

UNIVERSITE DU QUEBEC

Mémoire présenté à
l'Université du Québec à Trois-Rivières
comme exigence partielle
de la maîtrise en psychologie

Par

Marijke Maddocks

L'attitude vis-à-vis les études des élèves
en difficulté scolaire de niveau secondaire
et l'influence du quartier de provenance

Décembre 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	5
Le concept d'attitude	6
La théorie des attitudes du Behaviorisme paradigmique .	10
La théorie explicative de l'apprentissage des attitudes	11
L'application de la théorie à notre problématique .	16
Recension des écrits	18
La relation entre l'attitude et le rendement scolaire	19
La relation entre l'attitude et le quartier de provenance de l'élève	32
Synthèse générale	39
Hypothèses	41
Chapitre II - Description de l'expérimentation	44
Les variables	45
Les variables indépendantes	46
La variable dépendante	48
Population	48
La procédure utilisée pour déterminer le statut du quartier de provenance de l'élève	50
Instruments	53
L'échelle d'attitude vis-à-vis des études	53
Questionnaire sur les caractéristiques générales des élèves	56

Déroulement de l'expérimentation	57
Chapitre III - Présentation et analyse des résultats	59
Statistiques descriptives	60
Résultats	62
Les résultats concernant l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire (DS) et des élèves ordinaires (O)	62
Les résultats concernant l'attitude vis-à-vis les études et la sévérité des difficultés scolaires	64
Les résultats mesurant l'interaction entre le quartier de provenance et la catégorie de l'élève au niveau de l'attitude vis-à-vis les études	67
Les résultats comparant l'attitude vis-à-vis les études des garçons et celle des filles	69
Les résultats comparant l'attitude vis-à-vis les études des élèves de quartier défavorisé, de quartier moyen et de quartier favorisé	70
Discussion des résultats	72
Conclusion	78
Appendice A - Synthèse des travaux de recherche mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire	82
Appendice B - Echelle d'attitude vis-à-vis des études	87
Appendice C - Procédure de validation interne de l'échelle AE	89
Appendice D - Transformation des résultats bruts en cotes standards	92
Appendice E - Questionnaire sur les caractéristiques générales des élèves	94
Remerciements	96
Références	97

Liste des tableaux

Tableau 1 - Symboles des variables indépendantes et dépendante	46
Tableau 2 - Moyenne d'âge des élèves selon la catégorie et le classement	49
Tableau 3 - Répartition des élèves selon leur catégorie, leur classement et leur sexe	50
Tableau 4 - Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle AE, écarts-types, et coefficients de Kurtose et d'asymétrie pour chaque groupe d'élèves	61
Tableau 5 - Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle AE par les élèves selon leur classement	65
Tableau 6 - Analyse de covariance impliquant l'attitude comme variable dépendante, l'âge et le sexe comme covariables et le classement comme facteur	66
Tableau 7 - Analyse de la variance sur les résultats obtenus à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire et ordinaires selon leur quartier de provenance	69
Tableau 8 - Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle AE par les élèves selon le quartier de provenance	71
Tableau 9 - Synthèse des travaux de recherche mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire	83
Tableau 10 - Corrélations "item-total" pour les 22 items de l'échelle AE soumis aux 233 sujets	91
Tableau 11 - Table de conversion des résultats bruts en cotes standards	93

Liste des figures

Figure 1 - Le principe du conditionnement classique de premier ordre	12
Figure 2 - Le principe du conditionnement classique d'ordre supérieur	13
Figure 3 - Le principe de conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental	15
Figure 4 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire (DS) et les élèves ordinaires (O)	63
Figure 5 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire (DS) et les élèves ordinaires (O) en fonction du quartier de provenance	68
Figure 6 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les sujets masculins (M) et les sujets féminins (F)	70

Sommaire

Cette recherche a comme but principal d'étudier l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire et de vérifier s'il existe un lien entre le quartier de provenance des élèves, l'attitude vis-à-vis les études et le fait d'être ou non un élève en difficulté scolaire.

Les hypothèses principales stipulent que les élèves en difficulté scolaire ont une attitude vis-à-vis les études significativement plus négative que les élèves ordinaires, et qu'il y a une interaction entre le quartier de provenance de l'élève et le fait d'être un élève en difficulté scolaire ou non, au niveau de l'attitude vis-à-vis les études.

L'échantillon se compose de 146 élèves en difficulté scolaire inscrits soit dans une classe de septième année, de cheminement particulier ou de pré-secondaire et de 87 élèves ordinaires inscrits dans une classe ordinaire de secondaire I. Ces élèves sont âgés entre 12 et 15 ans et demi.

Nos variables indépendantes sont: la catégorie de l'élève (en difficulté scolaire ou ordinaire); le classement de l'élève (septième année, cheminement particulier, pré-secondaire ou classe ordinaire); le quartier de provenance de l'élève (défavorisé, moyen ou favorisé) et le sexe. Notre variable dépendante est l'attitude vis-à-vis les études mesurée

par l'Echelle d'attitude vis-à-vis des études (Echelle AE) de Rousseau (1970).

Les résultats obtenus démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire et celle des élèves ordinaires. Concernant le quartier de provenance, les résultats révèlent qu'il n'y a pas d'interaction entre le quartier de provenance de l'élève et sa catégorie au niveau de l'attitude vis-à-vis les études.

D'autres résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence d'attitude entre les élèves des différents quartiers. De plus, il n'existe pas de différence entre l'attitude vis-à-vis les études des filles et celle des garçons. Enfin, les élèves de septième année ont une attitude vis-à-vis les études significativement plus positive que les autres élèves.

Introduction

Depuis quelques années, les élèves présentant des difficultés scolaires font l'objet d'une préoccupation de la part des intervenants scolaires. Cette préoccupation mène plusieurs auteurs et chercheurs à réaliser des études permettant d'identifier les caractéristiques de ces élèves, dans le but d'avoir une meilleure compréhension de cette problématique, et par la suite d'élaborer un programme d'intervention pour les aider.

L'étude longitudinale dans laquelle s'insère ce mémoire s'intéresse justement à ces élèves en difficulté d'apprentissage. Son but principal vise à expliquer l'évolution des attitudes réciproques entre les enseignants et les élèves en difficulté scolaire. L'intérêt de la présente étude porte sur plus spécifiquement les élèves en difficulté scolaire, lorsque ceux-ci atteignent le secondaire.

Plusieurs auteurs (Brophy et Good, 1974; Brophy et Evertson, 1981; Fishbein et Ajzen, 1975; Gilly, 1980; Rousseau, 1970; Staats, 1983) reconnaissent le rôle important que jouent les attitudes sur le comportement, sur la motivation et sur l'apprentissage des élèves. Faisant suite à ces divers travaux de recherches, il nous paraît important et nécessaire de vérifier quelle est l'attitude de l'élève en difficulté scolaire vis-à-vis les études.

D'autres chercheurs (Barker-Lunn, 1972; Marjoribanks, 1976; Richards et al., 1986), intéressés par la relation entre l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire, mentionnent la nécessité d'étudier davantage l'influence du quartier de provenance de l'élève sur son attitude, sur son rendement et sur la relation possible entre ces deux variables. De plus, Bloom (1979), Gilly (1980) et Marc (1984) attribuent à la famille un rôle important dans le développement de certaines caractéristiques essentielles aux apprentissages scolaires de l'enfant. Dans cette optique, il nous semble indispensable de considérer l'influence du quartier de provenance de l'élève sur son attitude vis-à-vis les études et sur son rendement scolaire.

S'inspirant de ces études, les principaux buts de ce mémoire est d'étudier l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire et de vérifier s'il existe un lien entre cette attitude, le quartier de provenance des élèves et le fait d'être ou non un élève en difficulté scolaire.

Les questions suivantes orientent notre étude: L'élève en difficulté scolaire a-t-il une attitude vis-à-vis les études différente de l'élève ordinaire? L'élève présentant des difficultés scolaires sévères a-t-il une attitude vis-à-vis les études plus négative que les autres élèves en difficulté? Existe-t'il des différences d'attitude entre les élèves selon le quartier d'où ils proviennent? Et, existe-t'il une interaction entre le milieu de provenance de l'élève et le fait d'être ou

non un élève en difficulté scolaire, au niveau de l'attitude vis-à-vis les études?

Nous croyons que les réponses à ces questions permettront non seulement d'obtenir de nouveaux éléments sur les élèves en difficulté scolaire, mais aussi d'entrevoir de nouvelles perspectives d'intervention auprès de ces élèves.

Trois chapitres divisent cet ouvrage. Le premier, composé de trois parties, définit le concept d'attitude, introduit un schème théorique expliquant l'acquisition des attitudes, et présente une revue de la littérature traitant du lien entre l'attitude vis-à-vis les études et les difficultés scolaires et du lien entre l'attitude et le quartier de provenance.

Le second chapitre décrit la méthodologie soit: la population, les instruments utilisés et le déroulement de l'expérimentation.

Enfin, le dernier contient la présentation et la discussion des résultats obtenus dans cette recherche.

Chapitre premier

Contexte théorique

Dans ce premier chapitre, nous abordons le concept d'attitude en présentant quelques définitions d'auteurs connus dans ce domaine. Ensuite, nous présentons sur la théorie explicative des attitudes issue du behaviorisme paradigmique qui nous servira de cadre théorique. La dernière partie de ce chapitre présente, dans un premier temps, les études s'intéressant à la relation entre le rendement scolaire et l'attitude vis-à-vis les études, et dans un deuxième temps, les études sur la relation entre l'attitude et le quartier de provenance de l'élève. Nous terminons ce chapitre par une synthèse générale des conclusions tirées des différentes études et de la théorie des attitudes, nous permettant de formuler nos hypothèses de recherche.

Le concept d'attitude

La psychologie sociale a beaucoup contribué au développement du concept d'attitude et son histoire témoigne de l'importance qu'elle accorde à ce concept. Il suffit de consulter quelques volumes traitant de la psychologie sociale, pour réaliser à quel point ce concept fut étudié.

Bien qu'il soit intéressant de connaître l'histoire

et l'évolution du concept d'attitude, il nous paraît fastidieux de reprendre chaque définition et chaque théorie des auteurs qui ont marqué l'histoire du concept d'attitude. Alors, nous nous limitons à présenter les quelques définitions qui nous permettent d'identifier les principales caractéristiques des attitudes.

En 1963, Droba (voir Rousseau, 1987) distingue quatre catégories de définitions des attitudes. La première catégorie, les définitions du type "set-organic", définit l'attitude comme une réaction motrice ou neurale à un stimulus externe. La définition d'Allport (1935: voir Klineberg, 1967) en est un exemple:

Une attitude est une disposition mentale et neurologique, tirant son organisation de l'expérience et exerçant une influence directive ou dynamique sur les réactions de l'individu envers tous les objets et toutes les situations qui s'y rapportent.
(p.542)

D'autres définitions, comme celle de Mead (1963), présentent l'attitude comme l'annonce d'un comportement qui va se produire. Ces définitions, plus générales, composent une autre catégorie où l'attitude est perçue comme une préparation à l'action.

La troisième catégorie de définition, voit l'attitude comme étant l'action elle-même ou le comportement lui-même. Par

exemple, pour Bain (1928) l'attitude est la manifestation relativement stable du comportement d'une personne.

La dernière catégorie semble être la catégorie la plus exploitée par les chercheurs (Bernard, 1926; Faris, 1929; Murphy et Murphy, 1931; Wolfe, 1933; Young, 1930; voir Rousseau, 1987). Elle regroupe les définitions du type "modèles de comportements" (behavior-patterns) et celles du type "tendance à agir" (tendency to act).

La définition de Park et Burgess (1924) est du type "modèles de comportements". Ces auteurs voient l'attitude comme un modèle ou un ensemble de comportements, et les deux principaux modèles de comportements sont la tendance à s'approcher et la tendance à éviter.

Un exemple de définition du type "tendance à agir" est celle de Bogardus (1925) qui stipule que l'attitude est une tendance à agir pour ou contre un objet de l'environnement qui, de ce fait, est évalué positivement ou négativement. Dans le même sens, Oskamp (1977) définit l'attitude comme une disposition à réagir favorablement ou défavorablement à un objet précis ou à un ensemble d'objets. Trois aspects sont retrouvés dans ces définitions, l'objet ou le sujet, l'évaluation et la réaction.

Certaines définitions plus complexes ne peuvent pas être classées exclusivement dans une des quatre catégories de Droba, puisqu'elles regroupent des caractéristiques retrouvées

dans des catégories différentes. Tel est le cas pour la définition de Fishbein et Ajzen (1975) et celle de Staats (1963: voir Leduc, 1984).

L'attitude, selon Fishbein et Ajzen (1975), est une prédisposition à l'action, qui est acquise et dont la conséquence est une action positive ou négative. Ces auteurs présentent un modèle assez complexe, mettant en relation trois aspects de l'attitude: l'aspect affectif qui se réfère à l'attitude proprement dite, l'aspect cognitif qui englobe les croyances et l'aspect conatif qui se définit comme étant l'intention d'un comportement, avant de passer à l'action.

Staats (voir Leduc, 1984), auteur du Behaviorisme paradigmique, définit le concept d'attitude comme une réponse positive ou négative à des stimuli sociaux déclenchant un comportement d'approche ou d'évitement.

L'étude de ces définitions, nous permet de constater quatre caractéristiques propres à l'attitude. 1) Elle est relativement stable, 2) elle est due à l'expérience passée de la personne, autrement dit elle est acquise, 3) elle influence le comportement et/ou la tendance à agir d'une certaine façon et 4) elle comprend les composantes affectives, cognitives et comportementales.

La théorie des attitudes
du Behaviorisme paradigmatique

La théorie de Staats (voir Leduc, 1984) offre une théorie explicative de l'apprentissage des attitudes qui tient compte des caractéristiques retrouvées dans les différentes définitions de l'attitude. Nous nous appuyons sur cette théorie puisqu'elle nous semble complète et son modèle s'applique bien à notre problématique.

Etant donné que la théorie des attitudes repose sur la théorie générale du behaviorisme paradigmatique, il convient de présenter brièvement les cinq niveaux de cette théorie générale avant d'expliquer la théorie de l'apprentissage des attitudes.

Le premier niveau est basé sur les principes fondamentaux de l'apprentissage du comportement animal, soit le conditionnement classique et instrumental, et l'interaction entre ces deux conditionnements.

Le second, regroupe différents principes de l'apprentissage humain, tels que les mécanismes stimulus-réponse, l'apprentissage cumulatif et hiérarchique, les répertoires fondamentaux de comportement, l'interaction behaviorale et l'auto-renforcement qui permet d'expliquer les comportements plus complexes chez l'humain.

Le troisième niveau traite des trois systèmes de

personnalité soit les systèmes émotionnel-motivationnel, verbo-cognitif et sensori-moteur. Ces systèmes permettent de décrire la personnalité en termes de répertoires de comportements acquis grâce à l'expérience.

L'interaction sociale, le quatrième niveau, explique comment les individus et les groupes interagissent entre eux. Ce niveau se base sur les trois niveaux précédents pour expliquer le concept d'attitude, de leadership, d'attraction, de préjugé et d'imitation.

