

Rapport de recherche présenté dans le cadre du  
Programme des actions concertées du  
Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Persévérance et réussite scolaire  
En partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

**Projet #103511**

**Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu  
socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants**

Chercheur principal  
Roch Chouinard<sup>1</sup>

Co-chercheurs  
Thérèse Bouffard<sup>3</sup>  
François Bowen<sup>1</sup>  
Michel Janosz<sup>1</sup>  
Carole Vezeau<sup>2</sup>

Coordination  
Julie Bergeron<sup>1</sup>

Analyses et collaboration à la rédaction  
Christiane Bouthillier<sup>1</sup>  
Normand Roy<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Université de Montréal  
<sup>2</sup>Cégep Régional de Lanaudière à Joliette  
<sup>3</sup>Université du Québec à Montréal

12 Juillet 2007

## Table des matières

<b>Implications pour les décideurs</b> .....	I
<b>Résumé</b> .....	III
<b>Rapport</b> .....	7
<b>Liste des tableaux</b> .....	8
<b>1. Problématique et contexte</b> .....	10
<b>2. Objectifs de la présente étude</b> .....	20
<b>3. Méthodologie générale</b> .....	22
<b>4. Méthodologie spécifique et résultats</b> .....	24
4.1 Perceptions et pratiques pédagogiques des enseignants .....	25
4.1.1 Participants .....	26
4.1.2 Instruments .....	26
4.1.3 Résultats relatifs à la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques .....	30
4.1.4 Résultats relatifs au vécu professionnel des enseignants selon le milieu socioéconomique et la matière d'enseignement .....	31
4.2 Motivation et adaptation psychosociale des élèves selon le milieu socioéconomique et le sexe .....	39
4.2.1 Participants .....	40
4.2.2 Instruments .....	40
4.2.3 Résultats relatifs à la motivation à apprendre .....	44
4.2.4 Résultats relatifs à l'adaptation psychosociale .....	47
4.3 Effet école et effet classe .....	51
4.3.1 Participants .....	52
4.3.2 Instruments .....	52
4.3.3 Résultats relatifs aux effets de l'école et de la classe .....	52
4.4 Effet des perceptions et des pratiques des enseignants sur la motivation des élèves .....	58
4.4.1 Participants .....	59
4.4.2 Instruments .....	59
4.4.3 Résultats relatifs à l'effet enseignant .....	60
<b>5. Discussion</b> .....	69
<b>6. Recommandations</b> .....	77
<b>7. Formation d'étudiants</b> .....	79
<b>8. Publications et communications</b> .....	80
<b>9. Références</b> .....	81

## Implications pour les décideurs

Des données recueillies au cours de la présente étude, il est possible de dégager les constatations suivantes...

- Le niveau de motivation pour les études des élèves des écoles secondaires publiques du Québec varie surtout en fonction de leur sexe, de leur âge et de leur rendement scolaire. Ainsi, les garçons, les élèves plus âgés et les élèves moins performants sont moins motivés.
- Le niveau de motivation des élèves varie aussi, mais dans une moins large mesure, en fonction de l'Indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école. Ainsi, les élèves de milieu favorisé sont-ils moins motivés pour les études et moins bien adaptés socialement que les élèves de milieu défavorisé.
- Les perceptions des enseignants relativement à leur tâche et à leurs élèves ainsi que leurs pratiques pédagogiques varient peu d'une école à l'autre ou en fonction du milieu socioéconomique et de la matière enseignée.

Nos résultats vont donc dans le sens des études qui ont montré que les enseignants connaissent mal les causes des difficultés de leurs élèves, qu'ils tiennent peu compte du milieu socioéconomique dans lequel ils travaillent et qu'ils sont peu conscients de l'effet de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles. Cette situation fait qu'ils sont souvent démunis face aux problèmes et qu'il est difficile pour eux d'adapter leurs interventions pédagogiques.

