chercheurs rencontrent les directeurs d'écoles en compagnie du répondant du projet pour le ministère au cours du mois de décembre 1992.

La période d'hiver 1993 est consacrée à la mise au point des instruments de mesure, à leur pré-expérimentation et à la planification de la première cueillette de données. Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc analysé le parcours scolaire des enfants à partir de la fin de la maternelle, soit à la sortie de la fréquentation du préscolaire jusqu'à la fin de la deuxième année.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Nous avons tracé la problématique générale de la recherche et nous avons précisé les démarches nécessaires à sa mise en place. Les prochaines sections présentent les principaux constats issus de la documentation scientifique eu égard aux différentes variables à l'étude. Ces constats sont regroupés en fonction des différents partenaires impliqués dans la situation éducative : les élèves, les enseignants et la famille.

L'élève

La recherche que nous avons poursuivie met l'élève à l'avant plan de la scène. C'est pour son éducation que la société mandate l'enseignant et c'est aussi pour lui que le parent participe non seulement aux dépenses qui découlent de ce mandat, mais joue aussi son rôle de partenaire dans l'école. La cueillette des données débute à la fin de la maternelle. Toutefois, nous sommes conscients que l'élève a vécu bien avant ce moment des expériences qui le préparent à vivre son parcours scolaire. C'est pourquoi nous avons questionné les parents afin qu'ils nous indiquent les expériences préscolaires vécues par leur enfant antérieurement à la maternelle.

Le parcours préscolaire

Nous savons en effet que, dans le milieu scolaire québécois, le parcours scolaire de la plupart des enfants commence, de façon générale, par la fréquentation de la maternelle à l'âge de 5 ans. Quoique légalement non obligatoire, la maternelle est fréquentée par la grande majorité des enfants québécois (Hamel, 1995). Dans certains cas, lorsque le besoin est reconnu ou pressenti, des programmes d'activités sont prévus dans une perspective préventive ou compensatoire. Hamel (1995) précise que ces programmes portent différentes appellations selon l'âge des enfants auxquels ils s'adressent et selon le type d'organisation duquel ils relèvent. Ainsi, on parlera «d'intervention précoce» pour des programmes s'adressant à des enfants de deux à cinq ans alors que l'on parlera d'éducation préscolaire lorsque les programmes s'adressent aux enfants de quatre et cinq ans. Ces programmes relèvent habituellement de ministères; certaines universités ont aussi développé de tels programmes et ils relèvent très souvent d'un département d'éducation.

Les programmes québécois d'intervention précoce sont largement inspirés de l'expérience américaine qui a pris naissance vers les années 1960, avec le programme compensatoire Head Start (Hamel, 1995). Avec une dizaine d'années d'écart, au

Québec, c'est sous la juridiction des organismes suivants que ces services se sont développés : le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS), l'Office des services de garde à l'enfance (OSGE) et certains milieux universitaires. Dans le cadre de cette recherche, ce sont les interventions qui relèvent du MEQ qui nous intéressent particulièrement.

Dans cette perspective, c'est par le Projet d'action scolaire et sociale (Pass) que s'effectuent les premiers pas de l'intervention précoce. Selon Hamel (1995), ce projet a été de courte durée mais a permis l'émergence de nombreux autres projets. Hamel (1995) précise que ce programme comporte trois phases (plans quinquennaux) comportant des approches différentes. La première phase (1970-1975) est centrée sur une approche déficitaire et compensatoire. La deuxième phase (1977-1982) est axée sur la reconnaissance des différences, l'amélioration du rendement scolaire et le développement d'une image de soi positive des enfants. C'est au cours de cette deuxième phase qu'est mis sur pied le programme Passe-Partout (émissions télévisées, revues pour l'ensemble de la population et animation auprès de certains parents). La troisième phase (1984-1989) présente une préoccupation accrue pour les relations entre l'école et la communauté.

Les programmes préscolaires offerts par le MEQ ont fait l'objet de diverses démarches d'évaluation et il apparaît difficile de se prononcer clairement sur les effets de ces programmes.

La recherche évaluative DEDAPAM (Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle) avait conclu à peu d'efficacité des programmes de maternelle quatre ans alors qu'une autre évaluation démontrait des écarts entre le rendement des enfants de milieux différents (MEQ, 1981; voir Hamel, 1995). Il semble toutefois que le programme Passe-Partout se révèle supérieur quant à la proportion d'enfants qui ne présentent pas de retard scolaire après sept ans. L'évaluation de ce programme montre aussi que c'est le seul qui produit des changements importants en ce qui a trait aux attitudes et aux comportements éducatifs des parents (MEQ, 1981a, 1981b; voir Hamel, 1995).

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons voulu vérifier si la fréquentation d'activités préscolaires, garderie ou programme Passe-Partout, produit des incidences sur certaines des variables à l'étude.

Toutefois, dès les premières heures de la fréquentation scolaire, la relation qui s'établira avec l'enseignant marquera l'élève; en effet, rarement les enseignants commencent-ils à présenter des notions d'apprentissage au cours de la première journée d'école. La relation pourra se modifier au fil des jours mais tous reconnaîtront qu'elle teintera le parcours scolaire de l'élève. Dans cette perspective, nous avons voulu identifier l'attitude de l'élève envers son enseignant et envers le vécu scolaire en général et préciser le rôle de ces variables dans la dynamique du succès ou de l'échec. La prochaine section fait le point sur les apports de la documentation scientifique à ce sujet.

L'attitude de l'élève

Nous présentons d'abord la définition du concept d'attitude retenue pour les fins de la présente étude. Les apports de la documentation scientifique concernant l'attitude de l'élève envers son enseignant et envers le vécu scolaire constituent un autre aspect traité dans cette section.

Le concept d'attitude

Le concept d'attitude a fait l'objet de nombreuses recherches et de nombreuses définitions par différents chercheurs et auteurs. Une simple consultation de volumes de psychologie sociale démontre à quel point ce concept a été étudié au cours des dernières décennies. Faire un relevé de l'histoire et de l'évolution du concept d'attitude est une tâche très laborieuse et plusieurs auteurs ont déjà apporté une large contribution à cet effet. Potvin, Morissette et St-Jean (1990) reconnaissent que les différentes recherches et études sur les caractéristiques et composantes d'une attitude démontrent toute la complexité de ce concept.

Dans la présente recherche, la théorie de Staats (1975, 1986) sert à définir le concept d'attitude et à comprendre les attitudes des différents partenaires de la situation éducative. Cette théorie tente d'unifier les différentes théories du comportement humain; dans cette perspective, la théorie explicative de l'apprentissage des attitudes qui y est développée prend en compte les nombreux efforts de définition de ce concept (Leduc, 1984).

Pour Staats (1975, 1986), les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales. Dans cette perspective, à l'école, la relation élève/enseignant peut être considérée

comme une interaction sociale. Selon Staats, l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux, ou encore aux mots qui les désignent (Leduc, 1984). Morissette et Gingras (1989), qui s'inspirent de cette théorie des attitudes, soutiennent que l'attitude se rattache à un état de plaisir ou de déplaisir et correspond à une disposition affective élémentaire d'approche ou d'évitement. Ainsi, l'attitude est considérée comme une réponse ou une réaction émotive interne, positive ou négative. Lorsqu'elle est acquise, l'attitude constitue une disposition intérieure se traduisant par une réponse ou une réaction stable, favorable ou défavorable, vis-à-vis de certains éléments de l'environnement. En d'autres termes, l'attitude est définie comme une sorte de système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991). Chez une personne, ces évaluations positives ou négatives s'expriment à travers les comportements verbaux ou non-verbaux d'approche ou d'évitement.

L'attitude envers l'enseignant

Parmi toutes les recherches et études effectuées à propos de la relation élève/enseignant au niveau primaire, peu de recherches s'attardent sur la perception de l'élève au regard de son enseignant. Et pourtant, nous pouvons anticiper que cette relation est un facteur privilégié de la réussite scolaire.

L'attitude du jeune élève envers son enseignant ne semble pas une préoccupation majeure pour les chercheurs. Il n'en demeure pas moins que certains d'entre eux ont étudié la question. Jackson (1968) recense les premiers écrits sur ce sujet et il indique que cette attitude est étudiée pour la première fois vers 1940 sans toutefois que les chercheurs ne parviennent à des résultats concluants. Les résultats de ses recherches indiquent qu'il n'existe aucun lien significatif entre l'attitude de l'élève et le rendement scolaire. Tschechtelin et Hipskind (1940; voir Jackson, 1968) ont également étudié cette question en élaborant un instrument afin de mesurer l'attitude des élèves envers leur enseignant. Leurs résultats demeurent non concluants, conformes au développement des recherches de ces années.

Les chercheurs se concentrent ensuite sur l'attitude de l'enseignant et sur les répercussions que celle-ci peut engendrer sur les élèves. Les recherches à propos de l'attitude du jeune élève ont bien sûr perduré mais sous des aspects qui ne sont pas directement liés à l'enseignant. C'est en fait l'attitude scolaire qui est devenue la variable étudiée dans la plupart des recherches (attitude envers l'école, les matières, les

types d'enseignements, les pairs, l'environnement, le contexte, le statut socio-économique).

Cette constatation confirme que peu de recherches traitent directement de l'attitude de l'élève envers son enseignant. Ceci oblige à l'analyse de différents travaux qui gravitent autour de questions complémentaires à cette thématique.

Plusieurs auteurs confirment que la qualité de l'enseignement, la relation élève/enseignant, l'attitude ainsi que la perception de ces derniers sont des variables à ne pas négliger lorsque nous étudions la performance scolaire de l'élève (Toraille, 1985 ; Gilly, 1980). Des études plus approfondies expriment l'importance de la relation élève/enseignant par l'impact de l'attitude de l'enseignant sur l'élève. Cet aspect fera l'objet d'une section spécifique dans ce rapport.

Gilly (1980) mentionne que la représentation de son enseignant construite par l'élève est prioritairement centrée sur la satisfaction des besoins d'ordre affectif, où prédominent la chaleur affective et la disponibilité, plutôt que la satisfaction des besoins d'ordre cognitif. En ce sens, l'attente de l'élève le conduit à construire une représentation de l'enseignant qui accorde un statut beaucoup plus important aux qualités proprement humaines et relationnelles. La qualité de l'enseignement n'est pas négligée, mais l'appréciation qui en est faite, est en lien étroit avec la façon dont l'enseignant sera perçu dans sa relation affective avec l'élève. Ceci se retrouve de façon plus marquée chez les élèves du *niveau de la maternelle et du primaire*.

Les études de Gilly (1980) permettent de constater que l'élève percevra son enseignant comme étant plus affectueux, plus gentil, se moquant moins, le grondant et le punissant beaucoup moins que ses pairs. Ainsi, lorsque l'enseignant est valorisé par l'enfant, c'est qu'il est l'objet d'une demande affective profonde. La liaison privilégiée que l'élève suppose, lui fait vivre la relation élève/enseignant comme une relation significative, où il bénéficie d'une attention plus chaleureuse. L'élève exprime, en surestimant cette relation, son besoin de sécurité affective.

Dans son étude, Soppe (1991) évalue le jugement des jeunes élèves par rapport à la personnalité de leurs enseignants (dominante ou soumise). Il désire vérifier si le jugement personnel des élèves peut être basé sur l'observation de comportements et d'un contexte particulier. De plus, il est intéressé à savoir si l'âge des sujets peut

influencer leur jugement. Soppe (1991) tente en fait de confirmer les conclusions de Takala (1985) ainsi que de Gilly (1980) sur le fait que les jeunes élèves de moins de huit ans peuvent avoir les dispositions pour se former un jugement personnel.

Son but est donc de vérifier si les jeunes élèves peuvent attribuer des caractéristiques psychologiques à des étrangers par observations de comportements. Son échantillon est constitué de 187 jeunes âgés entre 8 et 12.5 ans. Les élèves doivent visionner un des deux vidéos où l'on peut voir des comportements soit de domination, soit de soumission chez un enseignant et ce, dans différents contextes et situations. Ses résultats suggèrent que les élèves sont capables de se former une impression de la structure de personnalité de l'enseignant présentée dans le vidéo. Il explique également le rôle du comportement dominant de l'enseignant sur le jugement de l'enfant. De plus, il constate que les élèves plus jeunes ont tendance à être plus positifs dans leur jugement que les élèves plus âgés. Il soutient donc son hypothèse en affirmant que la première impression de l'élève est un déterminant important dans la relation élève/enseignant.

Faisant suite aux travaux réalisés par Brophy et Evertson (1981), Brophy et Good (1974), Gilly (1980), Potvin (1982, 1983, 1989a), Rousseau et Potvin (1993) vérifient l'attitude des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants. Le but de leur étude se résume aux deux questions suivantes : 1- Quelles sont les attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants? 2- Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes des élèves ?

L'échantillon comprend 1 164 élèves et 49 de leurs enseignants de la fin du primaire et du début du secondaire. Les principaux résultats suggèrent que les attitudes des élèves ne sont pas différentes selon leur statut scolaire (élèves ordinaires et en difficulté scolaire), mais elles sont fortement reliées à leur âge et aux types d'élèves (Silberman, 1969). En effet, les élèves plus jeunes et d'âge moyen ont tendance à avoir des attitudes plus positives que les élèves plus âgés. De plus, les élèves de types attachant et préoccupant ont une attitude plus positive que les élèves de types indifférent et rejeté.

L'attitude envers le vécu scolaire

Le vécu scolaire peut être associé à ce qui a été appelé antérieurement dans ce texte l'attitude scolaire, c'est-à-dire à ce qui gravite autour de l'attitude envers l'école, les

matières, les types d'enseignement, les pairs, l'environnement, le contexte, le statut socio-économique. Dans cette section, nous ferons le point sur deux des aspects du vécu scolaire : l'attitude scolaire en relation avec le rendement de l'élève et la perception que ce dernier a de l'attitude de l'enseignant en relation avec son rendement.

L'attitude scolaire en relation avec le rendement scolaire de l'élève. Suivant les théories de l'apprentissage, Bloom (1979) a développé un modèle théorique au sujet de l'apprentissage scolaire. Il soutient trois variables à la base du cheminement scolaire, variables qui pourraient être déterminantes pour la performance scolaire. La première variable se réfère au *domaine cognitif* de départ de l'élève, c'est-à-dire l'ensemble des préalables qui lui sera nécessaire dans ses apprentissages. La seconde relève du *domaine affectif*, soit les attitudes de l'élève au regard de matières scolaires, de l'école et de la perception qu'il a de lui-même en tant qu'élève (attitude positive ou négative par rapport à ces objets d'attitude). Finalement, la caractéristique *qualité d'enseignement*, où les apprentissages sont causes et conséquences des apprentissages précédents et ultérieurs.

Muller et Leonetti (1972) a voulu mettre à l'épreuve ce modèle théorique en étudiant les déterminants de la performance scolaire en rapport avec les caractéristiques affectives des élèves. Il a effectué une recherche longitudinale auprès de 81 jeunes élèves de la maternelle à la première année. Afin de bien mesurer les caractéristiques affectives, Muller a élaboré en 1988, un questionnaire comportant trois échelles : les attitudes envers les matières scolaires (calcul et lecture), l'attitude envers l'école et la perception de soi en tant qu'élève. Ses résultats permettent de confirmer la justesse du modèle théorique de Bloom (1979), puisque les caractéristiques affectives expliquent plus de 60 % de la variance de la performance scolaire en première année. La variable affective la plus significative dès le début de la scolarité du jeune élève est la perception qu'il a de sa compétence scolaire. Quant aux performances cognitives, la recherche tend à démontrer qu'elles jouent un rôle prédominant chez les élèves de la maternelle. Les relations ne sont pas très élevées entre la performance et les caractéristiques affectives. Elles suggèrent toutefois, une relation allant dans le même sens que le modèle d'apprentissage scolaire où les caractéristiques affectives sont déterminantes dans le processus. En conclusion, cette recherche soutient que la maternelle peut être un lieu où se développent les attitudes envers l'école.

Richard et Bear (1986) effectuent une étude sur la relation entre l'attitude scolaire d'élèves de quatrième, cinquième et sixième année et leur rendement scolaire. Les auteurs utilisent une échelle d'attitude de type Likert (Estes Attitude Scales) ainsi que le SRA afin d'identifier et de catégoriser les élèves forts et faibles. Les résultats scolaires en mathématiques, en lecture et en science permettent également une meilleure classification du rendement scolaire des élèves. Les résultats indiquent que plus les résultats scolaires sont faibles, plus l'attitude du jeune élève est faible et inversement, plus les résultats scolaires sont élevés, plus l'élève démontre une attitude scolaire positive.

Beaulieu (1989) examine l'attitude scolaire de 83 garçons de cinquième et sixième années du primaire en relation avec leur rendement scolaire et l'attitude de leur enseignant. Son hypothèse principale prétend que les élèves possédant un rendement scolaire élevé démontrent des attitudes scolaires plus positives comparativement aux élèves qui présentent un rendement scolaire faible. Afin de répartir les élèves en fort et en faible rendement scolaire, le chercheur utilise un test de rendement de français et de mathématiques ainsi que les résultats de leur bulletin scolaire. L'attitude scolaire est mesurée par le «Test d'attitude scolaire» de Thibaudeau (1977). Ses résultats ne permettent pas de soutenir l'hypothèse d'une relation significative entre l'attitude scolaire et le rendement scolaire.

La perception de l'élève de l'attitude de l'enseignant en relation avec le rendement scolaire. D'après de nombreuses recherches sur les attentes des enseignants, il est possible d'affirmer que les élèves ne demeurent pas indifférents aux attitudes et aux comportements de l'enseignant envers eux. Dans une célèbre étude portant sur les préjugés favorables de l'enseignant envers l'élève, Rosenthal et Jacobson (1968) tentent de démontrer comment les idées préconçues du maître à l'égard des élèves, influencent directement les attitudes de ce dernier. À partir de ce que l'enseignant dit, comment et quand il le dit, par l'expression de son visage et de ses gestes, celui-ci peut communiquer aux élèves ses attentes quant à une amélioration de leur performance intellectuelle. Un tel changement, joint à une modification possible des stratégies pédagogiques, peut contribuer à l'apprentissage de l'élève. Ce phénomène est possible en modifiant la conception que les élèves ont d'eux-mêmes, la confiance dans leurs propres possibilités, leur motivation, leur manière d'apprendre et leurs aptitudes.

Ducros (1984) confirme cette idée en démontrant l'importance de ce phénomène à l'intérieur de la relation élève/enseignant. En effet, selon ses recherches, chaque parole, geste, attitude et comportement de l'enseignant est à la fois un stimulus, un renforcement ainsi qu'une réponse dans le processus d'interaction élève/enseignant.

Woolfolk et Brooks (1985) concluent que le comportement non-verbal de l'enseignant a un impact sur l'élève, qu'il influence l'attitude de l'élève envers lui et que la performance de l'élève peut en être affectée. Ils affirment également que les élèves performants en classe interprètent davantage positivement les comportements de leur enseignant. Tous les actes non-verbaux de ces derniers (distance, gestes, expressions faciales, intonation de voix, pauses etc.) sont sans contredit des facteurs à tenir en considération lors de l'étude des facteurs influençant la relation élève/enseignant.

Dans le même ordre d'idée Babad, Bernieri et Rosenthal (1991) étudient la perception de plusieurs élèves fréquentant l'école élémentaire relativement aux différents comportements que les enseignants peuvent produire. Afin de vérifier leur hypothèse, ils isolent quelques aspects des comportements des enseignants tels que le verbal/non-verbal et les attitudes que les enseignants présentent lorsqu'ils parlent de leurs élèves et lorsqu'ils parlent à leurs élèves. Une variété de modèles sont utilisés pour cette recherche (Brophy, 1983; Brophy et Good, 1974; Cooper, 1979; Cooper et Good, 1983). Tous parlent de la prémisse où prédomine la relation élève/enseignant. Les deux orientations suivantes sont également exploitées : l'attente de l'enseignant envers son élève qui influence son comportement et la perception et l'interprétation de l'élève des différents comportements de l'enseignant.

Leur échantillon est constitué de 80 élèves/juges et 71 enseignants. Vingt-quatre élèves proviennent du niveau primaire et leur âge moyen est de 10 ans. L'expérimentation consiste à présenter un vidéo aux élèves/juges où l'enseignant parle à deux élèves, l'un à fort potentiel, l'autre à faible potentiel. Des séquences du vidéo présentent l'enseignant en train de parler aux deux élèves puis séparément. On peut également voir à l'intérieur du vidéo des moments où l'on ne voit que la figure de l'enseignant, puis son corps uniquement et finalement l'enseignant en entier. Les élèves/juges doivent par la suite compléter une échelle bipolaire de 9 points. Cet instrument permet de distinguer les élèves faibles des élèves excellents et l'enseignant qui aime ses élèves de celui qui ne les aime pas. Les caractéristiques bipolaires sont réparties sur une échelle de 1 à 9. On y retrouve des attitudes telles que chaleureux/froid,

flexible/rigide, hostile/amical, tendu et nerveux/relaxant, actif et enthousiaste/indifférent, dominant/non dominant. Leurs résultats sont concluants. Les élèves constatent que les enseignants sont plus soucieux des élèves qu'ils estiment et que leur comportement autant verbal que non-verbal vient soutenir leur perception. Ils démontrent donc que l'élève est sensible aux différents comportements de l'enseignant. Ces résultats confirment également ceux de Weinstien et Middlestadt (1987) qui révèlent que les élèves du primaire croient que leur enseignant se conduit différemment avec les élèves selon qu'ils sont forts ou faibles dans leur rendement scolaire.

Les résultats de recherche que nous venons de décrire tendent à démontrer que l'élève, par son expérience scolaire, développe une attitude spécifique à l'égard de son vécu scolaire. Dans la présente recherche, nous avons voulu décrire l'évolution de l'attitude de l'élève à l'égard, d'une part de son enseignant et d'autre part à l'égard de l'école en général et des matières scolaires en particulier (français, mathématiques). L'ensemble de ces objets d'attitude constitue ce que nous avons appelé le vécu scolaire de l'élève.

Dans une section ultérieure, nous traiterons de l'attitude réciproque de l'enseignant envers les élèves. Cette double facette des attitudes à l'école est l'un des facteurs qui, à notre avis, influence la réussite scolaire si elle est développée positivement, et son corollaire l'échec scolaire, si elle est développée négativement. Cette expérience scolaire de relation élève/enseignant n'est pas sans avoir de répercussion sur une autre dimension de la personne de l'élève : son concept de soi. La prochaine section tente de faire le point sur cet aspect.

L'estime de soi, le concept de soi et le rendement scolaire

Chapman (1988; voir Deslauriers, 1995) allègue que les élèves en difficulté, comparativement à des élèves qui ne le sont pas, se perçoivent comme ayant peu de capacités, montrent qu'ils ne savent pas comment s'aider eux-mêmes, anticipent des échecs et démontrent des performances inférieures à leur potentiel. L'auteur conclut que les attitudes négatives par rapport à l'école se développent très tôt dans la vie scolaire des jeunes en difficulté et qu'elles demeurent négatives jusqu'à la fin du primaire.

Selon Deslauriers (1995), les caractéristiques énumérées par Chapman se retrouvent, sous d'autres termes, dans des indicateurs d'une estime de soi faible: l'élève agit impulsivement, il est facilement distrait, il perd facilement confiance en lui, est perturbé

par ses erreurs et cherche à les éviter, il sous ou surestime ses performances, attribue ses succès à des causes extérieures à lui-même et ses échecs à lui-même, il dit que, de toute façon, il fait toujours les choses mal.

Lavoie (1993) trace le lien entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire; il n'effectue pas de distinction entre le concept de soi et l'estime de soi et il les traite comme des concepts équivalents. Il insiste sur le fait que cette dimension occupe une place centrale dans la réussite scolaire de l'élève car elle est intimement liée à la motivation de l'élève pour s'engager dans les tâches scolaires et pour y réussir. C'est par la théorie relationnelle de la motivation qu'il introduit donc les notions de concept de soi et d'estime de soi. Citant Ruel (1987), il précise que la motivation est en relation avec les perceptions affectivo-cognitives que l'individu a de lui-même et de son environnement.

Il est admis généralement que l'enfant cumule de nombreuses expériences en relation avec son milieu immédiat avant son entrée à l'école. L'ensemble de ces expériences contribue à construire la perception qu'il a de lui-même et constitue un préalable aux expériences scolaires qui s'ajouteront dès son entrée à l'école. Dans ce nouveau milieu, il sera en contact avec d'autres enfants auxquels il pourra se comparer ou sera de toute façon souvent comparé par des adultes. Lavoie (1993) souligne que les adultes qu'il doit maintenant côtoyer sont l'objet de ses perceptions, et ce par le biais de leur attitude à son égard, leurs réactions à ses succès ou à ses échecs. On le voit bien, l'expérience scolaire amène l'enfant à compléter, modifier, extensionner la connaissance et la perception qu'il a de lui-même au contact des personnes qui sont significatives pour lui. Lavoie (1993) souligne bien que c'est grâce à l'approbation ou à la désapprobation, la reconnaissance ou l'indifférence de ces personnes que le concept de soi devient de plus en plus circonscrit chez l'enfant.

Par exemple, Craven, Marsh et Debus (1991; voir Deslauriers, 1995) montrent qu'une intervention basée sur la rétroaction d'attribution qui consiste à mettre l'accent sur l'effort et l'habileté de l'élève, a un effet positif et significatif, quoique modeste, sur le concept de soi global et scolaire d'élèves de la troisième à la sixième année du primaire.

Dans cette étude, un groupe d'élèves était soumis à l'intervention du chercheur seul et un autre groupe d'élèves l'était à celle du professeur; cette dernière intervention n'a toutefois pas apporté de changement significatif. Craven, *et al.* (1991 : Deslauriers, 1995)

expliquent ces résultats de plusieurs manières dont le fait que les élèves acceptent peut-être mieux les rétroactions d'une personne nouvelle ou que les élèves ont déjà établi leurs perceptions des évaluations de leur enseignant au regard de leurs habiletés; la recherche ayant cours vers le mois de février, une perception préalable négative viendrait teinter les résultats, ce qui ne serait pas le cas avec une personne nouvelle dont la perception ne serait pas construite.

Deslauriers (1995) précise que ces considérations amènent les auteurs à convenir, avec Deci, Schwartz, Sheinman et Ryan (1981 : voir Craven, *et al.*, 1991) ainsi que Evertson, Emmer, Sanford et Clements (1983; voir Craven, *et al.*, 1991) que les habitudes de comportement établies dès les premières semaines de l'année se maintiennent et ne sont pas facilement modifiables même si l'enseignant change son comportement plus tard au cours de l'année. S'il peut en être ainsi avec des élèves de troisième à la sixième année, nul doute que les toutes premières expériences scolaires à cet égard seront marquantes; ce qui confirme le rôle primordial d'une relation élève/enseignant positive dès les premières années de scolarisation.

Skinner, Welborn et Connell (1990) intègrent les résultats des recherches qui examinent la perception qu'a l'élève par rapport au contrôle qu'il exerce sur ses succès et sur ses échecs (locus of control), l'attribution de la cause de ses réussites ou de ses échecs (causal attribution), le sentiment d'incapacité et la perception d'efficacité de son action; ils élaborent un modèle de la perception qu'a l'élève du contrôle qu'il exerce (perceived control) sur sa performance afin d'organiser ces concepts en un système intégré. Cette intégration, disent les auteurs, permet de prédire les effets spécifiques de chaque construit et les effets interactifs de ces croyances sur la performance scolaire de l'élève. Suite à l'analyse de cette recherche, Deslauriers (1995) rapporte que les auteurs indiquent que chez les élèves du primaire, un système relativement ouvert de croyances et de performance existe, dans lequel les croyances, en rapport avec le contrôle, dépendent du comportement de l'enseignant et des indications qu'il donne à l'élève sur les performances de celui-ci. La boucle de la rétroaction, ajoutent les auteurs, suggère que le travail graduel de l'élève, durant les six années du primaire, est de se construire une banque de stratégies menant au succès, l'éloignant des échecs, et d'acquérir la confiance en ses capacités à utiliser ces stratégies. Leur modèle de perception du contrôle se situe dans un processus de motivation incluant trois éléments : le contexte, la personne et son action. Ce processus suppose que la perception du contrôle de

l'élève, influencée par l'enseignant, contribue à sa performance scolaire en provoquant son engagement dans les activités d'apprentissage.

Considérant le lien établi par Lavoie (1993) entre la théorie relationnelle de la motivation, l'engagement dans les tâches scolaires et le développement du concept de soi, les premières expériences scolaires sont donc stratégiques et contribuent au succès ou à l'échec de l'élève non seulement à court terme mais aussi à long terme.

Les recherches qui mettent en relation le concept de soi et différents aspects de la vie scolaire sont nombreuses; à titre d'exemples, mentionnons les recherches qui mettent cette variable en relation avec le rendement académique (Lavoie, 1993) ou encore avec les comportements d'approche ou d'évitement des tâches scolaires (Cadieux, 1992). Il est difficile de trouver le consensus de la recherche sur l'un ou l'autre de ces aspects; les approches théoriques et méthodologiques sont des plus variées et ne font pas toujours l'unanimité entre les chercheurs quant à leurs qualités. Jusqu'à maintenant, le concept de soi n'est pas considéré comme une cause du rendement académique mais il est généralement accepté qu'il soit le reflet des succès et des échecs scolaires antérieurs de l'élève (Lavoie, 1993). De plus, les chercheurs tendent à estimer qu'il serait préférable de considérer le concept de soi spécifique à certains domaines d'activités de l'individu plutôt que le concept de soi global. Ainsi, les corrélations entre le concept de soi scolaire et le rendement académique seraient plus élevées qu'avec le concept de soi global (Hansford et Hattie, 1982; voir Lavoie, 1993). Rapportant une étude de Haynes *et al.* (1987), Lavoie (1993) indique qu'il existe un lien relativement élevé entre le concept de soi scolaire et l'évaluation des enseignants du comportement scolaire de leurs élèves. Cette relation positive est partagée par Cadieux (1992) qui montre qu'il y a une relation positive et significative entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche des tâches scolaires chez des élèves de cinquième année de l'ordre primaire. À l'inverse, il y a une relation négative et significative entre le concept de soi scolaire et les comportements d'évitement.

Notre recherche se situe au tout début de la scolarisation; le concept de soi global des élèves de cet âge est encore en plein développement et le concept de soi scolaire à peine amorcé. Il est habituellement accepté qu'entre 5 et 10-12 ans, l'enfant relie graduellement les images qu'il se fait de lui-même (Lavoie, 1993). Malgré ce fait et la difficulté qui s'ensuit de mesurer le concept de soi de l'élève, d'autant plus quand il faut le faire en situation de groupe, nous avons voulu chercher des indices de l'évolution du

concept de soi des élèves car cet aspect revêt une grande importance; les comportements et les attitudes de l'enseignant à cet égard jouent un rôle primordial.

L'enseignant

L'enseignant est un autre partenaire impliqué dans la relation éducative. La section qui suit fait le point sur le rôle des attitudes de l'enseignant dans la relation enseignant/élève.

L'attitude de l'enseignant envers l'élève

Un grand nombre d'études ont été consacrées au rôle des attitudes développées par les individus dans les interactions sociales en général et dans les interactions scolaires plus particulièrement; l'importance de cette variable est donc largement reconnue (Staats, 1975; Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Silberman, 1969). Dans le milieu scolaire, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève est tributaire de plusieurs facteurs, entre autres, le rôle social de l'enseignant, son rôle dans la classe, ses caractéristiques personnelles et celles de l'élève (Potvin, Hardy et Paradis, 1989).

Le concept d'attitude est défini dans la section traitant des attitudes des élèves à l'égard de l'enseignant. Rappelons qu'il s'agit d'un système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991). Chez une personne, ces évaluations positives ou négatives s'expriment à travers les comportements verbaux ou non-verbaux d'approche ou d'évitement. Les attitudes se révèlent primordiales dans la relation enseignant-élève. L'enseignant et l'élève qui ont développé des attitudes positives l'un envers l'autre tendront à entretenir une relation enseignant/élève plus positive que si leur répertoire d'attitudes est négatif. Il est probable aussi qu'une relation enseignant/élève positive entraîne un vécu scolaire positif. Comme les caractéristiques propres aux personnes sont des facteurs qui suscitent l'apparition d'attitudes spécifiques, il est possible que les attitudes soient différentes envers les garçons et les filles. La consultation de la documentation scientifique permet de vérifier ce que la recherche peut apporter comme réponse à ce questionnement.

Diverses variables sont susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants envers les élèves. À l'occasion de leurs travaux de recherche (Potvin, 1989; Potvin, Rousseau, 1991; Potvin, Hardy et Paradis, 1989), ont développé un modèle d'analyse des attitudes

réciproques «maître-élève». Ce modèle d'analyse tient compte des différents éléments qui influencent le développement des attitudes et qui orientent les comportements autant chez l'enseignant que chez l'élève.

En s'inspirant de ce modèle, dans la présente recherche nous avons retenu pour fins d'analyse, les variables qui nous semblent particulièrement significatives et qui peuvent influencer les attitudes des enseignants envers les élèves. Chez l'enseignant, ces variables sont ses caractéristiques personnelles et professionnelles (âge et expérience d'enseignement) et chez l'élève, ce sont le sexe, le rendement scolaire (statut scolaire) et le type d'élève selon les catégories de Silberman. Le sexe de l'enseignant n'a pas été retenu, car il ne nous était pas possible d'observer cette variable dans la présente recherche, les enseignants étant toutes des femmes.

L'attitude de l'enseignant et ses caractéristiques personnelles et professionnelles

Dans leur recherche sur les attitudes réciproques des enseignants et des élèves de la fin du primaire et du début du secondaire, Potvin et Rousseau (1991) analysent les attitudes selon l'âge des enseignants. Les résultats démontrent que les enseignants «âgés» (47 ans et plus) ont tendance à avoir des attitudes plus positives envers les élèves comparativement aux enseignants «jeunes» (39 ans et moins) ou d'âge «moyen» (entre 40 et 46 ans). Notons cependant que la variable «âge de l'enseignant» en ce qui concerne l'attitude de l'enseignant, investiguée à l'aide de 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.

L'attitude (et concepts apparentés) de l'enseignant envers les élèves de sexes masculin et féminin

Il importe de s'intéresser aux attitudes différenciées envers les garçons et les filles à l'école parce qu'un écart existe entre ces deux groupes d'élèves dans la réussite ou l'échec scolaire et dans la persévérance ou l'abandon des études. En 1991-1992, 60,6 % des garçons réussissent à obtenir leur diplôme d'études secondaires tandis que 74,5 % des filles y parviennent (MEQ, 1993a). Au niveau collégial, 54,2 % des filles québécoises âgées de 17 ans fréquentent un cégep en 1991 comparativement à seulement 38,9 % des garçons québécois du même âge (MEQ, 1993b). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1993a), il y a plus de garçons que de filles qui abandonnent leurs études au secondaire ainsi qu'au collégial. De plus, les garçons sont aussi ceux qui, au primaire, ont le plus de difficultés d'apprentissage et qui performent généralement moins bien que les filles. Certains auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Gaudreau, 1980;

Gilly, 1980; Kedar-Voivodas, 1983) ont en effet démontré que les garçons ont significativement plus d'échecs que les filles. Les garçons accusent un retard plus fréquent que les filles et l'avance prise par les filles au primaire se révèle déterminante pour le cheminement scolaire ultérieur (MEQ, 1992a).

La consultation des banques informatisées et la lecture de la documentation scientifique sur les attitudes des enseignants envers les élèves de sexes masculin et féminin montrent une difficulté quant à la définition des termes utilisés pour désigner les attitudes. Les chercheurs emploient en effet des concepts tels que perception, évaluation, attitude et attente sans nécessairement les définir. C'est pourquoi les recherches comparant les garçons et les filles et utilisant ces différents concepts ont été regroupées pour les fins de cette recension; la première partie de cette section présente les plus pertinentes pour la compréhension du problème identifié. Des recherches qui concernent les interactions des enseignants avec les élèves masculins et féminins sont ensuite analysées. Bien que ces recherches s'intéressent aux comportements des enseignants nous les avons jugées pertinentes car, selon la théorie retenue comme cadre de référence, les comportements sont en grande partie en lien avec l'attitude qu'une personne a envers une autre personne.

Cette section présente l'apport de la documentation scientifique portant sur les évaluations, les perceptions, les attentes et les attitudes des enseignants envers les élèves de sexes masculin et féminin. Peu d'études ayant été effectuées à la maternelle et en début de scolarité, le lecteur ne s'étonnera pas de retrouver surtout des recherches effectuées à l'ordre primaire et à l'ordre secondaire.

Kerr (1991) examine les facteurs qui influencent l'évaluation des élèves par les enseignants. Les analyses statistiques suggèrent que les évaluations des élèves par les enseignants sont fortement influencées par les situations familiale et sociale de l'élève. Le sexe de l'élève a aussi un impact significatif sur l'évaluation des enseignants. Les filles sont généralement évaluées de façon plus positive que les garçons. Plus spécifiquement, les enseignants perçoivent les filles comme étant meilleures au plan des résultats scolaires que les garçons. De plus, les garçons sont évalués comme étant plus agressifs que les filles.

Bennett, Gottesman, Rock et Cerullo (1993) vérifient l'hypothèse que le sexe et le comportement tels que perçus par les enseignants affectent les jugements de ces

derniers sur les habiletés scolaires de leurs élèves. Ceux-ci sont évalués de la maternelle à la deuxième année de l'ordre primaire. Les résultats démontrent que les perceptions des enseignants face au comportement des élèves constituent une part significative de leurs jugements scolaires envers leurs élèves. Les élèves perçus comme ayant des comportements inadéquats sont jugés par les enseignants comme étant plus faibles au plan scolaire que ceux ayant des comportements satisfaisants, peu importe leurs habiletés scolaires et leur sexe. Toutefois, en première et en deuxième années, les garçons sont perçus de façon consistante comme se comportant moins adéquatement que les filles. Ceci a pour conséquence que les perceptions des enseignants au regard des habiletés scolaires sont plus négatives envers les garçons qu'envers les filles.

Salomon et Féat (1991) ont mené une étude en relation avec les perceptions, les attentes et les pratiques éducatives des enseignants envers les garçons et les filles de premier et deuxième cycles de l'ordre primaire. L'analyse des résultats révèle que la majorité des enseignants (84 %) voit des différences entre les deux sexes. En effet, les enseignants utilisent des qualificatifs différents pour caractériser chaque sexe; les épithètes concernant les garçons sont nettement plus défavorables que ceux choisis pour les filles. Les qualificatifs tendent à correspondre à ceux véhiculés par la société : être agressif et agité correspond au garçon et être tranquille ou docile correspond à la fille. Quant aux attentes des enseignants, les résultats révèlent que la majorité aimerait retrouver les mêmes traits et les mêmes comportements peu importe le sexe. Les attentes sont que les élèves soient intéressés, intelligents et dynamiques. Les enseignants tendent donc à percevoir les garçons et les filles différemment en leur attribuant des caractéristiques correspondant aux stéréotypes des rôles sexuels. La fille est alors décrite comme étant minutieuse, tranquille alors que le garçon est décrit comme étant agité et (ou) brusque. Les auteurs concluent toutefois qu'il est difficile de cerner jusqu'à quel point les enseignants se conforment à ces stéréotypes.

Dans leur étude longitudinale, Ferguson, Lloyd et Horwood (1991) comparent les évaluations des enseignants en relation avec la performance des élèves en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Les résultats révèlent que les enseignants ont des tendances systématiques à évaluer plus favorablement la performance des filles que celle des garçons; ceux-ci sont évalués comme ayant une faible ou une très faible performance en lecture, en expression écrite ou en mathématiques. Cette tendance se maintient peu importe l'âge des élèves. Toutefois, suite à un ajustement des différences reliées au sexe quant à la performance, grâce à des tests objectifs d'intelligence, de

reconnaissance de mots (word recognition), de compréhension en lecture et de mathématiques, les différences tendent à se réduire. Les tests objectifs ont eu comme effet de réduire la différence d'évaluation des enseignants entre les sexes quant aux mathématiques. Par contre, au regard de la lecture et de l'expression écrite, les enseignants démontrent des tendances constantes à évaluer la performance des filles plus favorablement que celle des garçons même après l'ajustement des différences à l'aide des scores aux tests. En effet, les garçons risquent d'être évalués comme ayant une performance faible ou très faible en lecture et en expression écrite. Ainsi, les résultats suggèrent une tendance constante à évaluer la performance scolaire des filles plus favorablement que celle des garçons. Cette différence pourrait être expliquée par le fait que les tests objectifs ne mesurent peut-être pas les mêmes habiletés que celles évaluées par les enseignants; dans ce cas les filles seraient alors plus performantes que les garçons. Une autre explication, plus plausible selon les chercheurs, est qu'il y aurait un biais relié au sexe dans l'évaluation des enseignants les menant à évaluer plus favorablement les filles que les garçons. Il est aussi probable que leur évaluation soit influencée par les attitudes et les comportements de l'élève en classe.

