

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR PIERRE BEAULIEU

**L'ATTITUDE SCOLAIRE DES ELEVES MASCULINS
DE CINQUIEME ET SIXIEME ANNEES DU PRIMAIRE
EN RELATION AVEC LE RENDEMENT SCOLAIRE
ET L'ATTITUDE DES ENSEIGNANTS**

AOUT 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique	7
Le cadre théorique sur les attitudes	8
° Premier niveau: les principes fondamentaux de l'apprentissage	9
° Deuxième niveau: les principes d'apprentissage humain	10
° Troisième niveau: les trois systèmes de la personnalité	11
A. Le système linguistique-cognitif	12
B. Le système émotionnel-motivationnel	13
C. Le système sensori-moteur ou instrumental	14
° Quatrième niveau: l'interaction sociale (la théorie des attitudes)	15
Recension des écrits	21
° Le rendement scolaire et l'attitude scolaire	21
A. Les premiers travaux: des années 1940 à 1960	21
B. Le rendement scolaire de l'élève du secondaire en relation avec l'attitude scolaire	23
C. Le rendement scolaire de l'élève du primaire en relation avec l'attitude scolaire	27
1. Les recherches ayant démontré des liens significatifs entre les deux variables	27
2. Les recherches n'ayant pas démontré des liens significatifs entre les deux variables	32

◦ Les recherches sur l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de l'élève	40
A. L'attitude de l'enseignant envers l'élève	40
1. L'attitude d'attachement de l'enseignant envers l'élève	42
2. L'attitude préoccupante de l'enseignant envers l'élève	43
3. L'attitude d'indifférence de l'enseignant envers l'élève	45
4. L'attitude de rejet de l'enseignant envers l'élève	46
B. L'interaction entre l'attitude de l'enseignant et l'attitude scolaire de l'élève	47
Chapitre II - Description de l'expérimentation	55
Les variables	57
◦ La variable indépendante de la première hypothèse: le rendement scolaire	57
◦ La variable indépendante de l'hypothèse exploratoire: l'attitude de l'enseignant envers l'élève	57
◦ La variable dépendante	57
◦ Les variables contrôles	58
Les sujets	58
◦ Sujets élèves	58
◦ Sujets enseignants	60
Les mesures utilisées	60
◦ Rendement scolaire (V.I.)	60

A. Les tests uniformes de rendement scolaire	60
B. Les résultats au bulletin normatif du ministère de l' Education.....	62
1. Critères de sélection des élèves et formation des deux groupes	62
° L'attitude de l'enseignant envers l'élève (V.I.)	64
° L'attitude scolaire de l'élève (V.D.)	65
A. La validation par un critère externe en comparant l'estimation de l'attitude scolaire de l'élève coté par l'enseignant avec les résultats du T.A.S.	66
B. Validation par un critère interne	67
° Quotient intellectuel (V.C.)	68
Déroulement de la recherche	70
 Chapitre III - Présentation et discussion des résultats	72
Présentation des résultats	73
° Résultats concernant l'hypothèse principale	73
° Résultats concernant l'hypothèse exploratoire	77
Discussion des résultats	81
 Conclusion	89
Appendice A - Communication téléphonique aux parents	94
Remerciements	96
Références	97

Liste des tableaux

Tableau 1	- Répartition des élèves selon l'échelon d'enseignement et le rendement scolaire	59
Tableau 2	- Intercorrelations des résultats obtenus par les élèves de quatrième (N=159) et les élèves de cinquième années (N=146) aux tests uniformes de la commission scolaire	61
Tableau 3	- Moyennes et écart-types au score global du test de rendement scolaire des élèves du groupe à rendement faible et du groupe à rendement fort	63
Tableau 4	- Moyennes et écart-types au score global des élèves à faible rendement et à fort rendement scolaire à <u>l'Examen d'habileté mentale (Chéné et Daigle, 1980)</u>	69
Tableau 5	- Analyse de la variance des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire	75
Tableau 6	- Analyse de la variance à deux facteurs des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire en relation avec le Q.I. (Résultats à <u>l'Examen d'habileté mentale, Chéné et Daigle, 1980</u>)	75
Tableau 7	- Analyse de la variance à deux facteurs des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire en relation avec l'échelon d'enseignement	76
Tableau 8	- Statistiques descriptives des scores globaux au T.A.S. regroupés selon les catégories d'attitude Good et Brophy (1972) et de Silberman (1969)	79
Tableau 9	- Analyse de la variance des résultats au T.A.S. des élèves désignés par les enseignants selon les quatre catégories de Good et Brophy (1972) et de Silberman (1969)	79

Avertissement

Le présent mémoire utilise un générique masculin sans discrimination et uniquement pour alléger le texte.

Sommaire

Cette recherche a pour but de mieux comprendre un aspect du vécu scolaire de l'élève en difficulté. Suite à la recension des écrits et à l'aide du cadre théorique du behaviorisme paradigmatique, deux hypothèses de recherche sont formulées. L'hypothèse principale prétend que: "les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible". La deuxième hypothèse de type exploratoire se définit ainsi: "les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes scolaires positives comparativement aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives".

Dans un premier temps des tests de rendement en français et en mathématique sont administrés aux élèves de quatrième et cinquième années de la commission scolaire pour effectuer une première sélection d'élèves à rendement fort ou à rendement faible. Par la suite, avec les résultats consignés au bulletin normatif du ministère de l'Éducation de ces élèves, les deux cohortes sont désignées (44 à rendement élevé, 29 à rendement faible de cinquième et de sixième

années ordinaires). A ces élèves, est administré le Test projectif d'attitude scolaire de Thibaudeau (1977) pour mesurer l'attitude scolaire de chacun des garçons choisis. Par la suite, les enseignants de ces élèves ont classé les élèves masculins de leur classe avec le support d'une adaptation du questionnaire de Brophy (1972) et de Silberman (1969).

Les résultats sont traités par des techniques d'analyse de la variance. La recherche ne démontre pas de différence significative au score global du T.A.S. entre les élèves à rendement scolaire élevé et ceux à rendement faible. De plus, les résultats ne démontrent pas de différence significative au score global du T.A.S. en rapport avec les élèves reconnus comme attachants, préoccupants, indifférenciés ou rejetés par l'enseignant.

Introduction

Le problème étudié est grandement relié au domaine de la psychologie scolaire. Au Québec, l'adaptation scolaire préoccupe depuis longtemps le monde de l'éducation. Le rapport Parent (1965) veut y répondre en créant des services particuliers pour les élèves en difficulté à l'école. Il suggère une approche médicale d'intervention en regroupant les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage sous des étiquettes homogènes telles la déficience intellectuelle, la déficience physique, la mésadaptation socio-affective ... Des enseignants spécialisés dans le domaine prennent en charge les groupes d'élèves. La pensée sociale qui semble se dégager du mode d'intervention est que les problèmes d'adaptation et d'apprentissage des élèves relèvent des spécialistes et non de l'enseignant de classe régulière (Leduc, 1984 a). En 1976, le rapport Copex analyse le mode d'intervention et conclut que de regrouper les élèves en difficulté dans des groupes homogènes marginalise davantage la population grandissante de l'adaptation scolaire et déresponsabilise le milieu scolaire régulier envers ces élèves. Il propose le système en cascade pour favoriser l'intégration des élèves en difficulté dans un milieu d'enseignement le plus normal possible. En 1979, le ministère de l'Éducation publie le document l'École québécoise où il précise ses valeurs éducatives: il veut que le système d'enseignement développe intégralement l'enfant et qu'il assure son

intégration sociale. Ainsi, il privilégie l'insertion des élèves en difficulté dans un cadre d'enseignement le plus normal possible. Le ministère de l'Education annonce ainsi son intention de modifier le rôle de l'enseignant en classe régulière en regard des interventions auprès des élèves en difficulté. Le milieu scolaire régulier a la responsabilité d'intervenir auprès des élèves en difficulté. Des auteurs comme Gilly (1980) et Kedar-Voivodas (1984) ont démontré dans leur recherche respective, l'importance des rôles institutionnels sur les attitudes et les comportements de l'enseignant à l'école. Le ministère de l'Education en changeant les valeurs éducatives, incite l'enseignant à modifier ses attitudes. Les attitudes des enseignants dans un processus d'intégration semblent une variable importante à étudier. En 1983, Goupil et Boutin écrivent:

Nos attitudes conditionnent notre façon d'être, elles se révèlent au travers de nos comportements. Les attitudes, les perceptions de l'enseignant conditionneront l'approche utilisée avec l'enfant en difficulté. Elles seront également transmises aux autres enfants de la classe, d'où l'importance d'attitudes positives envers l'intégration (p. 43).

L'attitude de l'enseignant semble une variable importante au dire des auteurs pour mener à bon terme l'intégration d'un élève. Des auteurs tels Brophy et Evertson (1984), Silberman (1969) ont démontré empiriquement l'influence des attitudes de l'enseignant sur le comportement du maître et sur le comportement de l'élève. Il semble de plus exister un lien entre l'attitude de l'enseignant, l'attitude de l'élève et

le rendement scolaire de l'élève. Il est possible que l'attitude de l'enseignant influence son intégration à l'école mais peut-être aussi qu'elle agit sur l'attitude de l'élève et son rendement scolaire. Dans cette recherche, nous nous intéresserons à ces trois variables. Reprenant les variables du rendement scolaire et de l'attitude scolaire de l'élève, il peut paraître évident qu'il existe un lien entre ces deux variables: l'élève qui a un bon rendement scolaire aimerait davantage l'école comparé à l'élève qui a un mauvais rendement. Cette croyance est largement véhiculée à l'école.

Plusieurs recherches telles Badwal (1969), Gaver et al. (1984), King (1986), Neale et al. (1970), Richards et Bear (1986) ont démontré l'existence de lien significatif entre l'attitude scolaire de l'élève et son rendement à l'école. Par contre, d'autres chercheurs n'ont pas réussi à faire la preuve de la relation entre les deux variables (Cabana-Proulx, 1981; Jackson et Lahaderne, 1967; Khan, 1978; Mc Ewin et al., 1980). Il existe une certaine contradiction dans le domaine qui nous porte à croire que les deux variables ne se situent pas dans un style de relation linéaire. D'autres recherches ont démontré que les filles présentaient une attitude scolaire significativement plus positive que les garçons (Badwal, 1969; Brodie, 1964; Holadyna et Thomas, 1979; Neale et al., 1970). De même des auteurs comme Bloom (1979), Brophy et Evertson (1981), Gaudreau (1980), Gilly (1980), Kédar-Voivodas (1984)

ont démontré que les garçons avaient significativement plus d'échecs scolaires que les filles. La relation entre l'attitude scolaire et le rendement scolaire peut paraître évidente mais les résultats des recherches ne sont pas unanimes à conclure dans ce sens. Les recherches du domaine s'inscrivent souvent dans un cadre empirique et sont peu supportées par un cadre théorique. Il serait donc nécessaire d'analyser les trois variables étudiées à l'aide d'un cadre théorique. Dans cette étude, nous utilisons la théorie des attitudes du behaviorisme social (Staats 1986) afin de mieux comprendre les phénomènes observés.

Le but de la recherche est donc de tenter de mieux comprendre un aspect du vécu scolaire de l'élève en difficulté. Nous voulons principalement analyser les liens possibles entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude scolaire. Aussi, mais plus à titre exploratoire, nous voulons vérifier le lien possible entre l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de ce dernier.

Le premier chapitre traite de la théorie des attitudes telle que présentée par le behaviorisme paradigmatique de Staats (1986). On y présente également les recherches démontrant des liens possibles entre les variables étudiées de même que celles qui n'ont pas réussi à démontrer de lien entre l'attitude scolaire de l'élève et le rendement

scolaire. Le chapitre se termine par la présentation des recherches traitant de l'attitude de l'enseignant envers l'élève et du lien possible avec l'attitude scolaire de l'élève.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Plus précisément, on y présente les définitions des variables étudiées, les instruments utilisés pour vérifier les hypothèses de recherche ainsi que les procédures à suivre lors de l'expérimentation.

Dans le troisième chapitre sont présentés les différents résultats de la recherche de même que la discussion entourant ces résultats. Finalement, une conclusion résume l'ensemble de la recherche et débouche sur des propositions d'études futures.

Chapitre premier
Contexte théorique

Ce chapitre présente la théorie des attitudes dans le contexte du behaviorisme paradigmatique, pour ensuite aborder la présentation des diverses recherches qui étudient le lien entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude scolaire ainsi que le lien entre l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de celui-ci. Ce chapitre se termine par la présentation des hypothèses de la recherche.

Le cadre théorique sur les attitudes

Plusieurs auteurs comme Allport, Durkeim, Fishbein et Ajzen, Hyer, Osgood ainsi que Tenenbaum ont élaboré des théories de l'attitude. Ils ont présenté le concept d'attitude comme déterminant dans les relations sociales. Dans cette recherche, nous optons pour la théorie des attitudes telle que développée par Staats (1986) dans le contexte du behaviorisme paradigmatique ou social. Le behaviorisme paradigmatique fait partie de la troisième génération des théories behaviorales. Il a comme avantage de développer une conception unificatrice des diverses théories en psychologie à partir des principes fondamentaux de l'apprentissage. Il a créé une hiérarchie des divers niveaux d'apprentissage pouvant expliquer le comportement humain. Chacun des

niveaux d'apprentissage peut expliquer le comportement humain. Chacun des niveaux est l'effet de l'apprentissage des niveaux antérieurs et la cause d'apprentissage des niveaux subséquents. L'approche a aussi comme intérêt de tenter d'expliquer l'influence de l'environnement social sur les apprentissages et le comportement de l'individu.

Pour les besoins de la recherche, nous ne présentons que les grandes lignes des quatre premiers niveaux du behaviorisme paradigmatique.

Premier niveau: les principes fondamentaux de l'apprentissage

Au premier niveau, Staats (1986) situe les principes fondamentaux de l'apprentissage en s'appuyant sur les théories du conditionnement classique et du conditionnement instrumental.

L'auteur a aussi innové en démontrant l'interrelation existant entre les deux types de conditionnement lors d'apprentissage. Il réalise que, lors du conditionnement instrumental, le stimulus renforçant déclenche une réaction émotionnelle et que cette même réponse émotionnelle s'associe au stimulus directif dans un contexte de conditionnement classique. Il démontre aussi que ces principes

fondamentaux gèrent le comportement humain mais qu'ils sont insuffisants pour expliquer les apprentissages complexes.