Pendant que les quatre premiers niveaux expliquent le développement d'une personne adaptée, le dernier niveau s'intéresse aux comportements anormaux d'une personne qui l'empêchent de s'adapter à son environnement.

La théorie explicative de l'apprentissage des attitudes

Le behaviorisme paradigmique définit l'attitude comme une réponse émotionnelle à un stimulus social, tels que les études, l'école ou un professeur. Ainsi, l'attitude peut être considérée comme l'effet d'un apprentissage. De plus, la réponse émotionnelle peut être suivie d'un comportement, faisant de l'attitude la cause d'un comportement.

A. L'attitude: un effet

L'attitude, comme la réponse émotionnelle, est acquise par conditionnement. Elle est l'effet d'un conditionne-

ment classique soit de premier ordre ou d'ordre supérieur ou d'un conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental, ou encore, d'une généralisation du stimulus.

1. Le conditionnement classique de premier ordre.

Certains stimuli déclenchent naturellement des réponses émotionnelles sans qu'il y ait eu apprentissage. Par exemple une odeur nauséabonde provoque naturellement une réponse émotionnelle négative.

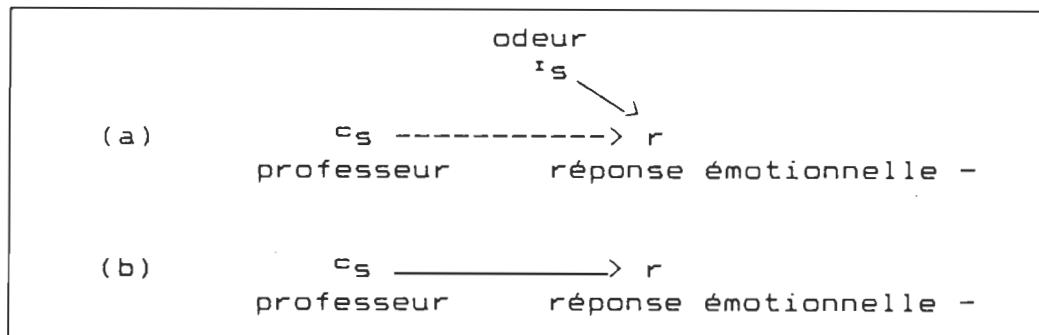


Fig. 1 - Le principe du conditionnement classique de premier ordre.

Comme la figure 1 le démontre, si le stimulus inconditionnel (is: odeur) est associé à plusieurs reprises à un stimulus social neutre (s: professeur), ce stimulus neutre, devenu un stimulus conditionnel, finira par provoquer une réponse émotionnelle (r: réponse émotionnelle négative) semblable à celle provoquée par le stimulus inconditionnel du départ.

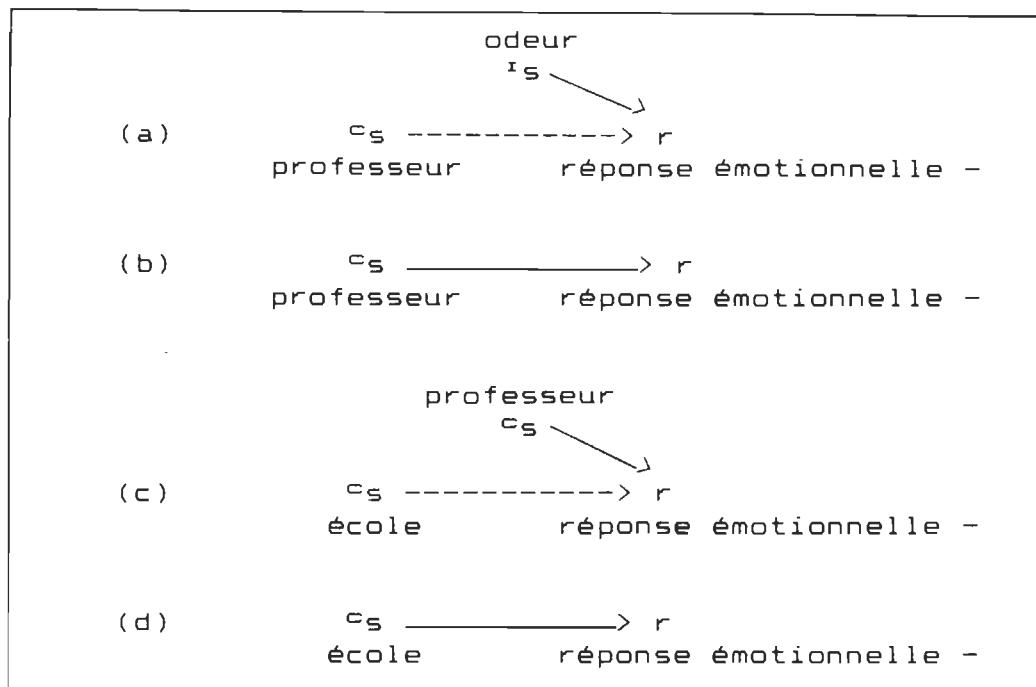


Fig. 2 - Le principe du conditionnement classique d'ordre supérieur.

Selon Leduc (1984), "au terme du processus, la réponse émotionnelle déclenchée par le stimulus social est une attitude." (page 233)

2. Le conditionnement classique d'ordre supérieur.

La figure 2 démontre le principe du conditionnement classique d'ordre supérieur. Lorsque le stimulus conditionnel (cs: professeur) déclenche une réponse émotionnelle (r: réponse émotionnelle négative) (étape b: après un conditionnement) et que ce stimulus (cs: professeur) est associé de façons répétées à un autre stimulus social neutre (cs: école), ce deuxième stimulus

(C_s :école) finira par déclencher la réponse émotionnelle du départ (r :réponse émotionnelle négative). Et comme pour le conditionnement classique de premier ordre, une attitude négative est développée non seulement par rapport au professeur mais aussi par rapport à l'école.

3. Le conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental. Staats (voir Leduc, 1984) propose une nouvelle théorie de l'apprentissage en mettant en relation le conditionnement classique avec le conditionnement instrumental. A titre de rappel, le conditionnement instrumental est l'association d'une situation stimulante (P_s) ou d'un stimulus neutre à une réponse motrice (R) due à l'utilisation d'un stimulus renforçateur (R^+ s ou R^-s).

Selon l'auteur, lorsqu'on présente un stimulus renforçateur (R^+s :félicitations) après une réponse motrice (R :exécuter une tâche scolaire) (étape a), le stimulus renforçateur (R^+s : félicitations) déclenche une réponse émotionnelle (r : réponse émotionnelle +) (étape b) et si un stimulus social neutre (C_s : école) est présent, ce stimulus social finira par déclencher la même réponse émotionnelle (r : réponse émotionnelle positive) (étape c). La figure 3 démontre ce principe.

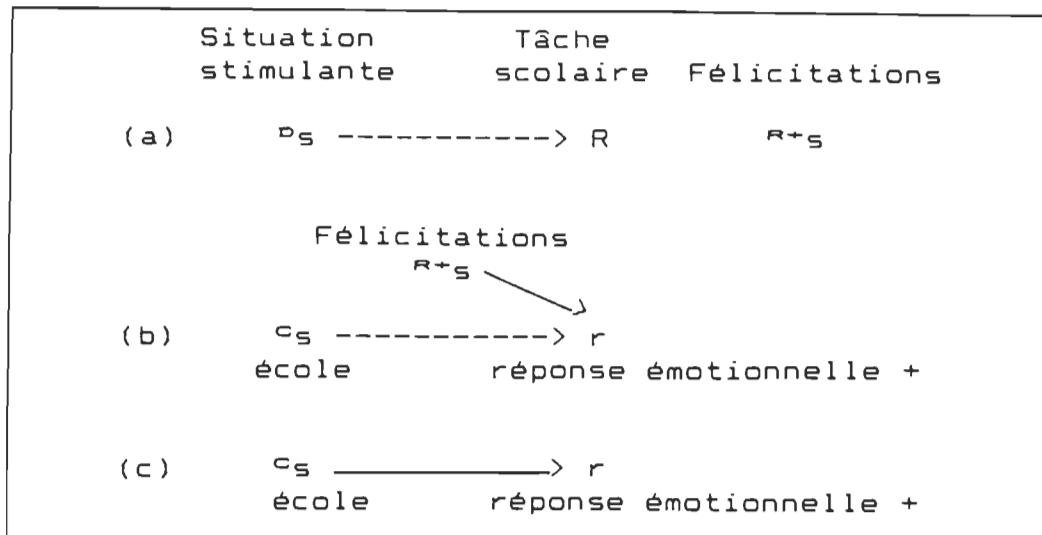


Fig. 3 - Le principe de conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental.

Dans le même sens, l'apprentissage d'un comportement (ou réponse motrice: R) selon le modèle du conditionnement instrumental, en présence d'un stimulus social, permettra à ce stimulus de déclencher le comportement.

4. Généralisation du stimulus. Lorsque l'attitude est apprise, tous les stimuli sociaux semblables au stimulus inconditionnel du départ déclencheront cette même attitude. Par exemple, un élève qui développe une certaine attitude vis-à-vis son professeur aura une attitude similaire à l'égard des autres professeurs qui lui ressemblent.

B. L'attitude: une cause

Le stimulus social qui déclenche une réponse émotion-

nelle ou une attitude, peut également devenir la cause d'une réponse instrumentale ou la cause d'un comportement d'approche ou d'évitement. Le stimulus social a donc une fonction de renforçateur et une fonction directive sur le comportement.

La fonction de renforçateur peut s'expliquer comme suit: une fois qu'un stimulus conditionnel comme l'école, provoque une réponse émotionnelle (positive ou négative), ce stimulus (l'école) a également acquis une fonction renforçante qui encouragera des comportements tels que être attentif, s'appliquer ou bien être distrait et négligent.

En plus d'avoir une fonction renforçante sur une réponse instrumentale, le stimulus social (l'école) contrôle cette réponse. Par exemple, si un élève a une attitude négative vis-à-vis l'école, il aura tendance à éviter d'y aller et sera moins enclin à faire ses leçons. A l'inverse, si l'attitude de l'élève est positive, il se présentera à l'heure à ses cours et aura plus de motivation à compléter ses leçons.

L'application de la théorie à notre problématique

Se basant sur la définition de l'attitude de Staats, l'attitude vis-à-vis les études est une réponse émotionnelle positive ou négative, à un stimulus social, les études, qui déclenchent un comportement d'approche ou d'évitement.

En appliquant la théorie du Behaviorisme paradigmati-

que à notre problématique, nous pouvons expliquer l'acquisition d'une attitude positive vis-à-vis les études de la façon suivante: un élève attentif et travaillant à l'école, qui est récompensé par ses résultats scolaires, développera une réponse émotionnelle positive vis-à-vis l'école, donc une attitude positive, et ce, par conditionnement classique voilé dans un conditionnement instrumental. Et plus l'élève vivra cette situation ou une situation semblable, plus l'attitude sera forte et stable.

L'attitude négative sera acquise par le même type de conditionnement, sauf que le manque d'attention et de travail occasionne à l'élève des échecs. Ainsi un élève considéré en difficulté scolaire parce qu'il a des difficultés d'apprentissage, est renforcé négativement, entre autre, par ces échecs scolaires répétitifs, ce qui l'emmènera à développer une réponse émotionnelle négative vis-à-vis les études.

Une fois que les études sont associées à une réponse émotionnelle ou une attitude (positive ou négative), elles ont également acquis une fonction renforçante et directive sur les comportements des élèves. Par exemple, plus l'élève voit les études de façon positive, plus il adoptera des comportements permettant l'acquisition d'habiletés et de connaissances, et par conséquent, sera moins sujet à rencontrer des difficultés d'apprentissage.

Recension des écrits

Cette troisième partie présente différentes recherches qui traitent de notre sujet, soit les attitudes vis-à-vis les études. Nous présentons également les travaux de recherche qui se sont intéressés à l'attitude scolaire et à l'attitude vis-à-vis l'école.

La première section rapporte les travaux qui ont mis en relation l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire. Nous entendons par rendement scolaire, les résultats, obtenus par les élèves pendant l'année scolaire ou lors d'un test standardisé, qui permettent de les identifier comme étant des élèves forts, moyens ou faibles. L'annexe A présente un tableau synthèse de l'ensemble de ces travaux de recherche.

La deuxième section présente les études qui se sont intéressées à la relation entre l'attitude vis-à-vis les études et le quartier de provenance de l'élève. Le quartier de provenance de l'élève, est le contexte et l'entourage social, le groupe de personnes parmi lequel l'élève vit habituellement. En d'autres mots, c'est l'environnement physique, familial et social où l'enfant grandit.

A la fin de chaque section, une synthèse résume les résultats en relation avec la théorie de Staats.

La relation entre l'attitude et le rendement scolaire

A. Les résultats des études réalisées avant 1969

Avant la fin des années 1960, seule l'étude de Brodie (1964) démontre que les élèves avec une attitude positive, obtiennent de meilleurs résultats à l'école comparés aux élèves dont l'attitude est négative. Les autres auteurs qui s'intéressent à la relation entre l'attitude scolaire et le rendement ont soit démontré l'inexistence d'un lien entre la performance des élèves et leur attitude vis-à-vis l'école ou bien ils ont obtenus des résultats partagés.

Par exemple, Tenenbaum (1940), Tschechtelin (1940), Diedrich (1966) et Godbold (1967) ont tous démontré que le rendement scolaire des élèves n'influence pas leur attitude, et ce, autant chez les élèves de la fin du primaire que du début du secondaire.

Malpass (1953), pour sa part, a démontré qu'il existe une relation entre la perception scolaire et les notes, mais aucune relation entre la perception et les scores obtenus à différents tests standardisés.

Pour Jackson et Lahaderne (1967) l'existence d'une corrélation entre l'attitude et la performance scolaire dépend du sexe de l'élève et du type de note scolaire mis en relation avec l'attitude. Effectivement, leurs résultats démontrent que l'attitude des élèves n'est pas en relation avec les notes

obtenus à l'oral, en arithmétique et à la lecture, mais chez les filles, une corrélation significative est remarquée entre l'attitude scolaire et les notes obtenues en sciences.

B. Les résultats des études réalisées entre 1969 et 1979

Contrairement aux résultats obtenus dans les premières études sur l'attitude scolaire, les études réalisées entre 1969 et 1979 démontrent principalement une relation entre l'attitude et la réussite ou l'échec scolaire.

En 1969, Baldwal effectue une recherche pour vérifier si l'attitude scolaire des élèves est différente lorsqu'ils sont groupés selon leur rendement scolaire, leur sexe et leur niveau scolaire. Se basant sur les résultats obtenus dans les recherches précédentes, l'auteur s'attend à ce qu'il n'y ait pas de lien entre l'attitude et le rendement. A l'aide des résultats obtenus par les élèves au Stanford Achievement Test, Baldwal forme un groupe de 200 élèves "très performants" et un autre de 200 élèves "peu performants". L'attitude est mesurée à l'aide d'une échelle construite selon la technique de Thurstone. Contrairement aux résultats attendus, Baldwal retrouve une attitude plus positive chez les élèves à rendement faible que chez les élèves à rendement fort. L'étude démontre également que le sexe et le niveau influencent l'attitude. Les filles ont une attitude plus positive que les garçons et les élèves de troisième année ont une attitude vis-à-vis l'école plus positive.

que les élèves de sixième année.