Darom et Rich (1988), quant à eux, vérifient la différence de perception des enseignants face aux attitudes des garçons et des filles envers l'école. Les résultats révèlent que les enseignants perçoivent que les attitudes des filles sont plus positives que celles des garçons dans 75 % des classes. De plus, les résultats indiquent que la différence d'attitude entre les garçons et les filles est perçue comme plus grande par les enseignants que par les élèves eux-mêmes.

Fennema, Peterson, Carpenter et Lubinski (1990) ont demandé à 38 enseignantes de première année provenant de 24 écoles d'identifier deux filles et deux garçons les plus et les moins performants en mathématiques. Les enseignants devaient ensuite attribuer la cause des succès et des échecs de ces élèves et décrire leurs caractéristiques. Les élèves choisis ont été ensuite comparés à leurs scores au test en mathématiques. Les résultats révèlent que les enseignants font une sélection inappropriée des garçons ayant le plus de succès. Les enseignants tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à leur habileté et les succès et les échecs des filles à leur effort. Les enseignants évaluent que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux, se portent volontaires plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématiques, aiment plus les mathématiques et sont plus autonomes en mathématiques que leurs meilleures filles.

Potvin et Rousseau (1993) analysent les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté. Les sujets participant à cette recherche sont 1 164 élèves de la fin du deuxième cycle de l'ordre primaire jusqu'à la deuxième année de l'ordre secondaire et 49 enseignants. Dans leur étude, les auteurs se sont entre autres intéressés aux attitudes des enseignants envers les garçons et les filles et aux élèves en difficulté ou non. Les résultats révèlent que les enseignants présentent, de façon significative, des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons, qu'ils soient en difficulté ou non.

L'étude de Keskinen, Leppiman et Sato (1994) a pour but de comparer les perceptions des éducatrices de maternelle venant de quatre cultures différentes envers les garçons et les filles. La question à l'étude est donc de savoir jusqu'à quel point les perceptions des éducatrices de maternelle sont différentes envers les garçons et les filles de cinq ans appartenant aux quatre cultures suivantes : finlandaise, japonaise, estonienne et russe. Les résultats révèlent que les éducatrices finlandaises et japonaises décrivent les filles de façon plus positive que les garçons par rapport à la plupart des variables. Ces éducatrices perçoivent les filles comme plus habiles dans les comportements sociaux que les garçons. Elles perçoivent que les garçons et les filles sont tout autant capables de s'intégrer au groupe. Les éducatrices finlandaises perçoivent les garçons et les filles comme également indépendants. Elles considèrent les filles comme plus coopératives que les garçons tandis que cette différence n'est pas relevée chez les éducatrices japonaises. Les éducatrices estoniennes voient les garçons et les filles de façon différente au niveau de toutes les variables et les filles sont toujours considérées comme ayant de meilleures habiletés sociales que les garçons. Les éducatrices russes, quant à elles, perçoivent les filles comme meilleures au niveau de quatre habiletés sociales; elles sont meilleures dans le respect des règles, dans l'adaptation aux activités de groupe et dans la coopération avec les adultes et avec les autres élèves. Le trait commun de ces quatre cultures est que les filles sont considérées comme ayant plus d'habiletés sociales que les garçons. Par contre, les habiletés sociales où des différences sont perçues par les éducatrices peuvent varier selon la culture observée. En effet, cette étude démontre que la culture affecte fortement la façon de percevoir les enfants. À partir des différents items, les auteurs concluent que les éducatrices de culture japonaise perçoivent les garçons et les filles comme étant moins indépendants que dans les autres cultures. Pour les éducatrices russes, la variable sexe a peu d'influence sur la perception des éducatrices envers les élèves masculins et féminins. Par contre, pour les éducatrices estoniennes et finlandaises le sexe de l'élève influence leurs perceptions de leurs élèves.

Les stéréotypes véhiculés par la culture sont présentés comme une explication des différences perçues.

De son côté 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, peu importe le niveau scolaire. D'autre part, les garçons qui se conforment aux normes scolaires sont aussi bien perçus que les filles.

Les comportements de l'enseignant envers les élèves de sexes masculin et féminin

Il est intéressant de s'attarder aux comportements des enseignants envers les élèves masculins et féminins car, selon la théorie des attitudes retenue dans la présente recherche, ceux-ci des attitudes des enseignants.

Dans un relevé de la documentation scientifique concernant la variable sexe des élèves de l'ordre primaire au regard de nombreuses autres variables, Sadker, Sadker et Klein (1991) rapportent les résultats de recherches entourant les comportements différenciés que les enseignants de l'ordre primaire entretiennent envers les garçons et les filles. Ces études révèlent entre autres que les garçons reçoivent plus d'éloges et/ou plus de critiques que les filles. De même, d'autres études démontrent une tendance à l'effet que les garçons sont plus récompensés que les filles pour une bonne réponse et sont davantage corrigés ou critiqués pour une réponse incorrecte. Une autre étude citée par Sadker *et al.* (1991) démontre que les enseignants réagissent plus aux comportements des garçons qu'à ceux des filles; de plus, lorsque les commentaires des enseignants sont plus précis, plus valables et plus évaluateurs, ils sont beaucoup plus susceptibles de s'adresser aux élèves de sexe masculin.

Une autre étude présentée par Sadker *et al.* (1991) démontre que les critiques des enseignants envers les garçons concernent des comportements non intellectuels tels que la conduite et la propreté. Les garçons sont amenés à croire que même s'ils font des erreurs, celles-ci ne reflètent pas de difficultés au niveau intellectuel. Les enseignants attribuent les erreurs des garçons à un manque d'effort dans une proportion huit fois plus grande que pour les filles, suggérant ainsi que les garçons réussiraient s'ils faisaient plus d'efforts. De plus, lorsque les enseignants critiquent les filles, les commentaires négatifs sont habituellement dirigés vers l'aspect intellectuel (88 %). Les enseignants

ont moins tendance à solliciter des efforts supplémentaires chez les filles dans le but d'augmenter leur rendement. Dans cette recherche, les auteurs indiquent que la nature du feedback que les filles reçoivent les amène à voir leur échec comme une insuffisance intellectuelle, en dehors de leur contrôle et ne pouvant être altérée ou améliorée. Par contre, un certain nombre d'études n'ont pu reproduire des résultats similaires.

Toujours à l'intérieur des recherches citées par Sadker et *al.* (1991), des chercheurs trouvent que les élèves de sexe masculin sont l'objet de plus d'interactions et de plus d'attention que les filles, incluant les critiques au plan intellectuel. Selon ces chercheurs, un plus grand nombre d'interactions des enseignants avec les garçons et des évaluations plus précises données aux garçons servent à nourrir un niveau de confiance en soi et d'estime de soi plus élevé chez les garçons que chez les filles. Ces auteurs concluent que les garçons étant au centre des interactions en classe, il y a une augmentation du statut, des attitudes positives et du rendement des garçons. Cette dernière conclusion se démarque de celles des études qui comparent l'attitude de l'enseignant et le rendement des garçons et des filles.

De leur côté Botkin et Twardosz (1988) ont observé 47 éducatrices dans six maternelles durant 37 semaines échelonnées sur deux ans. Ils ont enregistré les comportements d'affection des éducatrices et analysé vers quelles personnes ces comportements sont dirigés. Durant la période de l'étude, 316 élèves âgés de 3 à 6 ans sont la cible de comportements d'affection. Les comportements observés incluent le sourire, des mots d'affection, des contacts physiques actifs d'affection et des contacts physiques passifs d'affection. Les résultats révèlent que les enseignants expriment plus d'affection aux filles qu'aux garçons.

De même, Smith et Glynn (1990) dans leur étude examinent les interactions des enseignants avec 62 élèves durant les leçons de mathématiques. Les enseignants des deux classes initient un plus grand nombre d'énoncés contrôlants envers les garçons qu'envers les filles. Ainsi, les enseignants dirigent majoritairement leur enseignement envers les garçons et interagissent généralement plus souvent avec eux.

Quay et Jarret (1986), quant à eux, comparent les comportements interactifs de 17 enseignants avec les 159 élèves d'âge préscolaire de statuts socio-économiques moyen et faible de neuf écoles. Une interaction est définie comme une attention donnée à une autre personne. Les données observées indiquent que les enseignants ont moins

d'interactions et de communications verbales avec les élèves de statut socio-économique faible. Elles indiquent aussi que les enseignants d'élèves de statut socio-économique moyen ont des taux plus élevés d'interaction positive-neutre envers l'élève. Les enseignants d'élèves de statut socio-économique moyen ont un taux d'interactions négatives plus élevé envers les garçons qu'envers les filles. Toutefois, le taux d'interactions négatives chez les enseignants d'élèves de faible statut socio-économique ne diffère pas pour les garçons et les filles.

Enfin, l'étude de DeVoe (1992) porte sur la nature des interactions dyadiques enseignant/élève, dans un cours d'éducation physique au primaire, de la maternelle à la troisième année en considérant comme variable le sexe de l'élève. Les sujets sont trois étudiants-enseignants d'éducation physique dont 7 505 interactions dyadiques avec leurs élèves sont analysées. Les résultats révèlent qu'il y a un traitement différent relié au sexe de l'élève et ils démontrent que les élèves de sexe masculin reçoivent la majorité des paroles de l'enseignant.

En résumé, cette partie de la recension des écrits révèle que les attitudes et les comportements de l'enseignant sont différents d'un élève à l'autre. En ce qui a trait aux différences de comportements entre les sexes, les recherches révèlent que les garçons reçoivent plus d'éloges, plus de critiques, plus de paroles et plus d'affection que les filles. Les garçons ont plus tendance que les filles à être récompensés pour une bonne réponse et pour une réponse incorrecte à être corrigés ou critiqués. Les garçons reçoivent plus de rétroactions que les filles de la part des enseignants. Ceux-ci semblent diriger plus fréquemment leur enseignement vers les garçons, ils interagissent généralement plus avec les garçons qu'avec les filles et lorsque les commentaires des enseignants sont précis, valables et évaluateurs, ces commentaires risquent d'être faits aux élèves de sexe masculin. Les garçons sont plus susceptibles d'être la cible d'interactions fréquentes et productives, tandis que les filles tendent à recevoir des interactions moins fréquentes et moins précises. Les élèves de sexe masculin sont l'objet d'un plus grand nombre d'interactions et de plus d'attention de toutes sortes que les filles, incluant les critiques au niveau intellectuel.

De façon générale, les filles sont évaluées par les enseignants plus positivement que les garçons. Les enseignants perçoivent que les filles se comportent plus adéquatement, qu'elles ont de meilleures habiletés scolaires et sont plus performantes en lecture, en expression écrite et en mathématiques. Toutefois, les garçons sont généralement perçus

comme possédant des habiletés cognitives, intellectuelles et scientifiques plus élevées que les filles mais ne font pas les efforts requis pour les mettre à profit alors que les filles sont plus orientées dans ce sens.

Les filles tendent à être perçues par les enseignants comme plus tranquilles et dociles et les garçons comme plus agressifs et agités. De plus, les enseignants ont des attentes moins élevées envers les garçons qu'envers les filles et perçoivent que les attitudes des filles envers l'école sont plus positives que celles des garçons. Les enseignants présentent, de façon significative, des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons de niveau secondaire et tendent à attribuer la cause des succès et des échecs des garçons à leur habileté et les succès et les échecs des filles à leur effort.

Les enseignants jugent, lorsqu'ils comparent leurs meilleurs garçons à leurs meilleures filles, que leurs meilleurs garçons sont plus compétitifs, plus logiques, plus aventureux, se portent volontaires plus souvent pour répondre aux problèmes en mathématiques, aiment plus les mathématiques et sont plus indépendants dans cet apprentissage. Enfin, ils considèrent que les filles ont plus d'habiletés sociales que les garçons, selon différentes cultures observées. Dans ce domaine, lorsque des différences sont perçues, les explications suggérées sont liées aux stéréotypes véhiculés par la culture.

L'attitude de l'enseignant et les types d'élèves

En 1969, Silberman effectue une recherche sur les attitudes de l'enseignant envers les élèves en classe. Il demande aux enseignants de classer leurs élèves selon quatre catégories d'attitudes : l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Silberman avance l'hypothèse que l'enseignant aura des comportements différents selon le type d'attitude développée envers l'élève. Dans cette étude, l'attitude d'attachement de l'enseignant envers l'élève est considérée comme un lien affectif entretenu par le plaisir de l'élève à accomplir les travaux proposés par l'enseignant. L'attitude de préoccupation est présentée comme la sympathie et le soutien que l'enseignant désire donner à l'élève ayant des difficultés scolaires ou affectives. L'attitude d'indifférence est provoquée chez l'enseignant par le manque d'implication de l'élève, sa passivité ou encore sa timidité. Enfin, l'attitude de rejet représente le refus de l'enseignant de faire des efforts pour aider un élève considéré non méritant et témoignant de l'hostilité.

Par la suite, les comportements en classe des enseignants face à chacun des élèves identifiés comme attachants, préoccupants, indifférents et rejetés sont observés.

L'observation dure 20 heures et est centrée sur le contact de l'enseignant avec l'élève, sur l'évaluation positive ou négative donnée par l'enseignant et sur les comportements d'approbation de l'enseignant.

Les résultats démontrent que les comportements des enseignants sont différents selon les quatre types d'attitudes (attachement, préoccupation, indifférence et rejet). À la lumière de ces descriptions, Silberman formule l'hypothèse que les attitudes et les comportements des enseignants ont un effet sur le vécu scolaire de l'élève.

Par la suite, les quatre types d'élèves (attachant, préoccupant, indifférent, rejeté) de Silberman (1969) ainsi que les attitudes des enseignants envers ces types d'élèves ont été définis et étudiés par plusieurs auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1974; Cunningham et Andrews (1984); Jackson, Silberman et Wolson, 1969; Potvin, 1982, 1983; Potvin et Rousseau, 1991, 1992, 1993; Silberman, 1969; Willis et Brophy, 1974). Les caractéristiques de chacun des types d'élèves et ses comportements en classe sont décrits dans les travaux de Potvin et Rousseau (1991, 1992, 1993). Nous allons maintenant présenter chaque type d'élève en décrivant la perception qu'en a l'enseignant et les comportements qu'il a envers l'élève.

L'élève attachant est un élève qui se conforme et qui performe très bien au plan intellectuel. 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 intelligent, tranquille, motivé, aidant, mature et responsable. L'attitude positive 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. Élève et enseignant s'entendent bien sans pour autant que l'enseignant démontre ouvertement et directement des comportements de favoritisme à son égard. Cette relation positive peut être vue comme une relation méritée sur la base 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.

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.

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, le stimuler et l'encourager à faire des 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 le valoriser 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.

Toutefois, en apportant de l'aide à l'élève préoccupant, certains chercheurs, dont Silberman (1969), trouvent que l'enseignant devient moins critique et exigeant à son égard, l'encourage exagérément; d'autres 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 (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. Ainsi, malgré la déviation aux attentes liées au 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 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 l'ensemble des recherches fait consensus (Brophy et Evertson, 1981).

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.

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 par l'évitement, à celui que l'élève manifeste lui-même.

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 réponses de la part de cet élève, l'enseignant ne l'oublie donc pas. Pour eux la différence de leurs résultats avec ceux des autres études vient de la 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 rôles respectifs.

Tous les auteurs 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 ou 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 se font souvent sur la base de critiques. 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 établir 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 indiquent cependant 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 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.

En résumé, l'enseignant entretient des attitudes différentes envers les quatre types d'élèves élaborés au départ par Silberman (1969). L'élève attachant est celui que l'enseignant aime. Il est un modèle d'apprenant actif, se comporte bien en classe et accomplit les travaux proposés. Il est décrit par l'enseignant comme conformiste, coopératif et responsable. Il performe bien intellectuellement et l'enseignant lui fait confiance. L'élève préoccupant quant à lui, est un élève lent et ayant des difficultés scolaires. Il a donc de la difficulté à répondre au rôle d'apprenant actif; ce qui amène l'enseignant à être supportant en l'encourageant et en l'aidant dans ses difficultés. Face à l'élève peu impliqué l'enseignant adopte une attitude d'indifférence. Ainsi, l'élève indifférent est décrit comme étant un élève passif, timide et silencieux. Il est d'habileté moyenne et entretient peu d'interactions avec son enseignant. Enfin, l'élève rejeté est celui qui ne répond pas aux rôles d'apprenant. Il a des troubles du comportement et l'enseignant s'implique peu face à ce type d'élève. Cet élève est décrit comme étant hostile, non méritant, agressif, non collaborateur et peu respectueux des règles.

L'enseignant le perçoit comme ayant une faible capacité intellectuelle et il doit constamment user de discipline avec ce type d'élève.

L'attitude de l'enseignant selon le rendement scolaire de l'élève

Pour ce qui est du 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 croît avec la réussite scolaire de ces derniers et le niveau du groupe socio-familial d'origine. À origine socio-familiale équivalente, les différences de réussite scolaire s'accompagnent de différences importantes dans les estimations des enseignants. 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 lorsqu'il s'agit de «bons» élèves que lorsqu'il s'agit de «mauvais» élèves.

Ainsi, la perception que les enseignants peuvent avoir du cheminement scolaire de leurs élèves, qu'il s'agisse de leur cheminement actuel ou de l'anticipation de ce cheminement pour un avenir rapproché, est fortement teintée de ce que les auteurs appellent les attentes de l'enseignant. Pour analyser la perception que les enseignants ont du cheminement scolaire de leurs élèves, nous faisons appel au cadre de référence des attentes et de l'effet pygmalion.

Les attentes de l'enseignant

Fréquemment les gens se forment une opinion les uns des autres basée sur leurs attentes. Ces attentes deviennent des normes qui influencent un comportement attendu dans une situation bien définie. Dans une classe, ce qu'un enseignant attend de ses élèves pourrait influencer le comportement de celui-ci envers ses élèves et ceux-ci pourraient se conformer aux attentes de l'adulte. Lorsque l'élève est en contact avec un nouvel intervenant, il est possible que les attentes de ce dernier ne soient pas les mêmes que celles de l'intervenant précédent.

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 existent entre enseignants (Good et Brophy, 1986).

L'étude des attentes a vu le jour vers la fin des années soixante avec la publication de l'étude de Rosenthal et Jacobson (1968). Ces auteurs sont à l'origine d'un important courant de recherche. Selon eux, il s'agit d'entretenir des attentes sur le rendement des élèves pour qu'elles deviennent prophétiques. De nombreuses recherches traitent des attentes des enseignants face à la performance (Eccles et Wigfield, 1985; Rist, 1973; Cooper, 1979; Dusek, 1975; Elashoff et Snow, 1971). Les résultats de la plupart de ces études démontrent que les attentes des enseignants sont reliées à la performance des élèves. Toutefois, pour Crano et Mellon (1978), Brophy (1983) et Matthews (1982) les attentes des enseignants n'influencent pas nécessairement les résultats des élèves; ils tendent plutôt à démontrer que les attentes jouent un rôle dans la manière d'apprendre des élèves. Donc, pour ces chercheurs, les prédictions des enseignants n'ont pas toujours un dénouement prophétique sur les apprentissages.

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 mettent en relation avec les facteurs d'attribution de la performance des élèves.

L'attente est une dimension cognitive de la relation maître-élève. Elle est entre autres induite par la représentation développée par l'enseignant tant de son rôle d'enseignant que de celui de l'élève et de certaines caractéristiques de ce dernier (Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, Hardy et Paradis, 1989). Plusieurs facteurs déterminent les attentes des enseignants sur la performance des élèves. La plupart des individus se forment des attentes à partir de leurs préjugés, croyances et valeurs qui jouent un rôle sur la perception. Les enseignants se forment des attentes à l'égard de leurs élèves à l'aide de l'information qu'ils possèdent déjà à leur sujet. La performance actuelle est une source d'information et elle crée des attentes en ce qui a trait aux performances futures. Il en est de même pour la performance d'un groupe-classe : si celui-ci est identifié rapide ou lent, l'enseignant se crée des attentes en conséquence de sa perception du groupe.

Avant même qu'un élève ne démontre ses capacités, les enseignants ont accès à de l'information qui leur permet de se faire une idée et de développer certaines attentes. La réputation même d'un élève, construite à partir de l'information donnée par un autre enseignant ou encore par la présence d'un membre de la fratrie ayant déjà fréquenté la même classe influence les attentes face aux performances (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Willis (1972; voir Good et Brophy, 1986) 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 soi. 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 celles-ci.

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).

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 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 à 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).

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 donner de meilleures «rétroactions» et plus de soutien 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).

Il devient essentiel d'avoir des attentes qui s'avèrent réalistes. Il est donc important de ne pas entretenir des attentes trop faibles qui limitent l'élève ni des attentes trop élevées qui exercent sur lui une pression excessive. Encore plus essentiel aussi, faudrait-il avoir des attentes cohérentes entre les divers intervenants qui interagissent avec les mêmes élèves. Cette cohérence devient particulièrement importante lorsque l'intervenant perçoit chez certains élèves, des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. L'éthique pédagogique commande que le regard posé sur chacun des enfants respecte le maximum d'objectivité tout au long de son parcours scolaire. C'est dans cette perspective que nous avons demandé à trois intervenants différents de donner leur perception du cheminement scolaire des mêmes élèves.

Certains chercheurs, comme 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 envers qui il a des attentes élevées et moins à l'élève envers qui ses attentes sont faibles.

L'enseignant a tendance à discréditer les succès scolaires des élèves pour lesquels il a des attentes faibles 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» ou le cycle des attentes faibles et que certains chercheurs confirment (Cooper et Good, 1983). 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 envers qui ses attentes sont élevées à un manque d'effort immédiat, alors qu'il attribue plus souvent l'échec de l'élève envers 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. À partir d'une analyse de 20 études utilisant l'observation en situation naturelle de classe comme méthode de cueillette de données, Brophy et Good (1974) rapportent que 13 d'entre elles arrivent à la conclusion suivante : les enseignants interagissent au plan scolaire plus fréquemment avec les élèves envers lesquels ils ont des attentes élevées qu'avec les élèves envers 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 envers 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.

Selon Jussim (1986), l'effet pygmalion se retrouve lors de situations dans lesquelles une personne a des attentes face à une autre de telle sorte que cette personne agit pour que les attentes de la première personne se confirment. Jussim (1986) résume ainsi les différentes facettes de l'effet pygmalion. Les enseignants développent des attentes relatives aux performances futures de leurs élèves. Au cours de l'année scolaire, les enseignants révisent ou maintiennent leurs positions en fonction des performances des élèves. Il s'agit d'un processus psychologique impliqué dans le développement et le changement des attentes. Les attentes des enseignants entraînent différentes perceptions chez les élèves qui réagissent aux attentes sous l'influence de facteurs sociaux variés.

C'est le rôle de l'enseignant de présenter des activités d'apprentissage à ses élèves et il est normal d'avoir des attentes par rapport à eux. Le défi reste toujours d'avoir des attentes qui correspondent aux besoins et aux caractéristiques personnelles de l'enfant. Dusek (1985) mentionne que les attentes doivent être fondées sur des comportements et non sur des idées préconçues. D'après Good et Brophy (1978) l'enchaînement des attentes et des comportements (réalisation de l'auto-prophétie) peut être décrit ainsi :

- 1) L'enseignant attend des comportements et des réalisations spécifiques de certains élèves.
- 2) En fonction de ces différentes attentes, l'enseignant se comporte différemment face à certains élèves.

- 3) Ce «traitement de faveur» permet à l'élève de voir quels comportements et réalisations l'enseignant attend de lui, ce qui, par le fait même, joue un rôle sur son concept de soi, sa motivation et son niveau d'aspiration.
- 4) Si ce «traitement de faveur» s'avère constant dans le temps et si l'élève ne résiste pas et ne change d'aucune façon, ses comportements et ses réalisations seront façonnés par l'enseignant. Les élèves envers qui celui-ci aura placé des attentes élevées produiront de meilleures réalisations que les élèves envers qui il a eu peu d'attentes.
- 5) Avec le temps, les comportements et les réalisations des élèves correspondront aux attentes que l'enseignant a développées envers eux.
- 6) Si l'effet de contagion persiste d'un enseignant à l'autre au cours du cheminement scolaire de l'élève, les conséquences seront positives pour un élève perçu positivement mais elles pourraient être fort négatives dans le cas inverse.

Les professeurs développent des attentes tôt dans l'année scolaire et la plupart du temps, les enfants confirment ces attentes (Brophy et Good, 1974; Crano et Melon, 1978; Humphreys et Stubbs, 1977; Williams 1976).

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 envers 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 envers qui ils ont des attentes faibles. Ces élèves ont moins de chances 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.

Les attentes de l'enseignant influencent la perception qu'il a du cheminement scolaire de ses élèves et conditionnent ses comportements pédagogiques et relationnels. L'évaluation du rendement et les propositions de classement que l'enseignant effectuera pourront être influencées par les attentes que les enseignants entretiennent à l'égard de

leurs élèves. Les propositions d'aide ou de mesures de soutien seront teintées de ces attentes, infirmées ou confirmées par des évaluations académiques ou orthopédagogiques ou à l'inverse, lesdites évaluations influencées par les attentes. La promotion dans le système scolaire, pour l'élève qui ne présente pas de caractéristiques physiques ou intellectuelles spécifiques évidentes devient d'autant plus problématique. La question du redoublement, en corollaire de la promotion, mérite une attention spéciale.

La proposition de redoublement

La relation enseignant-élève et le redoublement au primaire sont en étroite relation. Les résultats des travaux réalisés par Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin et Paradis, 1994; Potvin et Rousseau, 1991, 1993; Rousseau et Potvin, 1993) montrent que la relation enseignant/élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Les répondants à l'enquête de Violette (1991) sur l'abandon scolaire attribuaient leurs difficultés scolaires, entre autres, aux attitudes de certains de leurs enseignants. Quant aux pratiques de redoublement au primaire, elles semblent être clairement reliées à l'abandon scolaire, ce que démontre Brais (1991) dans son étude des facteurs liés à l'élève. À ce sujet, Rumberger (1995), confirme que le redoublement est l'un des meilleurs prédicteurs de l'abandon scolaire.

La pratique du redoublement est de plus en plus remise en question. Selon Pouliot (1996) «aux États-Unis et au Canada, un vaste corps de recherches sur le redoublement existe déjà. Rares sont les recherches qui démontrent les avantages du redoublement; les recherches sur le redoublement démontrent presque unanimement un effet négatif.» L'auteure précise en outre, appuyée par différentes sources (Association canadienne d'éducation, 1989, Brais, 1994, Perrenoud, 1994), que plusieurs milieux recourent de moins en moins à cette pratique; en Ontario, par exemple, plusieurs commissions scolaires l'ont abolie alors que le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick le décourage. Enfin, toujours selon Pouliot (1996), en Europe plusieurs pays scandinaves et la Grande-Bretagne l'ignorent tandis que les écoles anglophones semblent évoluer vers un moins grand recours au redoublement.

Dans un article faisant une synthèse des recherches sur le redoublement, et Potvin (1993a) montrent que les recherches ne sont pas concluantes quant aux effets bénéfiques du redoublement et que les personnes qui le proposent le font en dépit de ce que la

recherche démontre. Il semble que certaines croyances à l'égard du vécu scolaire peuvent être à l'origine du maintien de cette pratique. La documentation scientifique montre en effet que plusieurs intervenants du milieu scolaire croient par exemple, que cette pratique est surtout bénéfique pour les enfants reconnus comme étant immatures, qu'elle est plus efficace si elle est mise en pratique très tôt dans la scolarité, qu'elle permet à l'élève de surmonter ses difficultés d'apprentissage et de prendre de l'assurance ou de la confiance en lui. Bref, il existe tout un système de croyances plus ou moins justifiées par la recherche, qui fonde la proposition de redoublement de la part des intervenants du milieu scolaire. Ces croyances pourraient être en relation avec diverses conceptions dont celles que les intervenants se font de l'apprentissage et du développement de l'enfant.

Tel que le précise Pouliot (1996), si au Québec la pratique du redoublement touche déjà les élèves de la maternelle dans une proportion de 0,5 % en 1992 (Brais, 1994), qu'aux États-Unis ce mouvement a pris beaucoup d'ampleur et que le Québec est très souvent influencé par ce pays, il devient important de tenter de cerner les croyances des enseignants qui interviennent dès le début de la scolarisation des enfants. Au Québec, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représentent 14 % de la population étudiante (MEQ, 1995). Mieux comprendre ce qui fonde la proposition de redoublement permettrait peut-être, en conjonction avec l'analyse de la relation enseignant/élève, d'identifier plus précisément les facteurs de réussite et d'échec scolaire et de proposer des mesures susceptibles d'améliorer le cheminement scolaire des jeunes élèves.

Jusqu'à maintenant, nous avons précisé les apports fournis par la documentation scientifique concernant certaines variables propres à deux partenaires importants de la situation éducative à l'école : l'élève et l'enseignant. Nous reconnaissons toutefois le rôle primordial des parents dans la dynamique du succès et de l'échec scolaire. C'est là l'objet de la prochaine section.

La famille

De nombreux facteurs ont un lien avec la réussite scolaire. Parmi ceux-ci, les facteurs liés à la famille tels que provenir d'une famille à faible revenu, le style parental de même que l'engagement, l'implication et l'encadrement parental dans les activités scolaires de l'enfant semblent jouer un rôle déterminant (Bloom, 1984; Cooper, 1989;

Epstein, 1988; Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum et Aubey, 1986; Miller et Kelley, 1991).

Le milieu socio-économique, l'encadrement et les styles parentaux

Provenir d'une famille à faible revenu est un facteur fortement associé à l'échec ou au décrochage scolaire (Boudreault, 1992, Cairns, Cairns et Neckerman, 1989; Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Fagan et Pabon, 1990; Violette, 1991). Bien entendu, les familles à faible revenu, comme le rapportent Wehlage et Rutter (1986), n'engendrent pas automatiquement le décrochage mais ce facteur est au centre d'un ensemble de facteurs s'influçant mutuellement. En effet, les enfants de ces familles sont susceptibles de fréquenter une école située dans un milieu défavorisé lesquelles écoles décernent habituellement moins de diplômes que celles de milieux socio-économiques moyen ou élevé (Boudreault, 1992).

De plus, un niveau socio-économique faible est associé à une scolarité moins élevée chez les parents (Borus et Carpenter, 1984; Ekstrom *et al.*, 1986; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariepy, 1993; King, 1989). À cet égard, les filles sont plutôt influencées par le niveau de scolarité de leur mère, alors que la scolarité du père influence celle des garçons (Rumberger, 1983). Ces parents occupent des emplois peu qualifiés (Barrington et Hendricks 1989; Violette, 1991; Ekstrom, *et al.*, 1986) et le fait d'avoir un parent ayant un emploi demandant peu de scolarité peut inciter le jeune à quitter l'école plus rapidement sans qu'il n'ait réellement évalué toutes les conséquences de ce choix. Enfin, ces parents ont peu d'aspirations et peu d'attentes pour leur enfant (Astone et McLanahan, 1991) et ils s'intéressent moins à la vie scolaire (Eccles et Harold, 1993).

Indépendamment du niveau économique et de ses facteurs associés, on retrouve plusieurs autres facteurs familiaux associés à l'échec scolaire ou au décrochage et qui touchent les jeunes de toutes les classes sociales. En effet, les caractéristiques familiales associées à l'échec scolaire et au décrochage sont nombreuses : provenir d'une famille nombreuse (Rumberger *et al.*, 1990; Violette, 1991) ou d'un foyer désuni (Astone et McLanahan, 1991; Ekstrom *et al.*, 1986; King, 1989), manquer de cohésion et de soutien entre membres de la famille et bénéficier de peu de supervision à la maison (Ekstrom *et al.*, 1986; Fagan et Pabon, 1990; Rumberger *et al.*, 1990).

L'engagement parental dans les activités scolaires de l'enfant semble jouer un rôle déterminant. D'après Le Blanc *et al.*, (1993) la famille serait le deuxième plus important

facteur de prédiction de l'abandon scolaire. L'engagement des parents dans les activités scolaires de leur enfant représente un élément important à considérer dans le succès et la persévérance aux études (Cooper, 1989; Epstein, 1988; Keith *et al.*, 1986; Miller et Kelley, 1991), autant le manque d'implication parentale à l'école, les attitudes et pratiques éducatives des parents qui ne supportent pas l'enfant, la permissivité et le manque de surveillance parentale sont associés au décrochage scolaire (Alpert et Dunham, 1986; Waddell, 1990; Eggington *et al.*, 1990; Rumberger, 1995).

La définition de l'engagement de Stiller et Ryan (1992) se présente comme le degré avec lequel les ressources des enseignants ou des parents sont perçues comme disponibles. Cela reflète le degré d'intérêt des parents, leur rôle actif dans la vie scolaire de leur enfant, le temps et les autres ressources qu'ils consacrent à leur enfant. Jowett et Basinsky (1988) stipulent que l'engagement parental inclut l'aide que les parents apportent à leur enfant dans les processus d'apprentissage. Pour eux, les parents sont perçus comme des collaborateurs actifs dans le développement et les apprentissages de leur enfant.

De façon générale, l'engagement parental fait référence aux attitudes et aux comportements des parents concernés par l'éducation de leur enfant. Cette notion est plus générale et plus globale que l'aide aux devoirs, qui représente une dimension de l'engagement parental. Lorsque l'engagement parental est relié à la dimension scolaire, on y trouve deux éléments : l'encadrement des parents lors des devoirs à la maison et leur engagement dans l'école que fréquente leur enfant.

Pour Hinckley, Beal, Breglio, Haertel et Wiley (1979), l'engagement parental est étroitement lié à la collaboration et à la présence des parents à l'école ainsi qu'au nombre de fois où le parent doit intervenir lors des devoirs. Par exemple, un faible niveau d'engagement résulte du fait qu'aucune rencontre entre le parent et l'enseignant durant l'année scolaire ou qu'aucun adulte de la famille n'est présent lors des activités parascolaires. D'autres ont des définitions plus restrictives de l'engagement parental. Par exemple, Holmes (1989) définit l'engagement par la régularité avec laquelle les parents signent les devoirs de leurs enfants.

Bauch (1991) inclut dans ce concept d'autres mesures telles que la participation et l'encadrement fournis par les parents dans les travaux et activités scolaires de leur enfant. Ces mesures peuvent avoir pour but de veiller à ce que l'enfant complète les

tâches assignées par l'enseignant, que l'enfant acquiert de bonnes habitudes de travail, de l'autodiscipline et de l'autonomie. Ziegler (1986) ajoute que plusieurs types de supports peuvent être offerts par les parents afin qu'ils puissent assister leur enfant lors des apprentissages à la maison. Selon elle, cela améliore la continuité et la cohérence entre l'école et la maison. Les mesures sont variées et peuvent différer en qualité et en quantité (degré).

La définition de McDermott, Goldman et Varenne (1984) est davantage reliée aux devoirs à la maison. Pour ces chercheurs, un parent engagé manifeste les comportements suivants : il lit tous les jours avec son enfant, vérifie et signe les devoirs, veille à ce que son enfant ait un lieu qui convienne pour le travail scolaire, assiste l'enfant lors des devoirs et des leçons à la maison, s'assure de la stabilité de la période de temps allouée aux devoirs et répond aux demandes d'aide de son enfant lors des devoirs. En fait, l'encadrement offert à la maison par les parents pour les devoirs et les leçons consiste en un ensemble de mesures prises par les parents. Ces diverses mesures peuvent varier selon le style éducatif des parents (Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987; Grolnick et Ryan, 1989), les valeurs et les attitudes envers les travaux scolaires et l'école (Dauber et Epstein, 1989; Dwyer et Hecht, 1992; Green, 1989; Kennedy, 1991; Leung, 1993; Snodgrass, 1991) et les demandes de l'enfant (McDermott *et al.*, 1984).

Dans son rapport, Bouchard *et al.*, (1991) souligne l'importance de la participation des parents dans la réussite scolaire des enfants dès le début du primaire comme faisant partie des éléments parmi tant d'autres qui peuvent stimuler la réussite. Certaines recherches appuient cette affirmation en stipulant que la participation des parents dans la vie scolaire de leur enfant est en relation avec l'adaptation de l'enfant et son rendement scolaire (Gubbels, 1989; Walberg et Redding, 1989). Dans le cadre de ce rapport de recherche, l'engagement des parents est exploré par le biais de l'encadrement ou le type d'aide qu'ils fournissent lors de la période des devoirs et des leçons à la maison. Par ailleurs, le type d'encadrement fourni par les parents lors des devoirs peut provenir du style éducatif des parents. C'est pourquoi nous avons aussi voulu connaître les styles éducatifs des parents des enfants impliqués dans la recherche. La prochaine section présente les apports de la documentation scientifique au sujet de ces deux aspects de l'engagement des parents.

L'encadrement

Depuis nombre d'années, les devoirs et les leçons à la maison font partie du processus de scolarisation des enfants et ce, dès le début du primaire. Les principes qui sous-tendent la poursuite d'une telle démarche au cours des années sont de deux ordres : les devoirs à la maison consolident les apprentissages débutés en classe, ce qui peut favoriser la réussite scolaire (Chen et Stevenson, 1989; Epstein, 1988; Hinckley *et al.*, 1979; Holmes, 1989; Miller et Kelley, 1991) et les devoirs à la maison représentent un des moyens qui stimulent la participation des parents dans la formation académique de leur enfant et qui familiarisent les parents avec les travaux scolaires distribués par l'école et avec ce que l'enfant apprend à l'école (Gouvernement du Québec, 1993; Louis, 1988).

Quelques études seront présentées afin de faire la lumière sur le lien entre l'encadrement parental lors des devoirs à la maison et la réussite scolaire de l'enfant du premier cycle du primaire. Plusieurs études traitent de l'engagement et de l'encadrement parental lors des devoirs à la maison en utilisant soit le nombre de minutes qu'un parent consacre à son enfant lors de cette période, soit la fréquence à laquelle un parent intervient pour aider son enfant. Toutefois, il n'est pas toujours précisé si l'aide est apportée parce que l'enfant en fait la demande ou parce que cela fait partie du type d'encadrement que le parent fournit habituellement. Par ailleurs, le temps que les parents consacrent à encadrer leur enfant lors des devoirs à la maison ne semble pas être en relation avec la réussite académique. Malgré cet état de fait, la majorité des auteurs consultés sont toutefois d'accord pour affirmer que l'engagement parental dans la formation scolaire de leur enfant est un facteur de premier ordre pour la réussite scolaire de leur enfant.

Il faut comprendre que les comportements des parents lors des devoirs à la maison ne sont pas les seuls éléments à considérer par rapport à la réussite scolaire des enfants. Leurs attitudes, leurs valeurs sont tout aussi importantes car ce sont elles qui mènent à l'intention d'adopter un comportement. Par exemple, Dwyer et Hecht (1992) mentionnent quelques causes qui font que les parents ne sont pas engagés dans la formation de leur enfant. Certains n'ont que rarement été engagés dans l'éducation de leur enfant dans le passé. D'autres expliquent que leur enfant réussit bien à l'école et que leur encadrement n'est donc pas nécessaire. Certains parents ont le sentiment que c'est à l'école que revient la responsabilité d'éduquer et de former leur enfant alors que d'autres croient encore qu'ils ne doivent pas intervenir dans la formation scolaire de leur enfant. Ces quelques causes démontrent que, par exemple, des attitudes négatives

envers l'éducation peuvent pousser les parents à ne pas s'impliquer dans les activités scolaires de ce dernier.

Le lien entre l'engagement des parents et la réussite scolaire des enfants a été mentionné par les études empiriques et méta-analytiques, mais également par certains programmes. Ces programmes visent à impliquer les parents dans l'éducation de leur enfant. Les activités sont orientées afin que les parents assistent leur enfant dans les apprentissages à la maison ou encore, afin de faciliter la collaboration avec l'école.