Deuxième niveau: les principes d'apprentissage humain

Même si les principes d'apprentissage du premier niveau sont impliqués dans le comportement humain, ils sont insuffisants pour expliquer des apprentissages plus complexes comme l'apprentissage du langage, des concepts abstraits, des comportements adaptés selon un choix de stimuli ... (Gagnon et Leduc, 1987; Leduc, 1984 b; Staats, 1986). Le behaviorisme paradigmatique explique ces comportements par les mécanismes de stimulus-réponses complexes. Précisons que des principes fondamentaux de l'apprentissage découlent les mécanismes complexes.

L'approche paradigmatique introduit les notions d'apprentissages cumulatifs et hiérarchisés nécessaires pour comprendre l'effet de l'expérience passée de l'individu afin d'apprendre des habiletés nouvelles. L'humain utilise les apprentissages antérieurs pour faire de nouvelles acquisitions. Ces apprentissages appartiennent aux répertoires fondamentaux de l'individu et s'élaborent dans un ordre hiérarchique. Par exemple, l'enfant apprendra les principes de la multiplication en autant qu'il a déjà acquis la notion du nombre, la connaissance de la

représentation graphique des nombres, la notion de l'addition et la compréhension des mécanismes de la multiplication. Certains des apprentissages sont fondamentaux et impermutables pour acquérir le concept mathématique. Dans l'exemple précité, il est à remarquer que des répertoires d'apprentissages fondamentaux doivent se développer chez l'humain pour apprendre des habiletés supérieures.

Troisième niveau: les trois systèmes de la personnalité

Staats (1986) induit ainsi la notion de personnalité comme étant composée de l'ensemble de répertoires fondamentaux d'un individu. La personnalité s'élabore par l'acquisition des répertoires d'apprentissages et elle est la cause des nouveaux apprentissages permettant à l'individu de s'adapter à de nouvelles situations et de composer avec l'environnement.

Les répertoires fondamentaux peuvent être de plusieurs ordres, Gagnon et Leduc (1987), Leduc (1984 b), Staats (1986) les regroupent sous trois volets descriptifs tels le système linguistique-cognitif, le système affectif ou émotionnel-motivationnel et le système sensori-moteur.

A. Le système linguistique-cognitif

Le système linguistique-cognitif s'adresse aux répertoires langagiers et aux répertoires cognitifs humains. Il se subdivise en trois sous-répertoires: le langage réceptif, le langage productif, et le langage réceptif-productif. L'auteur a identifié des critères nous permettant de nous orienter dans ceux-ci selon que les stimuli sont verbaux ou non-verbaux ou que les réponses instrumentales sont verbales ou non-verbales. A titre d'exemples: lorsque l'enfant apprend à identifier des objets par des mots, il répond verbalement à des stimuli non-verbaux et c'est un langage réceptif; lorsqu'il apporte une craie à la demande de son institutrice, il répond non verbalement à des stimuli verbaux, c'est un langage productif et lorsqu'il donne son numéro de téléphone à la demande de son directeur d'école, il répond à une consigne verbale par une réponse verbale et c'est un langage réceptif-productif. Ces répertoires s'élaborent par conditionnement instrumental. Staats a aussi innové en démontrant qu'aux mots s'associent des émotions et des images et que ceci se réalise par conditionnement classique. Les émotions renforcent la réponse instrumentale et l'orientent soit en termes d'un comportement d'approche ou d'un comportement d'évitement selon les principes du processus ARD. Le processus ARD sera élaboré davantage au paragraphe qui traite du système émotionnel-motivationnel. Les images que l'enfant apprend à se représenter à partir des mots et des émotions associés au langage, construisent son langage intérieur, sa perception de soi et du monde extérieur. Le système linguistique-

cognitif est à la fois l'effet de l'apprentissage dans le sens qu'il résulte de la construction hiérarchique et cumulative des apprentissages antérieurs. Il est aussi la cause d'apprentissages futurs dans le sens qu'à partir des répertoires de ce système se développent de nouveaux répertoires comme le concept de soi, etc.

B. Le système émotionnel-motivationnel

Le système émotionnel-motivationnel renferme les répertoires des stimuli affectifs qui se construisent à l'aide des niveaux antérieurs d'apprentissage.

L'émotion, selon Leduc (1984 b), Staats (1986), est une réponse physiologique provoquée par le système nerveux périphérique ou le système nerveux central selon le cas. Elle influence les comportements de l'individu selon la valence positive ou négative qu'elle possède. Elle se manifeste lors du conditionnement instrumental et s'apprend par conditionnement classique comme l'indique Staats (1986):

... en situation de conditionnement instrumental, le stimulus renforçateur, ... provoque aussi une réponse émotionnelle qui est conditionnée au stimulus directif. Ainsi, à mesure qu'avance le conditionnement, c'est non seulement la réponse motrice manifeste, mais également la réponse émotionnelle qui sont conditionnées au stimulus directif ... (p. 88).

Dans ce contexte, le système émotionnel-motivationnel est un effet de l'apprentissage. Il est aussi une cause d'apprentissage ultérieur puisque, suite au conditionnement, le stimulus émotif peut provoquer la réponse instrumentale sans nécessairement qu'il soit en présence du stimulus directif de départ en raison de la théorie trifonctionnelle de l'apprentissage. Le stimulus affectif a une fonction renforçante et une fonction directrice. Ce n'est plus seulement les stimuli de l'environnement qui peuvent provoquer une réponse instrumentale mais aussi le système émotionnel-motivationnel.

C. Le système sensori-moteur ou instrumental

Le système sensori-moteur se compose des répertoires de réponses motrices apprises par conditionnement instrumental aux divers stimuli (Gagnon et Leduc, 1987). Il se construit comme les systèmes de personnalité précédents, c'est-à-dire, sous l'effet des apprentissages antérieurs élaborés aux divers niveaux de la théorie. Il est aussi une cause d'apprentissage plus complexe. Par exemple, lorsque l'enfant apprend à écrire, il utilise des acquisitions de base en motricité fine et en orientation spatiale pour produire des comportements complexes comme écrire son nom sur une feuille. Le système sensori-moteur ne se limite pas qu'aux productions de la motricité fine, il englobe aussi des notions telles l'attention sélective nécessaire pour permettre l'observation préalable et indispensable à l'imitation et au modelage du comportement.

Le système inclut même l'identification sexuelle et les apprentissages moteurs culturels: un homme ne fait pas nécessairement les mêmes gestes qu'une femme lorsqu'il se présente en public ou lorsqu'il s'assied. Les répertoires sensori-moteurs de l'homme se distinguent de celui de la femme. C'est ce qui, entre autres, les identifient comme tels dans la société. Des répertoires sensori-moteurs culturels autorisés par la société complètent aussi le système (Leduc, 1984 b).

Quatrième niveau: l'interaction sociale (la théorie des attitudes)

Nous voyons un grand avantage à situer l'étude du comportement dans son contexte environnemental. L'homme est un être social et ses agissements ne peuvent être considérés comme indépendants de son vécu en société. Selon la théorie, l'interaction sociale semble gouvernée et construite par les principes fondamentaux de l'apprentissage, par les principes de l'apprentissage humain complexe et aussi par les répertoires de la personnalité (Gagnon et Leduc, 1987). Ce principe exprime l'effet des répertoires d'apprentissage de l'individu dans ses interactions sociales: l'élève qui a développé une attitude positive envers l'école a des chances de produire un comportement bien adapté dans ce milieu et ainsi se faire renforcer positivement. Mais l'interaction sociale peut être aussi la cause de nouveaux apprentissages: l'élève qui se fait continuellement punir à l'école peut développer une attitude négative envers l'institution scolaire.

Staats (1986) inclut, au quatrième niveau, le concept de l'attitude. Il le considère en accord avec les autres écoles en psychologie sociale comme une notion centrale pour expliquer les interactions sociales. Le behaviorisme social définit ainsi l'attitude: "L'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux. Elle s'apprend par conditionnement classique (Leduc, 1985, p. 81)". L'attitude est à la fois cause et effet de l'apprentissage (Leduc, 1980). L'attitude et les répertoires d'attitudes liés aux stimuli sociaux possèdent les trois fonctions d'un stimulus: une fonction conditionnée résultant des apprentissages, comme nous l'avons expliqué au paragraphe précédent, une fonction renforçante et une fonction directrice.

L'attitude lorsqu'elle est conditionnée à un stimulus social devient aussi un renforçateur des comportements instrumentaux déjà conditionnés au stimulus social. L'élève qui a développé une attitude ou un répertoire d'attitudes positives envers l'école dans ses apprentissages antérieurs, répondra possiblement d'une façon positive à une nouvelle situation d'apprentissage à l'école. Les renforçateurs scolaires comme l'approbation de l'enseignant et des pairs ou le succès scolaire deviendront signifiants pour l'enfant. Par contre, il est probable que l'élève n'ayant pas développé de répertoires d'attitudes positives envers l'école, se montre peu renforcé par les attentions usuelles du milieu scolaire (Gagnon et Leduc, 1987; Leduc, 1984 b) En résumé, la fonction

renforçante de l'attitude liée au stimulus social correspondant augmente la probabilité d'apparition du comportement instrumental appris et favorise, semble-t-il, de nouveaux apprentissages.

La fonction directive de l'attitude oriente et contrôle la réponse instrumentale en rapport avec le stimulus social. Nous pouvons nous attendre à ce que l'élève qui aime lire s'oriente généralement avec spontanéité vers les livres de la bibliothèque lors des périodes de lecture prévues à son horaire en autant que le milieu le permette. Par contre, l'élève qui a développé une attitude négative envers la lecture pour diverses raisons, aura possiblement un comportement d'évitement comme par exemple: demander à s'absenter pour aller aux toilettes, tenter de s'amuser avec ses amis, jouer avec sa règle, etc...

Le fait qu'un stimulus social est lié à une attitude positive n'assure pas la réponse instrumentale conforme au stimulus émotionnel. Plusieurs facteurs peuvent interférer et nuire à l'expression de l'attitude. La nature hiérarchique des répertoires d'attitudes peuvent orienter l'action différemment (Leduc, 1980). L'élève peut très bien aimer la lecture mais, s'il n'a pas mangé depuis une journée, il est probable que son besoin de nourriture favorisera la réponse instrumentale de manger au détriment du comportement de lire si l'enfant a le choix des réponses.

Les valeurs sociales véhiculées par son milieu peuvent aussi influencer son comportement. L'élève qui aime l'école n'exprimera peut-être pas ouvertement son affect à son groupe d'amis qui n'aiment pas l'école. Ses comportements seront possiblement conformes à l'attitude du groupe. Leduc (1980, 1984 b) signale aussi que:

La force directive du stimulus varie, en partie, en fonction de la valeur renforçante du stimulus. Par conséquent, la valeur directrice du stimulus augmente ou diminue en fonction des variables du conditionnement classique et des conditions de privation et de rassasiement. (p. 24)

En septembre, à la rentrée scolaire, un élève qui a une attitude positive envers l'école sera visiblement heureux de rencontrer ses nouveaux enseignants, de voir ses amis, de suivre ses cours et de faire ses travaux. Nous pourrions voir, dans cette épisode, l'expression de la privation du stimulus social "l'école" due aux vacances estivales. Mais par contre dans les dernières semaines de l'activité scolaire, des élèves très positifs envers l'école peuvent démontrer une certaine résistance à faire leurs travaux. Le rassasiement peut changer la direction de la réponse instrumentale et aussi nuire à l'expression de l'attitude (Staats, 1986; Leduc, 1980, 1984 b; Morissette, 1984).

Les interactions sociales vont permettre l'apprentissage de nouveaux répertoires d'attitudes (Morissette, 1984). En outre, les caractéristiques physiques et comportementales des gens en interaction peuvent renforcer des comportements et susciter des émotions qui par conditionnement classique vont s'associer aux caractéristiques physiques et comportementales des gens en interaction pour ainsi enrichir leurs répertoires d'attitudes. L'enseignant qui félicite l'élève pour son bon travail peut améliorer l'attitude positive de l'élève à son endroit probablement plus que s'il le réprimande. Par contre, l'histoire d'apprentissage des individus a aussi son importance, par exemple: si l'élève a une attitude plutôt neutre envers la reconnaissance, le comportement de félicitations de l'enseignant ne conditionnera pas avec autant d'intensité l'attitude de l'élève envers lui (Leduc, 1980).

De même, si l'élève a peu développé ses répertoires linguistiques-cognitifs et sensori-moteurs, il offre possiblement peu de chances à l'enseignant de le féliciter pour son bon travail et ainsi peut-être d'améliorer l'attitude positive de la relation maître-élève. Les attitudes des individus ont une fonction médiatrice dans leurs relations sociales. Ainsi, l'enseignant qui a développé une attitude positive envers les élèves et l'élève qui a développé une attitude positive envers les enseignants ont plus de chance de vivre une relation maître-élève positive que si leurs répertoires d'attitudes sont négatifs.

Les figures d'identification comme les enseignants, les parents, les idoles, selon Potvin (1983) peuvent influencer l'attitude de l'enfant par leurs attitudes et leurs comportements. L'enseignant qui aime la lecture bouquinera possiblement avec les élèves lors de la période de la bibliothèque. Il démontrera un comportement d'approche dans la situation. L'élève qui l'observe, s'il admire son professeur, apprendra possiblement le comportement et progressivement développera cette attitude.

En résumé, l'attitude est à la fois cause et effet de l'apprentissage. Elle a une fonction renforçante et directrice qui oriente l'action. Des facteurs, comme la hiérarchie des répertoires d'attitudes, les valeurs véhiculées par la société, la privation ou le rassasiement au stimulus social, peuvent influencer l'expression ou l'apprentissage de l'attitude. Il y a aussi les conditions de l'environnement, le comportement des individus en interaction et les figures d'identification à imiter qui peuvent favoriser l'expression ou l'apprentissage des attitudes. A la lumière de ce cadre théorique, nous croyons qu'il existe un lien entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude scolaire. Si nous envisageons le rôle de causalité de l'attitude, celle-ci influencerait le rendement scolaire de l'élève. D'un autre côté, si nous regardons l'attitude dans son rôle d'effet, elle est alors, à son tour, influencée par le rendement scolaire de l'élève.

Dans la prochaine partie de ce chapitre nous présentons la recension des écrits. Dans un premier temps sont décrites les recherches traitant du lien pouvant exister entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude envers l'école et dans un deuxième temps nous présentons les travaux traitant du lien entre l'attitude de l'enseignant et l'attitude scolaire de l'élève.