La même année, Cullen (1969) met en relation la satisfaction scolaire des élèves avec l'attitude vis-à-vis soi-même, le sexe, la race, le statut socio-économique et les résultats obtenus pendant l'année scolaire et ceux obtenus lors de tests académiques et d'habiletés intellectuelles. L'administration du Junior High School Student Opinion Poll à 372 élèves de huitième année et la consultation des dossiers scolaires permet à l'auteur d'obtenir l'information nécessaire à la recherche. Les résultats mettant en relation la satisfaction avec le rendement académique et le sexe, démontrent que la satisfaction scolaire est associé au rendement académique mais indépendante du sexe.

Khan (1969) s'intéresse à l'influence de certaines composantes affectives tels que l'attitude, les habitudes d'étude, la motivation, le besoin de réussir et l'anxiété, sur le rendement scolaire de 509 garçons et 529 filles de niveau secondaire. Le rendement scolaire de ces élèves est obtenu par le Metropolitan Achievement Test et l'attitude par une version modifiée du SSHA (Survey of Study Habits and Attitudes) de McGuire, Hindsman, King et Jennings (1961). Les résultats de Khan démontrent une corrélation positive entre l'intérêt académique des élèves et leur réussite académique dans la lecture, l'oral, l'arithmétique, les résolutions de problème et les sciences.

Neale, Gill et Tismer (1970) explorent le lien entre l'attitude vis-à-vis certaines matières scolaires et le rendement des élèves de sixième année. Ils utilisent le Lorge-Thorndike Intelligence Test, le SRA Achievement Battery et une échelle sémantique différentielle mesurant l'attitude. Lorsque les auteurs mettent en relation le rendement scolaire avec la somme des résultats obtenus aux différentes échelles sémantiques, ils obtiennent une corrélation significative pour les garçons et pour les filles.

Williams (1970) veut également démontrer qu'il existe une différence entre les élèves satisfaits de l'école et les élèves insatisfaits, au niveau de leur quotient intellectuel, de leur rendement scolaire et de certaines caractéristiques de leur personnalité. En utilisant les scores obtenus au California Study Methods Survey, il divise des élèves du secondaire en deux groupes (satisfaits et insatisfaits) et leur administre le California Short Form Test of Mental Maturity, le Tennessee Self Concept Scale, le Bell Adjustment Inventory, et une section du California Achievement Test Battery. L'analyse des résultats démontre que les élèves satisfaits ont un rendement significativement plus fort que les élèves insatisfaits.

Coffin, Dietz et Thompson (1971) veulent identifier les facteurs qui influencent la performance scolaire des élèves de quartier défavorisé. L'école retenue est située dans un

quartier défavorisé et les élèves de dixième année répondent bien aux critères de pauvreté du Title III Elementary and Secondary Education Act. Les auteurs jumellent trente élèves performants à trente élèves peu performants selon leur âge, leur sexe et leur score au test d'intelligence. L'identification des performants et peu performants se fait à l'aide des moyennes scolaires des élèves et est vérifiée avec les scores obtenus au Metropolitan Achievement Tests. L'attitude scolaire et d'autres variables sont mesurées à l'aide d'échelles sémantiques différentielles. Coffin et al. concluent que les élèves performants de quartier défavorisé démontrent une attitude plus positive que les élèves peu performants du même quartier.

En 1972, Barker Lunn s'intéresse à l'influence du sexe, des résultats académiques et de la classe sociale de l'élève sur l'attitude scolaire. Près de 2 000 élèves de troisième et quatrième année complètent un questionnaire d'attitude développé par le même auteur en 1969. Le niveau de réussite scolaire des élèves est déterminé par les résultats obtenus lors d'un test d'anglais et l'occupation du père permet de déterminer la classe sociale des élèves, soit "middle class", "upper working class" et "lower working class". Barker-Lunn conclut que les élèves avec un rendement scolaire au-dessus de la moyenne ont une attitude plus positive que les autres élèves. De plus les filles ont une attitude plus positive que les garçons.

Un des buts de l'étude de Cron (1973), faite auprès de 418 enfants des niveaux scolaires quatre, cinq et six, est d'étudier le lien entre l'attitude vis-à-vis l'école et le niveau de réussite scolaire. Pour mesurer l'attitude, Cron utilise une échelle sémantique différentielle et, pour connaître la réussite scolaire des élèves, le SRA Achievement series est utilisé. Les résultats démontrent que la perception que l'élève a de l'école est reliée au rendement scolaire et au sexe de l'élève. Ce sont les élèves avec un rendement fort et les filles qui ont l'attitude la plus positive. Cet auteur suggère que les changements d'attitude vis-à-vis l'école dépendent aussi du niveau scolaire, puisque les résultats démontrent que les élèves de la quatrième année ont une attitude plus positive que les élèves de cinquième et sixième année.

Dans l'étude de Gadzella et Fournet (1974) sur les différences de perception des élèves performants et peu performants de niveau collégial, les auteurs administrent à 282 élèves un questionnaire de caractéristiques personnelles permettant de déterminer, entre autres, l'attitude des étudiants vis-à-vis l'apprentissage. Leurs résultats démontrent que les élèves peu performants ont une attitude vis-à-vis l'apprentissage significativement plus négative que les élèves performants. Gadzella et Fournet concluent que l'attitude vis-à-vis l'apprentissage est un des facteurs pouvant influencer le plus la performance des élèves, puisque l'attitude est étroitement liée au fait de

se présenter en classe, de se préparer avant les cours, d'être alerte et attentif en classe.

Busch (1975) compare l'attitude de 230 élèves de 6ième année selon leur rendement scolaire, leur sexe et leur statut socio-économique. L'attitude est mesurée avec une échelle de type Likert et le rendement par les notes scolaires obtenues pendant l'année. Les résultats démontrent une corrélation positive entre le succès scolaire et la satisfaction vis-à-vis leur école chez les filles, mais une corrélation négative entre ces deux variables pour les garçons. Malgré ces corrélations l'auteur trouve que, généralement les élèves ont une attitude vis-à-vis l'école plutôt neutre. Les élèves vont à l'école parce qu'ils savent que c'est nécessaire pour leur futur et non parce qu'ils aiment aller à l'école.

Marjoribanks (1976), pour sa part, utilise une batterie de tests cognitifs et d'attitudes pour mesurer la relation entre l'attitude scolaire, les capacités intellectuelles et la performance académique. L'auteur reprend le questionnaire d'attitudes utilisé dans les études de Barker Lunn (1969, 1970) et de Ferri (1971), et demande à 450 élèves de 12 ans de le remplir. Au début de l'année scolaire, les élèves passent un test d'intelligence développé par le National Foundation for Educational Research. Puis à la fin de l'année, des tests de mathématiques, d'anglais, de français, de biologie et de sciences sont administrés aux élèves. Pour l'ensemble des

élèves, les résultats indiquent une relation linéaire positive entre les variables, mais Marjoribanks remarque certaines différences entre les garçons et les filles. Par exemple, l'attitude des filles n'est pas reliée au rendement académique en mathématiques selon différents niveaux de capacités intellectuelles, tandis que pour les garçons, une relation curviline est retrouvée. De plus, à différents niveaux d'intelligence, la performance en anglais et en sciences, mise en relation avec l'attitude, démontre une relation linéaire pour les filles et aucune relation pour les garçons. Marjoribanks conclu que les habiletés intellectuelles sont de meilleurs prédicteurs du rendement scolaire que l'attitude.

En 1978, Behrens et Vernon réalisent une étude auprès de 292 élèves de septième année pour vérifier si certaines composantes de la personnalité influencent le succès scolaire des élèves. Un des facteurs de personnalité étudié est l'attitude scolaire des élèves mesurée à l'aide du questionnaire de Vernon (1971). Un test d'anglais et un test de mathématiques, en plus des résultats scolaires donnés par les professeurs, permettent aux auteurs de classer les élèves en trois groupes: performants, peu performants et moyennement performants. Behrens et Vernon concluent qu'il y a une corrélation positive entre le rendement en mathématiques et en anglais, et l'attitude scolaire, autant pour les garçons que pour les filles. Ces résultats permettent aux auteurs de conclure qu'une attitude

favorable vis-à-vis l'école influence la performance en mathématiques et en anglais, mais que le sexe de l'élève n'influence pas l'attitude.

C. Les résultats des études réalisées après 1979

Les études réalisées depuis les dix dernières années, arrivent à des conclusions différentes les unes des autres. Certains auteurs affirment l'existence d'un lien entre l'attitude et le rendement, d'autres l'affirment dans un cas et l'infirment dans un autre, et pour un auteur, le lien est inexistant.

En 1980, McEwin, Blanton et Terry effectuent une recherche sur la relation entre l'attitude vis-à-vis certaines matières scolaires et la performance académique dans ces matières. Ils utilisent une échelle sémantique différentielle pour mesurer l'attitude vis-à-vis l'oral, la lecture et les mathématiques de 336 élèves de septième année, et le California Test of Basic Skills, Form Q (1968), afin de déterminer le rendement pour ces trois matières. Les résultats démontrent qu'il y a corrélation significative entre la performance et l'attitude pour la lecture et les mathématiques, mais non pour l'oral. L'utilisation de la régression multiple démontre que le meilleur prédicteur de la performance en lecture et en mathématiques est l'attitude vis-à-vis ces matières, elle compte pour respectivement 13 et 11% de la variance.

Depuis vingt ans, seule l'étude de Cabana-Proulx (1981) arrive aux mêmes conclusions que Tenenbaum, Tschechtelin, Diedrich et Golbold, soit l'absence de relation entre l'attitude scolaire et le rendement. Une partie de cette recherche, faite auprès de trente élèves francophones réguliers et de trente élèves anglophones en immersion française, compare les résultats académiques des élèves réguliers avec leur attitude scolaire. Une fois que les élèves sont divisés en trois groupes, soit un groupe d'élèves forts, un d'élèves moyens et un autre d'élèves faibles, leur attitude scolaire est mesurée à l'aide d'un test projectif, le TAS (Test d'attitude scolaire) de Thibaudeau (1973). Les résultats permettent à l'auteur d'affirmer que l'attitude est indépendante du rendement, puisque aucune différence n'est obtenue entre l'attitude scolaire des élèves, qu'ils appartiennent au groupe des élèves faibles, des moyens ou à celui des forts.

Par leur recherche, Benbow et Stanley (1982) veulent identifier les caractéristiques des élèves talentueux de septième et de huitième année. Le SMPY (Study of Mathematically Precocious Youth) a identifié 873 élèves talentueux en mathématiques à l'aide du College Board's Scholastic Aptitude Test, soit le SAT-M pour les mathématiques et le SAT-V pour l'oral. Un questionnaire permet aux auteurs d'obtenir de l'information personnelle sur les élèves et leur famille. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves talentueux ont une attitude

favorable envers l'école, et qu'il existe une corrélation significative entre les résultats obtenus aux SAT-V (oral) et l'attitude vis-à-vis l'école. De plus, les filles semblent aimer beaucoup plus l'école que les garçons.

Skaalvik (1983) s'intéresse aux différences entre les garçons et les filles au niveau de la relation entre la perception de la valeur de l'école, l'estime de soi et la performance scolaire. Il administre à 348 élèves de deuxième, troisième, quatrième, sixième et huitième années le questionnaire Perceived competence scale for children de Harter (1979), amélioré par Lilemyr en 1981, qui mesure la confiance en soi, la perception de la pression parentale et la valeur donnée à l'école. Deux tests standardisés et les résultats scolaires donnés par les professeurs, permettent de diviser les élèves en trois groupes soit les élèves forts, les élèves moyens et les élèves faibles. L'auteur conclut qu'il n'existe pas de relation entre la performance scolaire et la perception de la valeur de l'école chez les élèves de deuxième, troisième, quatrième et sixième années. Par contre, chez les filles de huitième année, les résultats démontrent une forte corrélation entre la performance académique et la valeur de l'école. Les filles avec un rendement faible dévalorisent l'école même si elles voient l'importance de l'éducation.

L'étude de Richards, Gaver et Golicz (1984), réalisée auprès de 43 élèves de quatrième année de classe sociale moyenne

et supérieure, a comme but principal de déterminer s'il y a un lien entre l'attitude des élèves et leur rendement. Ils utilisent le Estes Attitude Scales (1981), pour mesurer l'attitude vis-à-vis les mathématiques, la lecture et les sciences, et le Educational Ability Series, pour déterminer la performance des élèves. Ces auteurs arrivent à des conclusions différentes des études précédentes. Les résultats démontrent une relation curviligne entre l'attitude et le rendement, dans le sens que les élèves à rendement fort, comme les élèves à rendement faible, ont une attitude scolaire négative. Ces auteurs expliquent le fait que les élèves forts ont une attitude négative parce qu'ils subissent une pression parentale.

Dans une étude publiée en 1986, Richards et Bear étudient le lien existant entre l'attitude scolaire et le rendement. Ces auteurs sont partis du principe que si le travail scolaire déclenche l'intérêt de l'élève, sa performance scolaire devrait être meilleure et sa perception de la matière enseignée devrait être plus positive que si l'élève n'a pas d'intérêt pour ce type de travail. Pour leur étude, Richards et Bear administrent à 181 élèves de quatrième, cinquième et sixième années, provenant principalement de milieu rural, le Estes Attitude Scales (1981) composé de 42 items de type Likert. Ils identifient les élèves forts et faibles à l'aide du test de rendement du SRA et des résultats en mathématiques, en lecture et en sciences donnés par leur professeur. Les résultats démon-

tant que chez les élèves des trois niveaux scolaires, plus le résultat scolaire est faible, plus l'attitude vis-à-vis l'école est négative et plus le résultat scolaire est fort, plus l'attitude est positive.

D. La synthèse des résultats mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le rendement

Les résultats des différentes études, mettant en relation l'attitude et le rendement scolaire, démontrent, en majorité, une corrélation positive ou une relation significative entre l'attitude et le rendement. Les élèves dont le rendement scolaire est fort ont normalement une attitude vis-à-vis les études plus positive que les élèves dont le rendement est faible.

Ces résultats peuvent être expliqués par la théorie des attitudes de Staats. L'élève qui réussit bien en classe est normalement encouragé à poursuivre ses efforts, il est félicité et valorisé par son entourage (professeur, parents et compagnons de classe), ce qui le motive à adopter des comportements favorables à l'apprentissage (étudier, être attentif, travailler, etc.).

La plupart des chercheurs s'entendent sur l'influence du sexe des élèves sur l'attitude dans le sens que les filles ont généralement une attitude scolaire plus positive que les garçons. Les résultats de ces études démontrent également que

le sexe influence la relation entre l'attitude et le rendement scolaire. Dans certains cas, aucun lien n'est observé entre l'attitude et le rendement pour l'ensemble des élèves mais, lorsque la variable "sexe" est contrôlée, nous retrouvons une corrélation positive entre les deux variables chez les filles, mais aucune chez les garçons.