L'article de Sonna (1992), qui n'est pas le fruit de recherches empiriques, provient de son expérience de travail auprès des parents d'enfants de niveau primaire. Selon ses propos, si les parents supervisent les devoirs de leur enfant de façon excessivement contrôlante c'est-à-dire qu'ils s'assurent que tout le matériel nécessaire est là avant que l'enfant ne quitte la maison, ils vérifient si les devoirs sont complétés, si les devoirs sont bien dans le sac de l'enfant pour le lendemain matin, cela nuit à la responsabilisation et au développement de l'autonomie chez l'enfant. En faisant cela, les parents n'aident pas leur enfant à être responsable de la liste des devoirs, à se rappeler des livres et du matériel requis et à faire ses devoirs. L'élève peut apprendre qu'il n'a pas besoin d'écouter en classe car les parents vont tout vérifier et lui expliquer les leçons une fois à la maison. Par son expérience, elle prodigue certains conseils aux parents. Par exemple, rester assis pendant une période de temps auprès de l'enfant lorsqu'il fait ses devoirs; fermer le téléviseur; choisir un lieu central (cuisine, salle à dîner) afin que l'enfant ne soit pas confiné dans sa chambre. Selon elle, les enfants résistent à l'isolement et cette période peut être l'occasion de passer du temps avec l'enfant. Elle affirme que les parents doivent être présents tant que l'enfant n'a pas l'habitude d'étudier ou qu'il n'est pas suffisamment mature pour étudier sans supervision. L'idée est de ne pas punir l'enfant.

Kennedy (1991) explique que certains programmes visent à augmenter l'engagement parental avec l'école. Le principe de base qui guide les activités de ces programmes est que l'engagement parental avec l'école favorise la réussite scolaire de l'enfant. Kennedy (1991) propose un programme, le «Parents as Educational Partners» (PEP) qui vise le partenariat entre les parents et l'école afin de donner des services directs aux élèves. Le programme soutient les résultats des nombreuses recherches sur l'engagement parental, lesquelles rapportent que l'engagement des parents mène directement à de meilleures notes, à une meilleure réussite scolaire à long terme et à plus de comportements

positifs. Ce programme produit des résultats positifs dans 3 sphères : attitude, assiduité et réussite. Pendant trois ans, les premiers enfants à graduer dans les écoles pilotes ont maintenu un taux de présence de plus de 95 %.

Un autre programme («Success for all») présenté par Dolan et Haxby (1991) vise à engager les parents dans l'éducation de leur enfant. Les résultats se manifestent comme suit : diminution du redoublement; augmentation de l'assiduité et de la présence de l'enfant à l'école; plus grande implication des parents et augmentation de la réussite scolaire. Il est à noter que tous les programmes incluent soit des enseignants, soit des spécialistes, soit des directeurs; des visites à la maison ainsi que des rencontres hebdomadaires entre les parents et les enseignants. Comme le souligne Stephens (1984), le fait d'encourager les parents à travailler avec leur enfant dans un projet spécifique solidifie le lien parents-enfant et augmente l'engagement parental dans l'éducation de l'enfant.

Les écoles qui acceptent de participer à ce projet ont comme principe que tous les parents, indépendamment de leur niveau socio-économique, veulent que leur enfant réussisse. Mais ils ont besoin du soutien de l'école et des enseignants pour savoir comment aider leur enfant lors des devoirs à la maison.

Walberg et Redding (1989) soulignent que l'encadrement parental contient deux aspects : le temps que les parents consacrent à l'aide aux devoirs et la qualité ainsi que l'adéquation de l'aide apportée à l'enfant lors des devoirs. La dimension temporelle est plus facile à définir. L'encadrement parental lors des devoirs à la maison se définit souvent en minutes que le parent prend par semaine pour aider son enfant lors des devoirs (Chen et Stevenson, 1989; Dauber et Epstein, 1989; Epstein, 1988; Keith *et al.*, 1986) ou en nombre de fois (fréquence) qu'il doit intervenir pendant cette période (Hinckley *et al.*, 1979). Mais ces auteurs ne précisent pas si le parent doit intervenir afin que l'enfant termine ses devoirs (responsabilité du parent pour l'achèvement des devoirs) ou s'il intervient de lui-même dans le but d'apporter de l'aide à son enfant lorsqu'il fait face à un problème en particulier dans une matière spécifique, ou encore à la demande (aide ponctuelle). Le fait de ne pas mentionner la raison de l'intervention du parent lors des devoirs peut fausser ou faire varier grandement l'interprétation des résultats. Un parent qui intervient de lui-même simplement pour vérifier où l'enfant en est n'a pas le même sens qu'un parent qui aide seulement lorsque son enfant en fait la demande.

Mais si on ne tient compte que de l'aspect temporel (nombre de minutes ou fréquence), la relation entre l'encadrement parental lors des devoirs et la réussite scolaire est négative. Epstein (1988), dans son étude auprès de 82 enseignants et de 1 021 parents et leur enfant de niveau primaire, dégage certaines variables ayant une corrélation négative avec la réussite de l'enfant. Elle mentionne que l'enfant qui consacre plus de temps à ses devoirs et dont les parents passent plus de temps à l'aider dans ses devoirs ainsi que des demandes plus fréquentes des enseignants pour que les parents s'engagent davantage sont associés à une faible réussite en mathématiques. Donc, les enfants qui réussissent bien à l'école passent moins de temps à faire leurs devoirs et ils ont moins besoin de l'aide de leurs parents que les élèves plus faibles. Cependant, elle précise que l'engagement des parents est très important et qu'il est relié aux devoirs à la maison et ce, surtout au niveau primaire. Cependant dans cette recherche, il n'est aucunement question des qualités métrologiques des instruments de mesure utilisés qui ne semblent pas être standardisés.

Une autre étude, celle de Dauber et Epstein (1989), soutient la corrélation négative entre le nombre élevé de minutes d'aide que les parents apportent lors des devoirs et le niveau de réussite scolaire. Près de 2 317 parents répartis dans 8 écoles élémentaires ont participé à cette étude. Le but était de connaître : l'étendue de l'engagement des parents à l'école et à la maison, la façon dont l'école procède pour stimuler l'engagement parental et les attitudes de ces parents envers l'école que fréquente leur enfant. Le questionnaire élaboré pour cette recherche contenait également des items portant sur la quantité de temps que le parent prend pour aider son enfant dans ses devoirs. Les résultats indiquent que les parents qui sont plus instruits et les parents d'élèves qui performant bien s'engagent en utilisant différentes façons pour aider leur enfant lors des devoirs. Les parents d'élèves de niveau plus faible passent, quant à eux, plus de temps à aider leur enfant lors des devoirs à la maison. Malgré ces résultats, les auteurs affirment que les enfants réussissent davantage à tous les niveaux scolaires si leurs parents participent à l'école, s'ils encouragent l'éducation et l'apprentissage à la maison et ce, indépendamment de l'éducation ou la classe sociale des parents. Il semble que le degré d'engagement parental est directement relié aux pratiques de l'école qui visent à encourager l'engagement des parents à l'école ainsi qu'à les guider dans les façons d'aider leur enfant à la maison. Il faut toutefois souligner les limites reliées à l'échantillon que les auteurs rapportent également. Il contient 2 fois plus de familles monoparentales que la moyenne nationale et plus de parents sans diplôme. De plus,

l'échantillon contient des familles plus nombreuses qu'on en retrouve dans la population en général. L'instrument de mesure est non standardisé et présente une fidélité relativement faible que l'auteur qualifie d'acceptable. L'échelle de l'engagement parental lors des devoirs présente un alpha de .63 et l'engagement parental dans les activités de lecture et de mathématiques à la maison indique un score de .58. Les scores de ces 2 échelles sont regroupés en un total d'engagement parental dont la fidélité est de .81. Mais les auteurs définissent l'engagement parental à la maison comme la fréquence et la quantité de temps que le parent prend pour aider son enfant. Aucune précision n'est apportée quant aux différents types d'encadrement parental que le parent peut utiliser à la maison et qui aident l'enfant dans ses travaux scolaires. Cependant, plus de renseignements sont disponibles au sujet des activités dans lesquelles le parent peut s'impliquer à l'école que fréquente son enfant.

Chen et Stevenson (1989) rapportent une corrélation négative entre le temps que les parents consacrent à aider leur enfant lors de ses devoirs et la réussite scolaire. Leur étude comparative auprès de 3 500 élèves du primaire, leur mère et leur enseignant, s'est effectuée dans 5 villes et inclut trois cultures différentes (chinoise, japonaise et américaine). Dans toutes les cultures, l'enfant qui réussit le moins bien à l'école reçoit la plus grande quantité d'aide de ses parents lors de ses devoirs. Pour ces auteurs, l'aide apportée aux enfants lors des travaux scolaires à la maison possède une fonction de rattrapage.

Hinckley *et al.* (1979) rapportent aussi cette corrélation négative. Leurs résultats indiquent que plus l'élève obtient un score élevé sur l'échelle d'aide aux devoirs, moins il réussit bien en maths et en lecture à l'école. Cette étude s'est déroulée auprès de 15 000 élèves sélectionnés dans les écoles primaires. Lors des visites, des entrevues évaluaient plusieurs aspects de l'environnement à la maison de l'élève. Une des mesures concerne les activités de devoirs et la routine établie pour les devoirs en lecture et en mathématiques. Les questions sont relatives à la fréquence avec laquelle l'enfant apporte ses devoirs; si les parents doivent aider fréquemment lors des devoirs; si l'enfant passe plus de temps que la moyenne à faire ses devoirs; si l'enfant n'a pas d'assistance de son père ou de sa mère ou encore, s'il reçoit de l'aide d'individu autres que ses parents. En fait, plus l'élève requiert fréquemment l'aide de ses parents lors de ses devoirs de lecture ou de mathématiques, moins il réussit dans ces 2 matières scolaires.

L'engagement des parents peut ne pas avoir d'effet direct sur la réussite académique. Malgré ces résultats, il semble que l'engagement parental influence positivement le temps que les étudiants consacrent à leurs devoirs. Indirectement, cela influence donc la réussite scolaire de l'élève. C'est ce que révèlent les résultats de l'étude de Keith et de ses collaborateurs (1986). Un peu plus de 28 000 étudiants du secondaire ont participé à cette recherche. Le but étant d'évaluer la relation entre l'engagement parental, les devoirs, le temps consacré à la télévision et le succès scolaire. Les parents, en supervisant les devoirs de leur enfant, lui imposent une période afin de compléter ses devoirs. Ces auteurs postulent que l'influence des parents peut avoir plus d'impact sur les comportements de leur enfant de niveau primaire que sur celui de niveau secondaire.

La recherche sur l'aide aux devoirs ne s'arrête habituellement pas sur le degré ou le type d'encadrement que les parents fournissent lors des devoirs. Pour leur part, Miller et Kelley (1991) tentent, par le biais d'une revue de la littérature, de faire la lumière sur le lien entre l'aide offerte par les parents lors des devoirs et la réussite scolaire. Dans leur recension des écrits, elles soulignent que peu d'études tentent de savoir si l'engagement des parents dans le processus des devoirs augmente la réussite scolaire. La recherche suggère que l'engagement des parents dans les devoirs est positif, particulièrement lorsque les parents peuvent fournir des feedbacks constructifs et justes et d'agir de façon à renforcer les comportements adéquats de l'enfant durant la période des devoirs. Elles expliquent que le lien entre l'aide des parents aux devoirs de leur enfant et le succès scolaire demeure ambigu. Miller et Kelley (1991) mentionnent, entre autres, l'étude de Chen et Stevenson (1989) pour arriver à de telles conclusions. Mais cette étude évalue l'encadrement parental en évaluant le temps que le parent doit consacrer à l'aide aux devoirs. Cependant, l'encadrement parental comprend de nombreux autres aspects.

Ainsi, certains auteurs se sont particulièrement intéressés aux caractéristiques des environnements retrouvés à la maison qui semblent favoriser la réussite chez l'enfant. Bloom (1984) en dégage quelques uns : 1. les habitudes de travail de la famille : le degré de routine, la régularité dans l'utilisation de l'espace et du temps, la priorité donnée aux travaux scolaires plutôt qu'à d'autres activités; 2. soutien et guide académiques : disponibilité et qualité de l'aide et des encouragements fournis par les parents au sujet des travaux scolaires et des conditions qu'ils fournissent pour supporter le travail scolaire de leur enfant; 3. stimulation : la possibilité d'explorer à la maison les idées et

les événements du monde extérieur; 4. le développement du langage : possibilité de développer un langage correct et utilisation efficace du langage à la maison; 5. les attentes et les aspirations des parents pour l'enfant, c'est-à-dire les standards établis pour la réussite scolaire de leur enfant, l'intérêt et la connaissance des parents du vécu scolaire de leur enfant. Même si les études suggèrent que l'environnement à la maison a un effet important sur l'apprentissage de l'enfant, elles ne démontrent pas dans quelle mesure l'environnement à la maison peut être modifié et l'effet de certains de ces changements sur la réussite scolaire chez l'enfant (Bloom, 1984).

Wallace et Walberg (1991) ont également ressorti les caractéristiques d'un environnement positif à la maison et d'un encadrement parental approprié : 1) établir une période de temps et un endroit réguliers pour l'étude à la maison, que l'enseignant donne ou non des devoirs. La période des devoirs et des leçons devient ainsi fonction des valeurs familiales et non seulement une réaction aux demandes spécifiques de l'école. La période des devoirs et des leçons est idéale pour compléter les demandes spécifiques de l'école mais le but poursuivi est de permettre à l'enfant d'étudier et d'apprendre à la maison sous la direction des parents même si l'enfant n'a pas de devoirs; 2) établir un endroit tranquille avec un bon éclairage où l'enfant peut étudier; 3) prendre quelques minutes par jour pour écouter ce que l'enfant a à dire au sujet de sa journée à l'école; 4) surveiller les progrès de l'enfant à l'école; 5) renforcer les attitudes positives envers l'école et les apprentissages; 6) faire la lecture à l'enfant; 7) écouter l'enfant lorsqu'il lit; 8) parler des lectures que l'enfant a faites.

Walberg et Redding (1989) soutiennent que les parents ont besoin de recevoir de l'information pour pouvoir établir à la maison des conditions qui peuvent améliorer l'apprentissage à l'école, ce qui peut avoir des retombées positives sur la réussite scolaire de l'enfant. Il est attendu des parents qu'ils établissent une discipline pour l'étude à la maison, qu'ils s'assurent que la période d'étude se fera dans le calme et qu'ils renforcent les bonnes habitudes d'étude par des compliments et de l'attention.

Devant cette multitude d'éléments de l'encadrement parental, il semble complexe de faire ressortir les comportements qui représentent un encadrement parental approprié. Ces notions ne contiennent que des éléments descriptifs. Il est alors difficile d'interpréter les résultats d'une étude sans les intégrer ou les comprendre à l'aide d'un cadre de référence. Il semble que les styles parentaux puissent être utilisés dans ce cas.

Le style parental

Ce n'est pas tant la quantité de temps que le parent prend pour aider son enfant à compléter ses devoirs que la qualité et le type d'encadrement fourni par les parents qui semble compter comme un des éléments du succès scolaire.

La qualité de l'encadrement peut être en lien avec le type de parentage. Ce type de parent, que l'on peut nommer «démocratique», (Baumrind, 1971, 1973; Dornbush *et al.*, 1987) ou encore qui encourage l'autonomie de son enfant peut ainsi favoriser la réussite scolaire de son enfant. Non pas parce qu'il passe plus de temps à aider son enfant lors de ses devoirs mais bien parce qu'il connaît son enfant, lui démontre son intérêt envers ce qu'il fait et qu'il a une bonne attitude envers l'école, les devoirs et la réussite scolaire. L'enfant apprend en observant ses parents et les prend comme modèles. Ce parent, bien qu'il connaisse les devoirs que l'enfant doit compléter, le laisse expérimenter, le laisse aller à son rythme en acceptant que l'enfant prenne une pause, l'aide à organiser son temps et son espace, passe du temps en compagnie de son enfant pendant qu'il fait ses devoirs, transpose les apprentissages de l'enfant dans le vécu de l'enfant afin qu'ils prennent un sens et que l'enfant voit que ce qu'il apprend peut lui être utile, lit avec son enfant, fait lire son enfant à voix haute, lui demande de lui raconter ce qu'il vient de lire, ce qu'il a fait à l'école, guide l'enfant pour lui indiquer une méthode de travail, ses attitudes positives envers l'école et la réussite scolaire. Ce parent peut démontrer de la souplesse dans ses relations avec son enfant tout en imposant une structure à son enfant.

L'on peut considérer le style parental démocratique comme étant le style idéal. Il existe cependant deux autres styles, à savoir : autoritaire et permissif. Ce sont les deux extrêmes. Le parent autoritaire est celui qui contrôle tout : chaque matière est vérifiée et corrigée; il connaît la liste de tous les devoirs, impose un rythme à l'enfant et le punit quand l'enfant ne peut suivre ce rythme ou ne performe pas comme le parent s'y attend. Ce genre de comportements nuit au développement et à l'acquisition du sens des responsabilités et de l'autonomie chez l'enfant. L'enfant se fie sur l'adulte pour lui dicter ce qu'il doit faire et comment le faire. Quant au parent permissif, c'est l'autre extrême. L'enfant est laissé à lui-même.

Le type d'encadrement fourni par les parents lors des devoirs peut provenir du style éducatif des parents. Dans leur étude qui portent sur la relation entre les styles parentaux et la performance scolaire des adolescents, Dornbush *et al.*, (1987) utilisent la

typologie de Baumrind (1971, 1973). Les styles parentaux permissif et autoritaire sont en corrélation négative avec la réussite et le style démocratique est en relation positive avec la performance. Grolnick et Ryan (1989) ont pour leur part, défini les styles parentaux en terme de soutien à l'autonomie; d'engagement parental et de structure. Soixante-quatre mères et 50 pères et leur enfant de troisième et sixième années du primaire ont collaboré à cette recherche. Ces variables sont par la suite mises en relation avec l'autorégulation et la compétence de l'enfant à l'école. Leur but est de démontrer comment les pratiques parentales pertinentes sont associées, non seulement à la réussite, mais également au développement des attitudes, à la motivation et à l'auto-évaluation de soi qui facilitent la négociation des demandes sociales et cognitives de l'école. Le soutien des parents à l'autonomie est en relation positive avec les réponses des enfants au sujet de leur autorégulation, les rapports des enseignants concernant les compétences et l'adaptation des enfants et la réussite scolaire de l'enfant.

Le type de relation qu'établissent les parents avec leur enfant (les styles parentaux) semble un facteur déterminant pour le développement de leur potentiel académique (Godefroid, 1987). Les études de Baumrind (1971), de Dornbush *et al.* (1987) et de Doucet (1994) s'avèrent particulièrement concluantes à cet égard puisqu'elles arrivent à déterminer les composantes de la famille, qui influencent la compétence cognitive de l'enfant. Baumrind présente les styles parentaux comme étant la principale variable affectant la performance scolaire de l'enfant.

Selon Bouchard (1996), afin de mieux expliquer les styles parentaux et le lien avec la réussite scolaire, certains auteurs font alors référence à la notion d'encadrement. En théorie, l'encadrement consiste en un ensemble de mesures prises par les parents afin de : a) veiller à ce que l'enfant complète les tâches assignées par l'enseignant favorisant ainsi l'apprentissage; b) offrir à l'enfant la possibilité d'acquérir de bonnes habitudes de travail et d'autodiscipline. Le style de pratiques éducatives des parents, démocratique ou rigide (Grolnick et Ryan, 1989), leur perception de leur enfant (Philipps, 1987), leurs types de discipline et de stratégies de contrôle dans la prise en charge (Hess et Holloway, 1985) sont aussi associés à l'échec scolaire et au décrochage. De façon générale, des études révèlent un lien significatif entre le niveau de participation des parents dans les programmes à l'école et les comportements scolaires et sociaux des élèves (Brantlinger, 1991; Cochran et Dean, 1991; Greenwood et Hickman, 1991). Par exemple, l'engagement parental, en termes de règles disciplinaires, amènerait le jeune à

consacrer plus de temps aux devoirs et moins à la télévision (Keith, 1986) car il existe une relation négative entre le temps d'écoute de la télévision et la réussite scolaire.

Dans une étude menée auprès de 7 836 adolescents de San Francisco, Dornbush *et al.*, (1987) étudient trois styles de pratiques éducatives des parents : 1) le parent autoritaire et punitif, contrôlant et disciplinaire; 2) le parent démocratique valorisant et encourageant l'autonomie; 3) le parent permissif, supervisant peu, tolérant et peu structuré. Les résultats montrent que la réussite scolaire du jeune est fortement associée au style éducatif de ses parents. En effet, les parents ayant un style de gestion autoritaire ou permissif ont des enfants qui réussissent moins bien au secondaire que les jeunes qui proviennent de familles plus démocratiques. Ce sont les élèves provenant de familles permissives qui affichent les résultats les plus faibles. Les études de Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling (1992) et en milieu québécois, celle de Doucet (1994) démontrent aussi que les styles de pratiques parentales autoritaire ou permissif, sont associés au décrochage et que le style parental démocratique a un impact significatif sur la réussite scolaire et sur l'engagement du jeune envers l'école.

Les études de Bouchard et Mongeau (1982), Epstein (1986), Goupil et Leclerc (1987), Grisworld (1986), Margaret (1986), Pamela (1988), Shuttleworth (1986) et Valade (1987) ont montré la nécessité de considérer les parents comme éducateurs-soutiens dans l'éducation des enfants et de créer des liens plus étroits entre la direction d'école, les enseignants et les parents.

D'après Goupil (1992), quand on interroge les directions d'école sur leurs perceptions des causes des difficultés d'apprentissage des enfants, les causes attribuées à l'enfant lui-même sont mentionnées par 91 % des répondants; les causes attribuées à la famille sont mentionnées par 87 % des répondants et les causes attribuées au milieu scolaire et au manque de suivi dans les devoirs et les leçons sont mentionnées respectivement par 43 % et 37 % des répondants. Les perceptions des orthopédagogues, quant à elles, sont identifiées par Goupil en 1995 : 87 % des répondants attribuent les causes de difficulté d'apprentissage des élèves à la famille, 61 % des répondants les attribuent à l'enfant et 33 % à l'école.

Le prochain chapitre présente les divers aspects méthodologiques de la recherche. La méthodologie planifiée vise à répondre aux principales questions de recherche. Rappelons brièvement ces questions de recherche.

La question principale qui oriente la recherche se formule ainsi : Quels sont les principaux facteurs en cause dans la réussite ou les difficultés rencontrées par l'élève au début de la scolarisation? Plus précisément, parmi les facteurs reliés aux caractéristiques de l'élève, à celles de l'enseignant et à celles de la famille, quels sont ceux qui expliquent le mieux le cheminement de l'élève (succès vs difficultés)? De plus, parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles? Et enfin, quelles variables permettent le mieux de prédire le rendement scolaire?

**CHAPITRE 2 :
LA MÉTHODOLOGIE**

La faisabilité de la recherche est le critère général qui prévaut pour l'ensemble des décisions méthodologiques prises avant et pendant la recherche. En effet, la recherche en milieu scolaire réel (comparativement à la recherche en laboratoire) comporte des écueils importants devant lesquels les chercheurs doivent prendre des décisions qui, tout en maintenant le caractère rigoureux de la démarche, doivent aussi respecter les individus et les institutions qui en sont aussi parties prenantes. De plus, la recherche longitudinale implique souvent des changements rendus nécessaires pour différents facteurs qui ne sont pas toujours sous le contrôle des chercheurs. C'est pourquoi le lecteur trouvera dans ce rapport certaines allusions à des contraintes liées au contexte de la recherche.

La méthodologie présente les sujets qui participent à la recherche de même que les critères et les moyens utilisés pour les sélectionner. Une deuxième section présente les variables et les instruments utilisés pour les mesurer. Le déroulement de l'expérimentation fait l'objet de la troisième section.

Les sujets

Les sujets sont des élèves de la maternelle, première et deuxième années du primaire, leurs éducatrices et enseignantes ainsi que leur parents; les données concernent tous les sujets présents au moment des cueillettes de données; des analyses spécifiques prendront en considération les sujets qui sont suivis à chaque temps de la recherche. Cette section présente les critères et moyens de sélection des sujets au point de départ de la recherche de même que les caractéristiques respectives de chacun des groupes impliqués à la fin de chaque année de la recherche (T1, T3 et T5), soit à la fin de la maternelle (T1), à la fin de la première année (T3) et à la fin de la deuxième année scolaire (T5).

Les élèves

Les élèves qui participent à la recherche fréquentent des écoles qui sont sélectionnées sur la base des critères suivants : être situées dans la région 04 et dans un rayon ne dépassant pas 70 kilomètres de Trois-Rivières; avoir une maternelle 5 ans; être situées soit en milieu urbain ou en milieu rural; représenter des milieux socio-économiques de divers statuts.

Tout au long de la recherche, les cinq commissions scolaires suivantes sont concernées : les Commissions scolaires Chavigny, Des Chênes, Samuel de Champlain, de Trois-

Rivières et Val-Mauricie. Comme le décrit le tableau 1, l'échantillon initial se compose de 990* élèves (479 filles et 511 garçons) répartis dans 52 groupes et dans 20 écoles. La moyenne d'âge des élèves est de 6,12 ans avec un écart-type de 0,30, en mai 1993, au moment de la première cueillette de données.

Cet échantillon de départ se distribue comme suit selon les cinq commissions scolaires suivantes : Des Chênes, 7 %; Val-Mauricie, 12 % ; Samuel de Champlain, 18 %; Chavigny, 21 % et enfin Trois-Rivières, 41 % . Au T3, 1 026 élèves (497 filles et 529 garçons) participent à la recherche et sont répartis dans 48 groupes et dans 28 écoles dont deux privées. Au T5, 1 031 élèves (499 filles et 532 garçons) participent à la recherche et sont répartis dans 46 groupes et dans 29 écoles dont deux sont privées. Parmi les 990 élèves de départ, 736 (73,6 %) forment la cohorte longitudinale (T1, T3 et T5).

Le tableau 1 présente les diverses caractéristiques de l'échantillon, à savoir, pour chaque temps de mesure (T1 à T5), le nombre d'élèves et leur répartition par sexe; le nombre d'élèves de la cohorte de départ restant à chaque temps; le cumul à chaque temps d'élèves perdus; le cumul à chaque temps de nouveaux élèves ainsi que le nombre total d'élèves de la cohorte longitudinale pour les T1, T3 et T5. Cette cohorte longitudinale (n = 736) comprend les élèves qui ont participé aux mesures durant les trois années de la recherche.

* Au sujet de l'échantillon initial , voici quelques précisions. Dans des rapports antérieurs de recherche concernant la présente étude, l'échantillon initial se composait de 1000 élèves (T1). Comme le présente le tableau 1, cet échantillon initial est plutôt de 990 élèves. En effet, suite à une analyse des codes permanents des élèves et des données réelles, nous avons constaté les aspects suivants: 6 élèves ont réalisé leur maternelle à temps plein dans des écoles différentes ce qui représente une mesure double pour eux. De plus, nous avons retiré 4 sujets qui avaient des codes doubles mais qui n'avaient pas de données au T1.

Tableau 1
Description détaillée de l'échantillon

Caractéristiques de l'échantillon	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Nombre total d'élèves à chaque temps	990	1014	1026	1023	1031
	G 511 (52%) F 479 (48%)	G 521 (51%) F 493 (49%)	G 529 (52%) F 497 (48%)	G 526 (52%) F 497 (48%)	G 532 (52%) F 499 (48%)
Nombre d'élèves de la cohorte de départ restant à chaque temps		849 (86%)	834(84%)	770 (78%)	775 (78%)
Cumul à chaque temps des élèves perdus *		141(14%)	156 (16%)	220(22%)	215 (22%)
Cumul à chaque temps des nouveaux élèves **		165(16%)	192 (19%)	253 (25%)	256 (25%)
Nombre d'élèves de la cohorte longitudinale pour les T1, T3 et T5	736		736		736
	G 373(51%) F 363(49%)		G 373(51%) F 363(49%)		G 373(51%) F 363(49%)
	(¹) NDS (91%)		NDS (85%)		NDS (85%)
	(²) DS (09%)		DS (15%)		DS (15%)

* Ce pourcentage du cumul des élèves perdus est en rapport avec les 990 sujets du T1

** Ce pourcentage du cumul des nouveaux élèves est en rapport avec le total des sujets de chaque temps

(¹) NDS signifie; Non en Difficulté Scolaire

(²) DS signifie : en difficulté scolaire

Les éducatrices et les enseignantes

Les 32 éducatrices qui participent au premier temps (T1) de cette recherche ont en moyenne 45,3 ans avec un écart-type de 7,5 ans. L'âge minimum est de 26 ans et l'âge maximum de 59 ans. Les éducatrices ont en moyenne 21 années d'expérience professionnelle (minimum 4 ans et maximum 34 ans).

Les 51 enseignantes qui participent au troisième temps (T3) de la recherche ont en moyenne 43,4 ans avec un écart-type de 7,7 ans. L'âge minimum est de 26 ans et l'âge maximum de 59 ans. Ces enseignantes ont en moyenne 19,5 années d'expérience professionnelle (minimum 1 an et maximum 32 ans).

Quant aux 48 enseignantes qui participent au cinquième temps (T5) de la recherche, elles ont en moyenne 47,2 ans avec un écart-type de 6,2 ans. L'âge minimum est de 29 ans et l'âge maximum de 59 ans. Elles ont en moyenne 25,4 années d'expérience professionnelle (minimum 5 ans et maximum 36 ans).

Les variables et les instruments de mesure

Cette section présente les instruments utilisés pour la mesure des variables de la cueillette de données en maternelle (T1) en première année (T2 et 3) et en deuxième année (T4 et 5). Le tableau 2 présente les variables en parallèle avec le titre des instruments de mesure et ce, pour chaque temps de mesure de la recherche. Certaines mesures sont répétées à tous les temps alors que d'autres sont administrées à un ou à des temps déterminés. Les T2 et T4 correspondent aux débuts de chaque année, alors que les T1, T3 et T5 correspondent à chaque fin d'années.

Chacun des instruments est décrit selon l'ordre présenté dans le tableau en fonction des éléments suivants : le but poursuivi, la description de l'instrument, sa validité et sa fidélité s'il y a lieu.

Les instruments remplis par les éducatrices et les enseignantes

La fiche des caractéristiques de l'enseignant

Ce questionnaire recueille des informations concernant l'éducatrice ou l'enseignante : 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, le dernier diplôme obtenu ainsi que le statut de travail. Le questionnaire comporte aussi une question visant à identifier, dans la mesure du possible, le type d'intervention pédagogique privilégié.

Tableau 2
Variables et titres des instruments de mesure selon chaque temps de mesure

Variabes	Instruments de mesure	T1	T2	T3	T4	T5
<u>Éducatrice/enseignante</u>						
Caractéristiques socioprofessionnelles de l'enseignant	Fiche des caractéristiques de l'enseignant	X	X		X	
Attitude envers les élèves	Classification des élèves : les types d'élèves (Silberman)	X	X	X	X	X
	Description des élèves : l'échelle d'Attitude du Professeur envers l'Élève	X	X	X	X	X
Perception du cheminement scolaire	Anticipation du cheminement scolaire de l'élève	X	X	X	X	X
<u>Élève</u>						
Concept de soi	Échelle primaire du concept de soi	X	X	X		
	Self-description questionnaire 1 SDQ-1				X	X
Attitude envers l'école, l'éducatrice les matières scolaires	Attitude envers le vécu scolaire	X	X	X	X	X
	Attitude de l'élève envers le professeur				X	X
Rendement en lecture	Test de lecture 1			X		
	Test de lecture 2					X
<u>Parent</u>						
Encadrement scolaire	Encadrement des devoirs et leçons			X		X
Styles parentaux	OCEE					X

La classification des élèves : les types d'élèves (Silberman)

Dans une première étude menée au primaire pour analyser les attitudes des enseignants face aux élèves, Jackson *et al.*, (1969) définissent 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.

Pour mesurer l'attitude de l'éducatrice et des enseignantes envers leurs élèves, nous avons utilisé une adaptation de la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et

Evertson (1981). Deux modifications ont été apportées à la procédure à la suite d'études antérieures : aux quatre questions qui permettent d'identifier les types d'élèves ont été ajoutées de brèves descriptions des caractéristiques de chaque type d'élève. Malgré le fait que cette procédure ne fasse pas l'objet d'analyse de validité externe, nous pouvons toutefois lui attribuer une validité de contenu.

Le questionnaire comporte deux parties. La première partie présente les consignes pour effectuer la tâche. La deuxième partie comporte une description de chaque type d'élève se terminant par une question spécifique au type d'élève (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). Avant de répondre, l'éducatrice ou les enseignantes ont la liste des élèves de leurs groupes placée devant elles; elles inscrivent 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, elles indiquent les noms des élèves dans une cinquième catégorie que nous avons ajoutée et qui s'intitule : «ne s'applique pas».

L'échelle d'Attitude du Professeur envers l'Élève (APE)

L'attitude de l'éducatrice et de l'enseignante envers les élèves est aussi mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). 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 avec un total minimum de -54 et un maximum de +54.

Une étude antérieure (Potvin et Rousseau, 1991) a permis d'établir la validité de l'instrument et d'en vérifier la fidélité. Dans la présente recherche, nous ne présenterons que les modifications à l'instrument et leur nouvelle validation.

La validation de l'instrument (Potvin et Rousseau, 1991; Potvin, Rousseau, St-Jean, et Potvin, 1993). ayant été réalisée auprès d'élèves plus âgés (fin primaire et début secondaire), nous avons vérifié à nouveau la validité de l'instrument en utilisant cette fois-ci les données recueillies auprès des 32 éducatrices décrivant 1 000 élèves de la maternelle. Les analyses démontrent que l'instrument conserve de bonnes qualités métrologiques. En effet, le degré de corrélation item et score total reste élevé puisque la grande majorité des corrélations se situent au-dessus de 0,65, le plus faible étant 0,51 et le plus fort 0,76. Quant au coefficient alpha corrigé il est de 0,94.

L'anticipation du cheminement scolaire¹

Le but de cet instrument est de recueillir de l'information à propos de la perception des éducatrices et des enseignantes quant au fonctionnement actuel et à l'avenir scolaire de chacun de leurs élèves. Il comporte trois parties; la première présente les consignes et la deuxième une description de quatre types de fonctionnement : poursuite de la scolarité sans embûche, difficultés légères, difficultés plus importantes et difficultés très importantes. La troisième partie est constituée d'une grille comportant le nom des enfants de chacun des groupes dont l'éducatrice et les enseignantes sont responsables. Celles-ci doivent indiquer à quel type de fonctionnement elles associent chacun des élèves et le cheminement qu'elles anticipent pour chacun d'eux à la même période de l'année suivante. S'il y a lieu, elles doivent aussi indiquer l'aide actuelle reçue par l'enfant et l'aide anticipée, peu importe si le service est disponible dans leur commission scolaire.

Les descriptions de la première partie sont conçues suite à une consultation auprès de cinq enseignantes à qui nous avons posé individuellement la question suivante : «quand tu penses à tes élèves et à leur fonctionnement, comment penses-tu que cela va se passer pour eux l'an prochain?» Les quatre types de fonctionnement leur ont ensuite été présentés afin de vérifier s'ils représentaient bien le contenu des conversations préalablement tenues. Cette opération a aussi permis d'introduire la notion d'aide actuelle ou anticipée. De plus, l'instrument a été pré-expérimenté auprès des trois enseignantes de maternelle et de leurs six groupes d'élèves au même titre que tous les autres instruments.

Cet instrument permet de comparer les perceptions des éducatrices de maternelle avec celles des enseignantes de première et de deuxième années aux différents temps de l'année scolaire. Il permet de plus de vérifier si les anticipations se confirment ou non d'une année à l'autre et de les mettre en relation avec les autres variables.

Les instruments remplis par les élèves

L'échelle primaire du concept de soi (T1, T2 et T3)

Dans la présente recherche, la mesure du concept de soi chez les élèves de la maternelle et de la première année représente un défi de taille. En effet, il nous fallait trouver un

¹ Cet instrument a été développé spécifiquement pour la présente recherche.

instrument de mesure permettant de travailler avec un groupe d'une vingtaine d'élèves, la planification de disponibilités et d'espaces physiques pour rencontrer les élèves individuellement étant trop complexe et onéreuse. De plus, peu d'instruments permettent la mesure du concept de soi chez les enfants en bas âge qui ne savent pas encore lire. Une pré-expérimentation du test «Perceived Competence Scale for Children» de Harter (1982) qui, dans les faits, n'a pas été retenu, révèle en effet que le test doit être extrêmement facile à comprendre pour les enfants et d'administration très simple pour les expérimentateurs.

L'instrument finalement retenu est une traduction adaptée du test «Self concept Scale» dont une première version a d'abord été élaborée et administrée en 1970 à 703 élèves, principalement d'origines mexicaine et espagnole, de la maternelle à la quatrième année. Une version révisée a été produite par Muller et Leonetti en 1972. La première version comporte 21 illustrations décrivant une variété de situations sociales et académiques et a pour but de mesurer cinq aspects du concept de soi qui semblent importants dans la réussite scolaire, à savoir: le comportement, l'aspect intellectuel, l'apparence physique, les relations avec les pairs et l'aspect émotionnel. Suite à des analyses statistiques (analyses factorielles) les résultats ont démontré que plusieurs items devaient être écartés. Une version révisée du test inclut des items de la version originale et un certain nombre de nouveaux items dans le but de fortifier les facteurs existants et de mesurer plusieurs facteurs additionnels.

Diverses analyses de l'instrument ont été réalisées : la fidélité, l'homogénéité des facteurs et la validité concomitante. Les divers résultats de ces analyses montrent que les qualités métrologiques de l'instrument sont moyennes mais acceptables. L'instrument révisé a le potentiel pour une structure fiable et les prévisions d'une telle structure sont raisonnables.

La version révisée est l'objet d'une traduction et d'une adaptation française (Cadieux, 1992). Le «Self Concept Scale» dans sa version québécoise se nomme «L'échelle primaire du concept de soi». Cette échelle sert à évaluer deux dimensions du concept de soi, à savoir : le concept de soi scolaire et le concept de soi social. L'administration de cette échelle s'adresse à des élèves de maternelle jusqu'à la quatrième année.

La version québécoise est constituée de 12 illustrations décrivant une variété de situations sociales et académiques. Pour chaque situation, l'illustration démontre deux

scènes, l'une décrivant un élève dans un rôle positif et l'autre dans un rôle négatif. L'élève doit indiquer laquelle des deux scènes se rapproche le plus de ses perceptions face à lui-même. De ces douze illustrations, six se rapportent au concept de soi scolaire (items 1-4-5-7-9-11) et six autres mesurent le concept de soi social (items 2-3-6-8-10-12). (Voir documents complémentaires: instruments pour les élèves).

Cette échelle peut être administrée individuellement ou en groupe. Dans la présente étude, c'est la passation en groupe (en moyenne 20 enfants par groupe-classe) qui prévaut. La passation individuelle de l'échelle est utilisée dans les seuls cas où un enfant était absent lors de l'expérimentation en groupe.

Nous avons effectué des analyses de la consistance interne de l'instrument à l'aide des corrélations item-total et du coefficient alpha. Ces analyses nous suggèrent d'utiliser les scores du concept de soi global seulement et, en conséquence, de ne pas utiliser les deux sous échelles car elles ne présentent pas un coefficient de consistance interne assez élevé. (Concept de soi scolaire : .45; Concept de soi social: .55). Le coefficient de l'échelle globale du concept de soi est de .59.

Le Self-description questionnaire 1 SDQ-1 (T4 et T5)

Marsh, Craven et Debus (1991a) recommandent de considérer l'aspect multidimensionnel du concept de soi. Le SDQ-1 de Marsh *et al.* (1991a) a été retenu pour deux raisons : il mesure toutes les dimensions du concept de soi, dont l'estime de soi et il a été validé pour des classes d'élèves de maternelle, première et deuxième années.

Les domaines mesurés sont : le concept de soi global (l'ensemble de toutes les sous-échelles, appelé également le Total self), l'estime de soi (appelée également le «soi général»), le concept de soi non scolaire, constitué par l'habileté physique, l'apparence physique, les relations avec les pairs et les relations avec les parents et, en dernier lieu, le concept de soi scolaire composé de la lecture, des mathématiques et de l'école en général.