Recension des écrits

Le rendement scolaire et l'attitude scolaire de l'élève

A. Les premiers travaux: des années 1940 à 1960

C'est dans les années 40 que Tenenbaum a posé pour la première fois la question au sujet de la relation entre l'attitude scolaire de l'élève et son rendement scolaire. Il réalise son étude auprès de 639 élèves de sixième et de septième années répartis dans trois écoles de New-York. Suite à des analyses statistiques descriptives, il conclut qu'il ne semble pas exister de lien entre les deux variables.

En 1940, Tschechtelin et Hipskind effectuent une recherche dont l'objectif est d'élaborer un instrument leur permettant de mesurer l'attitude de l'élève envers l'enseignant et d'identifier les variables

affectant cette attitude. Ils administrent le Diagnostic Teacher-Rating Scale à un échantillon de 610 élèves de la quatrième à la huitième années. Après avoir démontré la validité de l'instrument, ils vérifient le lien possible entre les résultats scolaires de l'élève et les résultats au test d'attitude à l'aide d'analyses corrélationnelles. Aucune relation significative entre les deux variables ne peut être démontrée.

En 1953, Malpass vérifie le lien entre la perception scolaire de l'élève et sa réussite à l'école. Pour ce faire, 92 élèves de huitième année d'une école publique de New-York sont mesurés à l'aide de trois tests de perception scolaire ou d'attitude: le Sentence Completion Test (SCT), le School Pictures Test (SPT), et le Personal Document Test (PDT). Pour mesurer le succès scolaire de l'élève, il utilise trois moyens soient: les résultats de fin d'année consignés au bulletin, le Stanford Reading test et le Stanford Arithmetic Test. Une mesure de l'habileté intellectuelle complète les évaluations. Suite à des analyses corrélationnelles appliquées aux variables perception de l'élève, succès scolaire et Q.I., les résultats démontrent qu'il n'y a pas de relation significative entre la perception scolaire et le succès scolaire (tests standardisés). Par contre, un lien significatif est démontré entre la perception scolaire et les résultats scolaires aux bulletins.

L'auteur qui a fait la synthèse des travaux de recherche de ces années, Jackson (1968), attribue les résultats non significatifs entre les deux variables étudiées au fait que les instruments utilisés omettent de mesurer des éléments importants inférant sur les variables. On peut remarquer en analysant la méthodologie des recherches que les instruments utilisés pour mesurer l'attitude scolaire sont très différents d'une recherche à l'autre. A titre d'exemple, Tschechtelin (1940) mesure davantage la perception qu'a l'élève de l'enseignant et de la pratique d'enseignement que l'affect de l'élève envers l'école; le test relève plus du vécu à l'école que de l'attitude scolaire. De son côté Malpass (1953), utilise deux mesures différentes pour coter la réussite scolaire soit un test standardisé mesurant le rendement en lecture et en arithmétique et les résultats aux bulletins de fin d'année en anglais, en mathématique, en étude sociale et en sciences. Les résultats aux bulletins sont souvent composés de cotes plus ou moins objectives et différemment élaborées d'une classe à l'autre. Le concept d'attitude et de performance scolaire varie d'une recherche à l'autre, de telle sorte qu'il est difficile d'en comparer les résultats.

B. Le rendement scolaire de l'élève du secondaire en relation avec l'attitude scolaire

En 1964, Brodie effectue une recherche voulant démontrer la relation existant entre l'attitude scolaire et le succès à l'école. La

population totale d'élèves de onzième année d'une école du "Midwest" des Etats-Unis participe à cette étude. Les élèves de cette école, proviennent de diverses ethnies et de milieux socio-économiques moyens. Il leur administre le Student Opinion Poll (Getzels et Jackson, 1962) afin de mesurer leur attitude scolaire. Dans un second temps, il forme deux cohortes en sélectionnant les élèves ayant un résultat d'un écart et demi positif ou négatif à la moyenne du test. Le groupe d'élèves "satisfaits" se compose de 44 sujets également répartis au niveau du sexe. Le groupe "d'insatisfaits" est composé de 30 garçons et 18 filles pour un total de 48 élèves. Par la suite, il administre aux 92 élèves un test de rendement scolaire (Iowa Test of Educational Development (ITED)). Les élèves du groupe "satisfait" obtiennent des scores plus élevés à chaque sous-test et au score global du ITED comparativement aux élèves du groupe "insatisfaits".

En 1970, Williams veut démontrer qu'il y a une différence significative aux variables Q.I., personnalité et rendement scolaire entre un groupe d'élèves "satisfaits" et des élèves "insatisfaits" de l'école. Partant des résultats obtenus au California Study Methods Survey administré à des élèves de trois écoles secondaires, il désigne 56 élèves se situant à au moins 1,3 écart-type au-dessus de la moyenne du test qu'il nomme les élèves "satisfaits" de l'école et 63 élèves en deça d'un écart-type négatif qu'il désigne comme les élèves "insatisfaits". Il administre

divers tests et batterie de tests mesurant le rendement scolaire, la perception de soi et le développement intellectuel. Il conclut que les élèves "insatisfaits" obtiennent des résultats significativement plus faibles aux divers tests pré-cités.

King (1986) effectue une recherche pour la fédération ontarienne des professeurs du secondaire. Il étudie entre autres la différence d'attitude scolaire au secondaire entre les "peu-performants" et les "très-performants". Les élèves de quelques 18 écoles de la province sont mesurés à l'aide d'un test d'attitudes (The Attitude Toward This School Scale). Les résultats de cette recherche démontrent qu'il y a une différence significative entre les "peu-performants" et les "très-performants" au niveau de l'attitude scolaire.

Les deux premières recherches étudient l'influence de l'attitude scolaire sur le rendement scolaire. Toutes deux (Brodie, 1964; Williams, 1970) démontrent que les élèves satisfaits du secondaire ont une performance scolaire supérieure à celle des élèves insatisfaits. De plus, les recherches nous apprennent que les élèves insatisfaits du secondaire obtiennent des résultats inférieurs au groupe de satisfaits aux divers tests de personnalité, d'habileté intellectuelle et de rendement scolaire.

Il n'y a pas assez de recherches effectuées dans le domaine pour conclure que l'attitude scolaire a un effet sur les apprentissages. Mais en se rapportant à la théorie de Staats (1986), si les recherches subséquentes demeurent fidèles aux résultats obtenus, il y aurait démonstration de la fonction directrice de l'attitude. L'élève satisfait à l'école aurait un comportement d'approche envers les activités pédagogiques. De par la fonction directrice de l'attitude, l'élève satisfait aurait un comportement d'approche envers les tâches scolaires. Il investirait davantage dans les apprentissages et ainsi, avec le temps, il influencerait positivement son rendement scolaire. L'élève insatisfait vivrait le processus inverse. Vue sous cet angle, l'attitude s'exprime comme cause des apprentissages. Les résultats de King (1986), s'ils se reproduisaient, situeraient la problématique à l'inverse, à savoir l'influence du rendement scolaire sur l'attitude scolaire de l'élève du secondaire. Il démontre la différence d'attitude scolaire chez les élèves peu performants en relation avec les plus performants. De par la fonction conditionnée de l'attitude, l'élève qui réussit peu à l'école vit des échecs qui peuvent renforcer son affect de façon négative face à des situations d'apprentissage. Il développe graduellement une attitude négative envers les différentes tâches scolaires. Vue sous cet angle, l'attitude devient ici effet des apprentissages.

En résumé, les recherches effectuées avec des élèves du secondaire semblent s'orienter dans le sens suivant: l'attitude scolaire de l'élève peut influencer le rendement scolaire (cause) et la réciproque peut également se produire (attitude comme effet des apprentissages).

C. Le rendement scolaire de l'élève du primaire en relation avec l'attitude scolaire

1. Les recherches ayant démontré des liens significatifs entre les deux variables.

En 1969, Badwal réalise une recherche dont l'objectif est de vérifier si l'attitude scolaire est en relation avec diverses autres variables comme le sexe, le succès scolaire de l'élève et l'échelon du programme d'enseignement. Le cadre théorique de sa recherche se base sur les définitions de Fairchild (1955), de McNemar (1946) et de Thurstone et Chave (1929), à savoir que l'attitude serait un effet de "readiness" ou de "set" qui dispose l'individu à agir ou à réagir d'une certaine manière. L'attitude se définit aussi en termes d'opinion, de conviction et de "set" émotif. Selon Badwal (1969), les attitudes s'apprennent par leur vécu à l'école et elles se modifient sous l'influence des enseignants et des pairs. A partir des résultats d'élèves au Stanford Achievement Test, Badwal construit un échantillon stratifié répartissant 400 élèves également de l'échelon du programme de l'enseignement de l'élève (troisième à sixième années) au niveau du sexe et de la performance scolaire ("peu-

performants" et "très-performants"). Il mesure les élèves à l'aide d'une échelle d'attitude scolaire de type Thurstone. Suite aux analyses, Badwal indique que les "peu-performants" obtiennent des mesures d'attitude scolaire plus élevées que les "très-performants", les filles se méritent un score d'attitudes significativement plus élevé que les garçons et les élèves de troisième année ont une attitude significativement plus positive que les élèves de sixième année. Il peut paraître surprenant que les "très-performants" présentent une attitude scolaire moins positive que celle des "peu-performants". Badwal se référant aux recherches de Hurtzman (1967) et de Hillway (1961), explique ainsi les résultats: l'élève "très-performant" à l'école serait plus critique et moins docile que l'élève "peu-performant". Il demanderait peut-être aussi au milieu scolaire des attentions spéciales et adaptées à son potentiel. L'école aurait de la difficulté à y répondre adéquatement.

Par la suite, Neale, Gill et Tismer (1970) ont comme objectifs de recherche, d'explorer les relations existant entre l'attitude scolaire de l'élève et son rendement scolaire, de prédire le rôle causal de la variable attitude sur le rendement et enfin de vérifier les modifications possibles de l'attitude en cours d'année. Leur échantillon comprend 105 garçons et 110 filles de sixième année. Ils administrent aux cohortes une batterie de tests de développement intellectuel, un test d'attitudes de type sémantique différentiel et deux versions d'une batterie de tests de

rendement scolaire. Ils concluent que les garçons ont une attitude scolaire en relation significative avec le rendement. Mais que l'attitude est un faible prédicat du rendement à la fin de l'année scolaire. Ils démontrent aussi que l'attitude semble stable en cours d'année et que les garçons ont une attitude moins positive que les filles.

Plus tard, Gaver et al. (1984) cherchent à vérifier si les élèves qui dépassent dans leur rendement scolaire les prédictions de rendement appuyées par un test standardisé auront une attitude scolaire supérieure aux élèves qui réussissent selon leur capacité. L'échantillon se compose de 43 élèves de quatrième année (26 garçons et 17 filles). Ils administrent deux ans avant l'expérimentation, un test d'habileté scolaire (Educational Ability Series). Ils complètent les données de la variable par une estimation de l'enseignant de la performance scolaire de l'élève en quatre points. Par la suite, ils mesurent l'attitude de l'élève envers les mathématiques, la lecture et les sciences. Après analyse des résultats, au moyen de corrélations multiples et de tests "t", ils concluent que les élèves "overachievers" n'ont pas une attitude scolaire plus positive que les élèves produisant selon les prédictions du test standardisé (Educational Ability Series). Ils précisent que la relation entre l'attitude et la prédiction du rendement est curviligne et que les "underachievers" ont une attitude significativement inférieure aux autres élèves de l'échantillon

c'est-à-dire les "moderate overachievers" et les "moderate under-achievers".

Richards et Bear (1986) reprennent la recherche de Gaver et al. (1984) afin de vérifier si la relation de l'attitude scolaire et la prédiction du rendement scolaire est vraiment curviligne. Ils utilisent un protocole expérimental semblable mais ils modifient la composition de l'échantillon. La cohorte est plus volumineuse (181 élèves réparties également entre les deux sexes). Les élèves sont aussi de quatrième, cinquième et de sixième années. De plus, ils sont scolarisés dans un milieu rural et ils sont en majorité de milieu socio-économiquement faible. Ils administrent le même test d'attitude que Gaver. Mais au lieu de faire estimer la capacité scolaire de l'élève par l'enseignant, ils utilisent les résultats aux bulletins dans les mêmes matières visées par le EAS. Suite aux analyses de la variance, ils démontrent que les élèves "underachievers" ont des attitudes significativement inférieures aux élèves "overachievers" et que la relation entre l'attitude scolaire et la prédiction du rendement scolaire des élèves regroupés en "Overachievers", "moderate overachievers", "moderate underachievers" et "underachievers" est linéaire.

En résumé, les quatre recherches démontrent l'existence d'un lien entre l'attitude scolaire de l'élève et le rendement scolaire. Cependant le lien varie selon les recherches. Par exemple, les recherches de Badwal (1969), de Gaver et al. (1984) et de Richards et Bear (1986) arrivent à des résultats très différents. Pour Badwal, les élèves "peu-performants" ont une attitude scolaire plus positive que les "très-performants". Pour Gaver, l'attitude de l'élève "overachiever" n'est pas plus positive que les élèves produisant selon les prédictions au test d'habileté scolaire et enfin pour Richards, la relation entre les deux variables est linéaire et positive. Une analyse des définitions des variables permet de constater que la notion de performance scolaire ou "achievement" est différente dans ces recherches. Gaver et Richards définissent la performance scolaire en termes de potentiel de succès scolaire que l'élève peut atteindre, dépasser ou réfréner dans son rendement scolaire. Badwal et Neale en parlent dans le sens de rendement scolaire. Gaver et Richards n'étudient pas la même population: l'une est rurale et l'autre est issue de banlieues; le milieu socio-économique est aussi différent; l'une ne s'adresse qu'aux élèves de quatrième année alors que celle de Richards regroupe trois échelons d'enseignement; Richards a mesuré différemment la variable de la performance scolaire. De plus, il n'est pas mentionné comment l'on a contrôlé la variable sexe dans les groupes des "très-performants" et des "peu-performants". Cet aspect est d'autant plus important que les résultats des recherches de Neale (1970) et de Badwal (1969) ont

démontré que l'attitude scolaire des filles est significativement plus positive que celle des garçons. Une différence de représentation de la variable sexe dans les divers groupes pourrait possiblement influencer l'orientation de la relation entre les deux variables étudiées. Il n'en demeure pas moins que la variable de l'attitude scolaire semble avoir un certain lien avec le rendement scolaire ou la capacité de réussir de l'élève mais le contexte demande à être éclairé davantage.