Les études permettent de constater que les différentes matières ou tests standardisés utilisés pour évaluer le rendement des élèves, peuvent être un facteur influençant la relation attitude-rendement.

D'autres études, dont l'échantillon était composé de plusieurs niveaux scolaires, ont démontré que les élèves plus âgés ont une attitude scolaire plus négative que les élèves plus jeunes.

En résumé, il semble avoir une relation entre l'attitude et le rendement scolaire. De plus, le sexe, l'âge et le niveau scolaire semblent également influencer l'attitude et la relation entre l'attitude et le rendement scolaire.

La relation entre l'attitude et le quartier de provenance de l'élève

Chose surprenante, les études qui s'intéressent à l'influence du quartier de provenance de l'élève sur son attitude scolaire, ne sont pas nombreuses ni récentes. Pourtant, nombre d'auteurs (Bloom, 1979; Gilly, 1980; Hilgard,

Atkinson et Atkinson, 1980; Leduc, 1984; Schell et Hall, 1980; Staats, 1975) mentionnent l'importance du "milieu" sur le développement de l'enfant et, par conséquent, sur l'acquisition des attitudes.

Etant donné qu'il existe peu de recherche étudiant l'influence du quartier sur l'attitude scolaire, nous présentons également les études portant sur l'influence des classes sociales sur cette attitude.

La comparaison que Neale et Proshak (1967) font entre les élèves provenant d'une école d'un quartier défavorisé et ceux d'une école de quartier moyen permet de vérifier si l'école fréquentée influence l'attitude. Trois cent cinquante élèves de quatrième, cinquième et sixième années, répondent à une échelle sémantique créée selon la procédure d'Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Les écoles sont choisies selon certains indicateurs socio-économiques de leur quartier tel que le pourcentage de crime, le revenu moyen des familles, le pourcentage de nationalités étrangères et le pourcentage d'adolescents avec casier judiciaire. Les résultats de l'étude démontrent que les élèves du quartier défavorisé n'ont pas une attitude négative vis-à-vis l'école, du moins pas dans le sens d'une dévalorisation de l'école ou de ses activités; au contraire, ils semblent évaluer positivement leur école. Ce sont les garçons du quartier moyen qui évaluent l'école le plus négativement lorsqu'ils sont comparés aux élèves de quartier

défavorisé. Les auteurs font la remarque qu'un score fort indique que l'élève donne une valeur à l'école mais ne démontre pas nécessairement qu'il aime l'école. Ils ont également remarqué que plus les élèves vieillissent plus ils ont tendance à évaluer négativement l'école.

Goldbold, en 1967, utilise le Stern's Need-Press Indexes (adapté pour les élèves de huitième année) avec le High School Characteristics Index, pour connaître l'attitude scolaire et certaines caractéristiques des élèves de huit classes de huitième année et utilise le Iowa Tests of Basic Skills pour mesurer le rendement de ces élèves. Même si les résultats de Goldbold démontrent que les élèves de huitième année du quartier défavorisé ont une attitude scolaire significativement plus positive que les élèves de quartier favorisé, l'auteur trouve que la différence n'est pas assez grande pour conclure que le quartier influence l'attitude scolaire des élèves. Par contre, le quartier semble influencer le rendement scolaire.

Se basant sur les études de Coster (1958) et de Fitt (1956), Barker-Lunn (1972) s'attend à ce que les élèves provenant d'une classe sociale supérieure voient l'école plus favorablement que les élèves des autres classes sociales. Les résultats de cette étude correspondent à ceux de Coster et de Fitt, au moins en ce qui a trait aux élèves masculins. Les garçons de classe sociale moyenne ont une attitude positive vis-à-vis l'école, tandis que les garçons de classe sociale infé-

rieure ont une attitude plutôt négative. Les résultats des filles ne sont pas aussi clairs que ceux des garçons. Pour la plupart des échelles mesurant l'attitude scolaire, aucune différence n'est remarquée chez les filles entre les classes sociales.

Barker Lunn (1972) a également démontré qu'il existe une forte corrélation entre le rendement scolaire et la classe sociale. Généralement, les élèves de classe moyenne ont un rendement scolaire plus fort que les élèves de classe sociale inférieure. Etant donné le lien existant entre le rendement scolaire et la classe sociale, l'auteur trouve important de considérer l'influence du rendement scolaire, lorsqu'il existe une différence d'attitude entre les classes sociales. Effectivement, chez les garçons à rendement scolaire faible et ceux à rendement fort, l'étude de Barker-Lunn indique qu'il existe une différence d'attitude entre les classes sociales mais aucune différence significative pour les garçons à rendement moyen ou pour les filles. L'auteur s'attendait à ce que les élèves de classe sociale inférieure dont le rendement scolaire est fort aient une attitude plus positive que les élèves de classe supérieure avec rendement moyen, mais les élèves avec un rendement fort démontrent davantage une attitude négative.

En 1972, Craig étudie l'influence du milieu social de l'école sur le rendement scolaire et l'attitude vis-à-vis les études des élèves de sixième année de même classe sociale et de

capacités intellectuelles semblables. Pour cette étude, trois écoles sont choisies selon leur emplacement démographique (quartier favorisé, moyen ou défavorisé). Le quotient intellectuel, le rendement scolaire, la classe sociale et l'attitude scolaire de 362 élèves de sixième année sont obtenus à l'aide du Kuhlmann Anderson Intelligence Tests, the Science Research Associates Achievement Series, l'index a trois facteurs créé par Warner, Meeker et Eells et le Pupil Attitude Inventory. Selon les résultats, les élèves fréquentant l'école du quartier favorisé semblent avoir une attitude plus positive. En contrôlant la variable capacités intellectuelles, les élèves fréquentant une école située dans un quartier favorisé ont un meilleur rendement scolaire que les élèves de l'école de quartier défavorisé. De plus, lorsque la classe sociale des élèves et leurs capacités intellectuelles sont contrôlées, l'auteur arrive à la même conclusion.

Cron (1973) regarde si les élèves donnent une signification différente ou ont des attitudes vis-à-vis l'école différentes lorsqu'ils sont regroupés selon leur quartier, leur sexe et leur niveau scolaire. Les résultats démontrent que les élèves provenant d'une école de quartier moyen n'ont pas une attitude plus positive que les élèves d'une école de quartier défavorisé. Par contre, certaines différences entre les sous-groupes sont à noter. Par exemple, les élèves de cinquième année de l'école de quartier défavorisé ont une perception de

l'école plus négative que les élèves de quatre des cinq sous-groupes restant. Les filles de quatrième année de l'école de quartier moyen ont une attitude plus positive que dix des onze autres sous-groupes. De plus, les garçons de cinquième année de l'école de quartier défavorisé ont une attitude plus négative que dix des onze sous-groupes restant.

D'autres résultats de l'étude démontrent une relation négative chez les élèves de l'école de quartier moyen, entre l'attitude scolaire et le résultat scolaire en lecture, et une relation positive entre l'attitude scolaire et les résultats pour la lecture, l'oral et l'art, chez les élèves de l'école de quartier défavorisé.

Richards et al. mentionnent, dans leur étude de 1986, que la différence des résultats de leurs deux études (1984, 1986) est probablement due au fait que le quartier de provenance de leur population étudiante est différente. A titre de rappel, l'étude de Richards et al. (1984) démontre une relation curviligne entre l'attitude et la performance scolaire des élèves de quartiers moyen et favorisé, tandis que l'étude de 1986 démontre une relation linéaire entre les variables "attitude" et "performance" pour une population provenant surtout d'un quartier défavorisé.

A. La synthèse des résultats mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le quartier de provenance

Même si les chercheurs s'attendaient à ce que les élèves de quartier favorisé aient une attitude plus positive que les élèves de quartier défavorisé, les résultats démontrent soit le contraire ou aucune différence d'attitude entre ces quartiers.

Dans les études où les résultats ont démontré un lien entre l'attitude et le quartier, les auteurs ne croient pas que les différences sont suffisamment grandes pour conclure que les élèves de quartier défavorisé ont une attitude différente de celle des élèves de quartier favorisé. Par contre, la plupart des études démontrent que les sujets masculins de quartier défavorisé ont une attitude vis-à-vis les études significativement plus négative que les autres élèves.

Les études, mettant en relation l'attitude, le rendement et le quartier, démontrent que lorsque les élèves proviennent d'un quartier défavorisé, il y a une corrélation positive entre l'attitude et le rendement, et lorsque les élèves proviennent d'un quartier favorisé ou moyen, la corrélation est curviligne ou négative.

En résumé, il existe une relation entre le quartier et l'attitude mais seulement chez les garçons. Dans ce cas, les garçons de quartier défavorisé démontrent l'attitude la plus négative. Lorsque le quartier, l'attitude et le rendement sont

mis en relation, nous pouvons observer chez les élèves de quartier défavorisé une attitude plus positive lorsque le rendement est fort. Et chez les élèves de quartier moyen et favorisé, nous pouvons observer une attitude plus positive lorsque le rendement est faible.

Synthèse générale

Les résultats des études mettant en relation l'attitude et le rendement nous indiquent que l'élève qui réussit moins bien à l'école a une attitude vis-à-vis les études plus négative que les autres élèves. Selon la théorie de Staats, cette attitude négative est acquise lorsque l'élève associe un sentiment négatif aux études, suite à une répétition d'expériences négatives tel que des échecs scolaires.

La théorie explique également que l'attitude négative devient la cause de certains comportements, comme ne pas travailler et ne pas écouter en classe, entraînant d'autres échecs et, par le fait même, renforçant le processus d'acquisition d'une attitude négative. Ainsi, l'élève qui est confronté à plusieurs échecs scolaires développera une attitude plus négative.

Au niveau de l'influence du quartier de provenance sur l'attitude, les auteurs des études ne parviennent pas à démontrer clairement des différences d'attitude entre les élèves

des différents quartiers. Ces résultats vont à l'encontre de la théorie des attitudes de Staats, puisque celle-ci mentionne l'importance et l'influence de la famille, du milieu et de l'expérience passée de la personne dans l'acquisition d'une attitude. Se basant sur cette théorie, si les quartiers sont différents, il devrait exister des différences d'attitude entre les élèves selon leur quartier de provenance. Les seules différences significatives démontrées dans les études citées se retrouvent entre les sujets masculins de quartier défavorisé et les élèves masculins et féminins des autres quartiers.

Plusieurs auteurs et chercheurs (Barker-Lunn, 1972; Bloom, 1981; Bush, 1975; Craig, 1972; Gilly, 1980; Golbold, 1967; Marc, 1984; Neale et Proshak, 1967) s'entendent pour dire que le milieu où l'enfant est éduqué est en relation avec sa performance scolaire et/ou son attitude. Dans ce sens, et comme certaines études l'ont démontré, l'attitude vis-à-vis les études des élèves des différents quartiers sera différente lorsque le facteur rendement scolaire est considéré.

Hypothèses

L'exposé théorique, la présentation des études et les synthèses ont permis de cerner le contexte dans lequel s'inscrit notre problématique. Nous pouvons donc formuler les hypothèses suivantes:

L'hypothèse principale mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et les difficultés scolaires

"L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire (DS) est plus négative que celle des élèves ordinaires (O)."

L'hypothèse principale mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études, la catégorie de l'élève (DS ou O) et le quartier de provenance

"Il existe une interaction entre le milieu de provenance de l'élève et la catégorie de l'élève (DS ou O) au niveau de l'attitude vis-à-vis les études."

L'hypothèse secondaire mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et la sévérité des difficultés scolaires

"Plus les difficultés scolaires sont sévères, plus l'attitude vis-à-vis les études est négative."

L'hypothèse secondaire mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le sexe

Tenant compte des résultats obtenus par Baldwal (1969), Barker Lunn (1972), Cron (1973), Benbow et al. (1982), Tenenbaum (1940), sur les différences d'attitude entre les garçons et les filles, nous prévoyons que:

"L'attitude vis-à-vis les études des filles est plus positive que celle des garçons."

Question de recherche concernant l'attitude vis-à-vis les études et le quartier de provenance

Puisque la théorie des attitudes de Staats et les travaux de recherche mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le quartier de provenance se contredisent, nous nous en tenons à la question suivante:

"Existe-t-il une différence entre l'attitude vis-à-vis les études des élèves de quartier de provenance défavorisé, moyen et favorisé?"

Chapitre II

Description de l'expérimentation

Rappelons que l'objectif de notre étude est d'étudier l'attitude des élèves en difficulté scolaire vis-à-vis les études et de vérifier s'il existe un lien entre l'attitude vis-à-vis les études, le quartier de provenance des élèves et le fait d'être un élève en difficulté scolaire ou non.

Ce chapitre consiste à décrire les aspects méthodologiques de cette étude. Nous y retrouvons l'identification des variables, la description de la population, la procédure utilisée pour déterminer le quartier de provenance des élèves, la présentation des instruments utilisés et le déroulement de l'expérimentation.

Les variables

Dans le cadre de cette recherche, nos variables indépendantes sont la catégorie de l'élève, son classement, son quartier de provenance et son sexe. L'attitude vis-à-vis les études est notre variable dépendante. Le tableau 1 présente ces variables ainsi que leur symbole. Ensuite, nous définissons chacune de ces variables.

Tableau 1

Symboles des variables indépendantes et dépendante

Variables indépendantes	Variable dépendante
1) <u>Catégorie d'élève</u> DS: en difficulté scolaire O : ordinaire	AE: attitude vis-à-vis les études
2) <u>Classement</u> 7e: 7ième année CP: cheminement particulier PS: pré-secondaire CO: ordinaire	
3) <u>Quartier de provenance</u> déf.: défavorisé moy.: moyen fav.: favorisé	
4) <u>Sexe</u> F: féminin M: masculin	

Les variables indépendantes

Voici la définition de nos quatre variables indépendantes.

A. La catégorie d'élève

1. L'élève en difficulté scolaire. L'élève en difficulté scolaire est un élève qui nécessite de l'aide pédagogique pour poursuivre sa formation scolaire. Il se retrouve soit dans

une classe de septième année, de cheminement particulier ou de pré-secondaire.

2. L'élève ordinaire. L'élève ordinaire est un élève sans difficulté d'apprentissage important, fréquentant une classe ordinaire.

B. Le classement de l'élève

1. La septième année. La septième année est une classe pour élèves en difficulté scolaire âgés de moins de 13 ans au début de l'année scolaire.

2. Le cheminement particulier. La classe de cheminement particulier est composée d'élèves en difficulté âgés de 13 ans et plus au début de l'année scolaire et ayant un retard scolaire de moins de deux ans. Ce programme permet aux élèves de suivre les cours de base (français, mathématiques et anglais) du secondaire I et II étalés sur trois années.

3. Le pré-secondaire. Le pré-secondaire est destiné aux élèves âgés au début de l'année scolaire de 13 ans et plus et ayant un retard scolaire de plus de deux ans dans une ou plusieurs matières. Les difficultés de ces élèves sont considérées sévères.

4. La classe ordinaire. Une classe ordinaire est une classe sans condition d'enseignement particulière, où les méthodes pédagogiques sont conçues pour répondre aux besoins de la majorité des élèves.