L'instrument «Self-description questionnaire 1» de Marsh a été publié en 1988 et était destiné, à l'origine, à des élèves des niveaux de l'ordre primaire de 2^e année et plus. Une autre recherche, effectuée par Marsh *et al.*, (1991) sur des élèves de maternelle,

première et deuxième années a démontré que le SDQ-1 est valide pour ces niveaux avec certains aménagements.

Le questionnaire d'origine compte 76 questions auxquelles l'élève doit répondre sur une échelle de type likert en cinq points. Douze de ces questions ont une formulation négative afin de briser, avance Marsh, une habitude aux questions positives, ce qui pourrait biaiser les résultats. Pour les élèves de maternelle, première et deuxième années, cependant, Marsh recommande de ne pas les leur poser, ces derniers comprenant difficilement ce type de formulation. Ces douze questions, identifiées par le chercheur, sont les numéros 6-12-17-21-23-30-33-37-47-61-65-75. De plus, ajoute l'auteure, l'échelle de type likert devient à quatre échelons au lieu de cinq, pour ces élèves.

Marsh (1990b) explique les qualités métrologiques de son instrument de mesure du concept de soi, construit d'après le modèle théorique de Shavelson, Hubner et Stanton (1976) et l'instrument de mesure de l'estime de soi de Rosenberg (1965, 1979). Il atteste de la fidélité des items à rendre compte des aspects spécifiques de chacune des facettes et de leur hiérarchie. Il démontre, par le calcul du coefficient alpha et l'analyse factorielle, que les questions vérifient vraiment ces facettes, ce qui est loin d'être le cas, avance-t-il, de plusieurs instruments de mesure actuels sur le concept de soi. Ainsi, la consistance interne des facteurs se rapportant à la cible s'établit entre .46 et .85 (médian=.73).

De plus, déclare Marsh (1990b), la fidélité de consistance interne des différentes échelles et du score total est démontrée par les résultats se situant entre .80 et .90 pour les mesures à six mois d'intervalle.

Enfin, l'auteur assure la validité externe du SDQ-1 en montrant qu'il est relié au sexe, à l'âge, au statut socio-économique, à la réussite scolaire, à l'évaluation que fait l'enseignant de la réussite de l'élève et de son concept de soi, à l'évaluation du concept de soi de l'élève par ses pairs, à l'attribution que l'élève fait de ses succès et de ses échecs, aux réponses provenant de quelques autres instruments de mesure du concept de soi et, enfin, à des interventions cherchant à relever le concept de soi.

La traduction en français et la validation du SDQ-1 de Marsh ont été effectuées au Québec par Mercier, Toupin, Fortin, Déry et Pauzé, (1994). Se basant sur les explications de Marsh (1990b) et l'appréciation par Wylie (1989) accordant de grandes

qualités métrologiques à l'instrument de Marsh pour mesurer le concept de soi, Mercier et ses collaborateurs ont vérifié la fidélité et la validité de l'instrument traduit en langue française auprès de 60 élèves des deux sexes (G=32; F=28) des niveaux scolaires de cinquième et sixième années et d'un niveau socio-économique moyen-faible.

La fidélité fut d'abord testée par rapport à la traduction, ensuite par rapport aux sujets. D'après Mercier *et al.* (1994, p. 4), «les analyses descriptives comparées sur chacune des échelles et dimensions témoignent de groupes équivalents à ceux de Marsh.» La consistance interne du test traduit a été relevée, malgré des écarts relativement importants aux échelles apparence physique (Mercier *et al.* : .82; Marsh, 1990b : .90) et relations avec les parents (Mercier *et al.* : .71; Marsh, 1990b : .80), imputables, selon Mercier et son équipe, aux différences d'ethnie, de niveaux socio-économiques et de la taille de l'échantillon (Mercier : n= 60).

Les qualités discriminantes des échelles et des dimensions du test ont été évaluées afin d'en vérifier la validité. Les chercheurs ont considéré deux groupes de sexe masculin manifestant ou non des problèmes selon un test particulier spécifique à leur recherche. Les résultats révèlent que les échelles en relation avec les parents, les mathématiques, la scolarité, les dimensions académiques et le concept de soi global, discriminent les jeunes âgés de 7 à 11 ans manifestant certains troubles préalablement identifiés.

En conclusion, le SDQ-1 de Marsh (1990b, 1991), traduit par Mercier et ses collaborateurs (1994) est un instrument valable pour mesurer le concept de soi.

Les attitudes envers les éducatrices et les enseignantes, l'école et les matières scolaires¹

Ce questionnaire comprend quatre questions relatives aux attitudes envers l'éducatrice ou les enseignantes, l'école, l'apprentissage des matières scolaires («hâte d'apprendre à lire» pour le français et «hâte d'apprendre à compter» pour les mathématiques). Inspiré du «Perceived Competence Scale for Children» de Harter (1983), les enfants doivent choisir d'être dans un camp ou dans un autre : celui des cercles pour «aimer ou avoir hâte de» ou celui des carrés pour «ne pas aimer ou ne pas avoir hâte de». Ils doivent ensuite indiquer dans quel camp ils se situent en traçant un «X» dans la forme appropriée.

¹ Cet instrument a été développé spécifiquement pour la présente recherche.

Mentionnons tout d'abord, qu'il faut être prudent dans l'interprétation des résultats tirés de cet instrument. En effet, le questionnaire utilisé ne comprend en soi qu'un item par objet d'attitude (l'éducatrice ou l'école, etc.). L'élaboration de cet instrument fait suite à des travaux de validation d'une échelle d'attitude de l'élève envers son enseignant (Attitude de l'Elève envers le Professeur de Potvin et Rousseau 1991) qui nous a amené à constater une très forte corrélation entre le score total de l'échelle d'attitude de 16 items et un item servant au processus de validation de l'instrument. Cet item isolé demandait à l'élève de situer son choix entre les deux pôles suivants : «Je l'aime — Je ne l'aime pas». En conséquence, et en considérant la simplicité du procédé, nous avons estimé que des questions uniques pouvaient permettre de tirer des informations intéressantes.

L'échelle d'attitude de l'élève envers le professeur, (AEP) (T4 et T5)

Une version abrégée (Potvin, 1994) de l'échelle sémantique différentielle de type Osgood et Tannenbaum (1957) élaborée par Potvin et Rousseau (1991) est administrée à tous les sujets. La version originale de l'instrument a été expérimentée auprès de 1 164 étudiants. Elle a fait l'objet d'une étude de validation et présente une qualité métrologique adéquate (validité et fidélité) (voir Potvin et Rousseau, 1991).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous utiliserons ici, la version abrégée de Potvin (1994). Celle-ci a été construite dans le but d'être administrée à des sujets de premier cycle de niveau primaire. Dans un premier temps, 8 items de la version originale ont été sélectionnés par les chercheurs. Ceux-ci ont été disposés de façon à ce que tous les adjectifs positifs se situent dans la même colonne (tous du côté gauche) afin de faciliter la tâche aux jeunes sujets qui complètent l'instrument.

Une première pré-expérimentation tentait de vérifier la consistance interne de cette première version auprès de 50 sujets de première année du primaire. L'analyse des résultats démontre un alpha brut de 0.50, ce qui est relativement faible. Toutefois, l'alpha standardisé corrigé en fonction de la variance entre les sujets est de 0,64 ce qui apparaît satisfaisant. De tels résultats font craindre une baisse de la valeur standardisée vers l'alpha brut lorsque l'instrument sera utilisé avec un plus grand échantillon. Et puisque celui-ci est déjà considéré comme faible, il devient nécessaire de modifier l'échelle. Les conclusions recommandent à cet effet, de réduire l'échelle de réponses à trois points au lieu de cinq. Cette modification s'avère nécessaire afin d'arriver à une meilleure consistance interne.

Une deuxième pré-expérimentation auprès de 52 élèves de première année du primaire démontre une augmentation marquée de l'alpha brut (0,50 à 0,64). L'alpha brut et l'alpha standardisé deviennent donc très semblables (alpha standardisé : 0,62). Les analystes stipulent qu'avec une augmentation de l'échantillon, l'alpha devrait se situer dans les environs de 0,60, ce qui est acceptable.

Lors de ces pré-expérimentations l'item «bon/mauvais» se situait au premier rang de l'échelle. Sa moyenne se rapprochant de façon significative du maximum possible — c'est-à-dire de la valeur 1 — a eu pour conséquence de se questionner sur sa fidélité. Une analyse soustrayant cet item de l'échelle, nous donne un alpha de 0,66 (standardisé : 0,65). Il pourrait apparaître important de rayer cet item de l'échelle. Toutefois, à l'intérieur de l'instrument original, l'item «bon/mauvais» se comportait de façon acceptable. De plus, il n'y est pas situé au premier rang. Les analystes en sont donc arrivés à la conclusion que l'item devait simplement être déplacé à la quatrième position de l'échelle abrégée afin de lui enlever l'importance du premier rang.

La version abrégée de l'Échelle Sémantique Différentielle est donc modifiée afin de nous permettre de l'utiliser avec une population plus jeune c'est-à-dire le premier cycle du primaire. La série d'adjectifs bipolaires de l'échelle est réduite à 8 et les pôles sont séparés par trois traits au lieu de 5, ce qui facilite le choix de réponses des enfants et par le fait même, améliore la consistance interne de l'instrument.

À l'intérieur de cette version, les réponses peuvent prendre les valeurs numériques de -1 à +1 en passant par la valeur nulle qu'est zéro, pour un total d'un minimum de -8 et d'un maximum de +8. La direction positive et négative des réponses est en relation avec les caractéristiques bipolaires soit un adjectif qualificatif péjoratif ou positif envers l'enseignante.

Le test de lecture Français 1 (T3, fin de 1ière année)

Le test mesurant le rendement en lecture des élèves est un texte tiré du manuel de l'élève, «Français 1 : l'évaluation des apprentissages en lecture et en écriture» de Boulay et Pelletier (1986), de la collection Lidec. Ce manuel scolaire fait partie d'un ensemble didactique spécifique à l'évaluation des apprentissages des élèves auquel s'ajoutent un cahier d'exercices et un guide pédagogique. Ce dernier est divisé en quatre sections et

chacune d'elles permet à l'enseignant d'évaluer les apprentissages en lecture et en écriture des élèves, à la fin des périodes suivantes : octobre, janvier, mars et juin.

Le texte comporte deux parties dont la première présente de courtes phrases organisées sous la forme d'un dialogue et illustrées par des personnages et des animaux qui caractérisent des clients au restaurant. Avec sans doute le désir d'en rendre la lecture attrayante pour l'enfant, les auteurs présentent le texte dans une bulle comme dans une bande dessinée. Le nombre de phrases est sensiblement le même pour les cinq bulles et le vocabulaire qui y est observé reprend en général celui qui est utilisé dans les manuels scolaires. La deuxième partie du texte présente des encadrés où apparaissent six menus différents destinés aux clients du restaurant.

La validation de l'instrument. Pour satisfaire aux exigences de la recherche, des étapes de validation ont été entreprises pour permettre d'établir et d'assurer la validité de l'instrument de mesure et ainsi justifier son utilisation comme mesure de rendement en lecture dans la présente recherche.

La première analyse de validation. Les auteurs, Boulay et Pelletier (1986) ont procédé à une première validation du test de lecture auprès de 350 élèves de 1^{ère} année du primaire. Le barème de correction établi par Boulay et Pelletier pour chacune des réponses des élèves a été fixé de façon que chaque numéro se voit attribuer un point. Le seuil de réussite a été fixé à trois bonnes réponses et représente la performance minimale attendue des élèves. Les auteurs supposent que la grande majorité des élèves devraient l'avoir atteint ou dépassé et présentent ce critère de suffisance comme étant relativement fiable si la même situation se présente au même moment durant l'année scolaire.

Les directives de passation. Compte tenu des directives de passation mentionnées aux consignes d'utilisation par les enseignants, les conditions suivantes doivent être respectées et nous permettent de vérifier les conditions de la validation.

Une seule rencontre a été nécessaire au cours de laquelle l'expérimentatrice lit les consignes à haute voix et peut, si besoin est, apporter des précisions supplémentaires afin de s'assurer que les élèves ont bien compris la tâche à effectuer. Une mise en situation est proposée à l'élève qui consiste à jouer le rôle d'un restaurateur qui doit offrir le menu qui convient aux clients qui se présentent. Les sujets sont avertis qu'ils prennent le temps nécessaire pour bien lire chacune des phrases contenues dans les

bulles et les menus correspondants avant d'écrire le numéro du menu qui convient à chaque client. Si un élève a écrit deux fois un même chiffre dans les cases, les deux réponses étaient jugées incorrectes et donc refusées. Rappelons que le seuil de réussite c'est-à-dire la performance minimale attendue a été fixée à 3 bonnes réponses.

Les résultats compilés ont permis, d'une part, de juger si le comportement global est acceptable ou pas, et, d'autre part, d'identifier quel menu ou quelle demande n'a pas été compris. Un court échange avec quelques élèves a permis d'identifier les mots dont la reconnaissance a causé des difficultés.

Les résultats obtenus provoqueront les décisions suivantes : 1) si le seuil de réussite est atteint, l'apprentissage se continue en supposant que le minimum requis pour poursuivre ou aborder un nouvel apprentissage est acquis et, 2) si le seuil de réussite, n'est pas atteint, les auteurs suggèrent d'explorer des situations de lecture qui permettront de réaliser les apprentissages non acquis.

Une analyse des phrases comprises et des phrases non comprises permettra de déceler les mots particuliers sur lesquels il faudrait insister au cours des prochaines situations d'apprentissage.

La deuxième analyse de validation. En plus de la validation initiale nous avons procédé à une deuxième validation à partir de 106 sujets, soit 62 garçons et 44 filles, sélectionnés au hasard parmi la population expérimentale de la présente étude. La procédure appliquée et les critères de correction adoptés sont identiques à ceux utilisés lors de la première validation.

L'épreuve, qui a été utilisée pour la présente étude, se situe au cours du deuxième temps de la recherche à la troisième étape de l'année scolaire, soit en mars 1994. Les résultats pour chacun des items se présentent comme suit : 75,5 % (N=80) des sujets ont mieux réussi le premier item, alors que 62,3 % (N= 66) ont moins bien réussi le deuxième item. Par contre, les items 3, 4, 5 présentent un taux de réussite sensiblement identique, soit respectivement 70,8 %, 71,7 % et 69,8 %.

Concernant le nombre d'items réussis et étant donné que le critère de réussite est fixé à 3 items réussis et plus, les résultats démontrent que 69,8 % (N=74) ont atteint le seuil de

performance attendue. Par ailleurs, 50,9 % (N=54) ont réussi tous les items, alors que 5,7 % (N=6) les ont tous échoué.

Ces résultats combinés à ceux de la précédente expérimentation indiquent que, d'une part, la majorité des élèves ont atteint et dépassé la performance minimale attendue et, d'autre part, l'établissement de ce critère de suffisance permet de considérer l'instrument relativement fiable et valide.

Le test de lecture Français 2 (T5, fin de 2ième année)

Afin d'évaluer le rendement scolaire des élèves de deuxième année (T5), nous avons administré aux élèves un test de lecture tiré de «Français 2 : Évaluation des apprentissages en lecture, en écriture et en communication orale» de Boulay et Pelletier (1986).

Le texte de lecture est composé de 150 mots inclus à l'intérieur de 18 courtes phrases formant un texte continu. Tous les mots utilisés proviennent de toutes les catégories et sont connus des élèves de deuxième année du primaire.

Une feuille présentant le texte est fournie aux élèves ainsi qu'une feuille-réponses constituée uniquement de lignes-réponses. L'élève doit lui-même lire le texte et découvrir qu'est-ce que mange un raton-laveur, telle que la consigne le lui a demandé. Il doit par la suite, inscrire ce que mange l'animal sur sa feuille-réponses. L'élève est prévenu qu'il n'est pas tenu de remplir toutes les lignes de sa feuille-réponses. La durée de la passation est chronométrée afin que les élèves ne prennent pas plus de dix minutes pour compléter le test.

La consigne de ce test s'énonce ainsi :

«Baluchon a souvent observé un petit animal. Puis un jour, il veut le capturer, mais il ne sait pas comment le nourrir. D'après ce qu'on dit dans le texte, que mange ce petit animal? Afin que Baluchon puisse nourrir convenablement son petit animal, dresse, ce que mange le raton-laveur dans le texte.»

Ce test a été expérimenté par les auteurs chez 328 élèves de deuxième année. Suite à cette passation, le seuil de réussite s'est établi à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 7 bonnes réponses.

L'utilisation du test de lecture dans la recherche. Afin de permettre une meilleure mesure de la compréhension en lecture des sujets, un facteur de difficulté est ajouté dans la consigne présentée aux sujets dans le cadre de cette recherche. Ce nouvel élément demande à l'élève d'inscrire uniquement *ce que mange l'animal dans le texte*. L'enfant doit par le fait même, comprendre que dans le court récit, le raton-laveur aurait bien aimé mangé un ou deux petits oiseaux mais n'a pu le faire. La réponse «oiseaux» devient donc une mauvaise réponse à l'ajout de cette consigne. Le nombre de bonnes réponses diminue à 6.

La procédure. Suite à cette nouvelle consigne, des modifications s'avéraient nécessaires quant à la façon de corriger le test. Il devient important de considérer non seulement le nombre de bonnes réponses de l'élève, mais également la quantité d'erreurs (mauvaises réponses) que celui-ci a effectuée.

Afin de vérifier la pertinence d'une nouvelle méthode de correction, qui nous permettrait d'établir un nouveau seuil de réussite, 6 enseignantes de deuxième année du primaire se sont vues attribuer la tâche de corriger 8 modèles représentatifs des réponses des élèves de l'échantillon. Ceux-ci ont été définis par une assistante de recherche ayant fait l'entrée de données des tests de lecture. À l'intérieur de ces modèles sont présentées les réponses les plus populaires que les élèves de l'échantillon ont fournies. Elles ont par la suite été codées d'une lettre alphabétique afin de rendre le classement plus efficace à la correction. Les enseignantes étaient informées des mots considérés comme étant de bonnes et de mauvaises réponses. Elles devaient, par la suite, classer les tests par ordre croissant de niveau de compréhension des élèves. Cette classification était effectuée selon le barème codé préétabli (lettres alphabétiques). Deux professionnelles ont par la suite procédé à une analyse de la méthode de correction de chacune des enseignantes et ont confirmé que le nombre de mauvaises réponses doit être tenu en considération lors de la correction¹. En effet, la tendance veut que lors de la correction, les enseignantes portent attention aux mauvaises réponses lorsque la compréhension des élèves est mise à l'épreuve.

¹ Il faut distinguer l'expression "élèves en difficulté scolaire" de l'expression "élève en difficulté d'apprentissage" qui désigne des élèves ayant un retard pédagogique dans les matières de base. L'expression utilisée ici désigne des élèves qui sont perçus en difficulté à l'école, sans spécification d'un type particulier de difficulté.

Les analyses statistiques. En considérant le nombre de mauvaises réponses que les élèves effectuent, nos analyses statistiques concluent que le seuil de réussite demeure à 4 bonnes réponses sur une possibilité de 6. Toutefois, la méthode de correction doit tenir compte du nombre de mauvaises réponses en soustrayant ces dernières au nombre de bonnes réponses (p. ex. : Un élève ayant 4 bonnes et une mauvaise réponse, échoue le test. Toutefois, un élève ayant 6 bonnes et 2 mauvaises réponses, réussit le test.).

De plus, ce seuil de réussite est confirmé par la majorité des écrits en éducation, qui stipulent qu'un taux d'échec pour un examen doit se situer entre 15 % et 20 %. Le pourcentage d'échec, se maintient au présent test, à 15,55 % soit dans la moyenne normale.

Ce facteur de correction permet de tenir compte de la variable «compréhension en lecture» de l'élève. De plus, l'épreuve de lecture demeure valide et cohérente avec la version originale du test.

Les instruments utilisés auprès des parents

Le questionnaire de renseignements généraux concernant l'enfant et les parents

Ce questionnaire adressé aux parents des enfants qui participent à la recherche, comprend 10 questions à choix multiple. Les principaux thèmes abordés sont les suivants : a) le rang de l'enfant dans la famille; b) la participation ou non du parent ou de l'enfant à des rencontres du programme *Passe-Partout*; c) la participation ou non de l'enfant à une garderie ou à une prématernelle; d) le type de famille (Intacte, monoparentale, etc.); e) le niveau de scolarité de chaque parent; f) le revenu familial; g) l'occupation de chaque parent.

Le questionnaire sur l'encadrement lors des devoirs et des leçons (T3 et T5)

Suite à une recension des écrits sur l'encadrement parental et l'aide aux devoirs et leçons, une première version de l'instrument *Questionnaire Éducation et devoirs à la maison* comprenant 16 items a été réalisée et administrée au T3 de la recherche à quelques 1 000 parents. Les analyses statistiques d'items et de consistance interne nous ont amenés à retirer cinq items pour retenir les 11 qui contribuaient le mieux à la mesure de l'encadrement lors des devoirs et des leçons. Suite à cette modification la valeur du coefficient alpha standardisé atteint .70, ce qui est un niveau acceptable pour ce type d'instrument.

L'instrument administré aux parents au T5 afin de mesurer l'encadrement parental et l'aide aux devoirs et leçons, est donc un questionnaire de type Likert comprenant 11 items. La réponse à chaque item comprend cinq choix de réponse, à savoir : Toujours (4 pts), Souvent (3 pts), Quelquefois (2 pts), Rarement (1 pt) et Jamais (0 pt). Les items 8 et 1 étant inversés. Ainsi, le score minimum est de 0 et le score maximum est de 44, un score élevé signifiant un plus grand encadrement parental.

Le questionnaire d'Opinions et Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants (OCÉE) Version parent (T5)

L'OCÉE de Rousseau (1995), est une adaptation française de l'inventaire de Dornbush *et al.* (1987), dont l'auteur a modifié la structure et le contenu. La traduction de certains items conservés dans l'OCÉE s'est également inspirée de celle faite par Doucet (1994). L'OCÉE mesure les Opinions et les Comportements relatifs à l'Éducation des Enfants et comprend deux versions équivalentes, l'une pour les parents (P), l'autre pour les enseignants (E). Dans la présente recherche nous avons utilisé la version parents.

L'instrument comprend 24 items soient 12 opinions et 12 comportements. Parmi les 12 opinions, 8 items forment une échelle intitulée *l'attitude éducative* qui réfère au caractère plus ou moins interventionniste des opinions que peuvent avoir les parents en regard de l'éducation. Dans cette sous-échelle, plus le score est élevé plus le parent est interventionniste. Parmi les 12 comportements, 11 items forment une échelle intitulée *le comportement éducatif* qui contient un ensemble de comportements qui peuvent être considérés comme une manifestation concrète du caractère interventionniste. Les 24 items (opinions et comportements) se répartissent à leur tour dans deux autres échelles se rapportant à la nature de l'encadrement offert aux jeunes, à savoir, *l'encadrement autoritaire* (11 opinions et comportements) qui reposent sur des croyances qui donnent lieu à des comportements qui laissent peu de place à la prise en charge par l'enfant lui-même de l'organisation de sa vie scolaire et *l'encadrement libéral* (10 opinions et comportements) qui laissent place à la prise en charge par l'enfant lui-même de l'organisation de sa vie scolaire.

Rousseau (1995) mentionne que l'OCÉE donne une bonne validité de contenu logique et statistique. L'étude de sa fidélité a donné des coefficients de consistance interne, après correction par la formule de Spearman-Brown, variant entre 0,77 et 0,86. Le calcul de

ces coefficients est basé sur les réponses d'un groupe de 129 enseignants et parents dont les enfants sont au primaire.

Le déroulement de l'expérimentation

Cette section indique les procédures utilisées pour entrer en communication avec les éducatrices, les enseignantes et les enfants qui doivent participer à l'expérimentation. Elle présente aussi la séquence et les modalités de passation des instruments de mesure. Le temps requis pour les diverses opérations est aussi signalé.

La communication avec les éducatrices et les enseignantes

Une assistante de recherche est responsable d'entrer en communication avec chacune des écoles en vue de planifier des rencontres avec les éducatrices, les enseignantes et les enfants. L'assistante téléphone à la direction de l'école pour l'aviser du début des opérations liées à la recherche; à cette occasion elle demande soit d'être mise en contact avec l'éducatrice ou les enseignantes, soit que la direction lui signale, après consultation, la date et l'heure du rendez-vous avec celles-ci. Les démarches débutent environ deux mois avant le début de la cueillette de données. Deux, ou trois équipes lorsque cela s'avère nécessaire, composées de deux assistants de recherche, rencontrent les enfants. La cueillette de données se déroule en l'espace de six semaines.

La passation des instruments de mesure

Comme on peut le constater au tableau 3, la passation des instruments de mesure s'effectue après la première étape pédagogique pour ce qui est des temps 2 et 4. Les enseignantes et les élèves ont alors quelques semaines de vécu scolaire au cours desquelles ils ont pu établir la relation pédagogique. De plus, les enseignantes ont procédé à une première évaluation des apprentissages et se font alors une idée du cheminement de leurs élèves. La passation des instruments de mesure s'effectue après la troisième étape pédagogique pour ce qui est des temps 1, 3 et 5. C'est vers cette période que les éducatrices et les enseignantes doivent commencer à émettre leur point de vue quant au classement des élèves pour l'année suivante. Pour des raisons pratiques, dictées par la réalité du milieu scolaire, il est difficile d'entrevoir la présence de chercheurs au cours des deux dernières semaines du mois de juin, période habituellement réservée aux examens et aux activités destinées à clore l'année scolaire.

Tableau 3

Déroulement dans le temps des périodes de mesure

Niveaux scolaires	Après la 1 ^{ère} étape péd. Novembre/Décembre	Après la 3 ^e étape péd. Avril/Mai/Juin
Maternelle		1993-T1
Première année	1993-T2	1993-T3
Deuxième année	1994-T4	1995-T5

La passation auprès des éducatrices et des enseignantes. Au moment convenu précédemment, lors d'une rencontre d'environ 30 à 45 minutes avec chacune des éducatrices ou des enseignantes, une assistante de recherche leur explique la teneur des instruments de même que les consignes utiles pour y répondre. Chaque éducatrice ou enseignante reçoit une enveloppe contenant les questionnaires auxquels elle doit répondre. L'assistante examine chacun des instruments en compagnie de l'éducatrice ou de l'enseignante et s'assure qu'il n'y a aucune ambiguïté quant aux buts poursuivis et aux modalités de réponse. Elle insiste aussi pour que les questionnaires soient remplis dans l'ordre requis. Un délai de deux semaines est généralement accordé à l'éducatrice ou à l'enseignante pour compléter son travail. Après une communication téléphonique qui permet de s'assurer que tout est terminé, l'assistante se rend à l'école pour reprendre l'enveloppe contenant les questionnaires.

La passation auprès des élèves. Les élèves répondent aux questionnaires à l'école, dans leur groupe respectif et pendant les heures de classe. De plus, pour permettre aux élèves d'être plus à l'aise de répondre, l'éducatrice ou l'enseignante quitte la classe et les assistants de recherche assument la responsabilité du groupe. Les assistants de recherche ont une formation universitaire de premier cycle en adaptation scolaire ou encore une formation de deuxième cycle en psychoéducation ou en éducation. Ces assistants se partagent les tâches liées aux consignes et au maintien du climat de la classe. Seuls certains élèves absents le jour de la passation ne participent pas à cette activité.

Les deux expérimentateurs se présentent à l'école environ dix minutes à l'avance pour disposer la classe de façon à diminuer les possibilités d'imitation des réponses. Une disposition conventionnelle, tables individuelles en rangées, est alors privilégiée.

Les assistants de recherche présentent l'activité et insistent auprès des élèves, dans un langage qui leur est accessible, sur l'importance de leur collaboration; ils les informent

aussi qu'il ne s'agit pas d'une évaluation ou d'un test et que leurs réponses restent confidentielles.

Chaque groupe-classe répond aux questionnaires dans le même ordre, à savoir : le concept de soi, l'attitude de l'élève envers son éducatrice, l'école et les matières scolaires et le rendement en lecture lorsqu'il y a lieu. La même procédure prévaut pour tous les questionnaires. La passation en groupe nécessite deux expérimentateurs. L'un d'eux présente l'instrument en expliquant brièvement ce qu'il mesure puis il donne les explications nécessaires pour y répondre. Pendant ce temps, le deuxième supervise et observe les élèves; par exemple il observe leurs réactions pendant la distribution du matériel ou pendant qu'ils répondent pour cibler les comportements d'incompréhension ou de copie. Au besoin, certains enfants sont déplacés. Tous les deux veillent à ce que les élèves comprennent bien la tâche et expliquent plus particulièrement à certains élèves qui semblent plus hésitants.

Une période de transition précède l'administration du questionnaire d'attitude envers l'éducatrice, l'école et les matières scolaires. Il s'agit alors d'expliquer aux élèves que la façon de répondre est différente, de mentionner aux enfants que l'éducatrice ou l'enseignante ne verra pas leurs réponses et que les expérimentateurs ramènent leurs cahiers. Il faut aussi ajouter que toutes les réponses sont bonnes si elles correspondent à ce qu'ils pensent.

La passation auprès des parents. Après entente avec la direction de chaque école et avec chaque enseignant des élèves participants à la recherche, une enveloppe est acheminée aux parents par l'entremise de l'enfant. L'enveloppe comprend les documents suivants. Une lettre qui présente la recherche et qui demande la collaboration des parents. La lettre mentionne entre autres que :

«nous vous assurons de l'entière confidentialité de vos réponses. Vous remarquerez que nous avons mis un code chiffré sur l'enveloppe et le questionnaire que vous apporte votre enfant. C'est ce code et *seulement* ce code qui sera utilisé pour des fins de recherche : votre nom ou celui de votre enfant ne sera aucunement utilisé et ni le directeur, ni l'enseignante ne verront vos réponses puisque nous vous demandons de cacheter l'enveloppe-retour du questionnaire».

Elle comprend également un questionnaire ayant quatre parties : a) les directives; b) le questionnaire «L'encadrement lors des devoirs et des leçons» (11 questions); c) le

questionnaire «Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants» (24 questions), d) les renseignements généraux (10 questions). Enfin s'ajoute une enveloppe retour que le parent doit cacheter et redonner à son enfant qui la remet à l'enseignante.

Les stratégies de traitement des données

Diverses stratégies de traitement des données sont utilisées pour répondre aux principales questions de recherche.

Une première stratégie présente les résultats descriptifs pour chaque temps de mesure, en utilisant le nombre total d'élèves à chaque temps. Cette approche permet d'avoir un regard sur les résultats en considérant la totalité des sujets mesurés. De cette façon il est possible d'avoir un premier aperçu de ce qui se passe en maternelle (T1) en première année (T2 et T3) et en deuxième année (T4 et T5) en ayant comme repère la totalité des sujets mesurés. De plus, par l'observation des résultats aux cinq temps de mesure, un premier regard longitudinal est ainsi possible même si les sujets mesurés à chaque temps ne sont pas totalement les mêmes (voir le tableau 1). Les statistiques descriptives (moyenne, écart-type, pourcentage) sont utilisées pour présenter un premier niveau de description. Les statistiques de comparaison (table de contingence, Chi carré, corrélation, test-t, analyse de variance, etc.) permettent de mettre en lien diverses variables significatives avec des variables décrivant le parcours scolaire des élèves (cheminement perçus et rendement en lecture).

Une deuxième stratégie présente les résultats longitudinaux de deux types. Le premier type, analyse, d'une part, les résultats entre le T1 et le T2, pour mieux cerner les phénomènes liés au passage de la maternelle à la première année. D'autre part, une analyse des mesures répétées dans une même année auprès des mêmes sujets (première année T2 et T3, deuxième année T4 et T5) permet l'observation des phénomènes à l'intérieur d'une même année scolaire. Le deuxième type utilise la cohorte longitudinale des sujets et analyse les résultats des mêmes sujets durant les trois années de la recherche à savoir: le T1, le T3 et le T5. En plus des stratégies statistiques énumérées plus hauts, les analyses de la variance à mesures répétées sont utilisées. Ces deux types d'analyses sont utilisées pour certaines variables seulement.

La troisième stratégie présente les statistiques de régression logistique qui, quant à elles, permettent de vérifier à l'aide de la cohorte longitudinale et des mesures répétées (T1, T3, T5), les variables pouvant le mieux prédire soit les types de cheminement des élèves

(Non en Difficulté Scolaire |NDS| ou en Difficulté Scolaire |DS|), soit le rendement scolaire (rendement en lecture).

CHAPITRE 3 :
LES RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

Ce chapitre des résultats suit en quelque sorte le processus vécu au cours de cette recherche longitudinale. Ainsi, trois grandes cibles regroupant diverses variables étaient visées, à savoir, les élèves, les enseignantes et les parents. De plus, cinq temps de mesures répétées (T1, T2, T3, T4, et T5) se déroulant de la fin de la maternelle (T1) à la fin de la deuxième année (T5) furent réalisées.

Les résultats se présentent donc selon le processus suivant. Une première section, présente dans un premier temps les résultats concernant les élèves pour chaque temps de mesure, dans un deuxième temps les résultats concernant les enseignantes pour chaque temps de mesure, puis les résultats concernant les parents pour le temps 5. Par la suite, sont présentés les résultats concernant le rendement en lecture en lien avec les diverses variables concernant l'élève, l'enseignante et les parents et ce, pour les temps 3 et 5. Une deuxième section présente les résultats longitudinaux des analyses de régression logistique. Une troisième section aborde l'analyse des cas spéciaux tout particulièrement des doubleurs.

Les résultats concernant les élèves

La perception du cheminement scolaire des élèves par les enseignantes

Cette section traite de la perception du cheminement scolaire des élèves par les enseignantes. Rappelons que l'instrument utilisé comporte quatre descriptions de cheminement; les enseignantes doivent indiquer pour chacun des élèves comment elles perçoivent son cheminement au moment de la cueillette de données (cheminement actuel) et à la même période l'année suivante (cheminement anticipé). Les cheminements décrits sont les suivants : sans difficulté, avec de légères difficultés mais sans nécessité d'aide extérieure à l'enseignante en classe, avec des difficultés importantes pour lesquelles il faudra une intervention extérieure à l'enseignante et enfin, avec des difficultés très importantes nécessitant le recours à des mesures spéciales. Les résultats présentés dans cette section ne concernent que les cheminements actuels. D'abord les résultats descriptifs sont présentés pour chaque temps de mesure, en utilisant le nombre total d'élèves à chaque temps. Ce qui nous permet d'avoir un regard à la fois vertical (pour chaque temps) et transversal (du T1 au T5). Ensuite, les résultats sont présentés de façon longitudinale à l'aide des mesures répétées auprès des mêmes sujets. Trois stratégies d'analyses sont utilisées, à savoir, une analyse du passage de la maternelle (T1) à la première année (T2), une analyse des mesures répétées dans une même année auprès des mêmes sujets, en première année

(entre le T2 et le T3) et en deuxième année (entre le T4 et le T5). Enfin, une troisième analyse utilise la cohorte longitudinale des sujets (T1, T3 et T5) et permet ainsi, une observation des résultats des mêmes sujets durant les trois années de la recherche.

Le tableau 4 présente un aperçu général des cheminements actuels perçus par les enseignantes pour chacun des temps de la recherche. Précisons au départ la façon de lire le tableau. Au T1, 53% des élèves sont perçus sans difficulté ce qui représente 516 élèves (n=516) sur un total mesuré de 952 élèves. Le résultat indiquant G 44 % /

F 62% signifie que parmi l'ensemble des garçons, 44% sont perçus sans difficulté, alors que parmi l'ensemble des filles, 62% sont perçues sans difficulté.

Selon la perception des enseignantes, tout au long du cheminement scolaire de l'élève (de la fin maternelle à la fin de la deuxième année), une constante peut être observée dans les proportions d'élèves pour chaque cheminement. Ainsi, comme le montre le tableau 4, les élèves perçus sans difficulté forment plus de la moitié de la population, c'est-à-dire entre 53 % et 57 % alors que ceux qui sont perçus en difficulté légère constituent environ le quart, soit entre 23 % et 32 %. Les élèves perçus en difficulté assez importante représentent entre 11 % et 15 % de la population et les élèves perçus en difficulté très importante en représentent entre 4 % et 7 % .

Tableau 4

Cheminement des élèves perçus par les enseignantes à chaque temps de la recherche

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année		Min/Max
	T1	T2	T3	T4	T5	
Sans difficulté	53 % G44 %/F 62 % n=516	53 % G47 %/F 58 % n=509	57 % G52 %/F 63 % n=552	54 % G49 %/F 59 % n=515	57 % G53 %/F 61 % n=579	53-57 % G 44-53 % F 58-63 %
Difficulté légère	32 % G36 %/F 28 % n=314	27 % G30 %/F 24 % n=261	23 % G25 %/F 20 % n=223	30 % G34 %/F 26 % n=288	25 % G28 %/F 22 % n=261	23-32 % G25-36 % F 20-28 %
Difficulté assez importante	11 % G14 %/F 07 % n=108	15 % G17 %/F 14 % n=150	13 % G15 %/F 11 % n=125	12 % G12 %/F 12 % n=113	14 % G15 %/F 12 % n=140	11-15 % G12-17 % F 07-14 %
Difficulté très importante	04 % G06 %/F 03 % n=041	05 % G06 %/F 04 % n=047	07 % G08 %/F 06 % n=067	04 % G05 %/F 04 % n=043	04 % G04 %/F 05 % n=044	04-07 % G04-08 % F 03-06 %
Totaux	n=952	n=967	n=967	n=959	n=1 024	

Le regroupement des élèves perçus sans difficulté et de ceux perçus en difficulté légère, appelé élèves Non en Difficulté Scolaire (NDS), représente donc entre 80 % et 85 % de la population étudiée. Le regroupement des élèves perçus en difficulté assez importante et de ceux perçus en difficulté très importante, appelé élèves en Difficulté Scolaire (DS), forme entre 15 % et 20 % de la population étudiée. Le tableau 5 présente ces regroupements.

Tableau 5

Cheminement des élèves perçus par les enseignantes à chaque temps et regroupés en NDS (non en difficulté scolaire) et DS (en difficulté scolaire)

Cheminement actuel	Maternelle	Première année			Deuxième année
	T1	T2	T3	T4	T5
Non en Difficulté Scolaire NDS	85 % G80 %/F 90 % n=830	80 % G77 %/F 82 % n=770	80 % G77 %/F 83 % n=775	84 % G83 %/F 85 % n=803	82 % G81 %/F 83 % n=840
Difficulté Scolaire DS	15 % G20 %/F 10 % n=149	20 % G23 %/F 18 % n=197	20 % G23 %/F 17 % n=192	16 % G17 %/F 15 % n=156	18 % G19 %/F 17 % n=184
Totaux	n=979	n=967	n=967	n=959	n=1 024

D'après le tableau 5, le taux d'élèves perçus en Difficulté Scolaire (DS) augmente légèrement en première année, passant de 15 % en maternelle à 20 % en première année, pour baisser légèrement à 18 % à la fin de la deuxième année. Ainsi, la première année semble un point charnière; soit que les enseignantes sont très vigilantes pour dépister le maximum d'élèves qui pourraient avoir besoin d'aide, soit que cette année, qui représente le point de départ des premiers apprentissages en français et en mathématiques, constitue une étape d'adaptation pour les enfants et qu'elle génère des difficultés temporaires. Notons toutefois que la proportion d'élèves perçus en difficulté scolaire (DS) identifiée dans la présente recherche correspond de près à la population d'élèves identifiés comme présentant des besoins particuliers qui représente maintenant près de 14 % de l'effectif scolaire total (MEQ, 1995).

Le passage de la maternelle à la première année nous apparaissant des plus importants, il nous a semblé primordial d'en faire une analyse spécifique. Ainsi, le tableau 4b en annexe 2 présente la perception des éducatrices à propos du cheminement scolaire des élèves de maternelle (T1) comparée à celle des enseignantes de première année (T2) qui ont reçu ces mêmes élèves. Précisons au départ la façon de lire le tableau. Celui-ci met en relation pour les mêmes élèves, les cheminements actuels perçus à la fin de la maternelle (T1) et ceux perçus au début de la première année (T2). Ainsi, 330 élèves représentant 41% du total des élèves mesurés (n=796) étaient perçus sans difficulté en maternelle (T1) et également sans difficulté en première année (T2). Quelques 83 élèves,

ce qui représente 10% du total des élèves, qui étaient perçus sans difficulté en maternelle (T1) étaient perçus en difficultés légères en première année (T2).