2. Les recherches n'ayant pas démontré des liens significatifs entre les deux variables étudiées.

En 1967, Jackson et Lahaderne vérifient la relation entre l'attitude scolaire de l'élève et son succès. Ils veulent aussi vérifier le lien pouvant exister entre la perception qu'a l'enseignant de l'élève et le succès scolaire. L'échantillon comprend tous les élèves (148 garçons et 144 filles) de sixième année de six écoles de banlieues. L'attitude scolaire est mesurée à l'aide du Student Opinion Pool II et du Michigan Student Questionnaire alors que le succès scolaire est mesuré par le Stanford Achievement Test ainsi que les résultats scolaires en lecture, à l'oral, en arithmétique et en sciences. Pour compléter ces mesures, ils demandent aux 11 enseignants de sixième année d'estimer globalement les réponses de leurs élèves respectifs au Student Opinion Pool II et de les distribuer en cinq groupes d'attitude scolaire, du plus satisfait au moins satisfait. Suite aux analyses des données au moyen de corrélations,

les résultats démontrent qu'il n'y a pas de relation significative entre les mesures d'attitudes scolaires et les mesures du succès scolaire. Ils démontrent également que les enseignants sont capables d'estimer avec une certaine précision le degré de satisfaction des élèves, par contre, ils ont tendance lorsqu'ils le font, à estimer en même temps la performance des élèves. C'est une des explications qui pourrait nous aider à comprendre les résultats obtenus à savoir qu'il y a une relation significative entre les estimations de l'attitude scolaire de l'élève par l'enseignant et les mesures de rendement scolaire.

En 1978, Khan veut valider par sa recherche un instrument de mesure de l'attitude scolaire s'adressant aux enfants de huit ans et comparer les résultats du test avec l'estimation de l'attitude scolaire de l'élève par l'enseignant. Quelques 387 élèves, garçons et filles de huit ans poursuivant leur scolarité dans neuf écoles de l'Ontario, représentant la classe socio-économique moyenne, participent à cette recherche. Khan leur administre le Self Report (Traub, Khan et al. 1973) et un test projectif "maison". De plus, il demande aux enseignants d'estimer les réponses au Self Report d'un échantillon de leurs élèves respectifs. Pour permettre l'opération il adapte le test aux enseignants. Arrivant à des résultats équivoques entre l'estimé des enseignants et les résultats aux tests des élèves, il administre le Canadian Tests of Basic Skills (King et al. 1970) pour vérifier si la variable du rendement scolaire n'affecterait pas

l'estimation de l'enseignant lorsqu'il cote l'attitude scolaire de l'élève. En utilisant les techniques de corrélations multiples, ce chercheur conclut que l'estimation de l'attitude scolaire de l'élève par l'enseignant est en corrélation (de 0,48 à 0,57) avec les résultats au test de rendement scolaire. Par contre les résultats de l'élève au Self Report sont en corrélation (de 0,31 à 0,41) avec la variable du rendement scolaire.

Mc Ewin, Blanton, et Terry (1980), vérifient les interrelations entre la perception de soi, l'attitude envers des matières scolaires et le rendement scolaire de l'élève. Ils tentent également de préciser le niveau de contribution des deux variables précitées sur le rendement scolaire. Quelques 336 élèves de septième année suivant leurs cours dans deux écoles de la Caroline de Nord participent à cette étude. Pour la mesure des attitudes envers les matières scolaires, ils administrent l'Attitude Toward Reading (ATR), l'Attitude Toward Math (ATM) et l'Attitude Toward Language (ATL). Pour mesurer le rendement scolaire, le Test of Basic Skills, Form O (1968) est utilisé. Concernant la perception de soi, l'on utilise le Self Appraisal Inventory, Intermediate Level (1970). Le traitement des données s'effectue à l'aide d'analyses de régression et d'analyses factorielles. Les résultats démontrent entre autres, que les trois variables étudiées représentent des dimensions indépendantes et que l'attitude envers certaines matières explique entre 18% et 21% de la variance du rendement scolaire.

En 1981, Cabana-Proulx veut comparer l'attitude scolaire des élèves francophones d'un programme régulier d'enseignement à un groupe d'élèves intégrés dans un programme d'immersion en français. Elle compose les échantillons en désignant au hasard 30 garçons de troisième année régulière et 30 garçons de classe d'immersion. Elle utilise le Test projectif d'attitude scolaire (Thibaudeau, 1977) et le questionnaire à l'enseignant du même auteur. Le questionnaire a pour objectif de valider les résultats de la recherche. A l'analyse des données, elle remarque une différence entre les résultats au TAS et les résultats au questionnaire de l'enseignant qui estime l'attitude scolaire de l'élève. Pour vérifier l'inférence de la variable du rendement scolaire de l'élève sur l'estimation de l'attitude scolaire par l'enseignant, elle compare les résultats de l'attitude scolaire des élèves du groupe régulier avec leur rendement scolaire. Pour ce faire, elle regroupe les élèves de classe régulière en trois catégories soient, dix forts, dix moyens et dix faibles. Les analyses de comparaison des groupes à l'aide du test "t" démontrent qu'il n'y a pas de différence significative aux résultats du T.A.S. entre le groupe des forts, des moyens et des faibles au niveau du rendement scolaire. Par contre, en utilisant le même procédé statistique, elle constate une différence significative dans les attitudes scolaires chez ces trois groupes lorsque mesurées par le questionnaire de l'enseignant. Cabana-Proulx conclut, qu'il est possible que, lorsque l'enseignant cote

l'attitude scolaire de l'élève, il soit influencé par le rendement scolaire de l'élève, mais que le T.A.S. mesure bien l'attitude scolaire et que le rendement scolaire ne semble pas l'influencer.

Contrairement aux travaux de Badwal (1969), Gaver et al. (1984), Neale et al. (1970) et Richards et Bear (1986) les recherches de Cabana-Proulx (1981), Jackson (1967), Khan (1978) et Mc Ewin et al. (1980) n'ont pas démontré de façon significative la relation entre l'attitude scolaire et le rendement scolaire. Selon Khan (1978) en troisième année, l'attitude scolaire explique seulement entre 9% et 16% de la variance avec la variable du rendement scolaire. En septième année, selon Mc Ewin et al. (1980), la variable de l'attitude explique entre 18% et 21% de la variance avec la variable du rendement scolaire. A première vue, les résultats nous portent à croire que la variance entre les deux variables s'accroît avec le vécu scolaire de l'élève. Mais, en prenant en considération les divers instruments utilisés dans les recherches respectives, nous croyons qu'il serait hasardeux de conclure ainsi. Dans la recherche de Khan (1978), on utilise un test qui mesure quatre facteurs différents (l'attitude de l'élève envers l'école, l'attitude de l'élève envers l'enseignant, sa perception comme élève et son indépendance). Dans la recherche de Mc Ewin et al. (1980), les auteurs utilisent des tests d'attitudes envers certaines matières scolaires. L'accroissement de la variance pourrait dépendre de l'expérience de

l'élève dans le monde scolaire mais, elle pourrait aussi, être le résultat d'une comparaison de deux variables différentes, quoique parentes entre elles.

Les deux recherches (Jackson et Lahaderne, 1967; Khan, 1978) contiennent des cohortes presque également réparties en regard de la variable sexe. La recherche de Mc Ewin et al. (1980) ne précise pas la représentation de la variable sexe dans la cohorte. Il n'y a que Jackson et Lahaderne qui ont vérifié la relation existante entre la variable sexe et les deux variables étudiées. Ces auteurs concluent à des résultats non significatifs. Il est possible que les résultats soient faussés par ce manque de contrôle de variables associées. Dans son étude, Cabana-Proulx a contrôlé la variable sexe en réalisant sa recherche uniquement auprès d'élèves masculins. Par contre, elle a demandé aux enseignants de classer leurs élèves en trois catégories: les forts, les moyens et les faibles. Le procédé peut paraître louable, puisque l'estimation des enseignants en matière de prédicat de succès scolaire est reconnu. Cependant en se référant aux recherches de Rosenthal et Jacobson (1968), il est possible qu'un biais se produise: il est pensable que le jugement de l'enseignant soit influencé par d'autres variables.

Si l'on résume l'ensemble de ces travaux, nous remarquons qu'avant les années soixante, les recherches n'ont pas démontré de lien

significatif entre l'attitude scolaire et le rendement scolaire. Les résultats positifs se sont produits dans les deux dernières décennies, plus particulièrement avec les recherches menées dans les écoles secondaires. Les chercheurs ont démontré que des élèves ayant une attitude scolaire positive avaient aussi un meilleur rendement comparativement aux élèves ayant une attitude négative. Aussi, ont-ils démontré la réciproque: à savoir que des élèves à rendement élevé ont une attitude scolaire plus positive que les élèves à faible rendement. Ces observations, nous portent à croire, en nous référant au behaviorisme paradigmatique, que l'attitude scolaire peut être l'effet ou la cause de l'apprentissage.

Au primaire, la situation n'est pas aussi claire. Des recherches ont démontré la relation avec les variables étudiées mais leurs résultats demeurent obscurs quant à l'orientation de la relation entre l'attitude scolaire de l'élève et son succès à l'école. Tantôt, elle est négative, tantôt, elle est positive ou encore curviligne. D'autres auteurs n'ont pas réussi à démontrer le lien entre les variables. En observant les diverses méthodologies de recherche, nous avons remarqué une très grande hétérogénéité des sujets étudiés en rapport avec des variables comme le sexe, le milieu socio-économique, l'échelon du programme d'enseignement.

De plus, la définition de la variable "rendement scolaire" en termes "achievement" est décrite différemment d'une recherche à l'autre et elle est mesurée par des instruments semblables mais différents. La variable de l'attitude scolaire souffre de la même situation lorsque nous tentons de dégager les relations entre les recherches étudiées.

La grande diversité des résultats provient peut-être de cette situation. Il est aussi possible comme le précise Bloom (1979), que la variable affective envers l'école soit en relation très faible avec le rendement scolaire de la première à la cinquième années du primaire mais qu'elle devienne plus importante chez les élèves du secondaire.

La situation du lien entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude scolaire nécessite d'être étudiée davantage. Notre cadre théorique nous porte à croire qu'il existe un lien entre ces deux variables. Par contre, les résultats des recherches sur le sujet sont contradictoires. Dans cette recherche de compréhension du phénomène, il devient nécessaire d'explorer une avenue complémentaire qui pourrait nous éclairer. Cette avenue concerne directement la relation maître-élève et plus précisément la relation entre l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de l'élève. Cette partie du chapitre présente les

travaux de recherche reliant l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de l'élève.

Les recherches sur l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de l'élève

A. L'attitude de l'enseignant envers l'élève

En 1969, Silberman réalise une recherche portant sur les attitudes de l'enseignant envers les élèves. L'étude est très importante et stimule une série d'autres travaux réalisés par Brophy et Good (1972, 1973). Dans un premier temps Silberman rencontre des enseignants pour recueillir des descriptions de leurs élèves. Dans le cadre de la recherche, Jackson, Silberman et Wolfson (1969) dégagent quatre attitudes qualifiant l'affect de l'enseignant envers l'élève: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Pour Silberman, l'attitude d'attachement de l'enseignant envers l'élève est le lien affectif maître-élève qui est alimenté par le plaisir de l'élève à exécuter les travaux proposés par le maître. L'attitude de préoccupation est définie par la sympathie et le support que l'enseignant veut procurer à l'élève vivant des problèmes scolaires ou affectifs. L'indifférence est une réponse affective de l'enseignant due soit au manque d'implication de l'élève, à sa passivité ou encore à sa timidité. L'attitude de rejet est définie par le refus de l'enseignant d'investir des énergies pour aider un élève qu'il

considère comme non-méritant et qui lui témoigne de l'hostilité. Suite à cette étude, Silberman émet l'hypothèse que l'enseignant se comportera différemment avec les élèves selon les attitudes qu'il aura envers eux. Pour vérifier cette hypothèse, il compose un échantillon de 10 enseignants en charge de groupes de 24 à 30 élèves de troisième année du primaire. Il les rencontre pour identifier, au moyen d'un questionnaire, l'attitude qu'ils ont envers leurs élèves. Ce questionnaire reflète les définitions que l'auteur se fait des quatre attitudes déjà mentionnées.

Dans un deuxième temps, Silberman observe durant 20 heures les comportements suivant: le contact de l'enseignant avec l'élève; l'évaluation positive ou négative qu'il lui donne et les comportements d'assentiment qu'il attribue aux élèves désignés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés.

Lors d'une autre phase de la recherche, il rencontre les élèves en entrevue pour vérifier leur perception du comportement des enseignants envers les élèves. Après étude des résultats par des techniques d'analyse de la variance, il conclut que les attitudes des enseignants s'expriment dans leurs comportements avec les élèves. De

plus, il constate que les élèves tant des groupes désignés que leurs pairs sont conscients des comportements reliés aux attitudes de l'enseignant.

Suite à ces résultats, Silberman émet l'hypothèse que les attitudes et les comportements de l'enseignant vont influencer le vécu scolaire de l'élève.

Par la suite, plusieurs chercheurs tels: Brophy et Evertson (1981), Good et Brophy (1972) et Willis et Brophy (1974) ont inscrits leurs travaux de recherche dans la même orientation que ceux débutés par Silberman en 1969. Ils en sont venus à identifier des comportements tant de l'élève que du maître au primaire en rapport avec les quatre types d'attitudes de l'enseignant envers l'élève. Brophy et Evertson ont publié, en 1981, une synthèse des résultats de ces recherches que nous allons brièvement vous présenter.

1. L'attitude d'attachement de l'enseignant envers l'élève

Brophy et Evertson (1981) et Silberman (1969) définissent l'élève "attachant" comme celui qui est désigné par l'enseignant lorsqu'il répond à la question suivante: "Si vous pouviez garder un élève une autre

année pour votre plaisir personnel, lequel choisiriez-vous?"¹ Nous retrouvons dans cette définition l'affect plaisant que l'enseignant exprime à travailler auprès de l'élève et les chercheurs en extrapolent à juste titre, selon nous, l'attitude d'attachement du maître envers l'élève désigné.

L'enseignant traite l'élève avec respect et lui permet plus d'initiatives et d'indépendance qu'aux autres élèves. L'élève mérite bien, selon l'enseignant, ce traitement individuel. Mais les recherches n'ont pu démontrer clairement que l'enseignant favorisait cet élève plus qu'un autre. L'enseignant initie peu de contacts privés avec lui et il ne lui demande pas de répondre plus souvent qu'aux autres en classe. Le maître vit une relation positive avec lui. L'élève est décrit comme se conformant au rôle d'élève idéal, c'est-à-dire qu'il se comporte positivement en classe. En somme, il répond aux attentes de l'enseignant.