C. Le quartier de provenance

Le quartier de provenance est l'environnement physique, familial et social où l'enfant grandit. Le quartier peut être considéré comme défavorisé, moyen ou favorisé.

D. Le sexe de l'élève

Soit féminin ou masculin.

La variable dépendante

Le score d'attitude vis-à-vis les études (AE), mesuré par l'échelle d'attitude vis-à-vis les études de Rousseau (1970), est notre variable dépendante.

Population

L'échantillon de notre étude se compose de 233 élèves âgés de 12 à 15 ans et demi. La moyenne d'âge est de 13 ans et

Tableau 2

Moyenne d'âge des élèves selon la catégorie et le classement

	DS		O	Ensemble	
	7e	CP	PS	CO	
âge (é-t)	13,1 (,5)	13,9 (,7)	13,9 (,6)	13,2 (,6)	13,6 (,7)
		13,7 (,7)			

demi, et l'écart-type de 0,7. Ces élèves sont inscrits soit dans une classe de septième année, de cheminement particulier, de pré-secondaire ou une classe ordinaire. Le tableau 2 donne la moyenne d'âge des élèves selon la catégorie et le classement.

Les 146 élèves qui fréquentent soit une classe de septième année (7e), de pré-secondaire (PS) ou de cheminement particulier (CP) forment notre groupe d'élèves en difficulté scolaire (DS). Notre groupe d'élèves ordinaires (O) est composé de 87 élèves inscrits dans une classe ordinaire (CO). Le tableau 3 décrit notre population d'élèves en difficulté scolaire et ordinaires selon la classe fréquentée et le sexe des élèves.

Une fois le quartier de provenance déterminé pour chaque élève, les sujets se distribuent de la façon suivante: 22 élèves proviennent d'un quartier défavorisé, 152 d'un quartier

Tableau 3

Répartition des élèves selon leur catégorie,
leur classement et leur sexe

	DS				0
	7e	CP	PS	CO	Total
masculin	18	24	44	38	124
féminin	6	23	31	49	109
Total	24	47	75		233
		146		87	

moyen et 53 d'un quartier favorisé.

La procédure utilisée pour déterminer le statut du quartier de provenance de l'élève

Le but de cette procédure est de préciser le quartier de provenance de chaque élève, soit défavorisé, moyen ou favorisé. La procédure comprend les quatre étapes suivantes:

Etape 1: Délimiter sur une carte géographique de Trois-Rivières et des environs, 29 quartiers en se basant sur la carte des subdivisions de recensement publiée par Statistique Canada (1986).

Etape 2: Identifier le quartier de chaque élève par leur

adresse résidentielle.

Etape 3: Déterminer le statut de chaque quartier (défavorisé, moyen et favorisé) à l'aide des caractéristiques économiques de chaque quartier, tel que déclarées par Statistique Canada en 1986. Cette troisième étape se divise en quatre sous-étapes.

Sous-étape 3a: Déterminer pour la région de Trois-Rivières et des environs les seuils de faible revenu d'une famille.

Statistique Canada établit le seuil de faible revenu pour cette région à \$18,490. En respectant les tranches de revenu établies par Statistique Canada, nous avons choisi la limite la plus près de \$18,490, soit \$19,999, comme seuil de faible revenu.

Sous-étape 3b: Déterminer un seuil de revenu élevé pour la région de Trois-Rivières et les environs.

Aucun seuil de revenu élevé est établi par Statistique Canada. Nous avons donc établi notre propre seuil en doublant le seuil de faible revenu ($2 \times 19,999 = 39,998$), puis en choisissant la limite inférieure de la tranche de revenu la plus près de \$39,998, soit \$40,000.

Sous-étape 3c: Calculer pour chaque quartier, le pourcentage de familles ayant un revenu inférieur à \$19,999 et le pourcentage de familles dont le revenu est supérieur à

\$40,000., et ce, à l'aide de la répartition des familles par tranche de revenu.

Sous-étape 3d: Identifier les quartiers dont 50% des familles ont un revenu inférieur à \$19,999 et les quartiers dont 50% des familles ont un revenu supérieur à \$40,000.

Les quartiers dont 50% des familles ont un revenu inférieur à \$19,999 sont considérés défavorisés. Les quartiers avec 50% des familles ayant un revenu supérieur à \$40,000 sont considérés favorisés. Les quartiers moyens sont ceux qui ne répondent pas à l'un ou l'autre de ces critères.

Parmi les 29 quartiers, nous comptons cinq quartiers défavorisés, vingt quartiers moyens et quatre quartiers favorisés.

Etape 4: Valider notre procédure en comparant une partie des quartiers (Trois-Rivières et Trois-Rivières-Ouest) à une liste confidentielle des secteurs scolaires de la région de Trois-Rivières et Trois-Rivières-Ouest qui sont considérés comme à risque, favorisé ou mixte.

Cette comparaison nous a permis de vérifier et de constater que nos considérations d'un quartier défavorisé, moyen et favorisé pour la région de Trois-Rivières et Trois-Rivières-Ouest étaient justes.

Instruments

L'échelle d'attitude vis-à-vis des études (Echelle AE)

L'échelle d'attitude vis-à-vis les études a été élaborée par Rousseau au cours des années 1968-70 et publiée en 1970. Sa conception fut inspirée par la méthode de Chave et Thurstone (1929) et celle de Likert (1940). L'échelle d'attitude est composée de 22 opinions exprimant une attitude plus ou moins positive vis-à-vis les études en général. Pour chaque opinion, l'élève doit choisir parmi cinq choix de réponses, la réponse qui correspond le mieux à ce qu'il pense. L'appendice B présente cette échelle d'attitude.

L'échelle AE fut construite et validée auprès de plusieurs groupes d'étudiants de niveau secondaire (secondaire I à V) (N=901), post-secondaire (N=558) et universitaire (N=153), ainsi qu'auprès d'adultes en éducation permanente (N=98).

La fidélité de cette échelle a été étudiée pour chaque groupe d'étudiants, à l'aide de la méthode de bissection. Les coefficients de corrélation obtenus et corrigés par la formule de Spearman-Brown varie de ,63 à ,89 selon les groupes.

Le coefficient de validité interne est supérieur à ,60. La plupart des opinions ont une corrélation significative à $p<,001$ avec le total de l'échelle. Les opinions n'ayant pas une corrélation significative à ,05 sont considérées invalides

et sont éliminées.

Deux études ont permis de vérifier la validité externe. La première étude, faite auprès de 88 étudiants de niveau universitaire, a mis l'échelle AE en corrélation avec des matières académiques. Toutes les corrélations obtenues étaient significatives à $p < .05$.

La deuxième étude, faite auprès de différents groupes d'élèves du secondaire, utilise la méthode de validation de Chave et Thurstone (1929), soit la méthode des groupes "Haut et Bas". Cette méthode part du principe que les cotes d'attitudes des sujets dont leurs actes ou comportements les placent dans le groupe "contre" (bas) seront plus négatives que les cotes d'attitudes des sujets du groupe "pour" (haut). Les élèves de cette étude furent séparés en deux groupes (bas ou haut) à partir soit du type de cours suivis (classique, régulier, professionnel etc.) ou de la réussite scolaire. La somme des scores à l'échelle AE fut calculée pour chaque groupe, puis comparée en respectant le niveau scolaire des groupes. L'utilisation de cette méthode de validation a également démontré une bonne validité externe ($p < ,05$).

A. Correction de l'échelle AE

La correction de l'échelle d'attitude vis-à-vis les études se fait à l'aide d'une clé de correction permettant de multiplier chaque réponse par le poids de validité correspondant

à l'item selon le groupe d'élèves (étudiants universitaires, adultes, élèves du secondaire I à V). Une fois les réponses multipliées par leur poids et additionnées ensemble, le résultat "brut" est alors transformé en cote "standard" à partir d'une table de conversion, pour permettre de comparer les résultats des différents groupes. Les cotes "standards" varient de 0 à 20, et plus la cote est élevée plus l'attitude est positive.

B. Validité interne statistique de l'échelle AE selon notre population (analyse des opinions)

Etant donné que les élèves de notre étude ne sont pas tous inscrits dans une classe ordinaire de secondaire I et étant donné l'âge de l'échelle, nous avons décidé de mesurer la validité interne de l'échelle AE pour notre population.

La technique utilisée est la même que celle proposée par Rousseau lors de la construction de l'échelle, soit celle de la corrélation item-total à l'aide de coefficient de contin-gence. Cette démarche permet de voir si chaque opinion de l'échelle mesure des différences entre les élèves. La procédure de validation interne utilisée est présentée à l'annexe C.

L'analyse des résultats indique que 18 des 22 opinions ont une corrélation significative avec le total. Les opinions dont la probabilité est supérieure à ,05 (opinions E, K, L et N) sont les opinions qui ne discriminent pas, autrement dit, les élèves ont répondu sensiblement la même chose à ces

items. Ce qui nous suggère d'éliminer ces quatre items pour l'analyse des résultats des élèves.

Nous avons également construit une nouvelle clé de correction à partir des corrélations, en respectant la procédure suggérée par Rousseau. Ainsi les opinions, dont le niveau de probabilité obtenu lors des corrélations item-total est inférieur à ,001, sont multipliées par trois, les opinions avec un niveau de probabilité inférieur à ,01, sont multipliées par deux et les opinions ayant une probabilité inférieure à ,05 sont multipliées par un.

La somme des réponses multipliées nous donne le résultat brut pour chaque élève. Etant donné que toutes les réponses de nos sujets ont été corrigées par la même clé de correction, il est inutile de transformer les résultats bruts en cotes standards. Comme information supplémentaire nous présentons à l'appendice D la procédure utilisée pour déterminer les cotes standards ainsi que la table de conversion des résultats bruts en cotes standards.

Questionnaire sur les caractéristiques générales des élèves

Un questionnaire de caractéristiques générales a été administré aux élèves, ce qui nous a permis de recueillir de l'information générale sur chaque élève (sex, date de naissance, endroit où il demeure) et de connaître leur situation familiale (famille monoparentale ou biparentale, personne ayant

la garde de l'enfant, nombre de soeurs et frères etc.).

Ce questionnaire se retrouve en appendice E.

Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation s'est réalisée pendant la troisième et quatrième étapes scolaires, soit à la fin de mars et le début d'avril 1989. Les élèves ont répondu aux questionnaires à l'école, dans leur groupe respectif, pendant les heures de classe. Le professeur n'était pas présent lors de l'expérimentation.

Certains élèves de la classe ont été exclus de cette activité pour les raisons suivantes: (1) les parents ont refusé que l'enfant participe à l'étude, (2) l'élève était absent lors de l'administration des instruments, (3) l'élève refusait de participer à l'étude.

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

Etant donné que notre recherche est une partie d'une étude longitudinale, deux autres instruments de mesure ont été administrés aux élèves lors de notre expérimentation, soit une échelle sémantique différentielle et le PERPE, mesurant tous les

deux la perception que l'élève a de son professeur et de son enseignement.

Chaque classe répondait aux questionnaires dans le même ordre (Caractéristiques générales des élèves, Echelle sémantique différentielle, Echelle d'attitude vis-à-vis des études puis le PERPE). La même procédure fut utilisée à chaque questionnaire. Un des expérimentateurs présente l'instrument, en expliquant brièvement ce qu'il mesure, puis il donne les explications nécessaires pour compléter le questionnaire, donne un exemple à l'aide de la première question ou affirmation selon le type d'instrument, et répond aux questions, assurant une bonne compréhension du questionnaire de la part des élèves. Une fois le questionnaire présenté, les élèves étaient invités à y répondre individuellement. Les expérimentateurs restaient disponibles pour répondre aux questions des élèves, soit en groupe ou individuellement. Lorsque tous les élèves eurent terminé de répondre au questionnaire, le prochain questionnaire était présenté.

Concernant la présentation de l'Echelle d'attitude vis-à-vis des études, l'expérimentateur spécifia aux élèves que le terme "études" signifie "aller à l'école", pour ainsi éviter que ce terme soit compris dans le sens de "faire des leçons".

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Divisé en trois parties, ce chapitre présente les résultats de l'étude et leur interprétation, en tenant compte des hypothèses posées au premier chapitre et de la théorie reliée à ces hypothèses.

Dans la première partie, nous présentons quelques statistiques descriptives pour chaque groupes d'élève. La deuxième partie présente les méthodes d'analyse utilisées pour vérifier nos hypothèses et décrit les résultats obtenus suite aux analyses, permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Finalement, la dernière partie discute les résultats.

Statistiques descriptives

Pour nous aider dans le choix de la méthode d'analyse appropriée à la vérification de chacune des hypothèses, nous avons réalisé quelques statistiques descriptives pour chaque regroupement d'élèves. Ces résultats sont présentés au tableau 4.

Précisons que l'unité de mesure utilisée lors de l'expérimentation est le résultat brut obtenu par chaque élève à l'échelle d'attitude vis-à-vis les études (Echelle AE). Le résultat brut d'un élève provient de la somme de ses réponses

Tableau 4

Fréquences, résultats moyens obtenus à l'échelle AE,
écart-types, et coefficients de Kurtose et
d'asymétrie pour chaque groupe d'élèves

Groupes	N	Résultat moyen	Ecart- type	<u>Coefficients</u>	
				Kurtose	d'asymétrie
DS	146	159	30,75	,24	,01
O	87	155	31,27	- ,06	- ,35
7e	24	174	29,29	- ,97	,07
CP	47	153	28,32	- ,22	,50
PS	75	157	31,41	,84	- ,25
CO	87	155	31,27	- ,06	- ,35
Déf.	22	158	31,44	2,34	-1,43
Moy.	152	155	31,86	,11	,12
Fav.	53	160	28,42	- ,55	- ,11
M	124	158	33,74	,12	- ,09
F	109	156	27,51	- ,16	- ,26

une fois que celles-ci ont été multipliées par le poids correspondant. Ce résultat varie de 50 à 250, 50 indiquant l'attitude vis-à-vis les études la plus négative et 250 l'attitude la plus positive.

Les résultats sont présentés en fonction des regroupements d'élèves qui correspondent à nos variables indépendantes soit: les groupes des élèves en difficulté scolaire (DS) et ordinaires (O), les groupes selon le classement: septième (7e), cheminement particulier (CP), pré-secondaire (PS) et classe ordinaire (CO), les groupes selon le quartier de provenance: défavorisé (Déf.) moyen (Moy.) et favorisé (Fav.) et, finale-

ment, les groupes selon le sexe: sujets masculins (M) et sujets féminins (F). Les écarts-types sont similaires ce qui indique une certaine stabilité. De plus, nous pouvons remarquer par les coefficients de Kurtose et d'asymétrie, que sauf pour le groupe d'élèves de quartier défavorisé, les résultats se distribuent assez normalement.

Résultats

Cette deuxième partie se divise en cinq sections, où chacune d'entre elles correspond aux hypothèses présentées au premier chapitre. Au début de chaque section, nous présentons la méthode d'analyse utilisée, suivie des résultats de l'analyse.

Avant de présenter les résultats, mentionnons que le seuil de signification choisi pour les analyses est de $p < ,05$.