L'analyse des données longitudinales de ce passage de la maternelle à la première année nous permet certaines observations. Ainsi, lorsqu'on regroupe tous les cheminements "sans difficulté" et "difficultés légères" (NDS) (voir les cases ombragées du tableau 4b en annexe 2) on constate que 76% des élèves (n=612) conservent ces deux types de cheminements. Par contre, plus de 11% des élèves (n=93) qui en maternelle étaient perçus "sans difficulté" ou en "difficultés légères" changent pour deux catégories de cheminements plus sévères, à savoir "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes" (DS). La majorité de ces élèves (8%, n=63) étaient à la maternelle en "difficultés légères".

D'autre part, 7% des élèves (n=56) identifiés en maternelle en "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes" (DS) conservent ces deux types de cheminements en première année. Cependant, plus de 5% des élèves (n=35) qui en maternelle étaient perçus en "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes" (DS) se retrouvent en première année "sans difficulté" ou en "difficultés légères". Ces observations nous font constater une certaine fluctuation dans la perception des cheminement scolaire des élèves.

Une analyse des mesures répétées de la perception des cheminements actuels des élèves dans une même année auprès des mêmes sujets, en première année (entre le T2 et le T3, voir le tableau 4c en annexe 2) et en deuxième année (entre le T4 et le T5, voir le tableau 4d en annexe 2) confirme cette fluctuation dans la perception des cheminements des élèves, surtout pour les cheminements en "difficultés légères" et en "difficultés assez importantes". Ainsi, que ce soit en première année (T2 et T3) ou en deuxième année (T4 et T5), entre 3 et 4 % (n= entre 38 et 44, ce qui représente environ 15% de ces élèves) des élèves perçus en début d'année comme en "difficultés légères" sont perçus en fin d'année en "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes". D'autre part, entre 3 et 5 % (n= entre 33 et 39, ce qui représente environ 28% de ces élèves) des élèves perçus en début d'année comme en "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes" sont perçus en fin d'année "sans difficulté" ou en "difficultés légères". Les analyse des tableaux 4b, 4c et 4d nous révèlent qu'une attention plus particulière et une prudence devrait être accordées aux élèves des cheminements en "difficultés légères" et en "difficultés assez importantes".

L'on peut observer suite à l'analyse du tableau 4 et 4b que la proportion des perceptions des cheminements en "difficultés assez importantes" ou en "difficultés très importantes" est grande en première année comparativement à la maternelle.

Une troisième et dernière analyse des cheminements actuels perçus en utilisant la cohorte longitudinale des sujets (T1, T3 et T5, n= 736) nous permet cette fois-ci une observation des résultats des mêmes sujets durant les trois années de la recherche.

Le tableau 5b présente les diverses possibilités de cheminement (NDS et DS) des élèves de la cohorte longitudinale. La présentation des résultats de l'analyse des données s'illustre comme suit: à titre d'exemples, les élèves qui durant les trois temps de mesure (T1, T3 et T5) ont été perçus NDS (Non en Difficulté Scolaire) se présentent comme suit NDS / NDS / NDS; par contre, l'illustration NDS / DS / DS, signifie que ces élèves étaient au T1 NDS et perçus aux T3 et T5 DS.

Tableau 5 b: Cheminements perçus (NDS/DS) des mêmes élèves de la maternelle à la fin de la 2^{ième} année

% d'élèves	nombre	fin maternelle	fin 1 ^{ière}	fin 2 ^{ième}
75 %	519	NDS	NDS	NDS
14%	94	NDS DS NDS	DS NDS NDS	NDS NDS DS
08 %	57	NDS DS DS	DS DS NDS	DS NDS DS
03 %	17	DS	DS	DS

L'analyse des données longitudinales que présente le tableau 5b nous révèle que 75% (n= 519) des élèves sont perçus à chaque temps de mesure comme ne présentant pas de difficulté scolaire, à savoir: NDS / NDS / NDS. Quelques 14 % (n=94) d'élèves sont perçus deux années sur trois NDS, leur cheminement pouvant varier comme suit: NDS / DS / NDS ou DS / NDS / NDS ou encore NDS / NDS / DS. Ainsi, on peut considérer que 89% (75% + 14%) des élèves sont habituellement perçus sans difficulté.

Durant ces trois années, 8 % (n= 57) des élèves sont perçus deux années sur trois DS#, leur cheminement pouvant varier comme suit: NDS / DS / DS ou DS / DS / NDS ou encore DS / NDS / DS. Enfin, 3 % (n= 17) des élèves ont le cheminement DS / DS / DS. Ainsi, 11 % (n= 74) des élèves (8% + 3%) sont habituellement perçus avec difficultés.

Quelles sont les raisons qui peuvent ainsi faire fluctuer la perception des différents intervenants? Il nous semble qu'elles peuvent être de différents ordres. D'une part la définition opérationnelle de ce qui est ou non une difficulté d'apprentissage ne fait même pas consensus dans la documentation scientifique. Les enseignants des classes régulières se plaignent d'être mal outillés pour dépister et intervenir auprès des élèves en difficulté; c'est là un reproche qui est fait même au niveau de la formation des maîtres. Les opérations d'évaluation des apprentissages présentent des lacunes importantes, dénoncées même par une enquête du Conseil supérieur de l'éducation. Le retour du discours sur l'excellence et la hausse des normes de passage poussent possiblement les enseignants à hausser leurs exigences et à être plus interventionnistes, même très tôt dans la scolarité, devant des comportements sociaux ou d'apprentissage qu'ils comprennent mal et pour lesquels ils ne sont pas outillés au plan de l'intervention. Enfin, il est possible que le fonctionnement de certains enfants soit effectivement fluctuant et que la perception des enseignantes soit tout à fait juste. Toutefois, il serait étonnant, à moins d'événements très importants dans la vie des enfants, qu'ils soient perçus sans difficulté à la maternelle et que la perception de l'enseignante de la première année les situe dans la catégorie des élèves perçus avec difficulté importante.

De tels résultats suggèrent donc une grande prudence quant à l'identification et l'étiquetage d'élèves en difficulté dès la maternelle ou en première année. Le fonctionnement de l'élève devrait toujours être considéré dans une perspective évolutive et les difficultés perçues comme des phénomènes temporaires qui méritent attention et aide. Ces résultats suggèrent également qu'il faut éviter de cristalliser ou de stigmatiser l'élève en difficulté en lui offrant un parcours parallèle ou le redoublement qui, par ailleurs, est une mesure dont l'efficacité est loin d'être reconnue.

Le cheminement scolaire et le sexe des élèves

Comme le démontre les tableaux 4 et 5 l'analyse de la perception des cheminements scolaires selon le sexe de l'élève, permet plusieurs observations. Ainsi, le tableau 4 révèle que la proportion de filles perçues sans difficulté scolaire est supérieure de 10 % et ce, de façon constante, de la maternelle à la fin de la deuxième année, à celle des garçons. D'autre part, de façon générale, les garçons sont légèrement plus représentés dans les trois cheminements de difficultés scolaires. En se référant au tableau 5 qui regroupe les cheminements en deux grandes catégories (NDS et DS), la différence entre les garçons et les filles semble cependant plus marquée en maternelle et en première année pour s'atténuer en deuxième année. Il semble que dès le début de la scolarité les garçons soient déjà distingués des filles quant à la perception que les enseignantes peuvent avoir de leur cheminement scolaire. Si l'on se réfère aux études (Rosenthal et Jacobson, 1968; Ducros, 1984; Woolfolk et Brooks, 1985; Babad, Berniemi et Rosenthal, 1991) traitant de l'influence des attentes sur le comportement, de telles différences de perception (attente) risquent d'influencer le comportement des enseignantes à l'égard des élèves et conséquemment ceux-ci pourraient se conformer à ces attentes. Nonobstant le fait que certains garçons peuvent présenter de réelles difficultés, la perception des enseignantes en deuxième année, ne fait ressortir à peu près aucun écart entre les garçons et les filles quant à cette variable.

Afin d'avoir une autre vision de cette comparaison entre les garçons et les filles quant à leur cheminements, nous analysons la cohorte longitudinales (T1, T3 et T5). Notre stratégie consiste ici à attribuer à chaque cheminement une valeur, à savoir: "sans difficulté" = 1, "difficultés légères" = 2, "difficultés assez grandes" = 3 et "difficultés très grandes" = 4. Suite à cette opération, nous appliquons des analyses de la variance à mesures répétées. Une première analyse nous indique que les garçons se distinguent significativement des filles avec une valeur de $F(1, 682) = 12,433$ significative à $p < 0,0005$. Les garçons ayant tendance à avoir un score de difficulté supérieure aux filles. Une deuxième analyse nous permet de vérifier séparément pour les garçons et les filles, si dans le temps, les "scores de cheminements" sont stables ou non. Les résultats démontrent que les garçons ont des scores stables d'un temps à l'autre avec une valeur de $F(2, 696) = ,804$ non significative. Par contre, les filles obtiennent une différence significative entre le T1 et le T3 avec une valeur de $F(2, 668) = 3,279$ significative à $p < 0,03$.

Par ces analyses, il semble que s'il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles au T5, c'est que ces dernières sont perçues significativement plus en difficulté au T5

comparativement au T1. Elles se rapprochent donc des garçons mais la perception des difficultés semble apparaître plus tard. En d'autres mots, les garçons auraient tendance à être plus en difficulté que les filles mais celles-ci les rattraperaient au T5.

Malgré ces analyses, et les réponses plausibles, ces résultats suscitent quelques questions. Est-ce que dans la réalité, lorsqu'ils sont en deuxième année, les garçons sont perçus comme ne présentant pas plus de difficulté que les filles? Ou, est-ce qu'une bonne proportion des garçons perçus en difficulté, très tôt dans leur scolarisation, sont dirigés vers des programmes parallèles. Une réponse positive à cette dernière question ferait en sorte que, plusieurs garçons, présents dans la population à la maternelle, ne se retrouvent pas dans la banque des sujets suivis à l'une ou l'autre des étapes des cueillettes de données subséquentes. De plus, il faudrait que les motifs de perte de ces sujets soient la référence à une classe spéciale ou à des services d'éducation autres que ceux de l'école. Une section spécifique de ce rapport traite des motifs pour lesquels certains sujets n'ont pas été suivis pendant toute la recherche; nous y analysons aussi certaines caractéristiques de ces sujets. Nous invitons le lecteur à se référer à cette section pour trouver certaines possibilités de réponses à ces questions. Toutefois, il est possible dès maintenant de préciser que l'analyse des cas de redoublement a permis de constater qu'il y a deux fois plus de garçons qui redoublent que de filles et qu'effectivement il font partie d'un bon nombre de cas perdus.

Le cheminement scolaire et l'attitude des élèves envers l'enseignante, les matières scolaires (lecture et mathématiques) et envers l'école

Mentionnons tout d'abord qu'il faut être prudent dans l'interprétation des résultats concernant les attitudes de l'élève envers l'école, l'enseignante et les matières scolaires (lecture et mathématiques). En effet, l'instrument utilisé ne comprend qu'un item par objet d'attitude (l'école, l'enseignante ou les matières scolaires). Lors des travaux de validation d'une échelle d'attitude de l'élève envers son enseignant (Attitude de l'Elève envers le Professeur de Potvin et Rousseau, 1991) nous avons constaté une très forte corrélation entre le score total de l'échelle de 16 items et un item servant au processus de validation de l'instrument. Par rapport à son enseignant, cet item isolé demandait à l'élève de situer son choix entre les deux pôles suivants : «Je l'aime — Je ne l'aime pas». En conséquence, et en considérant la simplicité du procédé, nous avons estimé que des questions uniques pouvaient permettre de tirer des informations intéressantes. Rappelons que la valeur du score positif d'attitude est égal à 1 et que celui de l'attitude négative est égal à 0.

L'attitude de l'élève envers son enseignante. Un premier regard sur les diverses attitudes des élèves (tableau 6) nous permet d'observer que dans l'ensemble et de façon assez constante (du T1 au T5), l'attitude des élèves envers leur enseignante est positive. Ainsi, l'attitude est positive pour 92 % à 96 % des élèves. Les élèves qui présentent une attitude négative sont plus nombreux à la fin de la maternelle (8 %) et à la fin de la deuxième année (7 %). De plus, parmi les élèves qui présentent une attitude négative, les garçons sont toujours légèrement plus nombreux que les filles (entre 1 et 4 %) cette différence est significative suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées en utilisant la cohorte longitudinale (T1, T3 et T5) et en comparant le sexe de l'élève, la valeur de $F(1, 692) = 10,915$ à $p < 0,001$. Afin de vérifier si les attitudes sont stables dans le temps, nous analysons les scores d'attitude des élèves en utilisant la cohorte longitudinale (T1, T3 et T5). Suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées, nous observons que les attitudes des élèves sont stables dans le temps n'ayant pas de différence significative entre les trois mesures répétées $F(1, 691) = 2,721$ à $p > 0,05$.

En deuxième année (T4 et T5), l'attitude envers l'enseignante a été mesurée à l'aide de l'échelle sémantique Attitude de l'Élève envers le Professeur (AEP). Comme le décrivent les tableaux 7 et 8, en général, cette attitude est très positive : au T4 la moyenne est de 6,22 ($ET = 2,56$) et au T5 elle est de 5,79 ($ET = 3,15$) sur un maximum de 8.

De façon constante, les filles présentent une attitude plus positive que les garçons. Ainsi, au T4 les garçons ont un score moyen de 6,04 ($ET = 2,75$) et celui des filles est de 6,41 ($ET = 2,33$) avec une valeur de $t = 2,28$, significative à $p < 0,01$. Au T5 les garçons ont un score moyen de 5,52 ($ET = 3,39$) alors que celui des filles est de 6,09 ($ET = 2,83$) avec une valeur de $t = 2,95$, significative à $p < 0,001$.

De plus, suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées en utilisant la cohorte longitudinale (T4, et T5), nous constatons que les attitudes au T4 sont significativement plus positives qu'au T5 avec une valeur de $F(1, 968) = 18,328$ à $p < 0,0001$.

Les attitudes de l'élève envers la lecture Les attitudes des élèves envers la lecture sont positives pour 93 % à 97 % des élèves (tableau 6). De leur côté les élèves qui présentent

des attitudes négatives envers cette matière scolaire variant entre 3 % et 7 %. Dans l'ensemble, les garçons sont ici encore légèrement plus nombreux à témoigner des attitudes négatives envers la lecture. Cette différence est significative avec une valeur de $F(1, 691) = 36,578$ à $p < 0,001$. De plus, suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées, nous observons que les attitudes des élèves envers la lecture sont stables dans le temps n'ayant pas de différence significative entre les trois mesures répétées $F(2, 690) = 1,618$ à $p > 0,05$.

Les attitudes des élèves envers les mathématiques sont positives pour 91 % à 95 % des élèves (tableau 6). Les élèves qui présentent des attitudes négatives envers cette matière scolaires varient entre 5 % et 9 %. Il n'existe pas ici de différence significative entre les garçons et les filles, avec une valeur de $F(1, 690) = 2,613$ à $p > 0,05$. De plus, suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées, nous observons que les attitudes des élèves envers les mathématiques sont significativement plus négatives à la fin de la deuxième année. Cette différence s'illustre comme suit: $T1 > T5$ et $T3 > T5$ avec une valeur de $F(2, 691) = 4,543$ à $p < 0,01$.

Tableau 6

Attitude des élèves envers l'école, l'enseignante et les matières scolaires (lecture et mathématiques)

Les attitudes		Maternelle	Première année		Deuxième année	
		T1	T2	T3	T4	T5
Attitude vs enseignante	positive	92 % G91 %/F 93 %	96 % G95 %/F 96 %	95 % G93 %/F 96 %	96 % G94 %/F 98 %	93 % G91 %/F 94 %
	négative	08 % G09 %/F 07 %	04 % G05 %/F 04 %	05 % G07 %/F 04 %	04 % G06 %/F 02 %	07 % G09 %/F 06 %
Attitude vs école	positive	90 % G88 %/F93 %	87 % G82 %/F 92 %	79 % G73 %/F 86 %	79 % G73 %/F 86 %	71 % G62 %/F 81 %
	négative	10 % G12 %/F07 %	13 % G18 %/F 08 %	21 % G27 %/F 14 %	21 % G27 %/F 14 %	29 % G38 %/F 19 %
Attitude vs lecture	positive	93 % G92 %/F 95 %	97 % G96 %/F 92 %	96 % G94 %/F 98 %	94 % G91 %/F 96 %	93 % G90 %/F 97 %
	négative	07 % G08 %/F 05 %	03 % G04 %/F 08 %	04 % G06 %/F 02 %	06 % G09 %/F 04 %	07 % G10 %/F 03 %
Attitude vs mathématiques	positive	93 % G93 %/F 94 %	95 % G94 %/F 96 %	94 % G92 %/F 96 %	91 % G91 %/F 91 %	91 % G90 %/F 92 %
	négative	07 % G07 %/F 06 %	05 % G06 %/F 04 %	06 % G08 %/F 04 %	09 % G09 %/F 09 %	09 % G10 %/F 08 %
Attitude vs vécu scolaire	positive	92 % G90 %/F 94 %	95 % G93 %/F 97 %	92 % G89 %/F 95 %	91 % G88 %/F 94 %	87 % G82 %/F 92 %
	négative	08 % G10 %/F 06 %	05 % G07 %/F 03 %	08 % G11 %/F 05 %	09 % G12 %/F 06 %	13 % G18 %/F 08 %
Totaux		n=955	n=973	n=1 002	n=990	n=1 118

Tableau 7

Cheminement scolaire des élèves et attitude de l'élève envers son enseignante (AEP) en deuxième année

Cheminement actuel	Deuxième année	
	T4	T5
Général	6,22 (2,56) G 6,04 F 6,41	5,79(3,15) G 5,52 F 6,09
Sans difficulté	6,15 (2,53) G 6,02 F 6,27 N=512	5,67(3,25) G 5,48 F 5,84 N=575
Difficulté légère	6,38 (2,22) G 6,32 F 6,46 N=286	6,06 (2,88) G 5,72 F 6,51 N=258
Difficulté assez importante	6,36 (2,51) G 5,69 F 7,09 N=113	5,90(3,23) G 5,36 F 6,62 N=135
Difficulté très importante	5,50 (3,87) G 5,12 F 6,13 N=40	5,31(3,17) G 4,77 F 5,90 N=42
Totaux	N=951	N=1 010

Tableau 8

Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et attitude de l'élève envers son enseignante (AEP) en deuxième année

Cheminement actuel	Deuxième année	
	T4	T5
Sans difficulté	6,24(2,43) G 6,14 F 6,33 N=798	5,78(3,14) G 5,56 F 6,02 N=833
Difficulté très importante	6,14(2,94) G 5,52 F 6,88 N=153	5,76(3,21) G 5,23 F 6,44 N=177
Totaux	N=951	N=1 010

Les attitudes de l'élève envers l'école. Les attitudes des élèves envers l'école se démarquent toutefois (tableau 6). En effet, elles sont moins positives que celles mentionnées précédemment et semblent devenir de plus en plus négatives avec le temps. Ainsi, en maternelle la proportion d'élèves qui présentent des attitudes négatives envers l'école est de 10 % pour atteindre 29 % à la fin de la deuxième année. Cette constatation est vraie tant pour les filles que pour les garçons. Toutefois, la proportion de garçons qui présentent des attitudes négatives envers l'école est souvent le double de celle des fille. Suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées, nous observons que les attitudes des élèves envers l'école sont de moins en moins positives avec le temps. Cette différence est significative entre chaque temps et s'illustre comme suit: $T1 > T3 > T5$ avec une valeur de $F(2, 692) = 48,873$ à $p < 0,0001$.

Il nous semble qu'il serait important de vérifier la signification de ce que «l'école» représente pour les élèves . D'après ces résultats et en relation avec la définition de l'attitude que nous avons retenue (réponse émotionnelle), l'école semble avoir une connotation affective différente des autres objets d'attitudes.

Dans une étude qualitative effectuée en 1992, Savoie-Zajc met en évidence les représentations de l'école, construites par des jeunes du secondaire identifiés à risque de décrochage scolaire. Lors d'entrevues individuelles et semi-structurées, cinq filles et huit garçons sont interrogés à propos des thématiques suivantes; leur perception actuelle de l'école, celle qu'ils en avaient au primaire, la différence entre la perception actuelle et la perception passée de même que les causes de cette différence et leurs propositions pour améliorer la situation. Les résultats de cette étude montrent, entre autres, que des sentiments positifs sont associés avec leur début de scolarité au primaire. La perception du secondaire est à l'opposé : les sentiments exprimés vont de l'inquiétude à l'ennui et au découragement. Que peut-il s'être passé pendant le parcours scolaire de l'élève pour que de tels changements de perceptions soient observés? Le glissement que nous percevons déjà en deuxième année du primaire, surtout pour les garçons, pourrait-il être déjà un indice de ce qui se prépare pour certains jeunes? Ce phénomène serait-il particulièrement vrai pour la lecture ou, dit autrement, cette discipline pourrait-elle être la porte d'entrée de l'un de ces cercles vicieux dont parle Savoie-Zajc (1992).

Dans la discussion des résultats, l'auteure précise que les entrevues avec les décrocheurs potentiels permettent de mettre en évidence «une série de cercles vicieux à l'intérieur desquels ils sont insérés» (p. 35). Elle émet aussi l'hypothèse que «ces cercles vicieux se sont graduellement mis en place durant une partie sinon la totalité de l'expérience scolaire du jeune, identifiant ainsi un mécanisme de désengagement progressif envers l'école vécu par la personne» (p. 36).

La section suivante, qui présente les résultats relatifs à l'attitude de l'élève envers ce que nous avons appelé le «vécu scolaire», semble ajouter de la pertinence à cette interprétation.

L'attitude de l'élève envers le vécu scolaire. Nous avons intégré les quatre scores d'attitudes (correspondant à un minimum de 0 et à un maximum de 4) et nous avons considéré ce résultat comme un score global d'attitude envers le vécu scolaire. Les scores correspondant à 0, 1 ou 2 représentent une attitude négative vis-à-vis du vécu scolaire, alors que les scores 3 et 4 représentent une attitude positive. Comme le montre le tableau 6, entre 87 % et 95 % des élèves présentent une attitude positive envers le vécu scolaire. D'autre part, entre 5 % et 13 % des élèves manifestent une attitude négative envers le vécu scolaire. C'est principalement en deuxième année que la

proportion d'élèves qui présentent une attitude négative est la plus élevée (13 %). Comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, les garçons témoignent d'une attitude significativement moins positive que les filles à l'égard du vécu scolaire aussi. Ce résultat est constant de la maternelle à la fin de la deuxième année, le niveau de signification du test-t variant de $p < .008$ à $p < .0002$ entre la maternelle et la deuxième année. Suite à l'application de l'analyse de la variance à mesures répétées, nous observons que les attitudes des élèves envers le vécu scolaire sont moins positives avec le temps. Cette différence significative entre chaque temps s'illustre comme suit: $T1 > T3 > T5$ avec une valeur de $F(2, 693) = 18,297$ à $p < 0,0001$.

Dans son avis au Ministre de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (1995) met en évidence les différences qui existent dans la façon dont les garçons et les filles exercent leur métier d'élèves. De plus, récemment, dans son avis au ministre de l'éducation intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) démontre bien le problème d'échec scolaire des garçons et la réussite des filles.

Les résultats de la présente recherche montrent que les attitudes des garçons sont moins positives que celles des filles à l'égard du vécu scolaire. Il importe donc de se préoccuper très tôt de l'impact que cette attitude négative peut avoir sur le parcours scolaire des garçons en particulier puisque ce sont eux qui, en fin de parcours, décrochent plus que les filles. Notons en outre, que selon la définition théorique de l'attitude que nous avons retenue les aspects relationnels entre les élèves et leurs enseignants revêtent une importance cruciale car ils permettent à l'élève de construire son attitude au fil de ses expériences.

L'importance de cet aspect relationnel est d'ailleurs révélée par les élèves interrogés par Savoie-Zajc (1992) : «Ce n'est pas par amour de la matière qu'ils deviendront attentifs en classe mais bien par le savoir-faire et le savoir-être de l'enseignant qui sait être une personne attrayante et avec laquelle ils sont en mesure d'établir des rapports égalitaires» (p. 21). Les jeunes interrogés mentionnent aussi les effets corrosifs de ce qu'ils ressentent comme des préjugés à leur égard : une sorte de centration sur les aspects négatifs de leur fonctionnement qui s'installe graduellement très tôt dans leur scolarité et qui les suit d'année en année. Les jeunes souhaiteraient que les enseignants

prennent conscience de ce cercle vicieux et qu'ils le dépassent. «La relation élève/professeur est apparue comme étant fondamentale et centrale dans l'appréciation et la critique que l'élève faisait de l'école» (p. 22).

Le cheminement scolaire et les attitudes de l'élève

Suite à des analyses de la variance aux différents temps de mesure, l'analyse de la relation entre les cheminements scolaires et les attitudes de l'élève envers l'enseignante et l'école ne permettent pas d'établir un lien précis et constant entre ces variables. Par contre, l'attitude de l'élève envers la lecture, de façon assez constante, semble être plus négative pour les élèves en "difficulté très importante" comparativement aux élèves des autres types de cheminement. De plus, pour les T1, T2 et T3, l'attitude de l'élève envers les mathématiques, semble être plus négative pour les élèves en "difficulté très importante" comparativement aux élèves des autres types de cheminement. Tenant compte des limites de l'instrument utilisé pour la mesure des attitudes, il est suggéré de considérer ces résultats avec prudence. Enfin, il ne nous est pas apparu nécessaire de décrire en détail les résultats de ces analyses.

Quant à l'analyse de la relation entre l'attitude envers le vécu scolaire et les cheminements perçus, de façon générale, ce sont les élèves perçus en "difficulté très importante" qui présentent l'attitude la moins positive envers le vécu scolaire.

Le cheminement scolaire et le concept de soi des élèves

Le concept de soi

L'analyse des résultats concernant le concept de soi global des élèves (tableau 9) nous permet de constater que dans l'ensemble et de façon assez constante (du T1 au T5), le concept de soi global des élèves est très positif. Il varie pour les mesures du T1 au T3 entre une moyenne de 10,22 ($ET = 1,68$) et une moyenne de 11,29 ($ET = 1,28$) sur un maximum de douze (12). En deuxième année, au T4 et au T5, étant donné l'âge des élèves et leur plus grande autonomie, nous avons utilisé le test du concept de soi SDQ-1 (Self Description Questionnaire-1); les résultats pour le concept de soi global montrent une moyenne variant entre 33,02 ($ET = 5,13$) et 32,79 ($ET = 4,62$) sur un maximum de 40.

Le SDQ-1 est un test dont les qualités métrologiques sont démontrées, tel qu'indiqué dans la section décrivant la méthodologie de la recherche. L'instrument comprend 11 sous-échelles. Pour les fins du présent rapport, nous retenons les sept principales sous-

échelles suivantes : la lecture, les mathématiques , l'école en général, l'estime de soi (appelée également le «soi général»), le soi non académique, le soi académique et le concept de soi global (l'ensemble de toutes les sous-échelles, appelé également le Total self)

Les résultats présentés au tableau 9 montrent que, dans l'ensemble, du T1 (maternelle) au T4 (début de la deuxième année), il n'existe pas de différences significatives entre le concept de soi global des garçons et celui des filles. On remarque cependant une différence significative au T5 (fin de la deuxième année) en faveur des garçons. En effet, les garçons démontrent un concept de soi global (SDQ Self) ($M = 33,14$, $ET = 4,72$) supérieur à celui des filles ($M = 32,44$, $ET = 4,50$), $F = (1, 921) = 5,21$ significatif à $p < 0,02$.

Tableau 9

Cheminement scolaire des élèves et concept de soi global à chaque temps

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Général	10,22 (1,68) G 10,2 F 10,2	10,99 (1,48) G 10,9 F 11,0	11,29 (1,28) G 11,2 F 11,4	33,02 (5,13) G 32,93 F 33,12	32,79(4,62) G 33,14 F 32,44
Sans difficulté	10,63(1,33) G 10,62 F 10,64 N=502	11,25 (1,26) G 11,3 F 11,21 N=496	11,44 (1,20) G 11,41 F 11,46 N=550	33,55(4,84) G 33,67 F 33,46 N=511	33,07(4,42) G 33,55 F 32,63 N=525
Difficulté légère	10,07 (1,63) G 10,12 F 10,0 N=301	10,87 (1,57) G 10,75 F 11,02 N=250	11,18 (1,28) G 11,07 F 11,33 N=219	32,50(5,04) G 32,21 F 32,89 N=286	32,31 (4,81) G 32,84 F 31,65 N=229
Difficulté assez importante	9,69 (1,76) G 9,75 F 9,55 N=105	10,88 (1,24) G 11,06 F 10,66 N=145	11,13 (1,39) G 11,03 F 11,28 N=125	31,96(5,69) G 31,33 F 32,65 N=113	32,68 (4,99) G 32,62 F 32,76 N=126
Difficulté très importante	7,39 (2,62) G 7,69 F 6,6 N=36	10,17 (1,87) G 9,82 F 10,87 N=42	10,89 (1,44) G 10,79 F 11,04 N=66	31,09(6,66) G 32,21 F 29,36 N=41	32,08(5,06) G 31,22 F 32,94 N=36

N=944 N=933 N=960 N=951 N=916

De plus, l'analyse des résultats de certaines sous-échelles du SQD-1, permet d'observer qu'il y a une différence significative pour le concept de soi en lecture en faveur des filles au T4 et au T5. Par exemple, au T5 les filles démontrent un concept de soi en lecture ($M = 35,14$, $ET = 5,42$) supérieur à celui des garçons ($M = 33,81$, $ET = 6,79$) $F(1,1002) = 11,65$ significatif à $p < 0,0007$.

Tableau 10

Cheminement scolaire des élèves et sous-échelles du concept de soi (SDQ) pour T4 et T5

Cheminement actuel			Lecture	Math.	École	Soi	Non acad.	Académ.
SDQ-1 population gén.	T4		35,31 (5,87)	32,22 (7,83)	31,78 (6,51)	34,83 (5,42)	33,59 (5,34)	32,45 (6,30)
	T5		34,46 (6,19)	31,09 (8,27)	30,54 (6,84)	34,17 (5,60)	35,51 (4,61)	32,07 (5,89)
Sans difficulté	T4		36,29 (4,87)	32,62 (7,62)	32,4 (6,43)	35,1 (4,76)	33,78 (5,16)	33,33 (5,85)
	T5		35,35 (5,14)	31,69 (7,96)	31,24 (6,63)	34,29 (5,27)	33,39 (4,55)	32,79 (5,54)
Difficulté légère	T4		34,82 (6,05)	31,3 (8,15)	31,31 (6,35)	34,31 (5,87)	33,35 (5,19)	31,65 (6,29)
	T5		35,57 (6,89)	29,93 (8,46)	29,73 (7,09)	33,93 (6,08)	33,53 (4,62)	31,02 (6,23)
Difficulté assez importante	T4		32,96 (7,52)	31,95 (7,59)	31,03 (5,82)	34,55 (5,62)	33,16 (6,20)	30,75 (6,93)
	T5		33,09 (7,56)	30,61 (9,01)	29,67 (6,99)	34,49 (5,86)	33,97 (4,81)	31,19 (6,17)
Difficulté très importante	T4		32,10 (8,29)	32,05 (8,38)	28,51 (8,85)	32,32 (8,42)	32,09 (6,25)	30,11 (8,00)
	T5		31,26 (7,93)	31,45 (8,61)	28,69 (6,94)	32,61 (6,32)	33,35 (4,93)	30,95 (6,42)

L'inverse se produit en mathématiques : au T4, on observe une tendance non significative en faveur des garçons qui se confirme au T5 et devient significative. En effet, au T5, les garçons démontrent un concept de soi en mathématiques ($M = 31,91$, $ET = 8,46$) supérieur à celui des filles ($M = 30,25$, $ET = 7,99$) $F(1, 996) = 10,18$ significatif à $p < 0,001$.

On observe une différence significative au T4 en faveur des filles au regard du concept de soi vis-à-vis de l'école en général, mais cette différence n'existe plus au T5. Aucune différence n'est observée au niveau du soi (estime de soi) entre les garçons et les filles. En relation avec le concept de soi non académique, on observe une tendance non significative au T4, mais qui se confirme au T5, en faveur des garçons. En effet, au T5 les garçons démontrent un concept de soi non académique ($M = 34,00$, $ET = 4,50$) supérieur à celui des filles ($M = 32,99$, $ET = 4,66$) $F(1, 942) = 11,32$ significatif à $p < 0,0008$. Enfin, le concept de soi académique présente une tendance non significative au T4 en faveur des filles, mais cette différence n'existe plus au T5.

Ces résultats montrent que les garçons et les filles se différencient par rapport à certains aspects constitutifs du concept de soi et que cette différenciation évolue dans le temps. Les filles développent un concept de soi en lecture plus positif que les garçons. Or, nous avons vu précédemment que, graduellement, les garçons développent une attitude plus négative que les filles envers la lecture. Ces deux phénomènes sont-ils interreliés? Théoriquement, selon le modèle d'explication des attitudes que nous avons retenu, les comportements et les attitudes qui conduisent à de l'approbation sociale, les succès en français par exemple, sont une cause de comportements et d'attitudes ultérieurs et un effet de l'expérience passée. Le concept de soi est aussi le fruit de l'accumulation d'expériences positives ou négatives vécues par la personne; l'approbation ou la désapprobation de personnes significatives contribuent à l'élaboration du concept de soi. Nous retrouvons donc une chaîne d'événements ou de facteurs intimement reliés qui contribuent à déterminer le fonctionnement des élèves.

En compensation des attitudes négatives envers la lecture et d'un concept de soi négatif en lecture, les garçons se tournent-ils vers une autre matière ou encore vers d'autres sphères d'activités pour tenter de trouver à l'école, une place positive où ils pourront être reconnus? Il est alors possible que leur concept de soi en mathématiques et leur concept de soi non académique aura tendance à devenir significativement plus positifs que celui des filles. Comme la lecture est essentielle pour réussir dans plusieurs autres

matières et que les filles ont des attitudes plus positives et un concept de soi plus positif dans ce domaine, il est possible qu'elles développent aussi un concept de soi académique plus positif que celui des garçons.

Le cheminement scolaire et concept de soi

L'analyse de la relation entre le cheminement scolaire et le concept de soi des élèves montre qu'il existe une différence significative entre le concept de soi global des élèves selon le cheminement scolaire perçu pour eux de T1 jusqu'à T4. En général, on observe que ce sont les élèves perçus sans difficulté qui présentent le concept de soi global le plus élevé et ce sont les élèves perçus avec difficulté assez importante et avec difficulté très importante qui présentent le concept de soi global le moins positif.

Comme le tableau 9 le décrit, en maternelle les élèves perçus sans difficulté obtiennent un score ($M = 10,63$, $ET = 1,33$) supérieur aux élèves perçus avec difficulté très importante ($M = 7,39$, $ET = 2,62$) $F(3,936) = 54,743$ significatif à $p < 0,0001$. Il en est de même aux T2 et T3 de la première année. Cette même constatation se répète au début de la deuxième année alors que les résultats sont les suivants : le score des élèves perçus sans difficulté ($M = 33,55$, $ET = 4,84$) est supérieur à celui des élèves perçus avec difficulté très importante ($M = 31,09$, $ET = 6,66$) $F(3,950) = 6,36$, significatif à $p < 0,0003$. Par contre, à la fin de la deuxième année (T5) cette différence n'existe plus. Le concept de soi global des élèves reste sensiblement le même, peu importe le cheminement perçu.

Une autre façon d'analyser ces résultats est par le regroupement des élèves perçus sans difficulté et en difficulté légère (NDS) et celui des élèves perçus en difficulté assez importante et en difficulté très importante (DS). Ces analyses viennent confirmer les résultats présentés plus haut. Nous observons une différence significative entre le concept de soi des élèves selon qu'ils sont perçus comme NDS ou DS pour les T1 à T4, les élèves NDS ayant un concept de soi global supérieur aux élèves DS. Cette différence disparaît au T5 (tableau 11).

Les analyses de certaines sous-échelles du SQD-1 en relation avec le cheminement scolaire, permettent d'observer qu'il y a une différence significative en faveur des élèves perçus sans difficulté pour le concept de soi en lecture. Ainsi, au T5 les élèves perçus sans difficulté démontrent un concept de soi en lecture ($M = 35,35$, $ET = 5,14$) supérieur, entre autres, à celui des élèves perçus en très grande difficulté ($M = 31,26$, $ET = 7,93$) $F(3,995) = 11,53$, significatif à $p < 0,0001$.

Tableau 11

Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et concept de soi global à chaque temps

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Non en Difficulté Scolaire	10,42(1,48)	11,13(1,39)	11,37 (1,23)	33,18(4,94)	32,84(4,55)
NDS	G 10,40 F 10,44 N=803	G 11,09 F 11,16 N=746	G 11,30 F 11,43 N=769	G 33,07 F 33,29 N=797	G 33,31 F 32,36 N=754
Difficulté Scolaire	9,09 (2,24)	10,73 (1,44)	11,,05 (1,4)	31,73(5,95)	32,54(5,00)
DS	G 9,20 F 8,86 N=141	G 10,75 F 10,7 N=187	G 10,95 F 11,19 N=191	G 31,59 F 31,89 N=154	G 32,33 F 32,80 N=162
Totaux	N=944	N=933	N=960	N=951	N=916

Une constatation semblable peut être avancée pour la sous-échelle du concept de soi reliée à l'école en général. On observe une différence significative au T4 et au T5 en faveur des élèves perçus sans difficulté. Ainsi, au T5 les élèves perçus sans difficulté démontrent un concept de soi vis-à-vis de l'école en général ($M = 31,24$, $ET = 6,63$) supérieur, entre autres, à celui des élèves perçus en très grande difficulté ($M = 28,69$, $ET = 6,94$) $F(3,985) = 4,88$, significatif à $p < 0,002$.

Enfin, le même phénomène se produit pour le concept de soi académique. On observe une différence significative au T4 et au T5 en faveur des élèves perçus sans difficulté. Ainsi, au T5 les élèves perçus sans difficulté démontrent un concept de soi académique ($M = 32,79$, $ET = 5,54$) supérieur, entre autres, à celui des élèves perçus en difficulté assez importante ($M = 31,19$, $ET = 6,17$) $F(3,958) = 6,89$, significatif à $p < 0,0001$.

Les résultats concernant le soi général (estime de soi) montrent une différence significative au T4 en faveur des élèves perçus sans difficulté. Toutefois, cette différence n'apparaît plus au T5.

Aucune différence significative n'est observée par rapport au concept de soi non académique en relation avec les cheminements. Ces observations se répètent lors des analyses des regroupements des élèves NDS et DS.

Cette dernière série de résultats permet de postuler que les élèves perçus en difficulté, peu importe que celle-ci soit jugée importante ou très importante, développent plutôt négativement certains domaines du concept de soi, particulièrement ceux liés aux aspects scolaires : concept de soi en lecture, concept de soi relié à l'école en général et concept de soi académique. Précisons ici, que pour le concept de soi, étant donné le changement d'instrument aux T4 et T5, il ne nous est pas possible de réaliser des analyses à l'aide de la cohorte longitudinale.

Les résultats concernant les enseignantes pour chaque temps

Le cheminement scolaire et l'attitude de l'enseignante envers les élèves

L'attitude de l'enseignante envers les élèves (tableaux 12 et 13) nous permet d'observer que dans l'ensemble et de façon assez constante (du T1 au T5), cette attitude est très positive. Elle varie, pour les cinq mesures, de 32,26 à 34,39, sur un score possible de -54 à +54. Une analyse des mesures répétées des scores de l'APE attribués aux élèves dans une même année auprès des mêmes sujets, en première année (entre le T2 et le T3) et en deuxième année (entre le T4 et le T5) démontre une stabilité dans l'attitude de l'enseignant. En effet, l'analyse de variance à mesures répétées ne présente aucune différence significative entre les mesures. Cependant, l'analyse de variance des scores de l'APE attribués aux élèves de la cohorte longitudinale (T1, T3 et T5, $n = 736$) nous permet cette fois-ci une observation de différences significatives $F(2,717) = 4,557$ à $p < 0,008$. Ainsi, on observera une tendance à ce que les attitudes des enseignantes soient significativement plus positives du T1 ($M = 34,83$, $ET = 17,23$) au T3 ($M = 35,42$, $ET = 19,18$) et au T5 ($M = 36,83$, $ET = 18,37$).