2. L'attitude préoccupante de l'enseignant envers l'élève

Le maître désigne l'élève qui le préoccupe (concern) en répondant à la question suivante: "Si vous pouviez accorder toute votre

¹ "If you could keep one student another year for the sheer joy of it, whom would you pick up?"

attention à un élève qui vous préoccupe ou vous cause beaucoup de soucis, lequel choisiriez-vous?"¹

Il lui accorde beaucoup plus de temps et d'attention qu'aux autres élèves. L'enseignant semble se sentir engagé professionnellement en regard de ses difficultés scolaires. Il lui répond positivement, il l'encourage. La recherche n'a pas encore démontré clairement que l'enseignant se montrait plus tolérant envers ces élèves. En résumé, l'enseignant a une relation d'aidant avec l'élève.

L'élève préoccupant est décrit comme présentant une attitude positive envers l'école mais réussit peu à cause, semble-t-il, de problèmes affectifs ou d'un manque de capacités intellectuelles. Il est actif et demeure dépendant des explications et des rétroactions du maître pour s'orienter dans ses tâches. Il travaille lentement. Il initie beaucoup de contacts positifs avec l'enseignant. Les garçons de ce groupe présentent des problèmes de comportement en classe mais, ils ne s'opposent pas agressivement au maître. Ils permettent à l'enseignant d'exercer pleinement son rôle d'enseignant.

¹ "If you could devote all your attention to a child, who concerns you a great deal, whom would you pick?"

3. L'attitude d'indifférence de l'enseignant envers l'élève

L'enseignant désigne l'élève indifférencié en répondant à la question suivante: "Si un parent, sans préavis, se présente à vous pour fins de consultation, pour lequel des élèves seriez-vous le moins préparé pour répondre à cette demande?"¹ Dans cette question, l'enseignant semble identifier son manque d'information, nous faisant présumer sa difficulté à communiquer avec l'élève ou son peu d'observation de l'élève. L'enseignant selon Willis et Brophy (1974), évite activement d'entrer en relation avec l'élève indifférencié suite au comportement répété d'évitement rencontré chez l'élève. Mais Brophy et Evertson (1981) ont démontré que l'enseignant compense l'évitement de l'élève en vérifiant son travail, en lui offrant son aide et en le critiquant peu. L'enseignant semble réagir à l'élève indifférencié et à tout le moins essayer d'améliorer la relation. L'attitude d'indifférence du maître semble moins clairement démontrée que les autres.

L'élève indifférencié réussit moyennement en classe. Il est plutôt passif et entre peu en relation avec l'enseignant. Il semble même l'éviter ou il évite de s'impliquer dans la situation scolaire. Les recherches ne réussissent pas encore à préciser la valence de l'attitude de ces élèves.

¹ "If a parent were to drop in, unannounced, for a conference, whose child, would you be least prepared to talk about?"

4. L'attitude de rejet de l'enseignant envers l'élève

Les auteurs s'entendent pour définir l'élève rejeté comme celui qui est désigné par l'enseignant lorsqu'il répond à la question suivante: "Si votre classe devait être réduite d'un élève, de quel élève voudriez-vous être allégé?"¹ L'enseignant nommerait ainsi l'élève à qui il ne désire plus enseigner ou pour lequel il ne désire plus investir.

L'enseignant en raison des troubles de comportement et de l'hostilité de l'élève envers lui, réagit par un comportement de rejet. Il évite l'élève rejeté, l'isole plus souvent et demande à ce qu'il soit orienté en classe spéciale. Il sous-estime les performances scolaires et intellectuelles de ce type d'élève. Les autres élèves de la classe perçoivent clairement l'hostilité du maître envers l'élève rejeté. L'enseignant le critique souvent pour le peu de qualité de son travail et il le punit pour ses comportements déviants. L'enseignant initie beaucoup de contacts avec l'élève tant en privé qu'en classe, mais souvent la relation est négative pour l'élève. En somme, l'enseignant se montre exacerbé par ce type d'élève.

L'élève rejeté se distingue clairement selon les recherches par son attitude scolaire négative et par ses comportements déviants et

¹ "If your class was to be reduced by one child, whom would be relieved to have removed?"

hostiles envers l'enseignant. Il ne collabore pas et ne respecte pas les règlements de la classe. Cet élève rejette l'enseignant.

B. L'interaction entre l'attitude de l'enseignant et l'attitude scolaire de l'élève

En étudiant les éléments importants de la synthèse réalisée par Brophy et Evertson (1981), il semble se dégager l'existence de relations bidirectionnelles entre les attitudes des élèves et les attitudes de l'enseignant en regard des quatre catégories décrites par Silberman (1969).

En plus, les comportements des maîtres et des élèves semblent conformes aux diverses catégories d'attitudes. Les deux recherches suivantes corroborent d'une certaine manière ce point de vue.

En 1971, Klein veut démontrer l'influence du comportement de l'élève sur le comportement de l'enseignant. Elle désigne une cohorte de 24 enseignants du collégial choisis au hasard. L'auteure demande par la suite aux élèves de ces maîtres de modifier leur comportement selon un schéma expérimental qu'elle a préalablement établi. Le schéma se distingue en quatre périodes de 15 minutes où les élèves démontrent des comportements positifs dans l'une, des comportements négatifs dans

l'autre et elle réserve deux périodes où ils agiront comme ils le font normalement. Les quatre périodes de chaque expérimentation sont distribuées au hasard lors des 24 expérimentations.

Elle enregistre les comportements verbaux des maîtres et les analyse avec "The Flanders Interaction Analysis" (Amidon and Flanders (1967)). Elle utilise aussi le "Visual Observational Schedule (V.O.S.)" et le "Pupils Exercises Reinforcement (P.E.R.)" pour recueillir les données nécessaires à la recherche. Au moyen de techniques d'analyse de variances, elle démontre, entre autres, que le comportement de l'enseignant se modifie lorsque l'élève modifie le sien. De plus, elle démontre que le comportement de l'enseignant est plus positif lors des périodes de comportements positifs des élèves que durant les périodes de comportements négatifs.

En somme, l'enseignant semble, tout en demeurant prudent pour respecter l'idée de l'auteure, influencer et s'ajuster jusqu'à un certain point au comportement de l'élève.

En 1984, Mahlios et Browley effectuent une recherche afin de démontrer l'interinfluence maître-élève dans leur engagement à l'école. Ils tentent également de vérifier s'il y a une relation entre

l'engagement maître-élève, la performance de l'élève et son attitude envers le maître et les études. Ils observent 21 élèves d'une classe de cinquième année et son enseignant et ils utilisent "The Teacher-Child Dyadic Interaction (T.C.D.I.) (Brophy and Good, 1969)" pour recueillir les résultats des 36 périodes d'observation. Ils mesurent à deux reprises les variables de l'attitude envers l'enseignant et les études. En utilisant en premier "The Pupil Perceptions of a Class Period" et ensuite avec "The Post Class Reactions (Fox Luszki and Schmuck, 1966)". Le succès scolaire est évalué au moyen de 30 questions à choix multiples administrées aux élèves en début et à la fin de l'étude. Il conclut après analyse des résultats qu'il y a un modèle bidirectionnel d'interaction qui s'exerce en classe. L'élève et l'enseignant s'influencent mutuellement. Cependant le modèle d'influence de l'élève sur le maître est fortement relié à son degré de performance et à son attitude scolaire positive. L'élève peu engagé à l'école produira peu même si l'enseignant le sollicite et l'aide.

Les recherches précisent que l'attitude de l'enseignant influence son comportement en classe, que les attitudes et les comportements de l'élève semblent être différents selon le type d'attitude de l'enseignant, que le comportement de l'élève peut influencer le comportement de l'enseignant et vice-versa. De plus, il semble possible que l'élève influence l'enseignant par son degré de performance et son attitude scolaire positive.

A l'analyse des travaux de Brophy et d' Evertson (1981), à l'aide du cadre théorique, il est pensable que l'enseignant qui est régulièrement renforcé par les réponses positives de l'élève "attachant" éprouve régulièrement des émotions positives jumelées à cet élève. Il développe graduellement, dans cette interaction sociale, une attitude positive envers ce type d'élève. Par contre, l'enseignant qui reçoit régulièrement des réponses d'hostilité de la part de l'élève "rejeté" éprouve des émotions négatives jumelées à cet élève. Il développe, graduellement, une attitude négative envers ce type d'élève. Comme l'explique la théorie de Staats (1986), en rapport avec la fonction directrice des attitudes, les attitudes positives ou négatives de l'enseignant orientent ses comportements envers l'élève. C'est une explication possible des comportements différents de l'enseignant envers l'élève "attachant" et l'élève "rejeté".

L'enseignant utilise des interventions différentes auprès des élèves selon le type d'attitude qu'il éprouve auprès d'eux. Brophy et ses collaborateurs ont démontré, comme cité précédemment, que l'enseignant émet des comportements différents selon l'orientation de ses attitudes envers l'élève. Par exemple: à l'élève "attachant", il permet plus d'initiative et d'indépendance; à l'élève "rejeté", il le critique et l'isole davantage; à l'élève "préoccupant", il le critique peu et lui donne plus de temps et d'attention. Selon les mêmes auteurs, l'élève "attachant

ou "préoccupant" démontre une attitude positive envers l'école, l'élève "rejeté" a une attitude négative; quant à l'élève "indifférencié", la recherche n'a pas réussi à démontrer la direction de son attitude. Il semble, en se référant à l'approche paradigmatique (Staats, 1986), que l'attitude de l'enseignant et de l'élève détermine d'une certaine manière leurs réponses mutuelles par leur fonction renforçante.

Le cadre théorique du behaviorisme paradigmatique, nous apprend que l'attitude est une réponse émotive à des stimuli sociaux qui s'élabore par conditionnement classique: elle est l'effet de l'apprentissage. Mais elle peut être aussi la cause d'apprentissages subséquents par sa fonction renforçante et sa fonction directrice. Dans ce contexte, il est possible que le rendement scolaire de l'élève engendre des réponses émotives qui développent ses répertoires d'attitudes scolaires de manière positive ou négative dépendant de la valence émotive apprise. L'élève qui réussira bien à l'école aura une meilleure chance de développer un répertoire d'attitudes scolaires positives que l'élève qui rencontre des difficultés scolaires. Mais aussi l'élève qui a une attitude scolaire positive en raison des principes de la fonction renforçante et directrice du stimulus émotionnel investira possiblement davantage dans sa scolarité et aura, peut-être ainsi, un meilleur rendement scolaire que l'élève ayant développé une attitude négative. Des deux déductions découlant de l'approche théorique du behaviorisme

social, il est normal de percevoir un lien entre l'attitude scolaire de l'élève et son rendement académique.

Comme citées précédemment, les recherches antérieures qui ont voulu mettre en lumière l'expression de l'attitude scolaire de l'élève en relation avec son rendement scolaire sont contradictoires. Mais avec les élèves du secondaire, le lien entre l'attitude scolaire et le rendement est démontré. Il y a même des résultats qui commencent à exprimer que l'attitude scolaire est l'effet de l'apprentissage et qu'elle est aussi la cause d'apprentissages subséquents. Les élèves satisfaits au secondaire ont un rendement scolaire significativement supérieur aux élèves insatisfaits et les élèves réussissant bien à l'école ont une attitude scolaire significativement plus positive que les élèves peu performants (Brodie, 1964; King, 1986; Williams, 1970). Au primaire la situation n'est pas aussi claire. Par contre des recherches réussissent à démontrer un lien entre les deux variables: les très-performants ou ceux qui réussissent mieux que leur potentiel prévu aux tests standardisés ont une attitude scolaire plus positive que les peu-performants ou ceux qui ne réussissent pas selon les prédictions des tests de performance scolaire (Neale et al., 1970; Richards et Bear, 1986). Mais l'orientation de la relation entre l'attitude et le rendement est loin de faire l'unanimité des résultats.

De plus, l'approche paradigmatique de Staats avance, entre autres, que les comportements, les attitudes des individus et les figures d'identification influencent les relations sociales et l'acquisition de nouveaux apprentissages (Leduc, 1980; Morissette, 1984; Potvin, 1983). Dans ce contexte, la recherche de Klein (1971) démontre que les enseignants sont influencés et qu'ils ajustent leurs comportements dans une certaine mesure aux comportements de l'élève. Mahlios et Bromley (1984) ont démontré l'interinfluence enseignant-élève. Mais ils précisent que l'élève peu engagé à l'école produira peu même si l'enseignant démontre beaucoup de bonne volonté. Il est possible que ce type d'élève développe des attitudes négatives.

Se référant aux recherches de Brophy et Silberman qui supportent empiriquement que les enseignants acquièrent des attitudes différentes selon les comportements des élèves: l'élève travailleur, docile ou en difficulté dont la responsabilité du problème ne lui est pas attribuable, produira chez le maître une attitude plus positive que l'élève revendicateur, indiscipliné ou fuyant la relation maître-élève. Il semble, selon les mêmes sources, que les élèves se conforment aussi à des attitudes particulières. Ainsi, l'élève "attachant" a un comportement de bon élève et une attitude scolaire positive mais l'élève "rejeté" a un comportement de mauvais élève et une attitude scolaire négative. A la

lumière des recherches précitées et du cadre théorique du behaviorisme paradigmatique nous émettons les deux hypothèses suivantes:

"Les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible."

"Les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes scolaires positives comparés aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives."

Chapitre II

Description de l'expérimentation

Rappelons que le but principal de la recherche est d'analyser les liens possibles entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude scolaire. En deuxième lieu, à titre exploratoire, nous voulons également vérifier le lien possible entre l'attitude de l'enseignant envers l'élève et l'attitude scolaire de l'élève.

Le cadre théorique ainsi que la recension des écrits sur le sujet, nous ont orienté vers la formulation d'une hypothèse principale qui se décrit comme suit: "les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible". De plus, une hypothèse secondaire à titre exploratoire indique: "les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes positives envers l'école comparés aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives".

Dans ce chapitre sont présentés les principaux éléments de la méthodologie, à savoir: les variables indépendantes, dépendantes et de contrôle, les sujets, les instruments de mesure, et enfin, le déroulement de la recherche.

Les variables

La variable indépendante de la première hypothèse: le rendement scolaire

Par rendement scolaire, nous entendons les résultats globaux obtenus par le sujet aux examens uniformes de la commission scolaire en français et en mathématiques et le rang cinquième au bulletin normatif du ministère de l'Education.

La variable indépendante de l'hypothèse exploratoire: l'attitude de l'enseignant envers l'élève

Par attitude de l'enseignant envers l'élève, nous entendons la réponse de l'enseignant au questionnaire de Good et Brophy (1972) et de Silberman (1969) qui fait ressortir quatre types d'attitudes soit: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet.