Les résultats concernant l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire (DS) et des élèves ordinaires (O)

Notre première hypothèse stipule que "l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire (DS) est plus négative que l'attitude des élèves ordinaires (O)". Cette hypothèse est vérifiée en comparant, à l'aide d'un test-T de Student non pairé, la moyenne des résultats des élèves en

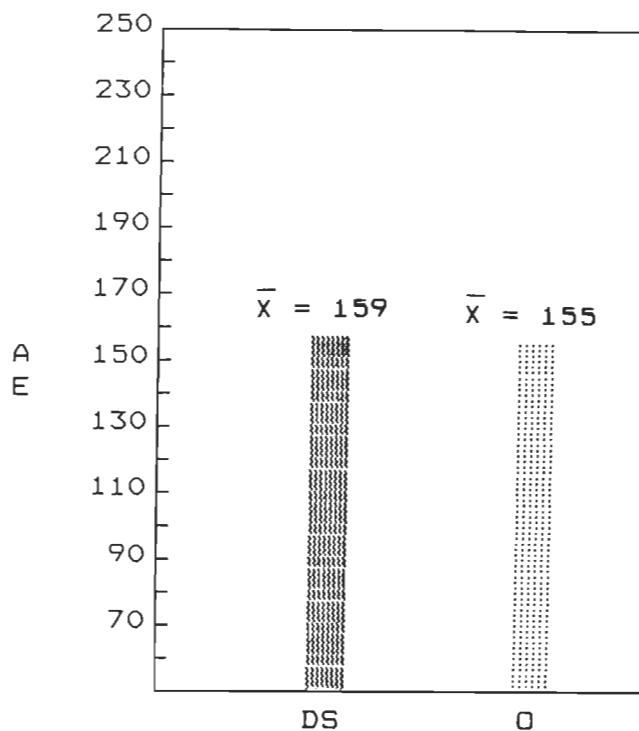


Fig. 4 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire (DS) et les élèves ordinaires (O).

difficulté scolaire (DS) avec la moyenne des résultats des élèves ordinaires (O).

La figure 4 illustre que le résultat moyen des élèves en difficulté scolaire (DS) et celui des élèves ordinaires (O) est semblable, dans le sens que les deux groupes d'élèves démontrent une attitude vis-à-vis les études plutôt neutre.

Effectivement, le test-T révèle que les élèves en difficulté scolaire (DS) n'ont pas une attitude vis-à-vis les études significativement plus négative que les élèves ordinaires (O) ($t = ,895, 231, p >,05$). Notre première hypothèse est donc

infirmée.

Les résultats concernant l'attitude vis-à-vis les études et la sévérité des difficultés scolaires

Pour vérifier notre première hypothèse secondaire, soit celle disant que "Plus les difficultés scolaires sont sévères, plus l'attitude vis-à-vis les études est négative", nous comparons la moyenne des résultats obtenus par les élèves des quatre classements soit: de septième année (7e), de cheminement particulier (CP), de pré-secondaire (PS) et de classe ordinaire (CO). Cette comparaison est réalisée grâce au test F de Fisher à un facteur (ANOVA).

Etant donné que les difficultés scolaires des élèves du pré-secondaire (PS) sont considérées sévères, la moyenne des résultats des élèves de ce classement devra être significativement plus petite que la moyenne des trois autres classements, pour pouvoir confirmer notre hypothèse.

Si nous observons les résultats moyens des élèves de septième année (7e), de cheminement particulier(CP), de pré-secondaire (PC) et de classe ordinaire (CO) présentés au tableau 5, nous remarquons que les élèves de septième année ont le résultat moyen le plus élevé et les élèves du cheminement particulier ont le résultat moyen le plus faible.

Tableau 5

Analyse de la variance des résultats obtenus
à l'échelle AE par les élèves selon leur classement

Source de variation	d1	Carré moyen	F	p
Intergroupes	3	2754,58	2,95	,03
Intragroupes	229	933,24		
Total	232			

Différence significative retrouvée entre les élèves de 7e et les trois autres classements (CO, CP et PS).

L'analyse de la variance révèle qu'il existe une différence significative entre les élèves des différents classements au niveau de l'attitude vis-à-vis les études, dans le sens que les élèves de septième année (7e) ont un résultat moyen significativement plus élevé que les autres élèves.

Mais ces résultats ne permettent pas de confirmer totalement notre hypothèse puisque les élèves ayant des difficultés scolaires sévères (pré-secondaire: PS) ont un résultat significativement plus négatif seulement lorsqu'ils sont comparés aux élèves de 7ième année (7e).

L'examen de ces résultats nous amène à réaliser d'autres analyses pour explorer le lien existant entre le classement de l'élève et son attitude vis-à-vis les études.

A. L'effet de l'âge et du sexe sur le lien existant entre le classement et l'attitude vis-à-vis les études

Nous avons effectué une analyse de covariance visant à évaluer l'effet du classement sur l'attitude vis-à-vis les études en contrôlant l'influence possible de l'âge et du sexe.

Tableau 6

Analyse de covariance impliquant l'attitude comme variable dépendante, l'âge et le sexe comme covariables et le classement comme facteur

Source de variation	Somme des carrés	dl	Carré moyen	F	P
Covariables	3422,76	2	1711,38	1,83	N.S.
Âge	3199,67	1	3199,67	3,43	N.S.
Sexe	446,99	1	446,99	,48	N.S.
Effet principal	6682,25	3	2227,42	2,39	N.S.
Classement	6682,25	3	2227,42	2,39	N.S.
Expliquée	10105,01	5	2021,00	2,17	N.S.
Résiduelle	211871,72	227	933,36		
Total	221976,73	232	956,80		

L'examen du tableau 6 révèle que l'âge et le sexe ne contribuent pas significativement à expliquer la variation de l'attitude chez les élèves des différents classements.

Les résultats mesurant l'interaction entre le quartier de provenance et la catégorie de l'élève au niveau de l'attitude vis-à-vis les études

Pour vérifier notre deuxième hypothèse principale, soit celle stipulant qu'"il y a interaction entre le quartier de provenance de l'élève et la catégorie de l'élève au niveau de l'attitude vis-à-vis les études", nous utilisons le test F de Fisher à deux facteurs (ANOVA).

Etant donné que certaines conditions recommandées pour l'application d'une analyse de variance ne sont pas très bien remplies pour le groupe d'élèves de quartier défavorisé ¹, les résultats devront être interprétés avec prudence.

Les moyennes des résultats pour chaque groupe sont présentées à la figure 5. Nous pouvons remarquer que les moyennes des élèves des différents groupes varient de 150 à 162, ce qui démontrent que l'attitude se ressemble d'un groupe à l'autre. Par contre, il est intéressant de remarquer la tendance que prennent les résultats moyens des élèves en difficulté scolaire (DS) et des élèves ordinaires (O) selon le quartier de provenance. La relation entre l'attitude vis-à-vis les études et la catégorie de l'élève tend vers le positif pour les élèves de quartier défavorisé et vers le négatif pour les

¹ L'échantillon du groupe d'élèves de milieu défavorisé ne se distribue pas normalement dQ au petit nombre de sujets

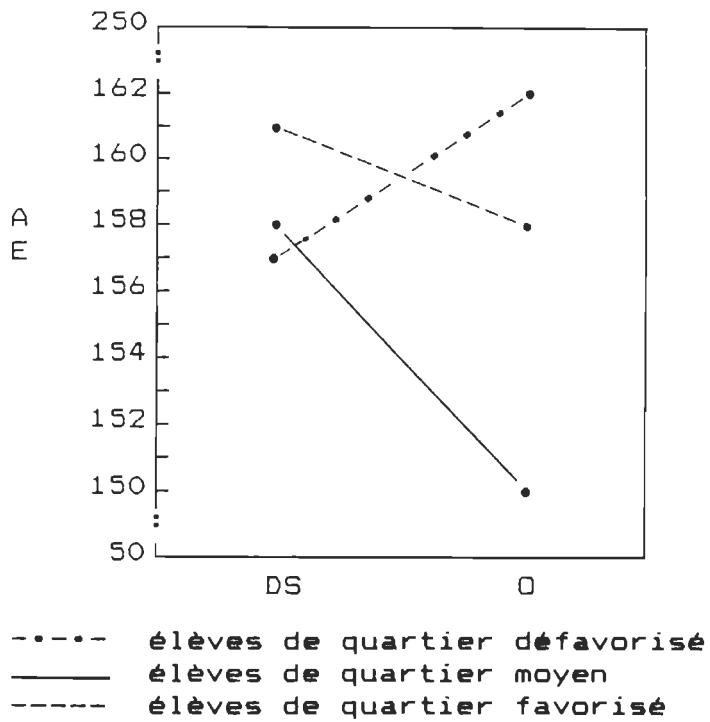


Fig. 5 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire (DS) et les élèves ordinaires (O) en fonction du quartier de provenance.

élèves de quartier moyen et favorisé.

Malgré ces tendances, l'analyse de variance présentée au tableau 7, ne permet pas d'affirmer l'existence d'une interaction significative entre la catégorie de l'élève et le quartier de provenance sur le résultat obtenu à l'échelle AE ($F = ,24$, 2 , $p > ,05$). Nous ne pouvons donc pas confirmer notre deuxième hypothèse principale.

Tableau 7

Analyse de la variance sur les résultats obtenus à l'échelle AE par les élèves en difficulté scolaire et ordinaires selon selon leur quartier de provenance

Source de variation	dl	Carré moyen	F	p
Quartiers (A)	2	708,19	,73	N.S.
Catégories (B)	1	53,61	,06	N.S.
A x B	2	229,53	,24	N.S.
Erreur	221	968,61		

Les résultats comparant l'attitude vis-à-vis les études des garçons et celle des filles

Une autre de nos hypothèses secondaires stipule que "l'attitude vis-à-vis les études des filles est plus positive que celle des garçons". L'utilisation d'un test-T de Student non pairé permet de mesurer si la moyenne des résultats des filles est significativement plus élevée que la moyenne des garçons.

La figure 6 démontre que l'attitude vis-à-vis les études des filles est similaire à celle des garçons.

D'ailleurs, le test-T ne démontre pas de différence significative entre les garçons (M) et les filles (F) au niveau des résultats obtenus à l'échelle AE ($t = ,482, 231, p > ,05$).

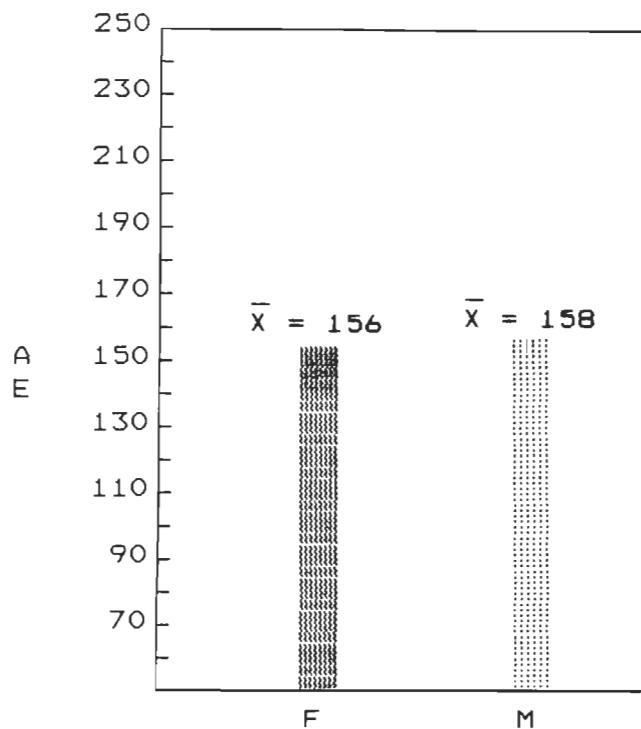


Fig. 6 - Résultat moyen obtenu à l'échelle AE par les sujets masculins (M) et les sujets féminins (F).

Cette hypothèse est donc infirmée.

Les résultats comparant l'attitude vis-à-vis les études des élèves de quartier défavorisé, de quartier moyen et de quartier favorisé

Une question que nous nous sommes posés au premier chapitre concernait le quartier de provenance des élèves et leur attitude vis-à-vis les études. Nous nous demandions s'il existe une différence entre l'attitude vis-à-vis les études des élèves

Tableau 8

Analyse de la variance des résultats obtenus à l'échelle AE par les élèves selon le quartier de provenance

Source de variation	dl	Carré moyen	F	P
Intergroupes	2	421,695	,44	N.S.
Intragroupes	224	964,136		
Total	226			

de quartier de provenance défavorisé, moyen ou favorisé.

Afin de répondre à cette question, nous utilisons le test F de Fisher à un facteur (ANOVA), ce qui nous permettra d'observer s'il existe ou s'il n'existe pas de différence entre la moyenne des résultats des élèves des différents quartiers de provenance.

Selon les résultats présentés au tableau 8, il n'y a pas de différence significative entre les élèves des trois quartiers de provenance ($F = ,44$, 2, $p > ,05$).

Etant donné que certaines études ont démontré qu'il existe des différences significatives entre l'attitude vis-à-vis les études et le quartier pour les sujets masculins, nous avons réalisé deux autres analyses de variance entre le quartier et l'attitude en excluant premièrement les sujets féminins et deuxièmement les sujets masculins.

Ces analyses révèlent qu'il n'existe pas de diffé-

rence significative entre l'attitude et le quartier pour les sujets masculins ($F = ,09$, $p > ,05$) ou pour les sujets féminins ($F = 1,67$, $p > ,05$).

Discussion des résultats

Contrairement à ce qui était attendu, les résultats obtenus dans notre étude n'ont pas démontré de différence significative entre l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire et celle des élèves ordinaires.

Bien que nos résultats rejoignent ceux obtenus par la plupart des études réalisées avant 1969 (Diedrich, 1966; Goldbold, 1967; Jackson et Lahaderne, 1967; Malpass, 1953; Tenenbaum, 1940; Tschechtelin, 1940) et celles réalisées par Cabana-Proulx en 1981 et Skaalvik en 1983, ils vont à l'encontre des conclusions obtenues par la majorité des études s'intéressant à la relation entre l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire. De plus, ils ne correspondent pas aux orientations que propose le cadre théorique de Staats.

Trois explications peuvent tenter d'expliquer ces résultats. La première concerne le sens donner par les différents auteurs aux notions suivantes : "attitude scolaire", "attitude vis-à-vis l'école", "attitude vis-à-vis les études", "perception de la valeur de l'école", "satisfaction de l'école". Ces notions sont-elles équivalentes? Et les

instruments de mesure utilisés par les différents auteurs mesurent-ils la même chose? Si la correspondance entre les notions est déficiente et si l'objet mesuré diffère, cela peut avoir contribué aux différences observées entre les résultats de notre étude et ceux obtenus par la majorité des recherches.

La deuxième explication se réfère plus spécifiquement au concept d'attitude vis-à-vis les études. Peut-être que ce concept est trop global pour permettre de retrouver des différences. Beaulieu (1989), dans une étude sur le lien entre le rendement scolaire et l'attitude scolaire, arrive à des conclusions semblables, c'est-à-dire que l'attitude scolaire est un concept trop global pour vérifier un lien entre le rendement scolaire et l'attitude. Dans ce sens, et comme certaines études le suggèrent (Beaulieu, 1989; McEwin et al., 1980; Richards et al., 1984), si au lieu de mesurer l'attitude vis-à-vis les études, l'attitude vis-à-vis les matières enseignées était mesurée peut-être que certaines différences seraient démontrées entre les élèves en difficulté scolaire et les élèves ordinaires.