L'analyse de variance fait ressortir que dans l'ensemble et de façon constante (de la maternelle à la fin de la deuxième année), il existe une différence significative d'attitude des enseignantes envers les garçons et envers les filles. Cette attitude est toujours plus positive à l'égard des filles et l'écart est important (environ 10 points) voir le tableau 12 (score Général du T1 au T5 G et F). Ainsi, en maternelle la valeur est de $F(3,915) = 25,94$, significative à $p < 0,0001$; au début de la première année la valeur est de $F(3,959) = 148,41$, significative à $p < 0,0001$ alors qu'à la fin de la première année la valeur est de $F(3,955) = 25,515$, significative à $p < 0,0001$; enfin, au début de la deuxième année la valeur est de $F(3,950) = 51,552$, significative à $p < 0,0001$, et, à la fin de la deuxième année, la valeur est de $F(3,1012) = 26,242$, significative à $p < 0,0001$.

La relation entre le cheminement scolaire et l'attitude de l'enseignante est de son côté très révélatrice. Ainsi, les élèves identifiés «sans difficulté» reçoivent les attitudes les plus positives (entre 40 et 43) alors que les élèves «avec difficulté très importante» reçoivent les attitudes les moins positives (entre -0,35 et 10). Nous retrouvons l'ordre suivant au niveau de l'attitude et du cheminement : «sans difficulté» (entre 40 et 43) > «difficulté légère» (entre 26 et 28) > «difficulté assez importante» (entre 13 et 22) > «difficulté très importante» (entre -0,35 et 10) (tableau 12).

Tableau 12

Cheminement scolaire des élèves et attitude de l'enseignante à chaque temps

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Général	32,39 (19,36) G 27,48 F 38,39	32,26 (20,41) G 29,05 F 37,34	32,89 (20,62) G 28,56 F 38,07	34,28 (19,44) G 29,47 F 39,54	34,39 (19,88) G 29,92 F 39,34
Sans difficulté	42,22(11,28) G 39,52 F 44,55 N=459	43,26 (13,02) G 40,81 F 45,39 N=509	41,66 (14,77) G 37,87 F 45,11 N=552	43,52(12,38) G 40,96 F 45,72 N=515	40,09(13,32) G 40,17 F 45,776 N=577
Difficulté légère	27,19 (17,11) G 26,19 F 34,79 N=269	27,48 (18,91) G 24,83 F 30,99 N=250	25,75 (20,19) G 22,74 F 28,81 N=221	28,59(18,49) G 23,53 F 35,57 N=288	26,38 (20,25) G 20,84 F 33,87 N=259
Difficulté assez importante	13,29 (20,24) G 11,47 F 25,0 N=150	18,81 (21,12) G 15,95 F 22,34 N=150	20,40 (20,63) G 16,76 F 25,8 N=124	18,69 (19,65) G 13,59 F 24,36 N=112	22,08 (20,66) G 17,30 F 28,26 N=140
Difficulté très importante	-,35 (24,04) G 3,94 F 8,15 N=45	4,04 (20,85) G 0,9 F 9,59 N=47	10,02 (23,49) G 7,10 F 14,22 N=66	4,79 (23,21) G -1,46 F 14,35 N=66	8,66 (22,26) G 7,68 F 9,64 N=44
Totaux	N=974	N=967	N=963	N=958	N=1020

Tableau 13

Cheminement scolaire des élèves NDS et DS et attitude de l'enseignante à chaque temps

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Non en Difficulté Scolaire NDS	36,53(15,58) G 32,43 F 40,56 N=886	37,91(16,99) G 34,64 F 41,19 N=770	37,11 (17,99) G 32,94 F 41,36 N=773	38,17(16,49) G 33,41 F 42,64 N=803	37,91(17,57) G 33,41 F 42,58 N=836
Difficulté Scolaire DS	9,61 (22,1) G 5,95 F 17,98 N=1148	15,28 (21,93) G 11,96 F 19,76 N=197	16,79 (22,16) G 13,43 F 21,74 N=190	14,83 (21,55) G 8,99 F 21,93 N=155	18,87(21,76) G 15,21 F 23,33 N=184
Totaux	N=974	N=967	N=963	N=958	N=1020

L'analyse des résultats par regroupement des élèves NDS et DS vient confirmer les résultats présentés plus haut. Nous remarquons une différence significative dans l'attitude de l'enseignante selon que les élèves sont perçus comme NDS ou DS. Que ce soit à la maternelle ou à la fin de la deuxième année, la différence est significative à $p < 0,0001$, l'attitude étant toujours plus positive envers les élèves NDS (tableau 13).

Le cheminement scolaire et les quatre types d'élèves (Silberman)

Le tableau 14 présente pour chaque temps et en relation avec le sexe de l'élève, la répartition des élèves selon les quatre types d'élèves, à savoir : attachant, préoccupant, indifférent et rejeté. Rappelons que l'identification de ces quatre types d'élèves constitue une procédure indirecte de mesure de l'attitude de l'enseignante envers l'élève. On peut considérer que l'élève identifié comme attachant est l'objet de l'attitude la plus positive de la part de l'enseignante, alors qu'au contraire celui qui est identifié comme rejeté est l'objet de l'attitude la plus négative. L'élève indifférent est, après l'élève attachant, celui qui est l'objet de l'attitude la plus positive et, en troisième rang on retrouve l'élève préoccupant.

Tableau 14

Types d'élèves et sexe pour chaque temps

Types d'élèves	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Attachant	54 % G46 %/F 62 % n=481	58 % G53 %/F 64 % n=525	59 % G55 %/F 63 % n=502	52 % G47 %/F 58 % n=402	54 % G49 %/F 60 % n=483
Préoccupant	21 % G25 %/F 17 % n=191	22 % G24 %/F 20 % n=197	21 % G20 %/F 22 % n=178	24 % G23 %/F 24 % n=180	20 % G20 %/F 20 % n=181
Indifférent	14 % G12 %/F 17 % n=129	11 % G12 %/F 11 % n=104	10 % G11 %/F 09 % n=86	14 % G15 %/F 13 % n=108	14 % G13 %/F 15 % n=124
Rejeté	11 % G17 %/F 04 % n=097	09 % G11 %/F 05 % n=077	10 % G14 %/F 05 % n=081	10 % G15 %/F 05 % n=077	12 % G18 %/F 05 % n=108
Totaux	898	903	847	767	896

Comme le présente le tableau 14, entre 52 % et 59 % des élèves sont identifiés de type attachant par les enseignantes. Entre 20 % et 24 % sont de type préoccupant et entre 10 % et 14 % sont de type indifférent. Enfin, quelque 9 % à 12 % sont de type rejeté. Globalement, les élèves qui semblent présenter une relation positive (du point de vue de l'attitude de l'enseignante) représentent en moyenne 68 % de la population d'élèves (regroupement des élèves de types attachant et indifférent), ce qui représente près de 7 élèves sur 10. Parmi l'ensemble des élèves, un élève sur cinq préoccupe l'enseignante. Ces élèves, tout en n'étant pas dans un état de relation négative, sont en difficulté scolaire. Fait relativement troublant, un élève sur dix est dans une situation nettement conflictuelle avec son enseignante, du point de vue de l'attitude que celle-ci a envers lui.

Les quatre types d'élèves et le sexe de l'élève. Lorsque nous considérons la distribution de ces quatre types d'élèves en tenant compte du sexe de l'élève, nous retrouvons de façon constante une proportion plus grande de filles considérées de type attachant. En effet, parmi l'ensemble des filles, entre 58 % et 64 % sont considérées comme attachantes, comparativement aux garçons (entre 46 % et 55 % des garçons). D'autre part, la proportion des garçons considérés de type rejeté (entre 11 % et 18 % des garçons) est

significativement et constamment plus grande comparativement à la proportion de filles (entre 4 % et 5 % des filles).

Concernant les élèves de type préoccupant, alors qu'en maternelle et en début de première année les garçons étaient plus nombreux que les filles dans cette catégorie, cette différence disparaît à partir de la fin de la première année. Le même phénomène s'observe au niveau des cheminements. L'une des explications à ce phénomène pourrait être reliée à la perte des sujets. En effet, l'analyse longitudinale des sujets perdus, nous révèle que dans le cas des filles, les proportions selon les types d'élèves correspondent à celles de l'ensemble de la recherche. Ceci n'est pas du tout le cas pour les garçons. En effet, les données des cas de garçons «perdus», nous indiquent que ce sont dans 65 % des cas des élèves dits préoccupants (39 %) ou rejetés (27 %).

Une analyse des mesures répétées des types d'élèves dans une même année auprès des mêmes sujets, en première année (entre le T2 et le T3, voir le tableau 14b en annexe) et en deuxième année (entre le T4 et le T5, voir le tableau 14c en annexe) démontre, un peu comme pour les cheminements, une certaine fluctuation chez les élèves ou dans la perception que les enseignantes ont de leurs élèves. La stabilité dans le statut "type d'élève" semble plus forte pour les élèves identifiés aux extrêmes, à savoir, "attachant" et "rejetés". Ainsi, la majorité des élèves qui étaient attachants en début d'année l'étaient également à la fin de l'année. Même phénomène pour les élèves rejetés. La fluctuation est plus grande chez les sujets identifiés "indifférents" ou "préoccupants".

Le cheminement scolaire et les quatre types d'élèves. Lorsqu'on analyse les distributions des élèves selon le cheminement scolaire et qu'on tient compte des quatre types d'élèves (tableau 15), on observe que les élèves identifiés «sans difficulté» sont en grande majorité représentés par des élèves de type attachant (entre 81 % et 86 %); dans le cheminement «difficulté assez importante» les élèves de type préoccupant se retrouvent en majorité (entre 57 % et 64 %); enfin, dans le cheminement «difficulté très importante» les élèves de type préoccupant se retrouvent en majorité (entre 56 % et 65 %) de même qu'une bonne proportion d'élèves de type rejeté (entre 24 % et 36 %).

Ces observations se répètent lorsqu'on analyse le regroupement des élèves NDS et DS. Le tableau 16 présente ces résultats.

Tableau 15

Cheminement scolaire des élèves à chaque temps en relation avec les types d'élèves : A = Attachant, P = Préoccupant, I = Indifférent, R = Rejeté

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Sans difficulté	A= 83 %	A= 86 %	A= 85 %	A= 81 %	A= 82 %
	P = 03 %	P = 03 %	P = 03 %	P = 03 %	P = 03 %
	I = 12 %	I = 07 %	I = 07 %	I = 13 %	I = 11 %
	R= 02 %	R= 04 %	R= 05 %	R= 03 %	R= 05 %
Difficulté légère	A= 29 %	A= 37 %	A= 42 %	A= 31 %	A= 28 %
	P = 32 %	P = 33 %	P = 32 %	P = 38 %	P = 31 %
	I = 24 %	I = 20 %	I = 14 %	I = 18 %	I = 23 %
	R= 15 %	R= 10 %	R= 12 %	R= 13 %	R= 18 %
Difficulté assez importante	A= 06 %	A= 14 %	A= 12 %	A= 04 %	A= 04 %
	P = 57 %	P = 60 %	P = 59 %	P = 64 %	P = 58 %
	I = 06 %	I = 12 %	I = 11 %	I = 12 %	I = 14 %
	R= 31 %	R= 14 %	R= 18 %	R= 20 %	R= 24 %
Difficulté très importante	A= 05 %	A= 00 %	A= 07 %	A= 03 %	A= 00 %
	P = 60 %	P = 55 %	P = 56 %	P = 56 %	P = 65 %
	I = 00 %	I = 17 %	I = 13 %	I = 05 %	I = 07 %
	R= 35 %	R= 28 %	R= 24 %	R= 36 %	R= 28 %

Tableau 16

Cheminement actuel des élèves NDS et DS à chaque temps en relation avec les types d'élèves : A = Attachant, P = Préoccupant, I = Indifférent, R = Rejeté

Cheminement actuel	Maternelle	Première année		Deuxième année	
	T1	T2	T3	T4	T5
Non en Difficulté Scolaire (NDS)	A= 63 %	A= 70 %	A= 72 %	A= 63 %	A= 66 %
	P = 14 %	P = 13 %	P = 12 %	P = 15 %	P = 11 %
	I = 16 %	I = 11 %	I = 09 %	I = 15 %	I = 14 %
	R= 07 %	R= 06 %	R= 07 %	R= 07 %	R= 09 %
Difficulté Scolaire (DS)	A= 06 %	A= 11 %	A= 11 %	A= 04 %	A= 03 %
	P = 57 %	P = 59 %	P = 58 %	P = 61 %	P = 59 %
	I = 05 %	I = 13 %	I = 11 %	I = 10 %	I = 13 %
	R= 32 %	R= 17 %	R= 20 %	R= 25 %	R= 25 %

Les résultats concernant les parents (T5 seulement)

Les données recueillies à propos des parents comportent deux aspects. Un premier aspect permet de connaître les principales caractéristiques des familles aux points de vue de la scolarité et du revenu des parents, de l'organisation familiale et de la

participation de l'enfant à des activités préscolaires. Un deuxième aspect vise à identifier le style éducatif des parents et le type d'encadrement que les parents fournissent à leur enfant au regard de l'activité scolaire désignée sous le vocable «devoirs et leçons». Les caractéristiques des familles sont d'abord présentées puis le style éducatif et le type d'encadrement sont mis en relation avec ces caractéristiques. Des liens avec le cheminement scolaire sont ensuite établis.

Les caractéristiques des familles

Il importe d'abord de mentionner que dans 78 % (n=740) des cas, ce sont les mères qui répondent aux questionnaires destinés aux parents. Le père y répond dans 11 % (n=102) des cas alors que les deux parents effectuent ensemble cette tâche dans 9 % (n=85) des cas. Notons que le taux de réponse des parents a été de 90 %. L'analyse de la scolarité des parents montre que 3 % (n=23) des mères ont terminé le niveau primaire, 51 % (n=457) le niveau secondaire, 28 % (n=250) le niveau collégial et enfin, 18 % (n=164) ont terminé un niveau universitaire. Les pères sont légèrement plus scolarisés, 4 % (n=37) ayant complété le niveau primaire, 50 % (n=420) le niveau secondaire, 23 % (n=189) le niveau collégial et enfin, 23 % (n=189) ont complété un niveau universitaire.

Le revenu annuel familial se situe à plus de 40 000 \$ pour plus de 52 % (n=458) des familles alors que 23 % (n=204) ont un revenu se situant entre 25 000 \$ et 40 000 \$; la proportion des parents qui ont un revenu annuel se situant entre 10 000 \$ et 25 000 \$ est de 22 % (n=193) et enfin, 3 % (n=25) des familles ont un revenu de moins de 10 000 \$. Le tableau 17 présente le portrait de ces familles au point de vue de leur constitution : famille Intacte, c'est-à-dire que les deux parents demeurent ensemble, famille monoparentale où les parents vivent séparément et famille reconstituée où les parents séparés ou divorcés vivent avec un nouveau conjoint et les enfants de celui-ci.

Ce tableau montre que 72,5 % (n=680) des familles sont de type naturel, 16 % (n=150) sont des familles de type monoparental et 10 % (n=97) sont des familles recomposées. Au sein de ces familles, quelque 44 % (n=412) des enfants occupent le premier rang, 43 % (n=399) le deuxième rang et 10 % (n=95) le troisième rang.

Tableau 17

Types de familles au T5

Types de familles	Fréquences	%
-------------------	------------	---

Intacte	680	72,5
Recomposée	97	10,3
Monoparentale	150	16,0
Accueil	5	0,6
Autres	6	0,6

En fonction de notre questionnaire, la participation à des activités préscolaires peut être de différents types. Du côté des parents c'est la participation à des activités du programme Passe-Partout. Du côté des enfants, c'est la participation à des activités préscolaires, soit au programme Passe-Partout ou à la fréquentation d'une garderie ou d'une prématernelle. La participation des parents au programme Passe-Partout est mentionnée par 18 % (n=164) des répondants. Les enfants qui auraient participé représentent 17 % (n=157). Les enfants qui auraient participé à une garderie représentent 52 % (n=356) des élèves .

Le style éducatif

Le style éducatif comporte quatre paramètres. *L'attitude éducative* réfère aux opinions que peuvent avoir les parents au regard de l'éducation de leur enfant; ces opinions peuvent avoir un caractère plus ou moins interventionniste. Ainsi, un score élevé révèle des parents plus interventionnistes. *Le comportement éducatif* réfère à un ensemble de comportements qui peuvent être considérés comme une manifestation concrète du caractère plus ou moins interventionniste. *L'encadrement autoritaire* est celui qui est pratiqué par le parent dont les comportements laissent peu de place à la prise en charge par l'enfant de l'organisation de sa vie scolaire. *L'encadrement libéral* est celui qui, au contraire du type d'encadrement précédent, laisse place à la prise en charge par l'enfant de l'organisation de sa vie scolaire. Ces concepts recouvrent des opinions et des comportements.

Tel que mentionné antérieurement, nous avons établi certains liens entre le style éducatif et certaines caractéristiques des familles avant de le mettre en relation avec le cheminement scolaire perçu. Ainsi, il existe une relation entre la scolarité de la mère et l'attitude éducative, le comportement éducatif et l'encadrement autoritaire. Les mères moins scolarisées présentent un score plus élevé sur ces trois échelles; celles qui sont moins scolarisées (niveaux primaire et secondaire) auraient tendance à être plus interventionnistes et plus autoritaires. Cette relation est aussi observée pour les pères

sauf dans le cas de l'échelle de comportement éducatif où la différence n'est pas significative.

L'analyse du style éducatif des parents en lien avec le revenu familial, présente des résultats significatifs avec l'attitude éducative et l'encadrement autoritaire. Les parents de famille ayant un faible revenu (25 000 \$ et moins, seuil de pauvreté) auraient tendance à présenter des attitudes éducatives plus interventionniste ($M = 26,41$, $ET = 2,79$) comparativement aux parents de famille plus aisées ($M = 26,04$, $ET = 2,29$) avec une valeur de $t = 1,89$ significative à $p < 0,02$. La même tendance est observée pour l'encadrement plus autoritaire dans le cas des parents de famille ayant un revenu faible ($M = 27,07$, $ET = 5,19$) comparativement aux parents de famille plus aisée ($M = 26,26$, $ET = 4,22$) avec une valeur de $t = 2,247$, significative à $p < 0,01$.

L'observation du style éducatif en lien avec le type de famille (Intacte, monoparentale et recomposée) ne présente aucun résultat significatif. Ainsi, il semble que peu importe le type de famille, les styles parentaux se ressemblent. Les analyses statistiques révèlent aussi qu'il n'existe pas de différence dans les quatre styles éducatifs des parents au regard du sexe de l'enfant. Le tableau 18 illustre bien l'égalité des moyennes des scores pour chaque style éducatif des parents, selon que leur enfant est un garçon ou une fille.

Le style éducatif et le cheminement scolaire

Dans cette section, nous présentons les résultats relatifs aux quatre paramètres du style parental en relation avec le cheminement scolaire des élèves tel que perçu par les enseignantes.

Au regard de l'attitude éducative, il ne semble pas y avoir de relation entre l'attitude plus ou moins interventionniste des parents et le fait que l'enfant soit perçu par l'enseignant comme présentant ou non des difficultés scolaires. Comme le montre le tableau 18, les scores d'attitude éducative sont semblables selon le cheminement scolaire perçu. L'analyse de variance, avec une valeur de F non significative soutient cette observation.

Tableau 18

Cheminement actuel des élèves vs EDL et styles parentaux

Cheminement actuel	EDL	Att. éduc.	Com. éduc.	Enca. aut.	Enca. lib.
Population gén.	33,09 (4,54) G 33,50 F 32,67	26,14 (2,41) G 26,14 F 26,13	30,20(4,23) G 30,37 F 30,03	26,49 (4,46) G 26,55 F 26,42	34,40 (2,96) G 34,51 F 34,29
Sans difficulté	32,73 (4,62)	26,04 (2,39)	29,76 (4,37)	26,05 (4,52)	34,34 (2,95)
Difficulté légère	33,49 (4,17)	26,15 (2,50)	30,52 (3,95)	26,77 (4,42)	34,46 (2,92)
Difficulté assez importante	33,56 (4,66)	26,49 (2,33)	30,89 (3,90)	27,41 (4,08)	34,48 (2,99)
Difficulté très importante	34,11 (4,96)	26,49 (2,26)	31,81 (4,51)	28,17 (4,36)	34,49 (3,39)

Toutefois, une analyse par les regroupements des élèves NDS et des élèves DS (tableau 19), laisse entrevoir une tendance significative vers une attitude interventionniste plus grande des parents dont leur enfant est perçu DS. Ainsi, le score moyen d'attitude des parents des élèves NDS est de 26,07, ($ET = 2,43$) et celui des parents des élèves DS est de 26,49, ($ET = 2,31$) avec une valeur de $t = 1,97$, significative à $p < 0,02$.

Tableau 19
Cheminement des élèves NDS et DS vs EDL et styles parentaux

Cheminement actuel	EDL	Att. éduc.	Com. éduc.	Enca. aut.	Enca. lib.
Non en Difficulté Scolaire NDS	32,96 (4,49)	26,07 (2,43)	30,00 (4,25)	26,27 (4,49)	34,38 (2,94)
Difficulté Scolaire DS	33,69 (4,72)	26,49 (2,31)	31,11 (4,06)	27,59 (4,15)	34,48 (3,08)

L'analyse de la relation entre le comportement éducatif et le cheminement scolaire perçu par les enseignants permet d'observer un lien significatif avec le degré de difficulté perçu pour l'élève. En général, on observe que ce sont les parents des élèves perçus en cheminement «sans difficulté» qui présentent le score de comportement le plus faible ($M = 29,76$, $ET = 4,37$) et que ce sont les parents des élèves perçus en cheminement «avec difficulté très importante» qui présentent le score le plus élevé ($M = 31,81$, $ET = 4,51$). L'analyse de la variance donne une valeur de $F(3,903) = 5,241$, significative à $p < 0,001$. Ces résultats sont confirmés par l'analyse des regroupements des élèves NDS et des élèves DS. En effet, le score moyen de comportement éducatif des parents des élèves NDS est de 30,00, ($ET = 4,25$) alors que celui des parents des élèves DS est de 31,11 ($ET = 4,06$) avec une valeur de $t = 2,978$, significative à $p < 0,001$. Ces résultats nous suggèrent que plus l'élève est perçu en difficulté scolaire, plus le parent a des comportements interventionnistes.

L'encadrement autoritaire des parents est aussi étroitement en lien avec le cheminement scolaire perçu. De façon constante, comme pour l'attitude et le comportement éducatif, on observe un style d'encadrement plus autoritaire selon le niveau de difficulté scolaire perçu par l'enseignante. Ainsi, les parents des élèves perçus en cheminement «sans difficulté» présentent un score d'encadrement autoritaire ($M = 26,05$, $ET = 4,52$) plus faible que les parents des élèves perçus en cheminement «avec difficulté très importante» qui présentent le score le plus élevé ($M = 28,17$, $ET = 4,36$). L'analyse de la variance donne une valeur de $F(3,890) = 5,371$ significative à $p < 0,001$. Ici également, ces résultats sont confirmés par l'analyse des regroupements des élèves NDS et des élèves DS : le score moyen d'encadrement des parents des élèves NDS est de 26,27, ($ET = 4,49$) et celui des parents des élèves DS est de 27,59, ($ET = 4,15$) avec une valeur de

3,327, significative à $p < 0,0004$. Comme pour le comportement éducatif, ces résultats nous suggèrent que plus l'élève est perçu en difficulté scolaire, plus le parent a un style d'encadrement autoritaire.

L'encadrement libéral des parents n'est pas en lien avec le cheminement scolaire perçu. Comme le montre le tableau 18 les scores d'encadrement libéral sont semblables selon le cheminement scolaire perçu pour l'élève. L'analyse de variance, avec une valeur de F non significative, soutient cette observation. Ainsi, il ne semble pas y avoir de relation entre l'encadrement plus ou moins libéral et le fait que l'enfant soit perçu par l'enseignante comme présentant ou non des difficultés scolaires. Ces résultats sont confirmés par l'analyse des regroupements des élèves NDS et des élèves DS (voir le tableau 19).

Les résultats que nous venons de présenter mettent en évidence que deux paramètres sont particulièrement en lien avec le cheminement scolaire perçu pour les élèves : le comportement éducatif des parents ainsi que l'encadrement autoritaire. Ainsi, les parents des élèves perçus sans difficulté scolaire semblent légèrement moins interventionnistes et moins autoritaires que les parents d'élèves qui sont perçus en difficulté scolaire. Plusieurs personnes pourraient penser le contraire : des élèves qui semblent bien réussir ont des parents qui les encadrent beaucoup ou qui interviennent beaucoup auprès d'eux.

Qu'est ce qui pousse les parents des enfants perçus en difficulté à intervenir davantage et à être plus autoritaires? S'agit-il tout simplement d'une caractéristique personnelle ou ce comportement est-il sollicité par le milieu scolaire qui, devant les difficultés éventuelles de l'enfant, cherche un appui chez les parents? L'anticipation de difficultés scolaires pour l'enfant pousse-t-elle le parent à être plus contrôlant en espérant ainsi contrer certaines difficultés? Ce comportement se traduit-il dans la supervision des devoirs et des leçons?

L'encadrement des devoirs et des leçons

Le questionnaire concernant l'encadrement des devoirs et des leçons permet d'obtenir un score qui, lorsqu'il est élevé, montre que le parent mentionne être actif vis-à-vis de l'école et soucieux de l'encadrement de l'enfant lors de ses devoirs ou de ses leçons. À l'instar de la section relative au style éducatif, nous établissons certains liens entre

l'encadrement et certaines caractéristiques des familles avant de le mettre en relation avec le cheminement scolaire perçu pour les élèves.

Une observation générale du tableau 18 permet de constater que, dans l'ensemble, les parents mentionnent être actifs vis-à-vis de l'école et soutenir leur enfant lors des devoirs et leçons. Le score moyen de 33,09 ($ET = 4,54$) sur un score maximum de 44 illustre bien cette assertion. Mentionnons d'abord qu'il ne semble pas exister de relation entre la scolarité de la mère et l'encadrement des devoirs et des leçons, contrairement au style éducatif où nous retrouvons une relation significative entre une scolarité peu élevée et un style éducatif interventionniste. Le même phénomène s'observe chez les pères. Notre analyse s'est cependant centrée sur les mères, puisqu'elles sont les répondantes aux questionnaires dans 78 % des cas.

D'une part, les résultats au questionnaire sur l'encadrement des devoirs et des leçons en lien avec le revenu familial (25 000 \$ et plus et moins de 25 000 \$, seuil de pauvreté), sont significatifs : les parents de famille ayant un revenu faible (seuil de pauvreté) encadreraient moins leur enfant ($M = 31,89$, $ET = 5,35$) comparativement aux parents de famille plus aisée ($M = 33,49$, $ET = 4,19$). La valeur de $t = 4,51$, significative à $p < 0,0001$.

D'autre part, les résultats au questionnaire sur l'encadrement des devoirs et des leçons en lien avec le type de famille (Intacte, monoparentale ou recomposée) sont aussi significatifs : les parents de famille Intacte auraient tendance à encadrer davantage leur enfant ($M = 33,53$, $ET = 4,22$) comparativement aux parents de famille monoparentale ($M = 31,49$, $ET = 5,28$) et aux parents de famille recomposée ($M = 32,52$, $ET = 5,09$) avec une valeur de $F(2,925) = 13,495$, significative à $p < 0,0001$.

Il y a une différence significative entre les scores des parents des garçons ($M = 33,50$, $ET = 4,33$) et ceux des filles ($M = 32,67$, $ET = 4,73$) avec une valeur de $t = 2,84$ significative à $p < 0,002$. Il semble donc que les parents apportent une attention plus soutenue à l'encadrement des garçons par rapport à celui des filles.

L'encadrement et le cheminement scolaire

L'analyse de la relation entre le cheminement scolaire et l'encadrement des devoirs et des leçons permet d'observer que l'encadrement tend à être en relation avec le degré de difficulté perçu pour l'élève. En général, on observe que ce sont les parents des élèves perçus en cheminement «sans difficulté» qui présentent le score d'encadrement le plus

faible ($M = 32,73$, $ET = 4,62$) et ce sont les parents des élèves perçus en cheminement «avec difficulté très importante» qui présentent le score le plus élevé ($M = 34,11$, $ET = 4,96$) avec une valeur de $t = 1,75$, significative à $p < 0,04$.

L'analyse des regroupements des élèves NDS et des élèves DS en relation avec l'encadrement parental (tableau 19), soutient la tendance d'un encadrement plus grand pour les élèves DS. Cette différence n'est cependant pas significative.

En résumé, si l'on considère les styles éducatifs et l'encadrement exercé par les parents pour les devoirs et leçons en relation avec le cheminement scolaire perçu par les enseignants, quelques constantes semblent se dégager. Il y a des différences quant au style parental et au type d'encadrement selon que l'élève est perçu sans difficulté ou non. Plus l'élève est perçu en difficulté, plus le style parental est interventionniste et autoritaire et plus le parent est encadrant dans les tâches liées aux devoirs et leçons. Il nous semble qu'il y a là matière à s'interroger sur le type de conseils à donner aux parents, particulièrement aux parents d'élèves perçus en difficulté.

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche, au sujet des parents, ne sont pas tellement différents de ceux mis en évidence dans le chapitre présentant le cadre de référence. La recherche de Epstein (1988), par exemple, montre que l'enfant qui consacre plus de temps à ses devoirs et dont les parents passent plus de temps à l'aider dans ses devoirs, associés à des demandes plus fréquentes des enseignants pour que les parents s'engagent davantage sont en lien avec une faible réussite en mathématiques. Chen et Stevenson (1989) rapportent une corrélation négative entre le temps que les parents consacrent à aider leur enfant lors de ses devoirs et la réussite scolaire. Une autre étude, celle de Dauber et Epstein (1989), soutient la corrélation négative entre le nombre élevé de minutes d'aide que les parents apportent lors des devoirs et le niveau de réussite scolaire.

Par ailleurs, rappelons que Miller et Kelley (1991), suite à une recension des écrits, mentionnent que l'engagement des parents dans les devoirs est positif, particulièrement lorsque les parents peuvent fournir des feedbacks constructifs et justes et agir de façon à renforcer les comportements adéquats de l'enfant durant la période des devoirs. Elles expliquent que le lien entre l'aide des parents dans les devoirs de leur enfant et le succès scolaire demeure ambigu.

Dans cette perspective, le style parental est probablement un facteur qui influence les résultats de l'intervention au regard des devoirs et des leçons. Le cadre de référence que nous avons tracé au chapitre précédent montre bien cette influence. Ainsi, la qualité de l'encadrement peut être en lien avec le type de parentage. Le type de parent, que l'on peut nommer comme «démocratique» (Baumrind, 1971, 1973; Dornbush *et al.*, 1987) ou encore qui encourage l'autonomie de son enfant (Grolnick et Ryan, 1989) peut favoriser la réussite scolaire de son enfant. Non pas parce qu'il passe plus de temps à aider son enfant lors de ses devoirs mais bien parce qu'il connaît son enfant, lui démontre son intérêt envers ce qu'il fait et qu'il a une bonne attitude envers l'école, les devoirs et la réussite scolaire.

Les parents des élèves perçus en difficulté semblent interagir dans le sens contraire de ce qu'ils devraient privilégier; ils sont plus interventionnistes et autoritaires. Il nous semble qu'il y a là une piste d'intervention à prévoir dont nous traiterons ultérieurement dans la section des recommandations.

Les résultats concernant le rendement en lecture en lien avec diverses variables de l'élève pour le T3 et le T5

Le rendement en lecture et le sexe de l'élève

Une observation générale du rendement en lecture des élèves (tableau 20) permet de constater que 85 % des élèves réussissent le test de lecture alors que 15 % échouent; cette observation est valable pour les T3 et T5. Il n'existe pas de différence significative entre le rendement en lecture des garçons et celui des filles.

Le rendement en lecture et le cheminement scolaire

L'analyse de la relation entre le cheminement scolaire et le rendement en lecture permet de constater qu'il existe une différence significative entre le rendement en lecture selon le cheminement scolaire perçu pour les élèves au T3 et au T5. En général, ce sont les élèves perçus en cheminement «sans difficulté» qui présentent les résultats les plus élevés alors que les élèves perçus «en difficulté assez importante» et «en difficulté très importante» présentent les résultats les plus faibles.

Comme le tableau 20 le décrit, au T3 les élèves perçus «sans difficulté» obtiennent un score moyen de 3,91 ($ET = 1,40$) supérieur aux élèves perçus «en difficulté très importante» ($M = 1,88$, $ET = 1,44$; $F(3, 957) = 50,43$ significative à $p < 0,0001$). À la fin de

la deuxième année (T5), les élèves perçus «sans difficulté» obtiennent un score moyen de 4,84, ($ET=1,21$) supérieur aux élèves perçus «en difficulté très importante» ($M = 2,97$, $ET = 2,58$) $F(3,975) = 26,12$ significative à $p < 0,0001$).

L'analyse des résultats en lecture par le regroupement des élèves perçus NDS et des élèves perçus en DS vient confirmer les résultats présentés plus haut. Comme le tableau 20 le présente, il y a une différence significative entre le rendement des élèves selon qu'ils sont perçus NDS ou en DS pour le T3 et le T5. Les élèves perçus NDS ont un rendement supérieur (T3 : $M = 3,78$, $ET = 1,45$) aux élèves perçus en DS (T3 : $M = 2,49$, $ET = 1,66$) avec une valeur de $t = 10,64$, significative à $p < 0,0002$ et T5: NDS $M = 4,77$, $ET = 1,27$ comparativement à DS $M = 3,95$, $ET = 1,88$ avec une valeur de $t = 6,99$, significative à $p < 0,0002$.

Tableau 20

Résultats au test de lecture T3 et T5 en relation avec diverses variables

Variables	Test de lecture T3 (min. 0 à max. 5)			Test de lecture T5 (min. -7 à max. 6)		
	Moy. %	É.T.	n=	Moy. %	É.T.	n=
Global	3,49	1,58	1001	4,63	1,42	981
Garçon	3,48	1,58	518	4,60	1,42	501
Fille	3,51	1,59	483	4,67	1,42	480
Succès en lecture	84,9 %		850	84,4 %		828
Échec en lecture	15,1 %		151	15,6 %		153
Cheminement						
Sans diff.	3,91*	1,40	550	4,84*	1,21	565
Diff. légère	3,43*	1,51	217	4,62*	1,38	245
Diff. assez imp.	2,82*	1,69	125	4,23*	1,53	129
Diff. très imp.	1,88*	1,44	66	2,97*	2,58	37
NDS (sans. et diff. lég.)	3,78*	1,45	767	4,77*	1,27	810
DS (diff. assez et très imp.)	2,49	1,66	191	3,95	1,88	166
Attitude vs vécu scol.						
Vécu positif	3,48	1,59	914	4,66*	1,41	855
Vécu négatif	3,75	1,51	84	4,42	1,44	125
Quatre types d'élèves						
Attachant	3,94*	1,34	499	4,83*	1,22	466
Préoccupant	2,74*	1,65	176	4,08*	1,81	172
Indifférent	2,74*	1,76	86	4,67*	1,09	120
Rejeté	3,24*	1,63	80	4,49*	1,66	105

*Différence significative à $p < 0,05$

Ces résultats montrent que la perception que les enseignantes ont du cheminement scolaire des élèves est en relation avec le succès ou l'échec des élèves en lecture. Il est possible que les enseignantes fondent leur perception du cheminement des élèves sur le rendement de ces derniers en lecture; d'une part, un temps très important est consacré à l'apprentissage du français (lecture, écriture et communication orale) au cours des premières années du primaire et, d'autre part, la déclaration des élèves en difficulté est fondée, entre autres, sur des écarts quant aux apprentissages en français (MEQ 1992b). Il est possible qu'un tel lien existe au regard des mathématiques qui est une matière sur laquelle la déclaration des élèves en difficulté est aussi fondée; toutefois le temps

consacré à cet apprentissage est un peu moins important et nous n'avons pas recueilli de données concernant le rendement des élèves dans cette matière.

Le rendement en lecture et l'attitude des élèves envers le vécu scolaire

Comme le présente le tableau 20, au T3, il n'y a pas de différence dans le rendement en lecture selon que les élèves présentent une attitude positive ou négative vis-à-vis du vécu scolaire. Par contre, au T5, les élèves qui présentent une attitude positive envers le vécu scolaire obtiennent un rendement en lecture légèrement supérieur aux élèves qui témoignent d'une attitude moins positive. Ainsi, les élèves identifiés au vécu positif obtiennent un score moyen de 4,66, ($ET = 1,41$) alors que le groupe d'élèves identifiés au vécu négatif a un score moyen de 4,42, ($ET = 1,44$). Cette différence n'est toutefois pas significative puisque la valeur de $t = 1,83$, ($p < 0,06$). Précisons que les analyses spécifiques de l'attitude des élèves envers l'école, l'enseignante et les matières scolaires (lecture et mathématiques), tant pour le T3 que le T5, ne présentent aucune différence significative lorsque mises en lien avec le succès ou l'échec en lecture.

Les résultats que nous venons de présenter, quoique non significatifs, laissent entrevoir la possibilité que le rendement en lecture puisse être associé à l'attitude envers le vécu scolaire. Aucune des attitudes spécifiques ne semble être déterminante, mais lorsque nous considérons l'ensemble des facteurs, il se dégage une légère tendance vers une relation avec le rendement en lecture. Cette tendance deviendrait-elle significative à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité et que les résultats des élèves en lecture s'améliorent ou se détériorent? Rappelons que l'attitude des garçons envers la lecture au T5 était moins positive que celle des filles. Avec le temps, et l'évolution de leur rendement en lecture, verrait-on cette tendance se confirmer? La présente recherche ne permet pas de répondre à ces questions mais, rappelons-le aussi, l'attitude est une cause de comportements ultérieurs et de ce fait, théoriquement du moins, nous pouvons anticiper une réponse positive à ces questions.

Le rendement en lecture et le concept de soi des élèves

Les élèves en situation d'échec en lecture, présentent un score du concept de soi global légèrement supérieur aux élèves qui réussissent en lecture et ce, tant pour le T3 que pour le T5. Au T3, les élèves en situation d'échec en lecture obtiennent un score moyen du concept de soi global de 11,33, ($ET = 1,25$) légèrement supérieur au groupe d'élèves en situation de réussite qui obtient un score moyen de 11,05, ($ET = 1,42$) avec une valeur de $t = 2,45$, significative à $p < 0,01$. Au T5 la même tendance est observée et les élèves en situation d'échec en lecture obtiennent un score moyen du concept de soi global de 33,35 ($ET = 4,52$) alors que le groupe d'élèves en situation de réussite a un score moyen de 32,64 ($ET = 4,62$). Cette différence n'est cependant pas significative étant donné la valeur de $t = 1,65$ ($p < 0,09$).

Au T5, l'analyse des résultats aux principales sous-échelles du concept de soi en relation avec le succès ou l'échec en lecture permet d'observer des phénomènes fort intéressants. En effet, le score aux sous-échelles non académiques (apparence, relation parentale et total non académique) du concept de soi des élèves en situation d'échec en lecture est supérieur au score du groupe d'élèves en situation de réussite. Les résultats à toutes ces sous-échelles sont significatifs au test-t à $p < 0,05$. Par contre, les sous-échelles dites académiques (lecture, mathématiques, école en général et total académique) ne présentent aucune différence significative.

Il semble donc que le lien entre le rendement en lecture et le concept de soi global ou ses sous-échelles est relativement fragile. D'une part, la supériorité significative du concept de soi global des élèves en situation d'échec au T3 va à l'encontre des attentes habituelles qui veulent que les enfants en situation d'échec aient un concept de soi moindre. D'autre part, cette relation n'est plus significative au T5. Sans qu'elle ne soit observable au T3, il est aussi possible qu'une diminution du concept de soi puisse se produire très graduellement compte tenu des effets cumulatifs dûs à l'échec. Rappelons en outre que l'instrument de mesure est différent du T3 au T5; le SDQ-1, utilisé au T5, est un instrument dont la validité est supérieure à celle de l'échelle du concept de soi utilisée au T3. Il est difficile d'évaluer la portée de ce changement d'instrument, toutefois, les sous-échelles du SDQ-1 permettent certaines nuances eu égard, par exemple, au concept de soi non académique du groupe de sujets en situation d'échec. Puisque les résultats à cette sous-échelle sont significativement supérieurs pour ce dernier groupe, serait-il possible que les élèves en situation d'échec trouvent leur valorisation dans des domaines non académiques, compensant ainsi pour une moindre

valorisation au plan scolaire? Il serait alors plausible que la diminution au score du concept de soi global mette un certain temps à transparaître.