La variable dépendante

La variable dépendante se définit comme l'attitude scolaire de l'élève telle que mesurée par le "Test projectif d'attitude scolaire (Thibaudeau, 1977)".

Les variables contrôles

Dans la présente étude, deux variables peuvent influencer l'attitude scolaire et nécessitent d'être contrôlées. La capacité intellectuelle est une variable qui est grandement reliée au succès scolaire de l'élève, elle sera donc contrôlée par la mesure du Q.I. et les traitements statistiques. L'échelon du programme d'enseignement de l'élève correspond à l'année d'enseignement des sujets. Cette variable doit être contrôlée, considérant les recherches antérieures qui mentionnent que l'attitude scolaire de l'élève diminue au fil des années d'enseignement (Thibaudeau, 1983). Dans la présente étude, les cohortes regroupent des élèves de cinquième et de sixième années du cours primaire. Cette variable sera contrôlée lors de traitements statistiques.

Les sujets

Sujets élèves

Les sujets examinés sont tous de sexe masculin puisque ce groupe d'élèves est réputé, par les recherches antérieures, être le plus affecté par les problèmes d'adaptation scolaire. Nous avons évalué 83 élèves répartis comme suit (voir le tableau 1): 50 élèves de cinquième année et 33 élèves de sixième année. Ils proviennent tous de trois écoles

de milieu urbain en Haute-Mauricie¹. Le niveau socio-économique est reconnu comme moyen. Dans chaque groupe de cinquième et de sixième années nous retrouvons deux sous-groupes: le sous-groupe d'élèves ayant un "rendement scolaire élevé" se répartit en 28 élèves de cinquième et 16 élèves de sixième années pour former ainsi un groupe total de 44 élèves; le sous-groupe d'élèves ayant un "rendement scolaire faible" se subdivise en 22 garçons de cinquième et en 17 garçons de sixième années formant ainsi un sous-groupe de 39 élèves.

Tableau 1

Répartition des élèves selon l'échelon
d'enseignement et le rendement
scolaire

Groupes	Nombre d'élèves	Nombre élèves 5e année	Nombre élèves 6e année
Rendement scolaire élève	44	28	16
Rendement scolaire faible	39	22	17

¹ Un remerciement particulier à la commission scolaire du Haut St-Maurice pour sa collaboration.

Sujets enseignants

Le groupe d'enseignants qui participe à la recherche, se compose de 12 enseignants du primaire (cinq enseignantes et un enseignant de cinquième année et la même répartition en sixième année). La moyenne d'âge est de 41,9 années. Ils ont en moyenne 12,8 années d'expérience en enseignement et 15,5 années de scolarité.

Les mesures utilisées

Rendement scolaire (Variable indépendante)

A. Les tests uniformes de rendement scolaire

Dans un premier temps, afin de désigner les élèves ayant un rendement scolaire élevé et un rendement scolaire faible, nous avons utilisé les résultats globaux obtenus aux examens uniformes que la commission scolaire a administrés à tous les élèves en fin d'année scolaire. Les examens mesurent les connaissances et les habiletés en lecture, en écriture et mesurent aussi le volet de la numération, de la géométrie et de la mesure en mathématique. A chaque niveau d'enseignement correspondent des examens élaborés en fonction de la programmation étudiée. Les examens de quatrième et de cinquième années sont utilisés pour les besoins de la recherche. Des résultats

obtenus, nous avons traité statistiquement les données pour définir la moyenne, l'écart-type et divers calculs de corrélation (voir le tableau 2). Ce traitement a permis de préciser une corrélation significative entre les scores du français et des mathématiques aux tests uniformes. En appliquant la technique de corrélation de Pearson, il se dégage une corrélation significative à plus de $p < 0,01$ du seuil de probabilité entre les résultats en français, en mathématiques et le score global. L'analyse statistique permet d'utiliser le score global comme indice de rendement scolaire. Par la suite, en additionnant les résultats des deux matières, une cote globale de rendement scolaire s'établit.

Tableau 2

Intercorrelations des résultats obtenus par les élèves de quatrième (N=159) et les élèves de cinquième années (N=146) aux tests uniformes de la commission scolaire

Tests	Quatrième année		Cinquième année	
	A	B	A	B
A. Français				
B. Maths	0,58*		0,63*	
C. Score global	0,85*	0,92*	0,85*	0,94*

* $P < 0,01$

B. Les résultats au bulletin normatif du ministère de l'Éducation

Dans un deuxième temps, pour s'assurer de bien définir les deux groupes d'élèves, il est nécessaire d'utiliser un autre moyen pour préciser la variable indépendante. Le rang cinquième défini dans le bulletin normatif du ministère de l'Éducation est recueilli en rapport avec chacun des sujets étudiés. Cette donnée semble moins aléatoire que les notes de l'élève qui sont difficilement comparables d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. Chaque enseignant, en cours d'année, compose ses propres épreuves. Mais en utilisant le rang cinquième, nous respectons le principe de la composition des groupes. Les élèves, à la commission scolaire, sont répartis dans les classes en respectant un certain équilibre au niveau de leur rendement scolaire de telle sorte que chaque classe représente une tâche équitable pour les enseignants.

1. Critères de sélection des élèves et formation des deux groupes.

Les élèves ayant un "rendement scolaire élevé" sont ceux qui se regroupent au-dessus de la moyenne de 60% au score global des tests uniformes de la commission scolaire. Ils doivent aussi se situer au premier ou au deuxième rang cinquième de leur classe au bulletin normatif du ministère de l'Éducation pour deux des matières suivantes: la lecture et/ou l'écriture et/ou les mathématiques pour les deux premières étapes de l'année scolaire 1985-1986. Les élèves ayant un

"rendement scolaire faible" sont ceux qui se situent en-dessous de la moyenne de 60% aux examens de la commission scolaire. Ils se regroupent parmi les élèves du quatrième et du cinquième rang cinquième de sa classe pour deux des matières précitées au bulletin normatif du Ministère et aux deux premières étapes de la même année scolaire.

Se rapportant au tableau 3, il est à remarquer, en synthèse, qu'il y a une différence d'environ 23% en faveur des élèves du groupe à "rendement scolaire élevé" avec les élèves du groupe à "rendement scolaire faible" aux tests uniformes de la commission scolaire. En soumettant les moyennes au test statistique de l'Anova, cette différence est significative au seuil de $p < 0,01$ ($F=244,47$; dl. 1/81).

Tableau 3

Moyennes et écart-types au score global du test de rendement scolaire des élèves du groupe à rendement faible et du groupe à rendement fort.

Groupes	Nombre	Moyenne	Ecart-type
Rendement faible	39	48,4	7,1
Rendement fort	44	71,0	6,0

L'attitude de l'enseignant envers l'élève (Variable indépendante)

Le questionnaire mesurant l'attitude de l'enseignant envers l'élève a été élaboré par Silberman en 1969. Plus tard, il est repris par Good et Brophy (1972) et adapté dans le but de désigner plusieurs élèves dans une même catégorie d'attitudes du maître. Il se compose de quatre questions voulant identifier les attitudes d'attachement, de préoccupation, d'indifférence ou de rejet de l'élève par l'enseignant. Pour les besoins de la recherche, il fut nécessaire de traduire ainsi les questions.

- La question identifiant les élèves attachants: "Si vous pouviez garder un ou des élèves une autre année pour votre plaisir personnel, lesquels choisiriez-vous?" (Sans pénaliser l'élève)

- La question désignant les élèves préoccupants: "Si vous pouviez accorder toute votre attention à un ou des élèves qui vous préoccupent ou vous causent beaucoup de soucis, lesquels choisiriez-vous?"

- La question désignant les élèves indifférenciés: "Si un parent, sans préavis, se présente à vous pour fins de consultation, pour lesquels des élèves seriez-vous le moins préparé pour répondre à la demande?"

- La question identifiant les élèves rejetés: "Si votre classe devait être réduite d'un ou de plusieurs élèves, de quels élèves voudriez-vous être allégé?"

Le questionnaire s'administre très rapidement. Il a comme avantage de désigner des élèves selon l'attitude que l'enseignant a avec eux. Il permet de former ainsi des sous-groupes d'élèves selon les quatre catégories d'attitude de l'enseignant identifiées par Silberman (1969). Ceci répond bien au besoin de la recherche.

L'attitude scolaire de l'élève (Variable dépendante)

L'attitude scolaire de l'élève envers l'école selon Thibaudeau, (1977):

"... est une prédisposition acquise et stable d'un sujet à se comporter d'une façon consistante par rapport au milieu scolaire, non pas tel qu'il est réellement, mais tel qu'il le perçoit. C'est par la consistance des réponses relatives au milieu scolaire que l'attitude scolaire sera identifiée. Cette prédisposition a un effet déterminant sur les sentiments et les actions reliées au milieu scolaire." (p.9)

La mesure utilisée est le Test projectif d'attitude scolaire (T.A.S.). Cet instrument a été élaboré au Québec par Thibaudeau en 1977.

Le test s'administrait au départ aux élèves de première, de troisième et de cinquième années. Mais Valiquette et Thibaudeau, en 1988, valident le T.A.S. pour les élèves du secondaire. Il se compose de 14 planches représentant des situations scolaires variées. Par exemple, le héros se rendant à l'école ou répondant à une question du maître en classe ou jouant à la récréation... Le test s'administre individuellement sur une période de 30 à 45 minutes. Le sujet raconte une histoire, pour chacune des 14 images, en identifiant au préalable le nom du héros principal qui se reconnaît par son vêtement foncé sur les dessins. L'examineur note le verbatim des récits des élèves. A la fin du test, quatre questions standardisées sont posées aux sujets en rapport avec chaque histoire. Les questions ont pour but de préciser l'affect du héros dans la situation scolaire racontée et de décrire son orientation dans l'action en relation avec cet affect. Le test est validé par deux moyens:

A. La validation par un critère externe en comparant l'estimation de l'attitude scolaire de l'élève cotée par l'enseignant avec les résultats du T.A.S.

Les enseignants, avant d'estimer l'attitude scolaire de leurs élèves, sont rencontrés individuellement pour différencier la notion d'attitudes avec le rendement scolaire. Par la suite, à l'aide de 15 questions standardisées, l'enseignant précise sa perception de l'attitude de l'élève envers l'école. En fin de course, il cote l'attitude globale de l'élève sur une échelle à sept crans de type Likert. La cote 1 est la plus

positive et la cote 7 la plus négative. Par la suite, l'estimation de l'enseignant est comparée au score global au T.A.S. après avoir corrigé celui-ci pour éliminer les résultats des trois planches jugées non discriminatoires (Cabana-Proulx, 1981; Valiquette et Thibaudeau, 1988). Une correction de -1,5 est apportée au score global de l'élève. Mais le score minimum demeure 1. Après ces transformations, les élèves se méritent une moyenne de 2,53 au T.A.S. en comparaison à une moyenne de 2,52 au questionnaire à l'enseignant. En comparant la conformité des résultats de l'élève au T.A.S. avec les résultats au questionnaire à l'enseignant, il y a un accord de 60% des cas en acceptant une différence d'un point entre les deux instruments. Mais si on réduit l'échelle de sept crans à trois crans, c'est-à-dire, positif indifférent ou négatif, il y a une concordance de 84,4% des résultats entre les instruments.

B. Validation par un critère interne

La validation par critère interne s'effectue en précisant la valeur discriminatoire de chacun des stimuli. Ainsi Thibaudeau (1977) regroupe des élèves ayant obtenu un score global de 1 ou 1,5 au T.A.S. pour former le groupe à attitude scolaire positive. Les élèves ayant 4 et plus forment le second groupe. Il applique la formule suivante pour définir la valeur discriminatoire des planches:

"(% des réponses positives du premier groupe à un stimulus, +% des réponses négatives du second groupe au même stimulus) \div 2 = % de discrimination du stimulus". (p.57)

Il situe arbitrairement le seuil de discrimination du stimulus à 70% et plus. Dans le test, 11 planches répondent au critère et trois ne s'y conforment pas. Thibaudeau recommande de les utiliser pour leur valeur lors de l'analyse qualitative, mais il faut corriger les résultats du score global de -1,5 pour éliminer leur inférence lors de l'analyse quantitative.

Quotient intellectuel (Variable contrôle)

Considérant que la capacité intellectuelle est une variable qui est grandement reliée au succès scolaire de l'élève, en novembre 1985, avant l'expérimentation, il fut décidé d'administrer à tous les élèves de cinquième et de sixième années de la commission scolaire "l'Examen d'habileté mentale" de Chéné et Daigle version 1980. Le test est construit pour être administré collectivement à des élèves de 10 à 17 ans. Il est de type Wechler et il se divise en deux volets, l'un verbal et l'autre non-verbal. Les deux aspects de l'intelligence sont mesurés par huit sous-tests: les connaissances, le jugement, l'arithmétique, les similitudes, les constructions, les blocs empilés, les transformations et le code. Le score global est utilisé pour les fins de la recherche, comme prédicat de la capacité intellectuelle de l'élève. La moyenne de ce test est de 100 avec un écart-type de 16,6. Les garçons de cinquième et de sixième années, ayant un rendement scolaire élevé, obtiennent une moyenne de 97,6 avec un écart-type de 14. Les élèves ayant un

rendement scolaire faible se méritent une moyenne de 78 avec un écart-type de 12 (voir tableau 4). Soumettant les résultats à une analyse de la variance à un facteur de type Anova, il est à remarquer qu'il y a une différence significative au seuil de $p < 0,05$ entre la moyenne des Q.I. des élèves du groupe à rendement fort avec la moyenne du groupe à rendement faible (F: 40,849; dl 1/78).

Tableau 4

Moyennes et écart-types au score global des élèves à faible rendement et à fort rendement scolaire à l'Examen d'habileté mentale (Chéné et Daigle, 1980)

Groupes	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type
Rendement faible	37	78,54	12,24
Rendement fort	43	97,62	14,17

L'échelon du programme d'enseignement de l'élève correspond à l'année d'enseignement des sujets. Elle sera contrôlée lors des traitements statistiques.

Déroulement de la recherche

Dans un premier temps, les tests uniformes de la commission scolaire sont administrés à tous les élèves de quatrième et de cinquième années en juin 1985. Chaque groupe d'élèves se voit administrer les tests correspondant à son échelon du programme d'enseignement. Les évaluations ont permis d'effectuer une première pré-sélection d'élèves. Dans un second temps, les rangs cinquième au bulletin normatif du ministère de l'Education des deux premières étapes de l'année 1985 des élèves promus sont recueillis dans le but d'appliquer le deuxième critère de sélection.