La troisième explication concerne l'instrument utilisé pour mesurer l'attitude vis-à-vis les études. En effet, il est possible que l'instrument ne soit pas suffisamment sensible pour discriminer les différences d'attitude entre les groupes d'élèves. C'est une possibilité puisque les résultats moyens obtenus à l'échelle par les différents groupes, selon la

catégorie, le classement et le quartier de provenance, démontrent une attitude similaire, soit une attitude neutre.

Malgré qu'aucune différence ne fut démontrée entre l'attitude des élèves en difficulté et celle des élèves ordinaires, certaines différences sont remarquées entre les élèves en difficulté scolaire de septième année et les élèves des trois autres classements. Ces élèves de septième année ont non seulement une attitude vis-à-vis les études significativement plus positive que les autres élèves en difficulté du programme cheminement particulier et du pré-secondaire, mais leur attitude est également plus positive que celle des élèves ordinaires.

Considérant que l'âge n'est pas un facteur intervenant dans ces résultats, ceux-ci peuvent être expliqués en partie par le fait que les élèves de septième année sont toujours au niveau du primaire. Ainsi, en plus de ne pas avoir subi la transition du primaire au secondaire, qui est en elle-même un événement assez important pouvant modifier la perception que l'élève a de l'école, l'élève de septième année bénéficie d'une relation, d'une attention et d'une aide individualisée de la part du professeur, ce qui est différent du niveau secondaire où l'élève voyage d'un professeur à un autre pour chaque matière.

Malgré ces différences significatives, nous ne pouvons pas confirmer notre hypothèse stipulant que plus les difficultés sont sévères, plus l'attitude est négative. Ceci

est vrai seulement lorsque les élèves ayant des difficultés scolaires sévères, soit les élèves du pré-secondaire, sont comparés aux élèves de septième année. Ces différences semblent être davantage le résultat d'une attitude positive de la part des élèves de septième année plutôt qu'une attitude négative due à la sévérité des difficultés.

En ce qui concerne le quartier de provenance, nous pouvons remarquer une certaine similarité entre les résultats de notre étude et ceux obtenus par Barker-Lunn (1972), Cron (1973) et Richards et al. (1986). Ces études remarquent une relation positive entre l'attitude et le rendement pour les élèves de quartier défavorisé et une relation négative entre les deux variables pour les élèves de quartier moyen et favorisé. Bien que les résultats moyens obtenus par les élèves de notre étude démontrent cette même tendance, elle n'est pas significative.

De plus, lorsque nous comparons l'attitude vis-à-vis les études des élèves selon leur quartier de provenance, aucune différence d'attitude est remarquée entre les élèves des différents quartiers. Ainsi, il semble que le quartier de provenance de l'élève n'est pas un facteur pouvant influencer l'attitude vis-a-vis les études et ce, même si la catégorie de l'élève est considérée.

En plus des faiblesses attribuables à l'instrument de mesure, les résultats concernant le quartier de provenance de l'élève peuvent être expliqués aussi par le petit nombre de

sujets composant notre échantillon d'élèves provenant de quartier défavorisé.

Il ressort également de notre étude que l'attitude vis-à-vis les études des filles n'est pas significativement différente de celle des garçons. Ces résultats sont en accord avec deux des sept études qui se sont intéressés aux différences d'attitude vis-à-vis les études entre les filles et les garçons, soit celle de Cullen (1969) et celle de Behrens et Vernon (1978).

Ces auteurs n'attribuent pas de raison spécifique à cette similitude entre l'attitude des filles et celle des garçons. Par contre, l'étude de Barker-Lunn (1972) qui démontre que les filles ont une attitude vis-à-vis les études plus favorable, attribue ces différences au fait que les filles se conforment davantage que les garçons, ce qui leur permet de mieux s'adapter. Il est possible que depuis l'étude de Barker-Lunn, il y ait eu un changement à ce niveau, ce qui peut expliquer l'attitude semblable entre les filles et les garçons.

En résumé, nos résultats démontrent que l'attitude vis-à-vis les études, mesurée par l'échelle AE, semble être indépendante du fait d'être un élève en difficulté scolaire ou non, du fait de provenir d'un quartier défavorisé, moyen ou favorisé, et du sexe. Selon les résultats de la récension des écrits, ainsi que la théorie des attitudes de Staats, nous aurions dû observer des différences significatives entre les

différents groupes au niveau de l'attitude vis-à-vis les études. Nous croyons donc que l'absence de différences serait attribuable soit au manque de sensibilité de notre instrument de mesure ou encore au fait que l'attitude vis-à-vis les études est un concept trop global pour permettre d'observer des différences.

Conclusion

Le but principal de notre recherche était d'étudier l'attitude des élèves en difficulté scolaire, vis-à-vis les études et de vérifier s'il existe un lien entre le quartier de provenance des élèves, l'attitude vis-à-vis les études et le fait d'être ou non un élève en difficulté scolaire.

Notre première hypothèse principale stipule que les élèves en difficulté scolaire ont une attitude vis-à-vis les études significativement plus négative que les élèves ordinaires. Notre étude ne nous a pas permis de confirmer cette hypothèse, puisque l'attitude des élèves en difficulté scolaire, telle que mesurée par l'échelle AE de Rousseau, est semblable à celle des élèves ordinaires, c'est à dire que leur attitude est neutre.

La deuxième hypothèse voulait qu'il y ait interaction entre le quartier de provenance de l'élève et la catégorie de l'élève au niveau de l'attitude vis-à-vis les études. Cette hypothèse fut également infirmée lors de notre étude.

Au niveau de nos hypothèses secondaires, la première stipulait que "Plus les difficultés scolaires sont sévères, plus l'attitude vis-à-vis les études est négative". Cette hypothèse fut également rejetée. Par contre, certaines différences furent observées entre les élèves de septième année du primaire et les trois autres classements, soit classe de cheminement particu-

lier, pré-secondaire et classe ordinaire. Les élèves de septième année ont une attitude significativement plus positive que les autres élèves.

La deuxième hypothèse secondaire, stipulant que l'attitude vis-à-vis les études des sujets féminins serait plus positive, fut elle aussi infirmée. Les sujets féminins et les sujets masculins ont tous les deux une attitude neutre.

En ce qui concerne notre question de recherche, à savoir si l'attitude vis-à-vis les études des élèves était différente selon leur quartier de provenance, les résultats démontrent qu'il n'existe pas de différence significative entre les élèves de quartier défavorisé, moyen et favorisé au niveau de l'attitude vis-à-vis les études.

L'explication de ces résultats non significatifs réside probablement dans le type d'instrument utilisé, l'aspect du concept trop global d'attitude vis-à-vis les études et pour certaines analyses dans le nombre de sujets composant les groupes comparés. Par contre, il est important de s'interroger sur le fait que finalement, l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire ne diffère peut-être pas de celle des élèves ordinaires.

Considérant les conclusions tirées de la théorie des attitudes de Staats, nos résultats et ceux obtenus par les différentes études, il nous semble important de poursuivre des recherches dans le domaine des attitudes scolaires. Il serait

donc intéressant d'explorer à nouveau l'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire en raffinant l'instrument et en utilisant un autre instrument qui mesurerait non seulement l'attitude vis-à-vis les études, mais aussi l'attitude vis-à-vis les matières enseignées et le personnel enseignant.

Il serait également recommandable d'examiner à nouveau l'influence du quartier de provenance, en ayant un plus grand nombre de sujets provenant de quartier défavorisé.

Un autre aspect qui semble important à considérer lors de futures études sur les élèves en difficulté scolaire, est tout le contexte familial: le type d'emploi et le statut socio-économique des parents, l'attitude des parents vis-à-vis les études et les matières enseignées, l'importance que les parents accordent à l'école, le climat familial, qui sont des variables plus précises pouvant influencer davantage l'attitude des élèves.

Bien que notre étude ne nous a pas permis d'observer des différences significatives entre les élèves en difficulté scolaire et les élèves ordinaires, elle nous indique de nouvelles pistes à explorer nous permettant de mieux connaître ces élèves.

Appendice A

Synthèse des travaux de recherche mettant en relation
l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire

Tableau 9
Synthèse des travaux de recherche mettant en relation l'attitude vis-à-vis les études et le rendement scolaire

Auteurs	Echantillon	Instruments	<u>Résultats</u>			
			<i>Il existe une relation</i>	<i>Il n'existe pas de relation</i>	<i>Parfois</i>	<i>Autres</i>
Terienbaum (1940)	639 élèves de 6 et 7ième années	1) Questionnaire d'attitude élaboré par l'auteur 2) le progrès scolaire		Att. → RS		Att. → Sexe (F: Att.+)
Tschechelin (1940)	610 élèves de la 4 à la 8ième année	1) Questionnaire d'attitude élaboré par l'auteur 2) rendement scolaire		Att. → RS		
Malpass (1953)	92 élèves de 8ième année	1) -School Pictures Test -Personnal Document Test -Sentence Completion Test 2) -California Test of Mental Maturity, S-Form -Notes scolaires -Stanford Reading and Arithmetic Tests		Att. → RS		Att. → Tests
Brodie (1964)	92 élèves	1) Student Opinion Poll 2) Iowa Test of Educational Development (ITED)	Att. → RS fort			
Diedrich (1966)	258 élèves de niveau secondaire	1) Student Opinion Poll 2) Notes scolaires en anglais		Att. → RS		
Godbold (1967)	8 classes de 8ième année	1) -Stern's Need-Press Indexes -High School Charactéristics Index 2) Iowa Tests of Basic Skills		Att. → RS		

Jackson et Lahaderne (1967)	292 élèves de 6ième année	1) -Michigan Student Opinion Poll II -Michigan Student Questionnaire 2) -Notes scolaires -Stanford Achievement Test			Att. \rightarrow RS sauf F en science
Khan (1969)	1038 élèves de niveau secondaire	1) Survey of Study Habits and Attitudes (SSHA) 2) Metropolitan Achievement Test	Att. + \rightarrow RS fort		Att. + \rightarrow RS fort
Cullen (1969)	372 élèves de 8ième année	1) Junior High School Student Opinion pool 2) -Notes scolaires -Tests académiques et d'habiletés intellectuelles	Att. + \rightarrow RS fort		Att. \rightarrow Sexe
Baldwal (1969)	100 élèves de la 3 à la 6ième année	1) Echelle de type Thurstone 2) Stanford Achievement Test	Att. + \rightarrow RS faible		Att. \rightarrow Sexe (F: Att.+) Att. \rightarrow NS (corrélation -)
Neale, Gill et Tismer (1970)	215 élèves de 6ième année	1) Echelle sémantique différentielle 2) SRA Achievement Battery	Att. + \rightarrow RS fort		
Williams (1970)	élèves de niveau secondaire	1) California Study Methods Survey 2) -California Short Form Test of Mental Maturity -Tennessee Self Concept Scale -Bell Adjustment Inventory -California Achievement Test Battery	Att. + \rightarrow RS fort		

Coffin, Dietz et Thompson (1971)	60 élèves de 10ième année	1) Echelle sémantique 2) -Notes scolaires -Métropolitan Achievement Tests	Att. + → RS fort			
Barker-Lunn (1972)	2000 élèves de 3 et 4ième année	1) Questionnaire développé par l'auteur en 1969 2) Test d'anglais	Att. + → RS fort			Att. → Sexe (F: Att.+) Sexe
Cron (1973)	418 élèves de 4, 5 et 6ième année	1) Echelle sémantique 2) SRA Achievement Series	Att. + → RS fort			Att. → (F: Att.+) Att. → NS (corrélation -)
Gadzella et Fournet (1974)	282 élèves de niveau collégial	1) Questionnaire de caractéristiques personnelles 2) ?	Att. + → RS fort			
Bush (1975)	230 élèves de 6ième année	1) Echelle de type Likert 2) Notes scolaires	F:Att. + → RS fort M:Att.+ → RS faible			
Majoribanks (1976)	450 élèves de 12 ans	1) Questionnaire de Barker-Lunn (1969) 2) -Test d'intelligence -Test académique	Att. + → RS fort			
Behrens et Vernon (1978)	292 élèves de 7ième année	1) Questionnaire de Vernon (1971) 2) -Test d'anglais et Maths -Notes scolaires	Att. + → RS fort			Att. → Sexe
McEwin, Blanton Terry (1980)	336 élèves de 7ième année	1) Echelle sémantique 2) California Test of Basic Skills, Form Q			Maths+lecture: Att. + → RS Oral: Att. → RS	

Dabana-Proulx (1981)	30 élèves	1) T.A.S. 2) Notes scolaires		Att. → RS		
Benbow et Stanley (1982)	873 élèves talentueux de 7 et 8ième année	1) Questionnaire d'informations personnelles 2) College Board's Scholastic Aptitude Test (Maths et oral)	Att. + → RS fort			Att. → Sexe (F: Att.+)
Skaalvik (1983)	348 élèves de 2, 3, 4, 6 et 8ième année	1) Perceived Competence Scale for Children 2) -Tests standardisés -Notes scolaires		Att. → RS sauf F de 8e année Att. + → RS fort		
Richards, Gaver et Golicz (1984)	43 élèves de 4ième année	1) Estes Attitude Scales 2) Educational Ability Series	Att. + → RS fort et faible			
Richards et Bear (1986)	181 élèves de la 4 à la 6ième année	1) Estes Attitude Scales 2) -SRA Achievement Series -Notes scolaires	Att. + → RS fort			

Légende:

1) Instrument utilisé pour mesurer l'attitude vis-à-vis les études (ou l'école)

2) Instrument utilisé pour mesurer le rendement scolaire

Att. + : Attitude vis-à-vis les études positive
→ : aucune relation

RS : Rendement scolaire

→ : relation

F : sujets féminins

M : sujets masculins

NS: niveau scolaire

Appendice B

Echelle d'attitude vis-à-vis des études

(Echelle AE)

Echelle AE

- A. Je considère que les voyages sont plus instructifs que les études.
 - B. L'expérience de la vie peut remplacer les études.
 - + C. J'aimerais passer toute ma vie à étudier.
 - + D. En général, les gens aiment étudier.
 - + E. L'étude satisfait les ambitions et les aspirations de l'homme.
 - + F. Pour réussir dans la vie, il faut étudier.
 - + G. Il serait facile de donner aux jeunes le goût des études.
 - + H. Je crois que toutes les matières scolaires ont leur raison d'être.
 - I. Il n'y a rien de plus ennuyeux que l'étude.
 - J. Les études ne sont pas nécessaires au développement complet de l'homme
 - + K. Pour celui qui veut, les études sont intéressantes.
 - L. Le goût ou le dégoût pour l'étude ne se discute pas plus que le goût ou dégoût pour un aliment.
 - M. On accorde trop d'importance aux études.
 - N. C'est la minorité qui garde un bon souvenir de leur temps d'étudiant.
 - + O. L'étude passe bien le temps.
 - P. Il n'est pas nécessaire de poursuivre des études pour être considéré dans la société.
 - Q. On étudie parce qu'on est obligé de le faire.
 - R. A quoi ça sert tant étudier!
 - + S. Les études procurent beaucoup de joie.
 - T. Le temps consacré à l'étude est pénible.
 - + U. Les plus belle heures sont celles que l'on consacre à l'étude.
 - + V. Etudier pendant plusieurs années: c'est le plus beau des rêves qu'on puisse faire.
- + : opinion traduisant une attitude favorable

Choix de réponse:

- (5) je approuve totalement
- (4) je approuve
- (3) je suis indécis
- (2) je désapprouve
- (1) je désapprouve totalement

- : opinion traduisant une attitude défavorable

Choix de réponse:

- (1) je approuve totalement
- (2) je approuve
- (3) je suis indécis
- (4) je désapprouve
- (5) je désapprouve totalement

Appendice C

Procédure de validation interne de l'échelle AE

Procédure de validation interne de l'échelle AE

La technique utilisée pour mesurer la validité interne est la même que celle proposée par Rousseau lors de la construction de l'échelle, soit celle de la corrélation item-total à l'aide de coefficient de contingence à six facteurs.