Les résultats concernant le rendement en lecture des élèves en lien avec diverses variables de l'enseignante au T3 et au T5

Le rendement en lecture et l'attitude de l'enseignante envers les élèves

Les résultats du rendement en lecture en relation avec l'attitude de l'enseignante envers l'élève sont révélateurs et conformes avec les travaux antérieurs sur le sujet. L'attitude de l'enseignante envers les élèves qui sont en situation de réussite en lecture est significativement plus positive qu'envers les élèves qui sont en situation d'échec tant au T3 qu'au T5.

Au T3, les élèves en situation de réussite obtiennent un score d'attitude moyen de 34,11, ($ET = 20,21$) alors que le groupe d'élèves en situation d'échec a un score moyen de 26,75, ($ET = 21,21$) avec une valeur de $t = 4,05$, significative à $p < 0,0002$. Au T5, on observe des résultats semblables et les élèves en situation de réussite obtiennent un score d'attitude moyen de 35,77, ($ET = 19,39$) alors que le groupe d'élèves en situation d'échec a un score moyen de 30,324, ($ET = 19,82$) avec une valeur de $t = 3,18$, significative à $p < 0,001$. Ces résultats sont conformes aux travaux antérieurs réalisés sur le sujet.

Le rendement en lecture et les quatre types d'élèves (Silberman)

L'analyse des résultats au rendement en lecture en relation avec les quatre types d'élèves (tableau 20) montre que les élèves de type «attachant» sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats en lecture (T3 $M = 3,94$, $ET = 1,34$; T5 $M = 4,83$, $ET = 1,22$). À l'inverse, ce sont les élèves de type «préoccupant» qui performent le moins bien en lecture (T3 $M = 2,74$, $ET = 1,65$; T5 $M = 4,08$, $ET = 1,81$). Les élèves de type «rejeté» présentent des résultats moyens tout comme les élèves de type «indifférent» (au T3) ou légèrement inférieurs à ceux-ci (au T5). Ces résultats présentent des différences significatives au T3 en effet, la valeur de $F(3,840) = 38,30$, significative à $p < 0,0001$, alors qu'au T5 la valeur de $F(3,862) = 12,32$, significative à $p < 0,0001$.

Les résultats concernant le rendement en lecture des élèves en lien avec les variables familiales au T5

Le rendement en lecture et les caractéristiques familiales

Le tableau 21 présente les résultats mettant en relation le rendement en lecture des élèves et les principales caractéristiques des familles. Premièrement, ce tableau montre qu'il n'y a pas de lien ou de différence significative entre le rendement en lecture des élèves et le type de famille (Intacte, reconstituée ou monoparentale).

Tableau 21

Relation entre le rendement en lecture et certaines caractéristiques des familles

Variables	Moy.	E.T.	n=
Type de famille			
Intacte	4,70	1,32	652
Reconstituée	4,62	1,37	94
Monoparentale	4,52	1,77	143
Revenu familial			
40 000\$ et plus	4,80	1,13	445
40 000\$/25 000\$	4,59	1,49	197
25 000\$/10 000\$	4,53	1,57	178
10 000\$ et moins	4,40	1,08	25
Revenu sup. seuil de pauv.	4,74*	1,26	642
Seuil de pauvreté	4,51	1,51	203
Scolarité de la mère			
prim./sec.	4,51	1,47	461
collég./univ.	4,90*	1,08	399
Programme Passe-Partout			
Parent participe	4,59	1,57	158
Parent ne participe pas	4,68	1,37	736
Enfant participe	4,61	1,59	152
Enfant ne participe pas	4,67	1,37	739

* Différence significative à $p < 0,05$.

Deuxièmement, comme le montre le tableau 21, nous avons regroupé le revenu familial sous deux catégories distinctes : revenu supérieur au seuil de pauvreté (25 000\$ et plus) et revenu correspondant au seuil de pauvreté (25 000 \$ et moins).

Les résultats permettent d'établir un lien entre le niveau du revenu familial et le rendement en lecture. En effet, les élèves appartenant à une famille ayant un revenu plus élevé que celui correspondant au seuil de pauvreté obtiennent des résultats

supérieurs ($M = 4,74$, $ET = 1,26$) aux autres élèves ($M = 4,51$, $ET = 1,51$) avec une valeur de $t = 2,09$, significative à $p < 0,02$. Ces résultats sont conformes aux divers travaux de recherche mettant en lien le rendement scolaire et le statut socio-économique.

Nous avons également examiné le lien entre la scolarité de la mère et le rendement de l'enfant en lecture. Afin de faciliter l'analyse des résultats nous avons regroupé les types de scolarité sous deux catégories : primaire/secondaire et collégiale/universitaire. Comme le montre le tableau 21, les résultats mettent en évidence qu'un lien significatif existe entre le niveau de scolarité de la mère et le rendement en lecture. En effet, les élèves dont la mère est plus scolarisée ont un meilleur rendement en lecture ($M = 4,90$, $ET = 1,08$) en comparaison des élèves dont la mère est moins scolarisée ($M = 4,51$, $ET = 1,47$). La valeur est de $t = 4,39$ et elle est significative à $p < 0,0002$. Les analyses mettant en lien la scolarité du père présentent des résultats similaires.

Enfin, il ne semble pas exister de lien entre le rendement en lecture et le fait, pour les parents ou pour l'enfant, d'avoir ou non participé au programme Passe-Partout.

Le rendement en lecture, l'encadrement et les styles éducatifs

De façon générale, les résultats que nous observons quant au lien entre le rendement en lecture, l'encadrement des devoirs et des leçons et les styles éducatifs parentaux sont semblables à ceux présentés lors des analyses du cheminement scolaire. Le tableau 22 montre que ce sont les parents des élèves en situation de succès en lecture qui présentent le score d'encadrement le plus faible ($M = 32,94$, $ET = 4,57$) alors que les parents des élèves en situation d'échec obtiennent le score le plus élevé ($M = 33,65$, $ET = 4,38$). La différence n'est cependant pas significative puisque la valeur de $t = 1,65$, significative à $p < 0,08$. Il est toutefois possible d'affirmer que l'encadrement parental tend à être en relation avec le degré de difficulté de l'élève.

Tableau 22

Relation entre les résultats au test de lecture (Succès/échec T5), l'encadrement et les styles parentaux

Variabes	Succès	Échec
Encadrement devoir	32,94 (4,57)	33,65 (4,38)
Attitude éducative	26,04 (2,39)	28,68* (2,42)
Comportement éducatif	30,02 (4,25)	30,88* (4,09)
Encadrement autoritaire	26,29 (4,40)	27,52* (4,52)
Encadrement libéral	34,35 (2,98)	34,44 (2,81)

* $p < 0,05$

Les scores d'attitude éducative sont en lien avec le rendement en lecture. Ainsi, les parents d'élèves en situation de réussite présentent un score d'attitude éducative plus faible ($M = 26,04$, $ET = 2,39$) que les parents des élèves en situation d'échec, lesquels présentent un score moyen de 28,68, ($ET = 2,42$) avec une valeur de $t = 2,795$, significative à $p < 0,004$. Les parents des élèves en situation d'échec ont donc une attitude plus interventionniste.

La relation entre le comportement éducatif et le rendement en lecture est de nature semblable à la précédente. À l'échelle de comportement éducatif, les parents des élèves en situation de réussite présentent un score légèrement plus faible ($M = 30,02$, $ET = 4,25$) que celui des parents des élèves en situation d'échec ($M = 30,88$, $ET = 4,09$) avec une valeur de $t = 2,12$, significative à $p < 0,02$. Ces résultats suggèrent que les parents des élèves en situation d'échec ont non seulement une attitude plus interventionniste mais que leurs comportements manifestent cette attitude.

L'encadrement autoritaire des parents est lui aussi étroitement en lien avec le rendement des élèves. Comme pour les autres échelles, on observe un style d'encadrement plus autoritaire dans le cas des élèves en situation d'échec. Ainsi, les

parents des élèves en situation de réussite obtiennent un score légèrement plus faible ($M = 26,29$, $ET = 4,40$) que les parents des élèves en situation d'échec ($M = 27,52$, $ET = 4,52$) avec une valeur de $t = 2,88$, significative à $p < 0,004$. Ces résultats montrent que les parents des élèves en situation d'échec ont un style d'encadrement plus autoritaire que les parents des élèves en situation de réussite.

Les résultats concernant le style éducatif libéral ne sont pas significatifs. Comme le montre le tableau 22, les scores d'encadrement libéral sont semblables peu importe le rendement en lecture des élèves. Contrairement aux autres échelles de mesure, il ne semble pas y avoir de relation entre l'encadrement plus ou moins libéral et le fait de réussir ou d'être en situation d'échec en lecture.

Ces résultats sont contraires à des croyances populaires qui suggèrent que les parents des élèves en difficulté scolaire ont tendance à être moins disposés à aider leur enfant pour les devoirs et les leçons et à présenter des attitudes et des comportements éducatifs moins prononcés que les parents des élèves qui réussissent au plan scolaire. Les résultats de la présente recherche montrent que les parents des élèves perçus en difficulté ou qui sont en situation d'échec en lecture, et ce de façon constante, sont plus encadrants lors de l'aide aux devoirs et leçons, témoignent d'attitudes et de comportements plus interventionnistes et sont plus autoritaires avec leur enfant. L'interprétation que nous avançons est que l'encadrement et le style éducatif parental sont des facteurs importants à considérer parmi les variables familiales qui entrent en jeu pour la réussite de l'élève dès le début du primaire. Toutefois, ce n'est pas tant la quantité d'interventions ou le nombre d'heures d'encadrement qui sont les facteurs déterminants mais plutôt la manière selon laquelle le parent interagit avec son enfant. Les recherches antérieures montrent en effet que la relation parentale avec des enfants en difficulté pourrait être trop interventionniste, trop encadrante, ce qui laisserait peu de place au développement de l'autonomie et à la prise en charge par l'enfant de ses démarches d'apprentissage.

Les résultats longitudinaux de l'analyse des régressions logistiques

Le modèle de la *régression logistique* est utilisé pour estimer la possibilité qu'un événement se produise. Ce modèle permet, par exemple, de vérifier la prédiction qu'un élève sera en situation de succès ou d'échec en lecture au T3 et au T5 ou encore non en difficulté scolaire (NDS) ou en difficulté scolaire (DS) au T3 et au T5. De plus, il est

possible d'identifier les variables qui semblent le mieux contribuer à cette prédiction. La méthode utilisée est le «forward step» qui consiste à entrer les variables une par une selon leur niveau de signification à chaque entrée. Dans la présente recherche, la limite de ces analyses est qu'elles sont réalisées sur les sujets qui ont été présents lors des mesures du T1, du T3 et du T5, dans la présente analyse ce sont 720 élèves soit 72 % de l'ensemble des sujets du T1. Une partie des sujets identifiés dans des cheminements en difficulté a été perdue au cours de la recherche. Cet état de fait apporte quelques limites aux présentes analyses.

Cette section présente, dans un premier temps, l'analyse des résultats aux tests de lecture au T3 et au T5 et dans un deuxième temps, l'analyse du cheminement actuel perçu par les enseignantes au T3 et au T5 selon le regroupement des élèves non en difficulté scolaire (NDS) et en difficulté scolaire (DS).

Pour chacune des catégories d'analyses, les variables indépendantes utilisées sont celles dont les relations avec le succès ou l'échec en lecture sont importantes, dans les analyses antérieures : la scolarité de la mère, l'âge de l'élève à la maternelle, l'attitude de l'élève vis-à-vis du vécu scolaire (0 à 4) et enfin, l'attitude de l'enseignante envers l'élève (APE). Lors des analyses au T5, s'ajoutent l'encadrement des devoirs et des leçons (EDL) ainsi que le concept de soi en lecture.

L'analyse des résultats aux tests de lecture au T3 et au T5

Aucune des variables indépendantes utilisées ne permet de prédire les cas d'échecs au test de lecture au T3; la prédiction va dans le sens de la réussite pour tous les élèves. Par contre, le modèle permet une très bonne prédiction des cas de succès (100 %). Les variables suivantes présentent une corrélation brute significative : l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1 ($R = .1811, p < .0002$), le cheminement actuel au T1 ($R = 0,1625, p < 0,0006$), l'âge de l'élève au T1 ($R = 0,1031, p < 0,0148$) et la scolarité de la mère ($R = .0809, p < 0,03$).

L'entrée et le contrôle des variables les plus significatives conduisent aux corrélations partielles suivantes : l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1 ($R = 0,1587, p < 0,0008$), l'âge de l'élève ($R = 0,0766, p < 0,04$ et la valeur du chi-carré = 16,413, $p < 0,0003$). Ainsi, parmi l'ensemble des variables indépendantes, ce sont l'attitude de l'enseignante (APE) et l'âge de l'enfant qui semblent le mieux contribuer à prédire les résultats pour le test de lecture au T3.

Le même phénomène se produit au T5 où aucune des variables indépendantes utilisées ne permet de prédire les cas d'échecs au test de lecture; la prédiction va dans le sens de la réussite pour tous les élèves. De la même manière aussi, le modèle permet une très bonne prédiction des cas de succès (100 %). Les variables suivantes présentent une corrélation brute significative : l'attitude de l'élève envers le vécu scolaire au T1 ($R = 0,1757$, $p < 0,0001$), le cheminement actuel perçu par l'enseignante au T1 ($R = 0,1531$, $p < 0,0003$), la scolarité de la mère ($R = 0,1260$, $p < 0,0022$) et l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1 ($R = 0,0892$, $p < 0,01$).

L'entrée et le contrôle des variables les plus significatives conduisent aux corrélations partielles suivantes : l'attitude envers le vécu scolaire au T1 ($R = 0,1644$, $p < 0,0001$), le cheminement actuel perçu par l'enseignante au T1 ($R = - 0,1243$, $p < 0,0025$) et la scolarité de la mère ($R = 0,1024$, $p < 0,0088$ et un $\chi^2 = 28,986$, $p < 0,000$). Ainsi, parmi l'ensemble des variables indépendantes, ce sont l'attitude de l'élève envers le vécu scolaire au T1, le cheminement actuel perçu par l'enseignante au T1 et la scolarité de la mère qui semblent le mieux contribuer à prédire les résultats au test de lecture au T5.

L'analyse du cheminement actuel perçu par les enseignantes au T3 et au T5

Les variables indépendantes utilisées permettent de prédire une faible proportion (3 %) d'élèves perçus en difficulté pour le T3. Par contre, le modèle permet une très bonne prédiction des cas de succès (100 %). Les variables suivantes présentent une corrélation brute significative : le cheminement actuel au T1 ($R = 0,3244$, $p < 0,0000$), l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1 ($R = 0,2454$, $p < 0,0000$), l'attitude envers le vécu scolaire au T1 ($R = 0,0905$, $p < 0,02$) et le sexe de l'élève ($R = 0,0797$, $p < 0,03$).

L'entrée et le contrôle des variables les plus significatives conduisent à la mise en évidence d'une seule d'entre elles : le cheminement actuel T1 ($R = 2975$, $p < 0,0000$ et un $\chi^2 = 39,118$, $p < 0,0000$).

Les variables indépendantes utilisées permettent de prédire une proportion un peu plus élevée (12 %) d'élèves perçus en difficulté pour le T5. Le modèle permet aussi une très bonne prédiction des cas de succès (99 %). Les variables suivantes présentent une corrélation brute significative : le cheminement actuel au T1 ($R = .3204$, $p < .0,0000$), l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1 ($R = .2522$, $p < 0,0000$), l'encadrement des

devoirs et leçons au T5 ($R = 0,1523$, $p < 0,0003$), l'âge de l'élève ($R = 0,1101$, $p < 0,0055$) et la scolarité de la mère ($R = 0,1187$, $p < 0,0033$).

L'entrée et le contrôle des variables les plus significatives conduisent aux corrélations partielles suivantes : le cheminement actuel au T1 ($R = 0,2697$, $p < 0,0000$), l'encadrement des devoirs et leçons au T5 ($R = 0,1075$, $p < 0,0063$) et la scolarité de la mère ($R = -0,0859$, $p < 0,01$ et un $\chi^2 = 58,537$, $p < 0,0000$). C'est donc principalement le cheminement actuel perçu par les enseignantes au T1, l'encadrement des devoirs et des leçons, et la scolarité de la mère qui semblent le mieux contribuer à la prédiction des résultats pour le cheminement perçu au T5. Le tableau 23 présente une synthèse de ces analyses de régressions logistiques. La colonne de gauche du tableau présente les variables prédictives des variables dépendantes, à savoir le test de lecture au T3 ou au T5 ou encore les cheminements NDS ou DS au T3 ou au T5. Les variables écrites en caractère ordinaire sont celles qui prédisent le mieux (exemple: l'attitude de l'enseignante envers l'élève) alors que les variables en caractère italique viennent en second (exemple: le cheminement actuel au T1).

En résumé, les diverses analyses de régressions logistiques, que ce soit pour le rendement en lecture (succès et échec) ou le cheminement perçu (NDS et DS), le modèle prédit de façon précise les élèves qui ont un vécu scolaire positif (succès en lecture et cheminement perçu sans difficulté). Ces résultats sont particulièrement importants puisque, dans la présente recherche, près de 85 % des élèves sont dans une situation positive par rapport à la lecture ou au cheminement perçu pour eux par les enseignantes. Toutefois, le modèle ne permet pas de prédire de façon significative la situation négative de certains élèves eu égard à ces deux variables. D'après notre analyse, la perception des enseignantes quant aux difficultés de cheminement de ces élèves ne présente pas assez de stabilité pour permettre une prédiction valable.

Tableau 23
Synthèse des régressions logistiques

Variables prédictives	Variables dépendantes
l'attitude de l'enseignante envers l'élève l'âge de l'élève au T1 <i>le cheminement actuel au T1</i> <i>la scolarité de la mère</i>	Test en lecture au T3
l'attitude envers le vécu scolaire le cheminement actuel au T1 scolarité de la mère <i>l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1</i>	Test en lecture au T5
le cheminement actuel au T1 <i>l'attitude envers le vécu scolaire</i> <i>l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1</i> <i>sexe de l'élève</i>	Cheminelements NDS et DS au T3
le cheminement actuel au T1 l'encadrement des devoirs et leçons au T5 scolarité de la mère <i>l'attitude de l'enseignante envers l'élève au T1</i> <i>l'attitude envers le vécu scolaire</i> <i>l'âge de l'élève</i>	Cheminelements NDS et DS au T5

Les variables les plus significatives pour la prédiction du rendement en lecture en fin de première année (T3) sont l'attitude de l'enseignante envers l'élève et l'âge de l'élève en maternelle, alors que l'attitude de l'élève vis-à-vis du vécu scolaire, le cheminement actuel perçu par l'enseignante en maternelle et la scolarité de la mère sont les variables qui semblent le mieux contribuer à prédire les résultats en lecture au T5.

La variable la plus significative pour la prédiction du cheminement perçu en fin de première année (T3) est le cheminement actuel perçu par les enseignantes à la maternelle (T1). Pour la prédiction du cheminement perçu en fin de deuxième année (T5), le cheminement actuel perçu au T1, l'encadrement des devoirs et des leçons (T5) et la scolarité de la mère sont les variables qui semblent le mieux contribuer au résultat.

Les cas spéciaux et le redoublement

Dans cette partie, nous analysons dans un premier temps les cas de sujets perdus en cours de recherche et dans un deuxième temps les cas de redoublement.

Les cas de sujets perdus en cours de recherche

Entre la maternelle (T1) et la première année (T2 et T3) de 14 % à 16% des sujets ne participent pas (cas perdus). Durant leur deuxième année (T4 et T5) environ 22% des sujets ne participent pas. Le pourcentage de sujets perdus de sexe masculin est légèrement supérieur au pourcentage de sujets de sexe féminin.

Voici les principales raisons en ordre d'importance, expliquant la perte des sujets : a) lors du passage d'une année à une autre (maternelle à la 1re année et 1re année à la 2e année), certaines enseignantes n'acceptent pas de participer à la recherche; b) lors du passage de la 1re année à la 2e année, certains élèves redoublent ce qui représente une difficulté de réaliser la collecte des données auprès de certains d'entre eux; c) certains élèves sont dans des situations particulières (école à la maison, dérogation, maladie grave, mauvaise vision, etc); d) des élèves ont déménagé et fréquentent des écoles non ciblées pour la recherche; e) certains élèves absents lors d'une cueillette de données n'ont pu être rejoints par la suite.

Deux constatations se dégagent de l'analyse des cas perdus aux différentes étapes de la recherche : la proportion des garçons perdus est plus élevée que celle des filles et ils sont aussi plus nombreux à être perçus en difficulté scolaire, c'est-à-dire dans les catégories d'élèves perçus en difficulté importante ou très importante ou ayant redoublé.

Les cas de redoublement

La prochaine section analyse les cas de redoublement de tous les élèves qui ont participé à la recherche. Il faut avouer que cette analyse des cas de redoublement s'est

avérée fort complexe. Précisons que l'analyse porte sur la totalité des élèves qui ont participé à la recherche.

Afin d'identifier les cas de redoublement, nous avons procédé, à partir du numéro matricule des élèves, à une analyse des déclarations des commissions scolaires quant aux classements des élèves. Par cette procédure, les données utilisées pour effectuer l'analyse des cas de redoublement permettent de déterminer en quelle année l'enfant a été déclaré par les commissions scolaires aux T1 (1992-1993), au T2 (1993-1994), au T4 (1994-1995) et à la fin de la recherche à l'automne 1995. Ces périodes correspondent respectivement à la fin de la maternelle, au début de la première année, au début de la deuxième année et au début de la troisième année à la fin de la recherche à l'automne 1995. Ainsi, il est possible d'établir le nombre d'élèves ayant un parcours normal comparativement à ceux dont le parcours ne l'est pas.

Dans le contexte de la présente analyse nous avons considéré comme une situation de redoublement le fait que l'élève ait été retenu deux années consécutives à la maternelle et, pour les besoins de cette analyse nous avons utilisé le terme «maturation» pour désigner cette catégorie de redoublement. Nous retrouvons aussi les catégories «doubleur 1» et «doubleur 2» pour désigner les élèves qui sont déclarés en première ou en deuxième année pendant deux années consécutives.

Dans une première analyse, nous jetons un regard sur le redoublement parmi l'ensemble des élèves de la recherche. Cette observation permet de se rendre compte de la réalité telle que vécue dans les écoles et dans les groupes d'élèves. Toutefois, précisons que les statistiques descriptives présentées au tableau 24 incluent des élèves doubleurs (n=139) qui avaient, fort probablement, débuté leur maternelle une année plus tôt que les 990 élèves de la cohorte. Le tableau 24b présente en détail les doubleurs de la cohorte longitudinale et ceux qui se sont ajoutés durant les T2, T3, T4 et T5.

Le tableau 24 présente les fréquences et les pourcentages de redoublements relevés selon les parcours ainsi que la répartition des garçons et des filles. Selon les données disponibles, 267 sont déclarés doubleurs. Parmi ceux-ci, 197 (74 %) sont déclarés doubleurs en première année et 54 (20 %) en deuxième année. Les élèves de la catégorie maturation représentent environ 2% (n=5) des doubleurs. Quelques 11 élèves sont considérés comme cas spéciaux. Parmi ceux-ci, 7 élèves ont doublé deux années sur trois et 3 élèves ont sauté une année alors qu'un élève a doublé les trois années. Comme

prévu, les garçons sont plus fréquemment en situation de redoublement (62 %) comparativement aux filles (38 %).

Tableau 24

Parcours scolaire, redoublement et sexe des élèves

Parcours	Fréquences (%)	Garçons	Filles
Maturation	5 (2%)	3 (01%) ⁽¹⁾	2 (02%)
Doubleur 1	197 (74%)	125 (76%)	72 (71%)
Doubleur 2	54 (20%)	31 (19%)	23 (23%)
Cas spéciaux*	11 (04%)	6 (04%)	5 (04%)
Total	267 (100%)	165 (100%)	102 (100%)

* Cas spéciaux : 7 élèves ont redoublé deux années sur trois, 3 élèves ont "sauté" une année et 1 élève a redoublé les trois années.

⁽¹⁾ Les pourcentage ici sont calculés sur le total de garçons (165 = 100%), même procédure pour les filles (102 = 100%).

Une deuxième analyse permet d'apporter certaines précisions sur le cheminement des doubleurs. Le tableau 24b présente le nombre de doubleurs selon qu'ils appartiennent à la cohorte de départ ou s'ils de nouveaux élèves et ce, selon l'année redoublée.

Ainsi, l'on observe que parmi les élèves de la cohorte de départ, 5 élèves qui étaient en maternelle au T1 étaient déclarés à nouveau l'année suivante en maternelle au T2. Quelque 88 élèves qui étaient en première année au T2 l'étaient à nouveau l'année suivante au T4. De plus, 30 élèves redoublaient leur deuxième année. Ainsi, quelque 127 élèves de la cohorte de départ ont redoublé, ce qui représente environ 13 % de l'ensemble des élèves. Les garçons étant deux fois plus nombreux que les filles puisqu'ils représentent 67 % des doubleurs. Quelque 70 % des redoublement ont eu lieu en première année.

La deuxième partie du tableau 24b présente le parcours des nouveaux élèves doubleurs qui se sont ajoutés à la recherche. Ainsi, nous pouvons constater que 79 nouveaux élèves aux T2 et T3 (1993-1994) étaient doubleurs en première année puisqu'ils étaient

également en première année l'année précédente (1992-1993). Quelques 24 élèves qui étaient en deuxième année aux T4 et T5 (1994-1995) avaient quant à eux redoublé leur première année en 1992-1993. Ces analyses permettent de constater que parmi les 1026 élèves du T3 environ 79 nouveaux étaient des redoubleurs, et que parmi les 1031 du T5 environ 42 élèves nouveaux étaient des redoubleurs.

Tableau 24b

Nombre de doubleurs selon l'année redoublée et selon l'appartenance à la cohorte de départ ou étant des nouveaux élèves

	92-93	93-94	94-95	95-96
	T1	T2 T3	T4 T5	
	mat.	1ière	2ième	3ième
Cohorte de départ	1000	1014/1026	1023/1031	
	mat. 5----->			
		1re 88 --->		
			2e 30 ----->	
				4*
Nouveaux élèves	1re 79 --->			
	1re 24 ----->			
		1re 6-->1re		
		2e 18 ----->		
		2e 4 ----->		
			2e 2 ----->	
	2 fois sur 3 = 7 doubleurs ----->			

*3 élèves de la cohorte régulière qui ont "sauté" une année puis redoublé la 3e année et 1 élève qui a doublé trois fois sa 1re année.

Une dernière analyse des cas de redoublement chez les élèves de la cohorte de départ, vérifie le cheminement scolaire perçu par l'enseignante de maternelle en fonction de la dichotomie «élèves perçus NDS» et «élèves perçus DS». L'on constate tout d'abord que parmi les élèves identifiés NDS en maternelle (n=830), ce qui représente 85 % des élèves du T1, quelques 46 élèves ont redoublé au cours des autres années de la recherche, ce qui représente 6% de l'ensemble des élèves NDS. C'est majoritairement en première année (n=32) que s'est produit le redoublement. Ainsi, lorsqu'un élève est identifié NDS en maternelle, il y a peu de risque (6 % de probabilité) qu'il redouble durant les trois prochaines années.

D'autre part, lorsque l'on analyse le cas des élèves perçus DS en maternelle (n=149), ce qui représente 15 % des élèves du T1, on observe que parmi eux, 76 ont redoublé au cours des trois autres années, ce qui représente 51% de l'ensemble des élèves DS. Soulignons tout d'abord, que sur les 5 élèves qui ont redoublé leur maternelle, 4 avaient été identifiés DS. Ici encore, c'est majoritairement en première année (n=51) que s'est produit le redoublement. Nous remarquons donc, que lorsqu'un élève est identifié DS en maternelle il a une chance sur deux de redoubler dans les trois prochaines années.

CHAPITRE 4 :
LA SYNTHÈSE, LA DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LES
RECOMMANDATIONS

Rappelons brièvement les questions qui ont au départ orienté la recherche : Quels sont les principaux facteurs en cause dans la réussite ou les difficultés rencontrées par l'élève au début de la scolarisation? Plus précisément, parmi les facteurs reliés aux caractéristiques de l'élève, à celles de l'enseignant et à celles de la famille, quels sont ceux qui expliquent le mieux le cheminement de l'élève (succès vs difficultés)? De plus, parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles? Et enfin, quelles variables permettent le mieux de prédire le rendement scolaire?

Pour orienter la synthèse de l'ensemble des résultats de la recherche, dans ce quatrième chapitre, nous tenterons de répondre aux questions de départ reformulées comme suit :

1. *Parmi les principales variables mesurées chez les élèves, les enseignantes et les parents, quelles sont celles qui différencient les élèves qui réussissent de ceux qui présentent des difficultés en début de la scolarisation telles que perçues par les enseignantes?*
2. *Parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles?*
3. *Quelles variables permettent le mieux de prédire le succès en lecture ou le cheminement Non en Difficulté Scolaire ?*

Ce chapitre présente en premier lieu, sous forme de synthèse et de discussion, les réponses aux trois questions de recherche et en deuxième lieu, quelques 14 recommandations issues des résultats de la recherche.

Parmi les principales variables concernant les élèves, les enseignantes et les parents, quelles sont celles qui différencient les élèves qui réussissent ou qui, selon la perception des enseignantes, présentent des difficultés en début de scolarisation?

Mentionnons tout d'abord, qu'en début de scolarisation, les élèves perçus Non en Difficulté Scolaire (NDS) représentent entre 80 % et 85 % de la population étudiée alors que les élèves en Difficulté Scolaire (DS) représentent entre 15 % et 20 %. Des proportions semblables se retrouvent en ce qui concerne le rendement en lecture puisque 85 % des élèves réussissent aux tests de lecture alors que 15 % échouent. De plus, les résultats montrent que la perception des enseignantes à propos du cheminement scolaire des élèves est en relation avec le succès ou l'échec des élèves en lecture.

Voici donc les principaux résultats en relation avec les variables qui permettent de différencier les élèves qui réussissent de ceux chez qui les enseignantes perçoivent des difficultés au début de la scolarisation. Nous présentons, en premier lieu, les variables concernant l'élève, puis celles reliées à l'enseignante et enfin celles concernant les parents.

Les variables concernant l'élève

- *L'attitude envers le vécu scolaire* présente un intérêt particulier puisque, de façon générale, ce sont les élèves perçus dans le cheminement en difficulté très importante qui présentent l'attitude la moins positive envers le vécu scolaire. De plus, les résultats laissent entrevoir la possibilité que le rendement en lecture puisse être associé à l'attitude envers le vécu scolaire; aucune des attitudes spécifiques ne semble être déterminante mais considérant l'ensemble des facteurs, l'attitude envers le vécu scolaire tend à être en relation avec le rendement en lecture.
- Les résultats de la recherche montrent que les élèves perçus en difficulté, peu importe que les difficultés soient jugées importantes ou très importantes, développent plutôt négativement certains domaines du *concept de soi*, particulièrement ceux liés aux aspects scolaires : concept de soi en lecture, concept de soi relié à l'école en général et concept de soi académique.

Les variables concernant l'enseignante

- La relation entre le cheminement scolaire et *l'attitude de l'enseignante* est très révélatrice puisque les élèves perçus sans difficulté reçoivent les attitudes les plus positives alors que les élèves perçus avec difficulté très importante reçoivent les attitudes les moins positives de la part de leur enseignante. La même constatation peut être faite au sujet des résultats concernant le rendement en lecture. Ainsi, l'attitude de l'enseignante envers les élèves qui sont en situation de réussite en lecture est significativement plus positive qu'envers les élèves qui sont en situation d'échec. De plus, l'attitude de l'enseignante en maternelle semble être un prédicteur de la réussite en lecture à la fin de la première année.
- Les quatre *types d'élèves (Silberman)* représentent également une variable significative. Les résultats révèlent que les élèves perçus sans difficulté sont en grande majorité représentés dans la catégorie des élèves de type attachant alors que les élèves de type préoccupant et de type rejeté sont perçus, dans une grande

proportion, dans le cheminement en difficulté assez importante ou en difficulté très importante. Le même constat peut être effectué lors de l'analyse des résultats au rendement en lecture où l'on observe que les élèves de type attachant sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats. À l'inverse, ce sont les élèves de type préoccupant qui performant le moins bien en lecture.

Les variables concernant les parents

- Les *styles éducatifs des parents et l'encadrement des devoirs et des leçons sont des variables significatives*. En effet, les résultats démontrent que les parents des élèves perçus sans difficulté scolaire semblent légèrement moins interventionnistes et moins autoritaires que les parents d'élèves qui sont perçus en difficulté scolaire. De plus, les analyses suggèrent que plus l'élève est perçu en difficulté, plus le style parental est interventionniste et autoritaire et plus le parent est encadrant dans les tâches liées aux devoirs et aux leçons. Cette même constatation peut être faite au sujet du rendement en lecture. En effet, ce sont les parents des élèves en situation de succès en lecture qui présentent le score d'encadrement le plus faible alors que les parents des élèves en situation d'échec obtiennent le score le plus élevé. L'encadrement parental tend à être en relation avec le degré perçu de difficulté de l'élève. En d'autres mots, plus l'élève présente des difficultés scolaires, plus le parent encadre l'enfant.

Dans la prochaine partie, nous tentons de répondre à la deuxième question qui demande de préciser les variables les plus significatives quant au sexe de l'élève.

Parmi les différentes variables en cause, qu'est-ce qui distingue les garçons des filles?

Nous présentons en premier lieu les variables concernant l'élève et par la suite celles reliées à l'enseignante et aux parents.

Les variables concernant l'élève

- Rappelons que la proportion de filles *perçues sans difficulté scolaire* est supérieure de 10 % à celle des garçons et ce de façon constante, de la maternelle au début de la deuxième année. D'autre part, de façon générale, les garçons sont légèrement plus représentés dans les trois cheminements de difficulté scolaire. Cette différence semble cependant plus marquée en maternelle et en première année. Il semble que, dès le début de la scolarité, les garçons soient déjà distingués des filles quant à la perception que les enseignantes peuvent avoir de leur cheminement scolaire.

- Une constatation importante à souligner est le fait qu'il n'existe pas de différence significative entre le *rendement en lecture* des garçons et celui des filles. Et pourtant, il y a significativement plus de garçons parmi les élèves qui doublent.
- *L'attitude envers l'école* est une variable à retenir puisque la proportion de garçons qui présentent des attitudes négatives envers l'école est souvent le double de celle des filles. De plus, de façon constante, les filles présentent une attitude plus positive que les garçons. À un niveau plus global, à savoir, *l'attitude de l'élève à l'égard du vécu scolaire*, les garçons témoignent d'une attitude significativement moins positive que les filles. Ce résultat est constant de la maternelle à la fin de la deuxième année.
- En général, il n'existe pas de différence significative entre le *concept de soi global* des garçons et celui des filles. Par contre, certains résultats montrent que les garçons et les filles se différencient par rapport à certains aspects constitutifs du concept de soi et que cette différenciation évolue dans le temps. Les filles développent un *concept de soi en lecture* et un *concept de soi académique* plus positif que les garçons. Quant aux garçons, leur concept de soi en mathématiques et leur concept de soi non académique ont tendance à devenir significativement plus positifs que ceux des filles.

Les variables concernant l'enseignante

- Dans l'ensemble et de façon constante, il existe une différence significative entre *l'attitude des enseignantes* envers les garçons et celle envers les filles. Cette attitude est toujours plus positive à l'égard des filles et l'écart est important. De plus, nous retrouvons de façon constante une proportion plus grande de filles considérées de *type attachant* comparativement aux garçons. D'autre part, la proportion des garçons considérés de *type rejeté* est significativement et constamment plus grande comparativement à la proportion de filles de type rejeté.

La prochaine partie tente de préciser les variables les plus significatives pour prédire le succès en lecture des élèves et le cheminement Non en Difficulté Scolaire.

Quelles variables permettent le mieux de prédire le succès en lecture et le cheminement NDS ?

Comme nous l'avons présenté déjà, le modèle d'analyses de régressions logistiques appliqué au rendement en lecture (succès et échec) ou aux cheminements perçus (NDS

et DS) permet de prédire précisément les élèves qui ne présentent pas de difficultés scolaires (succès en lecture et cheminement perçu sans difficulté). Toutefois, le modèle ne permet pas de prédire, de façon significative, la situation négative de certains élèves eu égard à ces deux variables. Lors de l'analyse longitudinale des cheminements des élèves (NDS/DS) nous avons observé de la fluctuation. Nous avons avancé deux explications possibles, à savoir : la perception des enseignantes quant aux difficultés de cheminement de ces élèves ne présente pas assez de stabilité ou encore, effectivement dans la réalité, les cheminements des élèves fluctuent dans le temps.

Suite aux diverses analyses de régressions, voici les variables qui permettent le mieux de prédire soit le succès en lecture ou le cheminement perçu Non en Difficulté Scolaire. Nous présentons en premier lieu les variables concernant l'élève, par la suite celles reliées à l'enseignante et celles ayant trait aux parents.

Les variables concernant l'élève

- *L'âge de l'élève* à la maternelle est l'une des variables significatives pour la prédiction du succès en lecture au T3 (fin de la première année). Plus vieux est l'élève, meilleurs sont ses résultats. *L'attitude de l'élève vis-à-vis du vécu scolaire* en maternelle constitue l'autre variable qui permet la prédiction du succès en lecture au T5.

Les variables concernant l'enseignante

- *L'attitude de l'enseignante* envers l'élève en maternelle permet la prédiction du succès en lecture à la fin de la première année (T3) alors que le *cheminement actuel* perçu par l'enseignante *en maternelle* en permet la prédiction à la fin de la deuxième année (T5). Enfin, *le cheminement actuel* perçu par l'enseignante à la *maternelle* permet la prédiction du cheminement perçu à la fin de la première et de la deuxième années (T3 et T5). Toutefois, la perception de cette intervenante ne semble pas en concordance avec les cas de redoublement puisque plusieurs élèves perçus sans difficulté se retrouvent tout de même parmi les doubleurs en première année.

Les variables concernant les parents

- La scolarité de la mère permet la prédiction de deux variables à la fin de la deuxième année (T5) : le succès en lecture et le cheminement perçu. L'encadrement des devoirs et des leçons permet de prédire le cheminement perçu à la fin de la deuxième année (T5).

En résumé, la recherche montre que certains facteurs de réussite peuvent être identifiés dès le début de la scolarisation; à cet égard, le rôle prépondérant de l'enseignante de maternelle peut être mis en évidence. L'attitude de cette intervenante et la perception qu'elle a du cheminement des élèves semblent reliées; toutefois, la recherche ne permet pas d'expliquer cette relation. Très tôt aussi, l'attitude que l'élève va développer à l'égard de son vécu scolaire semble déterminante.

La section suivante présente certaines recommandations qui tiennent compte des apports de la recherche tels que mis en évidence par la documentation scientifique consultée, des références à des modèles théoriques d'explication de l'apprentissage en général et des attitudes en particulier, des résultats de la présente recherche et finalement, de l'expérience globale des chercheurs et de leurs collaborateurs et collaboratrices tout au long de cette recherche longitudinale.

Cette section présente deux catégories de recommandations : l'une concerne les variables selon lesquelles les résultats ont été présentés, c'est-à-dire les élèves, les enseignantes et les parents tandis que l'autre concerne des recommandations plus générales touchant une vision élargie des phénomènes à l'étude de même que la poursuite de recherches ultérieures et la diffusion des résultats.

Les recommandations concernant l'élève et l'enseignant

Recommandation 1 : L'attitude de l'élève envers l'école

L'attitude des élèves envers l'école est une variable importante à considérer car elle semble devenir plus négative avec le temps. Ainsi, en maternelle, la proportion d'élèves qui présentent des attitudes négatives envers l'école est de 10 % pour atteindre 29 % à la fin de la deuxième année. D'après ces résultats, et en relation avec la définition de l'attitude que nous avons retenue, l'école semble avoir une connotation affective différente des autres objets d'attitude. D'autre part, et de façon générale encore, ce sont les élèves perçus dans le cheminement en difficulté très importante qui présentent l'attitude la moins positive envers le vécu scolaire. Ces constatations nous amènent à recommander :

De se préoccuper, dès la maternelle, des attitudes des élèves envers l'école et le vécu scolaire en général. Une attention particulière devrait être portée aux élèves perçus en difficulté, particulièrement les garçons, afin que les interventions soient dirigées dans un sens positif et qu'elles permettent à l'élève de porter un regard positif sur l'école. Le système de représentations de l'école que l'élève se donne commence dès les premières expériences et il devient très difficile de le modifier lorsque la tangente négative s'installe.