Par la suite, en mars 1986, une communication téléphonique a été adressée à chaque parent des élèves désignés pour l'expérimentation afin de leur demander leur approbation et de fixer le moment de la rencontre avec leur enfant. Le contenu de l'appel est rédigé et transmis tel que libellé au préalable (référence appendice A) afin de s'assurer une certaine uniformité dans le contenu.

Le test est administré individuellement aux sujets dans un bureau du centre administratif de la commission scolaire. Les séances d'évaluation ont lieu hors-temps de classe afin d'éliminer la résistance

que des parents pourraient avoir si leur enfant manquait des périodes d'enseignement.

Au début de la rencontre, l'élève est informé du but de la recherche: recueillir des histoires en rapport avec des images qui lui seront présentées. Le contenu des histoires demeure confidentiel et, en aucun temps, ce travail ne pourra être utilisé pour fins d'orientation ou pour influencer les résultats scolaires. Par la suite, les procédures usuelles du test sont appliquées.

Par la suite, la procédure suivante est utilisée pour demander à l'enseignant de répondre au questionnaire adapté de Silberman par Good et Brophy (1972): une lettre précisant les tâches demandées et sollicitant leur collaboration est expédiée aux enseignants concernés. A l'aide de la liste des élèves masculins de leur classe, ils ont à nommer, au moins, trois élèves répondant aux énoncés du questionnaire sus-mentionné. Ils peuvent nommer un élève à plus d'une question, s'il le désire. Ce questionnaire doit être complété selon leur bon jugement sans autre consultation. L'enseignant avait à compléter le questionnaire dans la dernière semaine de mai 1986.

Chapitre III

Présentation des résultats

Discussion des résultats

Ce chapitre se divise en deux parties. La première partie présente les résultats reliés à l'hypothèse principale et à l'hypothèse exploratoire. La seconde discute l'ensemble des résultats.

Présentation des résultats

Résultats concernant l'hypothèse principale

Rappelons que l'hypothèse principale, nous indique que: "les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible". Selon l'hypothèse, il est attendu qu'il existera une différence significative aux résultats du test d'attitude scolaire (T.A.S.) de Thibaudeau (1977) entre le groupe des élèves qui a un rendement scolaire élevé et le groupe qui a un rendement faible.

Pour vérifier l'hypothèse de la recherche, nous utilisons l'analyse de la variance à un ou à deux facteurs selon le cas. Cette technique est plus juste que le test "t" lorsque les moyennes de plusieurs groupes sont comparées entre elles. Selon Bhushan (1978) même dans

les cas où le test "t" serait utilisable, les résultats du "F" sont aussi valides. En premier, nous effectuons une analyse de variance avec les résultats obtenus aux scores corrigés du T.A.S. par les deux groupes d'élèves (rendement scolaire élevé et rendement scolaire faible). Dans un deuxième temps, nous réalisons d'autres analyses en intégrant à tour de rôle les variables contrôles (QI. et l'échelon d'enseignement). Cette deuxième phase, nous permet de vérifier le rôle possible de ces variables.

Comme le tableau 5 le présente, l'analyse de variance à un facteur ($F= 0,386$, $dl= 1/81$, $p > 0,05$) ne débouche pas sur une différence significative entre les deux groupes en rapport avec les résultats aux scores globaux du T.A.S. A la vérification de l'effet possible de la variable QI., en effectuant une analyse de variance à deux facteurs (rendement et QI.), aucune différence significative n'est observée ($F= 1,727$, $dl= 1/76$, $p > 0,05$). Il est à constater que le rendement scolaire, le QI. et que l'interaction rendement et QI., ne sont pas des variables qui interviennent significativement sur l'attitude scolaire. Le tableau 6 présente ces résultats. Le même phénomène se reproduit lorsque nous vérifions l'effet possible de la variable de l'échelon d'enseignement (cinquième et sixième années) sur l'attitude scolaire de l'élève. Aucune différence significative n'est observée. Le rendement scolaire, l'échelon du programme de l'enseignement de même que l'interaction rendement et échelon ne sont pas des variables qui interviennent significativement

sur l'attitude scolaire de l'élève ($F = 0,256$, $dl = 1/79$, $p > 0,05$). Le tableau 7 présente ces résultats.

Tableau 5

Analyse de la variance des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire.

Source de variation	Degrés de liberté	carré moyen	F	p.
inter-groupe	1	0,393	0,386	0,5359
intra-groupe	81	1,016		

Tableau 6

Analyse de la variance à deux facteurs des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire en relation avec le Q.I. (Résultats à l'Examen d'habileté mentale, Chéné et Daigle, 1980)

Source de variation	Degrés de liberté	carré moyen	F	p.
rendement	1	6,454	6,474	0,9361
Q.I.	1	0,39	0,391	0,5335
rendement et Q.I.	1	1,721	1,727	0,1928
Erreur	76	0,997		

Tableau 7

Analyse de la variance à deux facteurs des résultats au T.A.S. des élèves à faible rendement avec les élèves à fort rendement scolaire en relation avec l'échelon d'enseignement.

Source de variation	Degrés de liberté	carré moyen	F	p.
rendement	1	0,504	0,486	0,4879
QI.	1	6,215	5,985	0,9385
rendement et QI.	1	0,266	0,256	0,6145
Erreur	79	1,038		

Ces différentes analyses ne permettent pas de démontrer qu'il existe une différence significative au niveau des attitudes scolaires entre les élèves qui ont un rendement scolaire élevé et les élèves qui ont un rendement scolaire faible comme le spécifiait notre hypothèse. Nous tenterons de mieux comprendre ces résultats lors de la discussion.

Résultats concernant l'hypothèse exploratoire

Rappelons que cette hypothèse secondaire indique que, "les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes positives envers l'école comparés aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives". Nous présumons qu'il existe une différence significative aux résultats du Test d'attitude scolaire (T.A.S.) de Thibaudeau (1977), selon que les élèves se situent dans l'une ou l'autre des quatre catégories d'attitudes de l'enseignant envers l'élève telles que mesurées par la procédure de Brophy (1972) et Silberman (1969). Dans ce contexte, nous observons que les élèves recevant de la part de l'enseignant des attitudes d'attachement auront une attitude scolaire plus positive que les élèves recevant de la part de l'enseignant des attitudes de rejet.

Pour vérifier cette hypothèse de recherche, nous effectuons une analyse de la variance au niveau des résultats obtenus aux scores corrigés du T.A.S., en ayant comme variables indépendantes les quatre catégories d'attitudes de l'enseignant.

Avant de procéder à la présentation des résultats, il est important de rappeler des éléments de la procédure utilisée pour couvrir le volet de l'hypothèse exploratoire. Les enseignants reçoivent une liste

de tous leurs élèves masculins de leurs classes, non seulement les élèves désignés par la recherche. Cette procédure est nécessaire pour éviter de biaiser leur jugement lorsqu'ils désignent les élèves aux questionnaires de Brophy et Silberman. Lorsque les enseignants répondent aux questionnaires, ils ont parfois désigné des élèves hors échantillon (23 cas) et ils ont omis des enfants des cohortes (32 sujets). Ils ont aussi désigné quatre élèves des cohortes sous deux attitudes (indifférencié et rejeté). Les 46 autres sujets désignés aux questionnaires de Brophy et Silberman se regroupent ainsi: 25 élèves sont désignés comme attachants, 11 comme préoccupants, 5 comme indifférenciés et 5 comme rejetés. Les traitements statistiques sont effectués avec ce dernier groupe de 46 élèves. Se rapportant au tableau 8, il est à remarquer que les élèves de ces groupes ont obtenu au score global du T.A.S. des moyennes et des écart-types semblables.

En appliquant la technique de l'analyse de la variance aux données descriptives du tableau 8, il est à remarquer qu'elle ne débouche pas sur une différence significative entre le groupe d'élèves désignés comme attachants, le groupe des préoccupants, le groupe des indifférenciés et le groupe des élèves rejetés ($F= 0,518$, $dl= 3/42$, $p > 0,05$). Le tableau 9 présente ces résultats:

Tableau 8

Statistiques descriptives des scores globaux au T.A.S.
regroupés selon les catégories d'attitude de
Good et Brophy (1972) et de
Silberman (1969)

Catégories de Silberman	Nombre d'élèves	Moyenne	Ecart-type
attachant	25	3,32	0,934
préoccupant	11	3,636	0,897
indifférencié	5	3,5	1,0
rejeté	5	3,8	1,151

Tableau 9

Analyse de la variance des résultats au T.A.S. des
élèves désignés par les enseignants selon les
quatre catégories de Good et Brophy (1972)
et de Silberman (1969)

Source de variation	Degrés de liberté	carré moyen	F	p.
inter-groupe	3	0,472	0,518	0,6724
intra-groupe	42	0,912		

Ces analyses ne permettent pas de démontrer qu'il existe une différence significative au niveau des attitudes des enseignants vis-à-vis les élèves qui ont des attitudes positives envers l'école comparés aux élèves qui ont des attitudes scolaires négatives comme le précise l'hypothèse exploratoire. Nous tenterons de mieux comprendre ces résultats lors de la discussion.

Discussion des résultats

Les résultats de la présente recherche n'ont pas réussi à démontrer que les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible.

Une première explication de ces résultats peut s'appuyer sur un aspect du cadre théorique du behaviorisme paradigmatique de Staats (1986). Ce dernier mentionne que les situations sociales vécues par le sujet peuvent provoquer des réactions émotives qui se construisent par conditionnement classique en répertoire d'attitudes. Le rendement scolaire dans le contexte de la recherche peut être une variable qui favorise ou défavorise l'apprentissage d'attitude positive ou négative envers l'école selon que l'élève est renforcé positivement ou négativement par son succès. Le rendement scolaire pris dans ce contexte, pour qu'il influence l'apprentissage d'attitude envers l'école, doit comme postulat, provoquer une réaction émotive chez l'élève du primaire. Mais, il peut y avoir aussi d'autres variables qui interfèrent ou favorisent l'apprentissage des répertoires d'attitudes scolaires. En d'autres mots, le rendement scolaire n'est probablement pas la variable unique et la plus importante concernant l'attitude scolaire. La théorie

mentionne, entre autres, les conditions de l'environnement, les comportements des individus en interaction et les figures d'identification à imiter qui sont des facteurs importants dans l'apprentissage des attitudes. Dans la présente recherche, ces facteurs peuvent être la relation de l'élève avec ses pairs, son enseignant et ses expériences d'apprentissage scolaire autres que les mathématiques et le français.

Les résultats de notre étude rejoignent ceux de plusieurs travaux qui n'ont pas réussi à démontrer l'existence d'un lien significatif entre le rendement scolaire et l'attitude scolaire. Revoyons brièvement ces travaux.

La recherche de Jackson et Lahaderne (1967) ne démontre pas de lien significatif entre l'attitude scolaire de l'élève et le rendement académique. Le manque de lien peut être dû selon eux au fait que les résultats aux tests utilisés pour mesurer l'attitude scolaire amplifie l'attitude réelle des élèves. En réalité, elle serait peut-être plutôt neutre de telle sorte que l'attitude influence peu le comportement scolaire de l'élève. Une autre possibilité selon eux, c'est que les enseignants et les parents empêchent l'expression du lien entre l'attitude et le rendement scolaire. Lorsqu'ils définissent clairement les tâches à exécuter avec des

échéances bien définies et qu'ils supervisent fréquemment le travail de l'élève, ils peuvent influencer ainsi le rendement de l'élève.

La recherche de Gaver et al. (1984) a démontré des liens contradictoires entre l'attitude scolaire et la performance scolaire. Les extrêmes "overachievers" n'ont pas une attitude plus positive que les élèves réussissant selon leur capacité. Par contre les "underachievers" ont une attitude envers des matières scolaires significativement plus faible que les "overachievers". Ils expliquent la relation curviligne causée par les extrêmes "overachiever" par la théorie de l'enfant stressé de Elkind (1981), c'est-à-dire, que des parents et des enseignants poussent les enfants au delà de leurs capacités et vont à l'encontre des attitudes de l'enfant.

Mc Ewin et al. (1980) concluent dans leur recherche que les variables combinées de l'attitude envers des matières scolaires et le concept de soi expliquent de 18 à 21% de la variance associée avec le rendement scolaire. Par contre l'attitude envers la lecture est un prédicat significatif du résultat scolaire de l'élève en lecture, à l'oral et en mathématique. Mais l'association de l'attitude aux matières n'explique que 16% de la variance.

Enfin deux autres recherches (Khan, 1978 et Cabana-Proulx, 1981) n'arrivent pas à démontrer de lien significatif entre les deux variables. Ces auteurs n'expliquent cependant pas les raisons de leurs résultats en rapport avec la présente recherche.

Une autre façon d'expliquer les résultats de notre recherche concerne l'instrument de mesure des attitudes scolaires. En effet, si les résultats, de la présente recherche, ne démontrent pas de différence significative au score global du T.A.S. entre les élèves à rendement scolaire élevé et ceux à rendement faible, il est possible que la non différence entre les deux groupes soit due au type d'attitudes mesurées par le test utilisé. Le T.A.S. mesure l'attitude générale de l'élève envers l'école en regard des matières enseignées. Il se compose de 14 planches ayant divers thèmes:

- la rentrée ou la sortie de la classe ou de l'école avec la fratrie et/ou avec l'autorité comme l'enseignant et la direction de l'école (stimuli 1, 9, 10, et 11)
- la récréation avec la fratrie et/ou avec l'autorité (stimuli 5, 7, 8, 12).
- le retour dans le milieu familial et la relation famille-école ou enfant-famille (stimulus 14).

- le héros en situation de lecture ou d'écriture (stimuli 3, 4).
- le héros devant le pupitre de l'enseignant (stimulus 2).
- un enfant en retenu ou seul (stimulus 13).

Dans ces contextes, il est possible que l'élève de cinquième et de sixième années ayant un rendement faible ait une attitude scolaire négative envers les matières mais non envers le vécu social de l'école. Il peut même l'apprécier. De même, il est possible que l'élève à rendement élevé ait une attitude scolaire négative au T.A.S. parce qu'il vit des relations sociales décevantes à l'école. Il est donc possible que le spectre de l'attitude scolaire mesuré par le T.A.S. soit beaucoup trop vaste pour vérifier un lien entre le rendement scolaire et l'attitude.