Pour calculer le coefficient de contingence de chaque item, les réponses ont été transformées en catégories de la façon suivante (la démarche qui suit est répétée pour tous les items):

(1) Premièrement, nous avons soustrait l'item A de toutes les sommes pour obtenir le total corrigé de chaque élève. Nous avons ensuite calculé la moyenne des totaux corrigés. Chaque total corrigé est comparé à la moyenne, ce qui nous permet de classer les élèves en deux catégories, soit les élèves dont le total corrigé est au-dessus de la moyenne et les élèves dont le total corrigé est au-dessous de la moyenne. Voici un exemple de cette première étape.

Un élève répond 3 à l'item A et il a une somme de 71. Une fois la soustraction faite, son total corrigé est de 68 ($71 - 3 = 68$). La moyenne de tous les totaux corrigés pour l'item A est de 66.6. Cet élève se retrouve, pour l'item A, dans la catégorie au-dessus de la moyenne.

(2) Dans la deuxième étape, nous avons transformé les réponses

individuelles en trois catégories (réponses 1 et 2, réponse 3, réponses 4 et 5). Par exemple, l'élève qui répond soit 1 ou 2 à l'item A, se retrouve dans la première catégorie, l'élève qui répond 3 se retrouve dans la deuxième catégorie, et l'élève qui répond 4 ou 5 se retrouve dans la troisième catégorie.

Les coefficients de contingence sont calculés à partir des deux catégories définies à la première étape et les trois catégories de la deuxième étape. Voici les résultats de ces corrélations "item-total" pour chaque opinion.

Tableau 10
Corrélations "item-total" pour les 22 items
de l'échelle AE soumis aux 233 sujets

Items	χ^2	C	P
A	18.643	.272	<.001
B	29.190	.334	<.001
C	19.216	.276	<.001
D	12.320	.224	<.01
E	4.914	.114	>.05
F	17.977	.268	<.001
G	20.611	.285	<.001
H	15.671	.251	<.001
I	46.674	.409	<.001
J	12.799	.228	<.01
K	4.437	.137	>.05
L	3.278	.118	>.05
M	27.394	.324	<.001
N	.264	.034	>.05
O	22.812	.299	<.001
P	8.883	.192	<.05
Q	29.664	.336	<.001
R	32.571	.350	<.001
S	65.248	.468	<.001
T	36.135	.366	<.001
U	42.838	.394	<.001
V	20.363	.283	<.001

Appendice D

Transformation des résultats bruts en cotes standards

Les cotes standards varient de 1 à 20 et sont établies de la façon suivante:

(1) Une fois que les poids sont accordés aux opinions, le score minimum possible (50) et le score maximum possible (250) sont calculés. Ce qui nous indique que les résultats bruts devraient varier entre 50 et 250.

(2) Cette échelle est ensuite divisée en 20 intervalles de dix. Voici la table de conversion des résultats bruts en cotes standards.

Tableau 11

Table de conversion des résultats bruts
en cotes standards

Résultats	Cotes
bruts	standards
240 et plus	20
230 - 239	19
220 - 229	18
210 - 219	17
200 - 209	16
190 - 199	15
180 - 189	14
170 - 179	13
160 - 169	12
150 - 159	11
140 - 149	10
130 - 139	9
120 - 129	8
110 - 119	7
100 - 109	6
90 - 99	5
80 - 89	4
70 - 79	3
60 - 69	2
59 et moins	1

Appendice E

Questionnaire sur les caractéristiques générales des élèves

CARACTERISTIQUES GENERALES DES ELEVES

- 1) Sexe: Masculin _____ Féminin _____
- 2) Date de naissance (jour, mois et année) _____
- 3) Est-ce que tu demeures avec ton père et ta mère?
- _____ Oui, je demeure avec mon père et ma mère
 _____ Non, je ne demeure pas avec mon père et ma mère
- Si tu as répondu <<oui>> à la question 3, passes à la question 6
- Si tu as répondu <<non>> à la question 3, réponds à toutes les questions qui suivent.
- 4) Puisque tu ne demeures pas avec tes deux parents, avec qui demeures-tu?
- _____ Je demeure avec ma mère seulement
 _____ Je demeure avec mon père seulement
 _____ Je demeure avec ma mère et mon beau-père (ou ma mère et son ami)
 _____ Je demeure avec mon père et ma belle-mère (ou mon père et son amie)
 _____ Je demeure un certain temps avec ma mère et un certain temps avec mon père
 _____ Je demeure dans une famille d'accueil
 _____ Je demeure avec mes grands-parents
 _____ Autre. Je demeure _____
- 5) Pourquoi ne demeures-tu pas avec tes deux parents? Parce que...
- _____ Mes parents sont divorcés
 _____ Mes parents sont séparés
 _____ Mon père est décédé
 _____ Ma mère est décédée
 _____ Je n'ai jamais connu mon père
 _____ Autre raison. Laquelle? _____
- 6) Combien as-tu de frères et de soeurs?
- J'ai _____ frère(s)
 J'ai _____ soeur(s)
- 7) Quel rang occupes-tu dans ta famille? (premier ou première né(e), 2ième plus vieux ou plus vieille, etc.)

- 8) Dans quelle ville demeures-tu?

- 9) Quel est le nom de la rue où tu demeures?

Remerciements

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, Monsieur Pierre Potvin, Ph.D., professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour sa disponibilité, son respect et ses encouragements, et à Monsieur Romain Rousseau, Ph. D., professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski pour son temps et ses précieux conseils.

L'auteure désire également remercier Madame Lise Morin secrétaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour la vérification du français.

Finalement, l'auteure tient à remercier le F.C.A.R. (projet 88-EQ-3562) pour le soutien financier de cette étude, les psychologues du Service aux élèves de la Commission Scolaire des Vieilles Forges et particulièrement les enseignants, les parents et les élèves qui ont collaboré à cette étude.

Références

- BAIN, R. (1928) An attitude on attitude research. American Journal of Sociology. Vol.33, 940-957.
- BALDWAL, B.S. (1969) A study of the relationship between attitude towards school and achievement: Sex and grade level. Dissertation Abstract International, vol.30(6-A) 2366.
- BARKER LUNN, J. C. (1972) The influence of sex, achievement level and social class on junior school children's attitudes. British journal of educational psychology, vol. 42(1), 70-74.
- BEAULIEU, P. (1989) L'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années du primaire en relation avec le rendement scolaire et l'attitude des enseignants. Mémoire présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- BEGIN, G. et PURUSHOTTAM, J. (1979) Psychologie sociale. Québec: Les presses de l'Université Laval
- BEHRENS, L.T. et VERNON, P.E. (1978) Personality correlates of over-achievement and under-achievement. British journal of educational psychology, vol.48, 290-297.
- BENBOW, C.P., STANLEY, J.C. (1982) Intellectually Talented Boys and Girls: Educational Profiles. Gifted Child Quarterly. vol.26(2), 82-88.
- BLOOM, B.S. (1979) Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaires. Traduit de l'américain par Viviane De Landsheere. Bruxelles: Editions Labor.
- BORGARDUS, E.S. (1931) Fundamentals of social psychology. New York: Century. Deuxième édition.
- BRODIE, T.A. Attitude toward school and academic achievement. Personnel and guidance Journal, 1964, vol.43, 375-378.
- BROPHY, J.E. et EVERETSON, C.M. (1981) Student characteristics and teaching. New York: Longman.

- BROPHY, J.E. et GOOD, T.L. (1974) Teacher-Student relationship. Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- BUSCH, M.E. (1975) The identification and comparaison of attitudes of randomly sampled upper and lower socioeconomic status sixte-grade students toward selected school experiences and the correlation of these attitudes with student attendance records and standardized achievement test scores. Dissertation abstracts international, vol.36(9-A), 5800.
- CABANA-PROULX, D. (1981) Comparaison des attitudes vis-à-vis de l'école en classe régulière et en classe d'immersion. Essai de maîtrise inédite. Québec: Université Laval.
- COFFIN, B.S., DIETZ, S.C. et THOMPSON, C.L. (1971) Academic Achievement in a Poverty Area High School: Implications for Counseling. The Journal of Negro Education. vol.40(4), 365-368.
- CRAIG, C.W. (1972) The social class context of the neighborhood school and its effect on the achievement and attitudes of pupils with similar ability and socioeconomic status. Dissertation abstracts international, vol.32(11-A), 5887-5998.
- CRON, C.T. (1973) The relationship between attitudes toward school and academic achievement of fourth-fifth and sixth-grade Mexican American pupils attending schools in areas of different levels of economic affluence. Dissertation Abstract International, vol.34(4-A), 1695.
- CULLEN, R.J. (1969) Achievement ability, and self-attitude correlates of components of school satisfaction among eight grade students. Dissertation Abstract International, vol. 31(3-A), 1069.
- DIEDRICH, R. (1966) Teacher perceptions as related to teacher-student similarity and student satisfaction with school. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.
- FISHBEIN, M. et AJZEN, I. (1975) Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Mass.: Addison-Wesley Company, Inc.

- GADZELLA, B.M. et FOURNET, G.P. (1974) Differences between high and low achievers on self-perceptions. Journal of experimental education, vol.44(3), 44-48.
- GAGNON, G. et LEDUC, A. (1987) Le behaviorisme paradigmatic: une théorie unificatrice. Comportement Humain. vol.1(1), 27-36.
- GILLY, M. (1980) Maître-élève. Rôles institutionnels et représentation. Paris: Presses Universitaires de France, Collection Pédagogie aujourd'hui.
- GODBOLD, D.H. (1967) A comparison of attitudes toward school, self-perception, and achievement of eight grade pupils attending junior high schools in communities of different levels of economic affluence. Dissertation Abstract International, vol.28(9-A), 3460.
- HILGARD, E.R., ATKINSON, R.L. et ATKINSON, R.C. (1980) Introduction à la psychologie. Montréal: Editions des études vivantes.
- JACKSON, P.W. et LAHADERNE, H.M. (1967) Scholastic success and attitude toward school in a population of sixth graders. Journal of Educational Psychology, vol.58(1) 15-18.
- JACKSON, P.W. (1968) Life in Classrooms (New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KAHN, S.B. (1969) Affective correlates of academic achievement. Journal of educational Psychology, vol.60, 216-221.
- KLINEBERG, O. (1967) Psychologie sociale. Troisième édition, traduit de l'anglais par R. Avigdor-Coryell. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEDUC, A. (1984) Recherches sur le behaviorisme paradigmatic ou social. Brossard: Editions Behaviora Inc.
- MALPASS, L.F. (1953) Some relationship between students' perceptions of school and their achievement. Journal of educational Psychology, vol.44, 475-482.
- MARJORIBANKS, K. (1976) School Attitudes, cognitive ability, and Academic Achievement. Journal of educational Psychology, vol.68(6), 653-660.
- MARC, P. (1984) Autour de la notion pédagogique d'attente. Berne: Peter Lang.

- MCEWIN, K. BLANTON, W. E., TERRY, J. M. (1980) An exploration of self concept, attitude toward curriculum and academic achievement in the middle school. ERIC.
- MEAD, G.H. (1963) L'esprit, le soi et la société/ traduit de l'anglais par Jean Cazeneuve, Eugène Kaelin et Georges Thibault. Paris: Presses Universitaires de France.
- MORISSETTE, D. (1981) Les inégalités scolaires au secondaire: une application longitudinale du Paradigme du Behaviorisme social. Les cahiers D'A.S.O.P.E., vol. XVI.
- NEALE, D.C. & PROSHEK, J.M. (1967) School-related attitudes of culturally disadvantaged elementary school children. Journal of educational Psychology, vol.58(4), 238-244.
- NEALE, D.C. (1969) The role of attitudes in learning mathematics. Arithmetic Teacher, vol.16, 631-640.
- NEALE, D.C., GILL, N. et TISMER, W. (1970) Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement. The journal of educational research, vol.63(5), 232-237.
- OSKAMP, S. (1977) Attitudes and Opinions. N.J.: Prentice-Hall.
- PARK, R.E., BURGESS, E.W. (1924) Introduction to the science of sociology. Chicago: University of Chicago Press. Edition revisée.
- RICHARDS, H.C., GAVER, P., GOLICZ, H. (1984) Academically unpredictable school children: Their attitudes toward school subjects. Journal of educational research, vol.77, 273-276.
- RICHARDS, H.C., BEAR, G. (1986) Attitudes toward school subjects of academically unpredictable elementary school children. ERIC, ED269168.
- ROUSSEAU, R. (1970) La mesure de l'attitude vis-à-vis les études, Echelle AE. Manuel et Normes. Québec: Université Laval.
- ROUSSEAU, R. (1987) La mesure des attitudes: Les méthodes de Thurstone, Likert et Guttman. Rimouski: Les Editions Jonathan Enr.
- SCHELL, R.E. et HALL, E. (1980) Psychologie génétique. Le développement humain. Traduit par Annick Chauveau et Michel Claes. Montréal: Editions du renouveau pédagogique Inc.

- SKAALVIK, E. M. (1983) Academic achievement, self-esteem and valuing of the school - some sex differences. British journal of educational psychology. vol.53(3), 299-306.
- STAATS, A.W. (1986) Behaviorisme social. Brossard: Editions Behaviora Inc.
- STATISTIQUE CANADA (1986) Facteurs de recensement Trois-Rivières: Partie 1: Profils. Ottawa: Statistique Canada 1988.
- TENENBAUM, S. (1944) Attitudes of elementary school children to school, teachers, and classmates. Journal of applied Psychology, vol.28, 134-141.
- THOMAS, R. et ALAPHILIPPE, D. (1983) Les attitudes. Paris: Presses Universitaires de France. Collection "Que sais-je?"
- TSCHECHTELIN, Sr. M.A., HIPSkind, Sr. M.J.F., et REMMERS, H.H. (1940) Measuring the attitudes of elementary school children toward their teachers. Journal of educational psychology, vol.31, 195-203.
- WILLIAMS, R.L. (1970) Personality, ability, and achievement correlates of scholastic attitudes. Journal of educational research, vol.63, 401-403.