Recommandation 2 : Le garçon et son rôle d'élève

Les garçons et les filles à l'école sont différents dans leurs comportements scolaires et sociaux. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui* présente bien cette différence et souligne que l'école devra prendre en compte ces différentes façons d'exercer le métier d'élève et même à les contrebalancer dans certains cas. L'attitude des enseignantes, moins positive envers les garçons qu'envers les filles, n'est peut-être qu'une manifestation de cette difficulté à prendre en compte la perspective du métier d'élève tel que vu par les garçons. Compte tenu de ces constatations, nous recommandons :

D'une part, d'offrir aux garçons qui présentent plus de difficultés d'adaptation au rôle d'élève, tel qu'attendu, des activités de développement de leurs habiletés sociales et d'auto-contrôle. D'autre part, les enseignantes pourraient être sensibilisées à ces phénomènes et être invitées à procéder à une analyse réflexive de leurs interventions à l'égard des garçons et des filles.

Recommandation 3 : L'élève en difficulté scolaire

Comme nous avons pu le constater, les cheminements scolaires perçus fluctuent dans le temps et ce particulièrement pour les cheminements avec difficulté. Soit que ces

difficultés sont temporaires, soit que l'aide apportée est bénéfique ou soit encore que le changement d'enseignante amène aussi un changement de la perception qui devient plus positive et influence le cheminement de l'élève. Considérant que la perception d'un cheminement scolaire difficile ne présente pas de stabilité, il est recommandé :

D'éviter, en maternelle et au premier cycle du primaire, et ce dans la majorité des cas, d'identifier et de faire vivre un cheminement parallèle à des élèves qui sont perçus en difficulté scolaire, à moins qu'un handicap évident n'ait été révélé.

Recommandation 4 : L'attitude de l'enseignante envers l'élève en difficulté

Les enseignantes ont des attitudes particulièrement positives pour les élèves perçus sans difficulté ou qui présentent un bon rendement en lecture. L'inverse se produit pour les élèves perçus avec difficulté très importante ou qui sont en situation d'échec en lecture. Cette constatation est confirmée par le fait que les élèves perçus sans difficulté sont en grande majorité représentés par des élèves de type attachant alors que les élèves de type préoccupant et de type rejeté se retrouvent, dans une grande proportion, dans les cheminements dits en difficulté assez importante ou très importante.

Les effets négatifs d'une relation négative entre l'enseignant et l'élève qui présente des difficultés sont bien décrits par les propos des jeunes qui s'exprimaient dans le cadre de la recherche de Savoie-Zajc (1994). Ceux-ci mentionnent les effets corrosifs de ce qu'ils ressentent comme des préjugés à leur égard : une sorte de centration sur les aspects négatifs de leur fonctionnement qui s'installe graduellement très tôt dans leur scolarité et qui les suit d'année en année. Les jeunes souhaitent que les enseignants prennent conscience de ce cercle vicieux et qu'ils le dépassent. «La relation élève/professeur est apparue comme étant fondamentale et centrale dans l'appréciation et la critique que l'élève faisait de l'école» (p. 22). Encore une fois, le Conseil supérieur de l'éducation (1995), dans l'avis sur les enfants du primaire, souligne l'importance d'établir «davantage de liens entre les personnes, d'abord, pour que se joue la médiation à l'école» (p. 36). Compte tenu de ce qui vient d'être présenté, nous recommandons :

D'offrir aux enseignants la possibilité de se questionner sur leur relation et leur attitude envers les élèves qui présentent des difficultés scolaires. Des activités de soutien et d'entraide entre collègues sont envisageables à ce niveau. Il serait souhaitable que des outils adaptés, permettant à l'enseignante d'être plus consciente de sa relation et de ses attitudes, soient développés.

Recommandation 5 : L'attitude de l'enseignante envers l'élève garçon

Dans l'ensemble et de façon constante, il existe une différence significative entre l'attitude des enseignantes envers les garçons et celle envers les filles. Cette attitude est toujours plus positive à l'égard des filles et l'écart est important. De plus, nous retrouvons de façon constante une proportion plus grande de filles considérées de type attachant comparativement aux garçons et inversement, la proportion des garçons considérés de type rejeté est significativement et constamment plus grande que celle des filles. Compte tenu de ces diverses constatations, nous recommandons :

D'offrir aux enseignants la possibilité de se questionner sur leur relation et leur attitude envers les garçons à l'école, de remettre en question la conception du rôle de l'élève et de l'école qui, dans l'ensemble, semble mieux convenir aux filles qu'aux garçons.

Les recommandations concernant les parents

Recommandation 6 : Le style parental et l'élève en difficulté scolaire

Les résultats de la présente recherche montrent que les parents des élèves perçus en difficulté ou qui sont en situation d'échec en lecture, et ce de façon constante, sont plus encadrants lors de l'aide aux devoirs et leçons, témoignent d'attitudes et de comportements plus interventionnistes et sont plus autoritaires avec leur enfant. L'interprétation que nous avançons est que l'encadrement et le style éducatif parental sont des facteurs importants à considérer parmi les variables familiales qui entrent en jeu pour la réussite de l'élève dès le début du primaire. Toutefois, ce n'est pas tant la quantité d'interventions ou le nombre d'heures d'encadrement qui sont les facteurs déterminants mais plutôt la manière selon laquelle le parent interagit avec son enfant. Compte tenu de ces divers résultats, nous recommandons :

D'offrir aux parents d'enfants perçus en difficulté scolaire, des rencontres leur permettant de développer leurs compétences parentales, plus particulièrement en ce qui concerne la relation avec l'école et l'aide aux devoirs ainsi que le développement chez leur enfant du sens de la responsabilité et de l'autonomie. Il faudrait, de plus, sensibiliser les enseignants à cette problématique afin qu'ils évitent de demander aux parents d'augmenter le temps qu'ils consacrent à cette tâche.

Les autres recommandations

Recommandation 7 : Le redoublement

Considérant que dès la maternelle, il est possible d'identifier les élèves qui risquent de redoubler lors des trois prochaines années, considérant le consensus des écrits

scientifiques au sujet de la pertinence du redoublement, considérant les nombreuses conséquences personnelles et économiques d'une telle mesure et considérant qu'elle risque d'accentuer le développement d'une attitude négative envers le vécu scolaire, il est recommandé :

De ne pas utiliser le redoublement comme pratique d'aide à l'élève en difficulté mais d'utiliser plutôt des pratiques alternatives (voir recommandations suivantes) et ce, dès la maternelle.

Recommandation 8 : Inventaire de stratégies de remplacement au redoublement

Étant donné la problématique que pose la pratique du redoublement comme mesure d'aide à l'élève, son utilisation importante au Québec, nous recommandons :

De réaliser un inventaire des différents autres moyens d'intervention pouvant aider l'élève en difficulté. Cet inventaire peut être réalisé à partir des écrits scientifiques ou par une enquête sur les pratiques dans le milieu. Il serait souhaitable de prolonger cette recherche au-delà des pratiques ou écrits québécois ou canadiens.

Recommandation 9 : Instrument permettant de mesurer les attitudes envers l'école

Tenant compte de l'importance de déceler tôt les attitudes des élèves envers l'école et le vécu scolaire et tenant compte du peu d'instruments de mesure dans ce domaine, nous recommandons :

De développer et de valider un instrument permettant de mesurer les attitudes envers l'école et le vécu scolaire en général, des élèves de maternelle et du premier cycle primaire, en particulier.

Recommandation 10 : Difficulté scolaire, redoublement et évaluation

Nos résultats démontrent une fluctuation dans les cheminements scolaires tout particulièrement pour les élèves perçus en difficulté. Étant donné l'importance de l'évaluation des apprentissages pour la déclaration des élèves EHDAA et la fonction détournée de l'opération d'évaluation, réaffirmée par les États généraux de l'éducation (1996, p. 58), nous recommandons :

Qu'un plus long temps d'apprentissage soit permis aux élèves avant que des mesures normatives soient prises pour établir le statut d'élève en difficulté. Le recours à une réelle évaluation formative devrait être privilégié et les enseignants devraient être habilités à la pratiquer systématiquement, surtout au début du primaire.

Recommandation 11 : La situation particulière des garçons

En accord avec ce qui est mentionné à la page 79 du *Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation* (1996) nous recommandons de :

«Mener des recherches sur les facteurs expliquant l'échec et le décrochage scolaire des garçons et apporter les correctifs appropriés en prenant soin d'éviter toutes mesures susceptibles d'avoir un effet défavorable sur les filles». Il nous apparaît que des recherches utilisant une méthodologie qualitative seraient susceptibles d'apporter des réponses explicatives.

Recommandation 12 : Suivi longitudinal de la cohorte

Compte tenu du lien démontré entre le redoublement au primaire et l'abandon scolaire au secondaire, nous recommandons :

Que soit effectué un suivi de la cohorte d'élèves de la présente recherche jusqu'au secondaire afin de vérifier l'évolution des différentes variables, particulièrement celles qui ont été les meilleurs prédicteurs de succès en lecture ou de cheminement perçu positif.

Recommandation 13 : Analyse des données du MEQ des élèves déclarés

Compte tenu que plusieurs sujets perdus au cours des différentes cueillettes de données successives sont des élèves perçus en difficulté de sexe masculin, et qu'il ne nous est pas possible de déterminer ce qu'ils sont devenus, nous recommandons :

De vérifier, à partir des données de déclaration d'élèves EHDAA, la relation qui pourrait exister entre ces cas perdus en cours de recherche et l'identification des élèves en difficulté.

Recommandation 14 : Diffusion des résultats

La collaboration des milieux scolaires impliqués dans la présente recherche témoigne d'une très grande disponibilité et d'un intérêt manifeste pour comprendre la portée des gestes pédagogiques posés quotidiennement. La majorité des enseignantes et des directeurs d'écoles ont une attitude des plus professionnelles au regard de ce type de collaboration. Nous estimons qu'il est de toute première importance que cette attitude soit encouragée et nous recommandons :

Que les milieux concernés soient informés des principaux résultats de cette recherche et que leur contribution soit valorisée.

LES RÉFÉRENCES

- Alpert, G., & Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youths in school. *Youth and Society*, 17(4), 346-361.
- Association canadienne d'éducation (1989, mars). Le classement des élèves à l'élémentaire. *Bulletin d'information*. Toronto (Ont.).
- Astone, N.M., & McLanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Babad, E., Berniemi, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, Spring, 28(1), 211-234.
- Barrington, B.L., & Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts and non graduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319.
- Bauch, P. A. (1991). Linding reasons for parent's choice and involvement for minority families catholic high schools. *International Journal of Educational Research*, 15(4), 311-322.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Baumrind, D. (1973). *The development of instrumental competence through socialization*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Beaulieu, P. (1989). *Étude 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, UQTR.
- Bender, W. N., & Smith, J. K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities : A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23(5), 298-305.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347-356.
- Bloom, B. S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 4(8), 4-17.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Traduit de l'américain par Vivianne De Landsheere. Bruxelles : Éditions Labor.

- Borus, M. E., & Carpenter, S. A. (1984). *Choices in education*. In M. E. Borus (Ed.), Kabamazoo, MI : W.E., Upjohn Institute for Employment Research, Youth and the labor market, 81-110.
- Botkin, D., & Twardosz, S. (1988). Early childhood teachers' affectionate behavior : Differential expression to female children, male children, and groups of children. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 167-177.
- Bouchard, C. et al. (1991). *Rapport du groupe de travail pour les jeunes : Un Québec fou de ses enfants*. Gouvernement du Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux. Direction des communications.
- Bouchard, J.M., & Mongeau, J.C. (1982). *Les conséquences de l'intervention à la maison sur le jeune enfant en difficulté et ses parents*. Montréal : UQAM.
- Bouchard, S. (1996). *Rôle des pratiques éducatives et de l'encadrement parental dans le phénomène de réussite en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. En cours de réalisation. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Boudreault, G. (1992). La mesure de l'abandon scolaire. *Vie pédagogique*, 80, 13-14.
- Boulay, C., & Pelletier, G. (1986). *Français 1: l'évaluation des apprentissages en lecture et en écriture*. Montréal: Lidec.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Brais, Y.(1994). *L'état réel du redoublement à l'école primaire dans le réseau public, de 1980 à 1993*. Document de travail, Direction de la recherche, ministère de l'Éducation
- Brantlinger, E. (1991). Home-school partnerships that benefit children with special needs. *The Elementary School Journal*, 91(3), 249-259.
- Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophesy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.
- Brophy J. E., & Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York : Longman.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships : causes and consequences*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.
- Butter, J. M., & Handley, M. (1990). *Effects of retention on achievement and self-concept of kindergarten and first grade students*. Communication présentée à l'Annual meeting of

- the mid-south Educational Research Association, New Orleans, LA, (ERIC ED 327 287) PS 019 250.
- Cadieux, A. (1992). La relation entre le concept de soi scolaire et les comportements d'approche et d'évitement des tâches scolaires: la méthodologie et les résultats. *Comportement humain*, 6(2), 129-146.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., & Neckerman, H.J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants. *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Canales, J. (1991). *An identification profile chart for use in targeting intervention services for at-risk students*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- CEQ (1991). *Réussir à l'école. Réussir l'école*. Séminaires régionaux, CEQ.
- Chen, C., & Stevenson, H. W. (1989). Homework : A cross-cultural examination. *Child Development*, 60 (3), 551-561.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91(3), 261-269.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'éducation. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*. Ste-Foy, Québec.
- Cooper, H. (1979). Pygmalion grows up : A model for teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. New-York : Longman.
- Cooper, H.M., & Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up. Studies in the communication process*. New York : Longman.
- Crano, W. D., & Mellon, D. M. (1978). Causal influence of teachers expectations on children's academic performance : a crossed lagged panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 70, 39-49.
- Cunningham, B., & Andrews, D. W. (1984). *The relationship of achievement and peer status to teacher attitudes toward young children*. ED270224, Oregon, LA.

- Darom, E., & Rich, Y. (1988). Sex differences in attitudes toward school : Student self-reports and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 58(3), 350-355.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1989). *Parents Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner City and Elementary and Middle Schools*. (Report no. 33). Baltimore, MD : Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 152).
- Demers, M. (1991). *La rentabilité du diplôme*. Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement.
- Deslauriers, L. (1995). *Impact de l'évaluation dans l'action sur la réussite en lecture et en écriture et sur l'estime de soi d'élèves de première année au primaire ordinaire*. Thèse de doctorat en éducation (en cours). Université du Québec à Trois-Rivières.
- DeVoe, D. E. (1992). Teacher/student dyadic interaction of elementary physical education student teachers. *College Student Journal*, 26(1), 103-109.
- Dolan, L. J., & Haxby, B. (1991, spring). Helping children where they live : the role of family support in student success. *Equity and Choice*, 89-96.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons : A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.F., & Fraleigh, M.J. (1987). The relation of parenting style to adolescent performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Doucet, D. (1994). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ducros, P. (1984). L'enseignement: une dynamique de systèmes. Dans A. Abraham et R. Amiel, (Eds). *L'enseignant est une personne* (Chap. 5) (pp. 139-144). Paris : Editions E.S.F.
- Dumont, V. (1995). *L'évaluation de programmes permettant de développer l'estime de soi et la motivation scolaire des élèves*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski
- Dusek, J. E. (1985). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ : William J. Meyer.
- Dusek, J. E. (1975). Do teachers bias children learning? *Review of Educational Research*, 45, 661-684.

- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (1992). *Causes underlying minimal parent involvement in the education of their children*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 059).
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teacher's College Record*, 87(3), 356-373.
- Eggington, E. *et al.* (1990). *Underlying factors associated with dropping out and factors impacting at-risk student's attitudes toward school : a comparison study of low-income, white females*. Conférence présentée à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association. Boston.
- Ekstrom, R.B., Goertz, M.E., Pollack, J.M., & Rock, D.A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a National study. *Teachers College Record*, 87, 356-373.
- Elashoff, J., & Snow, R. (Eds.). (1971). *Pygmalion reconsidered*. Worthington, OH : Charles A. Jones.
- Emploi et Immigration Canada. (1990). *Projet national d'incitation à la poursuite des études*. Ottawa.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294.
- Epstein, J.L. (1988). *Homework practices, achievements, and behaviors of elementary school students*. (Report no. 26). Baltimore, MD : Center for Research on Elementary and Middle Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 301 322).
- Fagan, J., & Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance abuse to school dropout among innercity youth. *Youth and Society*, 21, 306-354.
- Fennema, E., Peterson, P.L., Carpenter, T.P. et Lubinski, C.A. (1990). Teachers' attributions and belief about girls, boys, and mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 21, 55-69.
- Ferguson, M., Lloyd, M., & Horwood, L.V. (1991). Teacher evaluations of the performance of boys and girls. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 26(2), 155-163.

- Fortin, L. (1992). Comparaison des comportements des élèves avec troubles d'apprentissage, troubles de comportement avec ceux dits ordinaires. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), Printemps.
- Gaudreau, J. (1980). *De l'échec de l'école : les sacrifiés*. Montréal : Québec-Amérique.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris : PUF.
- Godefroid, J. (1987). *Psychologie. Science humaine*. Montréal : Éditions HRW ltée.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63(6), 617-624.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1978). *Looking in classrooms* (2nd ed.). New York : Harper and Row.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (1986). *Educational psychology* (3e éd.). New York : Longman.
- Gosselin, L., Ouellet, R., & Payeur, C. (1992). *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Gaétan Morin.
- Goupil, G. (1992). *Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Rapport de recherche, Université du Québec à Montréal.
- Goupil, G., & Leclerc, D. (1987). Devoir et leçons à domicile. *Vie pédagogique*, 46, 9-12
- Goupil, G., Comeau, M., & Michaud, P. (1993). *Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Rapport de recherche.
- Gouvernement du Québec. (1993). *Mise en oeuvre du Plan d'action sur la réussite éducative. Rapport d'étape*. Québec : Ministère de l'Éducation .
- Gouvernement du Québec. (1996). *Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*. Commission des états généraux sur l'éducation. Québec.
- 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.

- Greenwood, G.E., & Hickman, C.M. (1991). Research and practice in parent involvement: A literature review. *Child Welfare, 57*, 221-231.
- Grisworld, P.A. (1986). Family outing activities and achievement among fourth graders in compensatory education funded school. *The Journal of Educational Research, 79*(5), 261-266.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 80*(2), 143-154.
- Gubbels, J. (1989). Parent volunteers as social capital. *Momentum, 20*(3), 30-33.
- Hamel, M. (1995). Les faits et les théories qui soutiennent les interventions éducatives au préscolaire. Dans N. Royer (Dir.), *Éducation et intervention au préscolaire* (pp. 29-54). Montréal : Gaétan Morin.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Hess, R.D., & Holloway, S.D. (1985). Family and school as educational institutions. *Review of Child Development Research, 17*, 179-222.
- Hinckley, R. H., Beal, R. S., Breglio, V. J., Haertel, E. H., & Wiley, D. E. (1979). *Student home environment, educational achievement, and compensatory education*. (Technical Report No. 4). Santa Ana, CA : Prepared for the Office of Evaluation and Dissemination, U. S. Office of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 213 783).
- Holmes, M. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research, 31*(1), 36-45.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.-Y., & Gariépy, W. (1993). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes du secondaire sur l'Île de Montréal*. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.
- Humphreys, L. G., & Stubbs, J. (1977). A longitudinal analysis of teacher expectation, student expectation and student achievement. *Journal of Educational Measurement, 14*, 261-270.
- Jackson, P., Silberman, M., & Wolfson, B. (1969). Signs of personal involvement in teachers' description of their students. *Journal of Educational Psychology, 60*, 22-27.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in Classroom*. New-York : Holt, Rinehart and Winston.

- Jowett, S., & Basinsky, M. (1988). Parents and education : A survey of their involvement and a discussion of some issues. *Educational Research*, 30(1), 36-45.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies : A theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93(4), 429-445.
- 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.
- Keith, T. Z., Reimers, T. M., Fehrmann, P. G., Pottebaum, S. M., & Aubey, L. W. (1986). Parental Involvement, Homework, and TV Time : Direct and Indirect Effects on High School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 373-380.
- Keith, T.Z. (1986). *Homework*. West LaFayette, In Kappa Delta Pi.
- Kennedy, C. (1991). Parent Involvement : It Takes PEP. *Principal*, 70(4), 25-28.
- Kerr, M. K. (1991). *Background factors predicting teachers' ratings of children's school performance*. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. (ED 360 053) (S 021 523).
- Keskinen, S., Leppiman, A., & Sato, T. (1994, 22Juillet). *Kindergarten teachers' schemas of boys and girls in Finland, Japan and Estonia*. 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid, Espagne.
- King, A. J. C. (1989). *Why dropout? Why stay in school?* Toronto : Ontario Council for Research and Education.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur!* Les éditions Logiques.
- Lavoie, G. (1993). La relation entre le concept de soi, l'estime de soi et l'adaptation scolaire. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1 et 2), 131-142.
- Le Blanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). Abandon scolaire et prévention spécifique : antécédents sociaux et personnels. *Apprentissage et Socialisation*, 16(1 et 2), 43-64.
- Leduc, A. (1984). *Recherche sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard : Behaviora.
- Leung, J. J. (1993). *Children's attitudes toward schoolwork and perception of parental behaviors that support schoolwork*. Knoxville, TN : Wisconsin University, Oshkosh. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 357 859).

- Levin, H. M. (1972). *The cost of the nation of inadequate education*. Washington, Report to the Select Committee on Equal Education Opportunity of the U. S. Senate, U. S. Government Printing Office.
- Louis, J. M. (1988). *Aidez vos enfants à faire leurs devoirs*. Paris : Le Hameau.
- Margaret, J. (1986). The home and school movement. *Journal of Education*, 399, 18.
- Marsh, H.W. (1990a). The structure of academic self concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H.W. (1990b). *Self description questionnaire-1. SDQ-1 Manual*. Campbellton, Australia: University of Western Sydney, Macarthur.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1991). Self concepts of young children 5 to 8 years of age : Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- Matthews, G. P. (1982). An example of the teacher' expectation effect in mixed ability teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 19(6), 497-502.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., & Varenne, H. (1984). When school goes home : Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Melnick, S. L., & 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.
- Mensch, B. S., & Kandel, D. B. (1988). Dropping out of high school and drug involvement. *Sociology of Education*, 61, 135-181.
- Mercier, H., Toupin, J., Fortin, L., Déry, M., & Pauzé, R. (1994). *Traduction et validation en langue française d'une mesure du concept de soi: le self-description questionnaire (W.H. Marsh)*. 2e Biennale de l'éducation, Paris, 9-12 avril.
- Meyer, L.H., Harootunian, B., & Williams, D. (1991). *Identifying At-Risk Status And Preventing School Drop-Out*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- Miller, D. L., & Kelley, M. L. (1991). Interventions for improving homework performance : A critical review. *School Psychology Quarterly*, 6(3), 174-185.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992a). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992b). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Direction de la coordination des réseaux.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993a). *Diplômation et résultats aux épreuves uniques par commission scolaire*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1993b). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques.
- Morissette, D., & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Muller, D. G., & Leonetti, R. (1972). *Primary Self-Concept Scale: Test Manual*. Fort Worth, TE: National Consortia for Bilingual Education. (ERIC ED 062 847).
- Muller, J-L. (1988). Caractéristiques affectives et performance scolaire en première année du primaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 14(2), 205-224.
- Osgood, C. E., Suci, C. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana : University of Illinois Press.
- Pamela, A. (1988). They will be impelled to greater effort : parents as partners. *Record*, 24(3), 88-91
- Papillon, S., & Rousseau, R. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire : effet d'un programme de support à la motivation*. Monographie no 45, UQAR.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Québec : Gaétan Morin.
- Perrenoud, P. (1994). Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation; Théorie et pratique*, (16 et 17).
- Philipps, D. (1987). Socialization of perceived academic competence/among highly competent children. *Child Development*, 1308-1320.

- 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. Québec : Université Laval.
- Potvin, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. In R. L. Eason, T. L. Smith, & F. Caron (Ed.), *Adapted physical activities: From Theory to implementation*. Human Kinetics Publishers.
- Potvin, P. (1989a). *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. (1989c). *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. (1994). *L'échelle d'Attitude de l'Élève envers son Professeur (version abrégée)*. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Hardy, M. & Paradis, L. (1989) Les représentations de l'élève par l'enseignant : le point de vue de quatre auteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 14, 4.
- Potvin, P., Morissette, D., & St-Jean, D. (1990, avril). *Attitudes et conditions d'apprentissage*. Document de travail. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Papillon, S. (1993). The causes for dropping out of school/ Las causa del abandono escolar. XXIIIe Interamerican Congress of Psychology. Santiago, Chili (résumé publié).
- Potvin, P., & Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. rapport d'étape 1*. Présenté à la direction de recherche du Ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Rapport de recherche subventionné par le FCAR (EQ-3562). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1992). Les attitudes des enseignants envers les adolescents selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 21(2), 115-131.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*. 18(2), 132-149.

- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M., & Potvin, Y. (1993). *L'échelle sémantique différentielle : un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. ERIPE, Trois-Rivières : UQTR.
- Pouliot, L. (1996). *Les croyances des enseignants du préscolaire et du primaire au sujet du redoublement*. Document inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Quay, L. C., & Jarrett, O. S. (1986). Teachers' interactions with middle and lower SES preschool boys and girls. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 495-498.
- Richard, H.C., & Bear, G. (1986). Attitudes toward school subjects of academically unpredictable elementary school children. *Roundtable presented at the annual meeting of the American Education Research Association*, April, 19.
- Rist, R. (1973). Student social class and teachers' expectations : The self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Rousseau, R. (1995). Opinions et comportements relatifs à l'éducation des enfants. Manuel préliminaire (OCÉE). *Bulletin de recherche et d'intervention en éducation*, 14. Rimouski : UQAR, LEADRE.
- Rousseau, R., & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745-763.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school : The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P., & Dornbusch, S.M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sadker, M., Sadker, D., & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education, *Review of Research in Education*, 17(2), 69-334.
- Salganik, L.H., Tan, A.G., & Burner, L.A. (1991). *Maryland's tomorrow : two years results from a joint jtpa/lea dropout prevention program*. Communication au congrès annuel de l'American Educational Research Association. Chicago.
- Salomon, A., & Féat, D. (1991). L'enseignant face aux rôles sexuels des filles et des garçons : une problématique complexe. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 223-243.

- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire. Dans L. Langevin (Éd.), *L'abandon scolaire; on ne naît pas décrocheur!* Montréal : Les éditions Logiques.
- Shuttleworth, D. (1986). Parents as partners. *Education Canada*, 26(2), 41-43.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Skinner, E.A., Welborn, J.G., & Connell, J.P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: a process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32.
- Smith, A. B., & Glynn, T. L. (1990). Contexts for boys and girls learning mathematics : Teacher interactions and student behavior in two classrooms. *New Zealand Journal of Psychology*, 19(1), 9-16.
- Snodgrass, D. M. (1991). The parent connection. *Adolescence*, 26(101), 83-87.
- Sonna, L. (1992). Homework help for harried parents. *PTA Today*, 18 (1), 11-12.
- Soppe, H. J. G. (1991). Childrens' personality judgements of dominant and submissive Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6(1), 65-71.
- Staats, A. W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood : Dorsey Press.
- Staats, A. W. (1986). *Béhaviorisme social*. Brossard, Québec : Behaviora.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Stephens, W. E. (1984). Parental Involvement : Let the Kids Coerce Them. *NASSP Bulletin*, 68 (474), 120-123.
- Stiller, J. D., & Ryan, R. M. (1992, Avril). *Teachers, parents, and student motivation : The effects of involvement and autonomy support*. Communication présentée à l'Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.
- Takala, M. (1985). Level and content in interpersonal cognition. In C.J. Brainerd, V.F. Reyna (Eds), *Developmental Psychology*. North-Holland : Elsevier Science Publishers B.V.
- Tennenbaum, S. (1940). Uncontrolled expressions of children's attitudes toward school. *The Elementary School Journal*, 40, 670-678.

- Thibaudeau, G. (1977). *Test projectif d'attitude scolaire*. Montréal: Institut de recherches psychologiques.
- Toraille, R. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris : Éditions E.S.F.
- Tschechtelin, M.A., & Hipskind, J.F. (1940). Measuring the attitudes of elementary school children toward their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 31, 195-203.
- Valade, A. (1987). *Favoriser le développement des compétences d'éducateurs des parents*. Mémoire de maîtrise en éducation. UQAR.
- Violette, M. (1991). L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses. Direction de la recherche. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Waddell, M. G. (1990). A comparison of dropout and persisters characteristics in a suburban Pennsylvania school district, *Dissertation Abstracts International*, 51(5-A), 1511 (résumé).
- Walberg, H. J., & Redding, S. (1989). Strengthening Family Ties. *Momentum*, 20(3), 65-67.
- Wallace, T., & Walberg, H. J. (1991). Parental Partnership for learning. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 131-144.
- Wehlage, G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out : How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York : Teachers College Press.
- Weidman, J. C., & Freidmann, R. R. (1984). The school-to-work transition for high school drop outs. *The Urban Review*, 16(1), 25-42.
- Weinstein, R.S., & Middlestadt, S.E. (1979). Student perceptions of teacher' interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 421-431.
- Williams, T. (1976). Teacher prophecies and the inheritance of inequality. *Sociology of education*, 49, 223-236.
- Willis, S., & Brophy, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. *Journal of Educational Psychology*, 66(4), 520-529.
- Woolfolk, A.E., & Brooks, D.M. (1985). The influence of teachers' nonverbal behaviors on students' perceptions and performance. *The Elementary School Journal*, 85(4), 514-528.

Wylie, R.C. (1989). *The self-concept*. (2e ed.) (Vol. 2). Lincoln : University of Nebraska Press.

Ziegler, S. (1986). *Homework*. Toronto : Toronto Board of Education, Research Report #180.

ANNEXE 1:
PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES
ISSUES DU PROJET DE RECHERCHE

Articles dans un volume et dans des revues avec comité de lecture

- Potvin, P., Paradis, L., Pouliot, B. (2000). Attitudes des éducatrices envers les élèves de maternelle en relation avec le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 35-54.
- Potvin, P., Deslandes, R., et Leclerc, D. (2000). Variables prédictives du redoublement au premier cycle primaire, chez les élèves de maternelle. **Science et comportement**, 28 (3), 99-115.
- Potvin, P., Deslandes, R., et Leclerc, D. (1999). Perceptions des éducatrices à l'égard de leurs élèves de maternelle qui vont redoubler une année au premier cycle primaire. *Revue Québécoise de Psychologie*, 20 (1), 57-72.
- Potvin, P. (1997). Caractéristiques d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Science et comportement*, (26), 61-74.
- Paradis, L., & Marichal, I. (1996). Un aperçu du système scolaire québécois, pour mieux comprendre le contexte des recherches québécoises. *Actes du Colloque Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal, pp. 83-100.
- Paradis, L. (1996). Analyse de la cohérence de la perception du cheminement scolaire de jeunes élèves, par leur enseignante. *Actes du Colloque Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal, pp. 101-119.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1996). L'abandon scolaire: validation d'un modèle explicatif servant de support à l'intervention préventive au primaire. *Actes du Colloque Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal, pp. 120-143.
- Paradis, L., & Potvin, P. (1993). Le redoublement, un pensez-y bien; une analyse des publications scientifiques. *Vie pédagogique*, septembre, octobre.

Communications dans des congrès nationaux et internationaux

- Potvin, P. (1998). Characteristics of elementary retained children. Communication au 24th International congress of applied psychology. San Francisco, California, USA.
- Potvin, P. (1998). Facteurs de réussite dès le début du primaire. Communication à la commission scolaire De Chavigny.

- Potvin, P. (1997). Caractéristiques familiales, style éducatif parental et rendement scolaire d'élèves du primaire. Communication au VIe Congrès international d'éducation familiale. Malaga, Espagne .
- Potvin, P., Paradis, L. (1997). Caractéristique d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. in Michelle Comeau et Georgette Goupil. Les difficultés d'apprentissage scolaire au Québec. Actes du colloque tenu à Montréal dans le cadre du 62e congrès de l'ACFAS. pp. 103-117.
- Paradis, L., Potvin, P., (1997). Perceptions comparées du cheminement scolaire d'élèves, à la fin de la maternelle et au début de la première année. in Michelle Comeau et Georgette Goupil. Les difficultés d'apprentissage scolaire au Québec. Actes du colloque tenu à Montréal dans le cadre du 62 e congrès de l'ACFAS. pp 24-37.
- Potvin, P. (1996). Faut-il revoir la conception de la réussite et de l'échec à l'école? Communication au Colloque du Réseau international de recherche en éducation et en formation. L'éducation en question. Université de Montréal, Montréal, les 26 et 27 septembre 1996.
- Potvin, P.(1996). Cheminement scolaire d'élèves du primaire : sans difficulté (NDS) ou en difficulté scolaire (DS). Communication par affiche au XXVIe Congrès International de Psychologie. Communication au XXVIe Congrès International de Psychologie, tenu à Montréal (Québec) Canada du 16 au 21 août 1996.
- Potvin, P. (1995, avril). La relation entre le style éducatif, l'encadrement parental et le cheminement scolaire d'élève du primaire. Communication présentée au Ve congrès International en éducation familiale, Porto, Portugal.
- Potvin, P., (1995, mai). Caractéristiques des élèves de première année perçus comme présentant des difficultés scolaires. Communication présentée au Colloque *Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal.
- Paradis, L. (1995, mai). Un aperçu du système scolaire québécois, pour mieux comprendre le contexte des recherches québécoises. Communication présentée au Colloque *Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal.
- Paradis, L. (1995, mai). Analyse de la cohérence de la perception du cheminement scolaire de jeunes élèves, par leur enseignante. Communication présentée au

Colloque *Facteurs de succès éducatif à l'école et difficulté d'apprentissage*, Institut supérieur d'éducation, Leiria, Portugal.

Paradis, L. (1994, avril). Le redoublement: ce qu'en pensent les éducatrices de maternelle. Communication présentée à la deuxième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France.

Potvin, P. (1994). Facteurs de réussite dès le début du primaire: attitudes et attentes des enseignantes envers leurs élèves. Communication présentée au Colloque sur la prévention des difficultés psychosociales à l'enfance. Université de Sherbrooke.

Potvin, P. (1994). Les attitudes des enseignants envers les élèves ordinaires et en difficulté scolaire. 10e colloque de l'Association québécoise pour l'avancement du béhaviorisme paradigmatique

Potvin, P. (1994). Les attitudes des enseignants envers les élèves ordinaires et en difficulté scolaire. Communication présentée au 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid, (résumé publié).

Potvin, P. (1994, avril). Attitudes des enseignantes envers leurs élèves de maternelle selon le sexe de l'élève. Communication présentée à la Deuxième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France.

Potvin, P. (1994, mai). Caractéristiques d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. Communication présentée au Colloque *Les difficultés d'apprentissage au Québec*, ACFAS, Montréal. (résumé publié).

Rapports de recherche

Potvin, P., & Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape 1*. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., & Paradis, L. (1994). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport d'étape 2*. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

Potvin, P., & Paradis, L. (1995). *Facteurs de réussite dès le début du primaire. Rapport technique 3*. Présenté à la Direction de recherche du ministère de l'Éducation du Québec. Université du Québec à Trois-Rivières.

Mémoires réalisés dans le cadre de la recherche

Pouliot, P. (1994). *Attitudes des enseignants envers leurs élèves de maternelle en relation avec le sexe des élèves*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Bouchard, S. (1996). *Rôle des pratiques éducatives et de l'encadrement parental dans le phénomène de réussite en lecture chez les élèves de deuxième année du primaire*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Henry I. (1996). *L'attitude de l'élève envers son enseignante en relation avec le rendement en lecture*. Mémoire de maîtrise en psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Thèses de doctorat en relation avec la recherche

Deslauriers, L. (1998)

Effet de l'évaluation formative dans l'action sur la réussite en lecture, et en écriture, l'estime de soi et le concept de soi en lecture d'élèves de première année primaire. Thèse de doctorat en éducation UQTR-UQAM. Directeur Pierre Potvin, codirectrice Louise Paradis.

Pouliot, L. (1998)

Les croyances au sujet du redoublement chez les enseignants de la maternelle et du primaire. Thèse de doctorat en éducation UQTR-UQAM. Directeur Pierre Potvin, codirectrice Louise Paradis.

ANNEXES 2: TABLEAUX COMPLÉMENTAIRES

Tableau 4b

Analyse longitudinale du cheminement actuel perçu lors du passage de la maternelle (T1) à la première année (T2)

	T2 Sans difficulté	T2 Difficultés légères	T2 Difficultés assez importantes	T2 Difficultés très importantes	T1 Totaux
T1 Sans difficulté	330 41 %	83 10%	16 2 %	3 -%	432 54 %
T1 Difficultés légères	95 12 %	104 13 %	63 8 %	11 1 %	273 34 %
T1 Difficultés assez importantes	15 2%	20 3%	33 4%	17 2%	85 11 %
T1 Difficultés très importantes	0 -%	0 -%	1 -%	5 1 %	6 1 %
T2Totaux	440 55 %	207 26%	113 14 %	36 5 %	796 100 %

Tableau 4c

Analyse longitudinale du lien entre le cheminement actuel perçu en 1re année (T2) et au (T3)

	T3 Sans difficulté	T3 Difficultés légères	T3 Difficultés assez importantes	T3 Difficultés très importantes	T2 Totaux
T2 Sans difficulté	417 46 %	64 7%	5 1 %	1 -%	487 54 %
T2 Difficultés légères	100 11 %	105 12 %	30 3 %	8 1 %	243 27 %
T2 Difficultés assez importantes	4 1 %	35 4 %	70 7 %	31 3 %	140 15 %
T2 Difficultés très importantes	0 -%	2 -%	14 2%	23 2 %	39 4 %
T3 Totaux	521 57 %	206 23 %	119 13 %	63 7 %	909 100 %

Tableau 4d

Analyse longitudinale du lien entre le cheminement actuel perçu en 2e année (T4) et au (T5)

	T5 Sans difficulté	T5 Difficultés légères	T5 Difficultés assez importantes	T5 Difficultés très importantes	T4 Totaux
T4 Sans difficulté	450 47 %	54 6%	8 1 %	0 -%	512 54 %
T4 Difficultés légères	79 8%	160 17 %	42 4 %	2 - %	283 30 %
T4 Difficultés assez importantes	11 1 %	21 2%	62 7 %	15 2 %	109 12 %
T4 Difficultés très importantes	1 -%	4 -%	17 2%	20 2 %	42 4 %
T5 Totaux	541 57 %	239 25 %	129 14 %	37 4 %	946 100 %

Tableau 14b

Analyse longitudinale du lien entre le type d'élève en 1re année (T2) et au (T3)

	T3 Attachant	T3 Préoccupant	T3 Indifférent	T3 Rejeté	T2 Totaux
T2 Attachant	408 52%	31 4%	16 2 %	11 1%	466 59 %
T2 Préoccupant	35 4%	92 12 %	24 3 %	18 2 %	169 21 %
T2 Indifférent	24 3 %	33 4 %	32 4 %	3 -%	92 12 %
T2 Rejeté	5 1%	7 1%	9 1%	39 5 %	60 8 %
T3 Totaux	472 60 %	163 21%	81 10 %	71 9 %	787 100 %

Tableau 14c

Analyse longitudinale du lien entre le type d'élève en 2e année (T4) et au (T5)

	T5 Attachant	T5 Préoccupant	T5 Indifférent	T5 Rejeté	T4 Totaux
T4 Attachant	279 42%	36 6%	28 4 %	12 2%	355 54 %
T4 Préoccupant	28 4%	81 12 %	26 4%	12 2 %	147 22%
T4 Indifférent	29 4 %	16 2 %	42 6%	6 1%	93 14 %
T4 Rejeté	6 1%	9 1%	5 1%	44 7 %	64 10%
T5 Totaux	342 52%	142 22%	101 15 %	74 11 %	659 100 %