De plus, comme on peut le constater dans les résultats, les élèves du groupe à rendement élevé se méritent une moyenne au score global du T.A.S. de 3,375 et ceux du groupe à faible rendement, une moyenne de 3,513 avec, tous deux, un écart-type de près de un. Reportant les résultats sur l'échelle de type Lykert présentée par Thibaudeau (1977), les deux groupes d'élèves se situent entre les élèves à attitude indifférente envers l'école ou à attitude moyennement négative.

Il est possible, comme le souligne Jackson et Lahaderne (1967), que la quasi neutralité de l'attitude des élèves de la recherche influence peu le succès scolaire de l'élève.

Se rapportant à la théorie de Staats si l'élève a un répertoire d'attitudes scolaires neutres comme le démontre les résultats des cohortes au score global du T.A.S., il est possible que le rendement scolaire soit peu renforçant pour l'élève. Ainsi, il contribuerait peu au conditionnement de l'attitude de l'élève au niveau de cinquième et de sixième années. Nous avons remarqué dans notre pratique au primaire que les résultats scolaires de type normatif provoquent peu de réaction émotive chez l'élève du début du primaire. Il ne connaît pas les notions de pourcentage, de moyenne de la classe. Les notions ne sont étudiées qu'en cinquième et sixième années.

Il est aussi possible que la préoccupation des élèves face à leurs résultats scolaires ne soit pas encore suffisamment ancrée pour influencer leur attitude envers l'école. Il semble que des variables comme les réactions parentales ou des enseignants soient plus prégnantes émotivement sur les apprentissages des attitudes envers l'école. Il est possible que les enseignants et les parents puissent interférer sur l'expression de l'attitude scolaire de l'élève. L'élève peut

réussir à l'école parce qu'il est supporté ou poussé par les intervenants famille-école et non pas parce qu'il a une attitude positive envers l'école (Elkind, 1981; Gaver et al., 1984; Jackson et Lahaderne, 1967). D'ailleurs, différentes recherches telles que citées par Beanninger et Ulmer (1976) démontrent que le support parental peut influencer positivement le succès de l'élève à l'école.

Considérons maintenant l'hypothèse exploratoire de la présente recherche, à savoir que les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes positives envers l'école comparés aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives.

Les résultats ne démontrent pas de différence significative au score global du T.A.S. tant en rapport avec les élèves reconnus comme attachants, préoccupants, indifférenciés ou rejetés par l'enseignant. La situation peut s'expliquer du fait que l'élève peut développer une attitude négative ou positive envers le maître mais son attitude scolaire ne sera pas nécessairement affectée par cette perception. Le T.A.S. mesure une gamme variée de situations scolaires qui débordent amplement la relation maître-élève. Il est possible que l'élève qui a une attitude positive envers son enseignant ait une attitude négative envers certaines matières ou

envers les relations élève-direction d'école ... De telle sorte que la variable de l'attitude de l'élève envers le maître soit noyée dans la variable globale de l'attitude de l'élève envers l'école. Il est aussi possible que les répertoires d'attitudes des élèves de cinquième et de sixième années ne soient pas suffisamment cristallisés comme l'exprime Bloom (1976). Ainsi, il devient difficile de démontrer le lien de la variable sur les attitudes de l'élève envers l'école.

Conclusion

Le but de la recherche était de tenter de mieux comprendre un aspect du vécu scolaire de l'élève en difficulté. Nous voulions principalement démontrer les liens possibles entre le rendement scolaire de l'élève et son attitude envers l'école. Dans un deuxième temps, nous voulions aussi vérifier le lien possible entre l'attitude de l'enseignant vers l'élève et l'attitude scolaire de ce dernier.

Des recherches précisaient l'importance de la variable attitude scolaire de l'élève en relation avec son rendement scolaire. Par contre, d'autres recherches ne débouchaient pas sur de telles conclusions. Au secondaire, le lien entre les deux variables était mieux démontré qu'avec une population d'élèves du primaire. Lors de la recension des écrits, nous avons remarqué que la plupart des recherches reposaient très peu sur un cadre théorique. Pour ces raisons, nous avons opté pour l'approche paradigmatique du behaviorisme social (Staats, 1986) qui, selon nous, offre des avenues intéressantes pour expliquer l'apprentissage et l'évolution de l'attitude.

Suite à la recension des écrits et à l'aide du cadre théorique, deux hypothèses de recherche ont été formulées. L'hypothèse principale

voulait que: "les élèves qui ont un rendement scolaire élevé ont des attitudes scolaires significativement plus positives que les élèves qui ont un rendement scolaire faible". Une deuxième hypothèse, de type exploratoire, a également été formulée et elle se définissait ainsi: "les enseignants ont des attitudes significativement plus positives envers les élèves qui présentent des attitudes scolaires positives comparativement aux élèves qui présentent des attitudes scolaires négatives".

Pour atteindre nos objectifs, nous avons décidé de choisir des garçons comme sujet de la recherche puisqu'ils sont le plus souvent désignés comme étant les élèves en difficulté dans le monde scolaire. Au moyen de tests de rendement en français et en mathématique administrés à tous les élèves de la commission scolaire et avec les résultats consignés au bulletin normatif du ministère de l'Éducation, nous avons désignés deux cohortes de sujets (44 à rendement élevé, 39 à rendement faible de cinquième et de sixième années ordinaires). Aux élèves, nous avons administrées le Test projectif d'attitude scolaire de Thibaudeau (1977) pour mesurer l'attitude scolaire de chacun des garçons choisis. Par la suite, nous avons demandé aux enseignants de ces élèves de classer les élèves masculins de leur classe selon le questionnaire de Brophy (1972) et de Silberman (1969).

Les résultats de la recherche ne démontrent pas de différence significative au score global du T.A.S. entre les élèves à rendement scolaire élevé et ceux à rendement faible. De plus, les résultats ne démontrent pas de différence significative au score global du T.A.S. tant en rapport avec les élèves reconnus comme attachants, préoccupants, indifférenciés ou rejetés par l'enseignant.

Il y a avantage à reprendre la recherche avec des instruments de mesure de l'attitude scolaire de l'élève qui utilisent des spectres moins vastes que le T.A.S. ou bien de valider les différentes variables mesurées par le T.A.S. comme les attitudes de l'élève envers l'enseignant, l'attitude de l'élève envers ses pairs, l'attitude envers les matières scolaires, les attitudes envers la direction de l'école et les attitudes envers ses parents dans le contexte de l'école.

Il est aussi possible que le rendement scolaire et que l'attitude de l'enseignant envers l'élève n'aient pas encore suffisamment renforcé l'attitude scolaire de l'élève et que la reprise de la recherche avec des élèves du secondaire donnerait des résultats qui démontreraient la validité de nos hypothèses.

Enfin, des analyses qualitatives des données du T.A.S. ajouteraient à la validité de futures recherches qui utiliseraient cet instrument.

Appendice A

Communication téléphonique aux parents

Monsieur ou Madame, ici Pierre Beaulieu du service de psychologie de la commission scolaire du Haut St-Maurice. J'effectue présentement une recherche en psychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Votre enfant a été choisi dans notre échantillonnage pour répondre à un questionnaire. Nous aimerions le rencontrer à (heure de la rencontre) au centre administratif de la commission scolaire.

Nous souhaitons votre approbation et nous garantissons la confidentialité des résultats. Nous pouvons lui offrir le transport pour l'aller et le retour. La rencontre durera environ une heure. S'il y avait un empêchement, veuillez me le communiquer au numéro de téléphone suivant ...

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa grande reconnaissance et ses remerciements à M. Pierre Potvin, Ph. D., professeur-chercheur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son empathie, sa disponibilité, sa motivation à la recherche et pour la justesse de sa direction. Nous tenons également à remercier le F.C.A.R. (projet EQ3082) pour le soutien financier de certains aspects de cette recherche.

Des remerciements doivent aussi être attribués à monsieur Léo Hubert et madame Lise Harnois-Plamondon, tous deux, de la commission scolaire du Haut St-Maurice pour la vérification du français et à madame Suzanne Miller pour la dactylographie de la thèse.

Enfin des remerciements doivent être attribués aux enseignants et aux élèves de la commission scolaire qui ont bien voulu se prêter à l'expérimentation.

Références

- BADWAL, B.S. (1969). A study of the relationship between attitude towards school and achievement: sex and grade level. Unpublished doctoral dissertation. The Catholic University of America.
- BEANNINGER, L.P., ULMER, L.I. (1976). School homework as of focus of intervention between parents and children. Los Angeles, C.A.: Paper presented at the 56th annual convention of the Western Psychological Ass.
- BHUSHAN, V. (1978). Les méthodes en statistique. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BLOOM, B.S. (1976). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires: Landsheere, V. (1979). Bruxelles: Labor.
- BRODIE, T.A. Jr. (1964). Attitude toward school and academic achievement. Personal and guidance journal, 375-378.
- BROPHY, J.J., EVERTSON, C.M. (1981). Student characteristics and teaching. New-York: Longman.
- CABANA-PROULX, D. (1981). Comparaison des attitudes vis-à-vis de l'école d'élèves en classe régulière et en classe d'immersion. Essai de maîtrise inédite, Université Laval.
- CHENE, H., DAIGLE, G. (1980). Examen d'habileté mentale, Québec: Presses de l'Université Laval.
- ELKING, D. (1981). The hurried child: growing up too fast too soon. Massachusetts: Addison-Wesley.

- GAGNON, G., LEDUC, A. (1987). Le behaviorisme paradigmatique: une théorie unificatrice. Comportement humain, no.1, 27-36
- GAUDREAU, J. (1980). De l'échec de l'école: les sacrifiés. Montréal: Québec-Amérique.
- GAVER, D., RICHARDS, H.C., GOLICZ, H. (1984). Academically unpredictable school children: their attitudes toward school subjects. Journal of educational research, 77, 273-276.
- GILLY, M. (1980). Maître-élève, rôles institutionnels et représentation. Paris: Presses Universitaires de France.
- GOOD, L.T., SIKES, J.N., BROPHY, J.E. (1973). Effects of teacher sex and student sex on classroom interaction. Journal of educational psychology, 65, no.1, 74-87.
- GOOD, T.L., BROPHY, J.E. (1972). Behavioral expression of teacher attitudes. Journal of educational psychology, 63, no.6, 617-624.
- GOUPIL, G., BOUTIN, G. (1983). L'intégration scolaire des enfants en difficulté. Montréal: Agence d'Arc.
- HOLADYNA, T., THOMAS, G. (1979). The attitudes of elementary school children toward school and subject matters. Journal of experimental education, 48, no.1, 18-23.
- 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 classrooms. New-York: Rinehart and Winston.

- JACKSON, P.W., LAHADERNE, H.M. (1967). Scholastic success and attitude toward school in a population of sixth graders. Journal of educational psychology, 58, no. 1, 15-18.
- 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, no.3, 415-437.
- KHAN, S.B. (1978). A comparative study of assessing children's school-related attitudes. Journal of educational measurement, 15, no.1, 59-66.
- KING, A.J.C. (1986). The adolescent experience. The research committee of the Ontario secondary school teacher's federation.
- KLEIN, S.S. (1971). Student influence on teacher behavior. American educational research journal, 8, no.3.
- LEDUC, A. (1980). L'apprentissage et le changement des attitudes: l'approche interactionniste de Staats. Canadian journal of education, 5, 3, 15-33.
- LEDUC, A. (1984a). L'influence de la pensée sur l'attitude et le comportement selon le paradigme du behaviorisme social. Apprentissage et socialisation, 7, no. 4, 241-248
- LEDUC, A. (1984b). Recherche sur le behaviorisme paradigmatique ou social. Brossard: Behaviora.
- LEDUC, A. (1985). Recension des écrits sur le changement de l'attitude à l'égard des handicapés physiques. Technologie et thérapie du comportement, 9, 81-103.

- MAHLIOS, M.C., BROMLEY, K.A. (1984). Student and teacher bidirectional classroom behavior: effects on classroom interaction, achievement, and attitude. 64 th annual meeting of the association of teacher Educator. New Orleans.
- MALPASS, L.F. (1953). Some relationships between students' perceptions of school and their achievement. The journal of educational psychology, 44, 145-482.
- MC EWIN, K., BLANTON, W.E., TERRY, M.J. (1980). An exploration of self concept, attitude toward curriculum and academic achievement in the middle school. Appalachian State University Boone, North Carolina.
- MORISSETTE, D. (1984). Les causes de la décision que prennent les élèves du cours secondaire de continuer leurs études ou de les abandonner, in Leduc, A. (1984). Recherche sur le behaviorisme paradigmatique ou social: Brossard: Behaviora.
- NEALE, D.C., GILL, N., TISMER, W. (1970). Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement. The journal of educational research, 63, no.5, 232-237.
- POTVIN, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. in Eason, R.L., Smith, T.L. et Caron, F. (ed.) Adapted physical activities: from theory to implementation. Human Kinetics.
- QUEBEC (Gouvernement du). (1965). Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent. 3e édition.
- QUEBEC (Gouvernement du). (1976). Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex) constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Québec, Editeur Officiel du Québec.

- QUEBEC (Gouvernement du). (1979). L'école québécoise. Enoncé d'une politique et plan d'action. Québec, Editeur Officiel du Québec.
- RICHARDS, H.C., BEAR, G.G. (1986). Attitudes toward school subject of academically unpredictable elementary school children. Roundtable presented at the annual meeting of the American education research association, April, 19.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.F. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupils' intellectual development. New-York: Rinehart and Winston.
- SILBERMAN, M.L. (1969). Behavioral expression of teacher's attitudes towards elementary school students. Journal of educational psychology, 60, no.5, 402-407.
- STAATS, A.W. (1975). Behaviorisme social: Leduc, A. et Beausoleil, R. (1986). Brossard: Behaviora.
- TENENBAUM, 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.
- THIBAudeau, G. (1983). Etude de la stabilité de l'attitude scolaire entre la troisième et la cinquième année du niveau élémentaire, chez des sujets masculins. Revue canadienne des sciences du comportement, 15, no.3, 228-236.
- TSCHECHTELIN, M.A., HIPSKIND, J.F. (1940). Measuring the attitudes of elementary school children toward their teachers. Journal of educational psychology, 31, 195-203.

VALIQUETTE, G.P., THIBAudeau, G. (1988). Validation du test projectif d'attitude scolaire au niveau de l'école secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 14, no.3, 347-357.

WILLIAMS, R.L. (1970). Personality, ability and achievement correlates of scholastic attitudes. The journal of educational research, 63, no.9, 401-403.

WILLIS, S., BROPHY, J. (1974). Origins of teachers' attitudes toward young children. Journal of educational psychology, 66, no.4, 520-529.