Nous espérons que les connaissances issues de notre étude contribueront à une meilleure prise en compte de ces facteurs dans les programmes de formation initiale des maîtres, dans les programmes d'insertion professionnelle prévus pour les enseignants ainsi que dans les activités de mise à jour et de perfectionnement offertes aux personnels scolaires. En effet, une connaissance accrue de l'impact des pratiques pédagogiques sur la motivation et l'adaptation psychosociale à l'école pourrait s'avérer critique dans le contexte de l'actuelle réforme de l'éducation. Ainsi, le fonctionnement par cycles, l'approche par compétences, le passage à un paradigme d'apprentissage et la poursuite de la réussite pour tous font nécessairement appel à une remise en question des attitudes et des pratiques. Une meilleure connaissance par les enseignants de l'impact de leurs attitudes et de leurs pratiques sur les élèves nous apparaît donc cruciale, particulièrement dans les situations où leur background culturel et économique diffère de celui

d'une partie ou de l'ensemble de leurs élèves. Nous sommes d'avis que la croyance selon laquelle l'école peut faire la différence est libératrice alors que l'idée que l'école ou l'enseignant ne peut rien faire parce que tout se joue à l'extérieur, est défaitiste et paralysante et qu'elle empêche l'engagement dans le changement.

En relation avec nos résultats, il est possible d'émettre certaines recommandations aux décideurs.

- Accentuer la mise en place dans les écoles secondaires de projets particuliers, accessibles à tous les élèves, afin de concurrencer le secteur privé d'enseignement et redynamiser l'école publique.
- Poursuivre les programmes de soutien mis en place en milieux défavorisés.
- Compte tenu de l'incidence de la satisfaction professionnelle des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, il conviendrait de poursuivre les recherches afin de documenter davantage les facteurs et les conditions de la satisfaction professionnelle des agents d'éducation scolaire.
- Offrir un soutien accru aux enseignants de français œuvrant en milieu défavorisé et intervenir en priorité afin d'augmenter les compétences en lecture des élèves de ce milieu, particulièrement les compétences des garçons.
- Mettre en place des mesures destinées à diminuer l'utilisation d'approches pédagogiques basées sur la compétition entre les élèves et à augmenter celles axées sur la coopération.
- Mieux former les enseignants à différencier leurs pratiques pédagogiques en tenant compte des besoins, des goûts et des habitus culturels de leurs élèves.
- Faire la promotion dans les écoles secondaires d'approches évaluatives plus ouvertes, authentiques et variées.
- Poursuivre l'étude de l'impact des pratiques pédagogiques et évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires.

## Résumé

L'objectif général de la présente étude était de mieux documenter la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Plus précisément, nous poursuivions les objectifs spécifiques suivants :

1. Examiner la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.
2. Tester l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique de leur milieu et selon la matière d'enseignement.
3. Tester l'hypothèse selon laquelle la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves se distinguent selon le milieu socioéconomique et le sexe.
4. Documenter l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves.
5. Départager l'effet enseignant de l'effet de variables reliées à l'élève (âge, sexe et rendement scolaire) et à l'école (milieu socioéconomique, taille et localisation) sur la motivation à apprendre.

Pour atteindre les deux premiers objectifs, les perceptions et les pratiques des enseignants ont été sondées à l'aide d'un questionnaire à items auto rapportés administré à 189 enseignants de mathématiques ou de français de tous les niveaux du secondaire, provenant de 24 écoles du Québec situées en milieu plus ou moins favorisé. En ce qui a trait aux relations entre les perceptions et les pratiques des enseignants, les analyses de régression montrent peu d'incidences entre les deux catégories de variables considérées. Principalement, plus l'enseignant est satisfait de son milieu de travail, plus il intègre à sa pratique différentes modalités d'enseignement des stratégies d'apprentissage, plus il recourt à des activités de type collaboratif et moins il recourt aux activités réalisées individuellement. De plus, les analyses révèlent que plus l'indice de défavorisation de l'école est élevé, moins les enseignants accordent du temps et de l'importance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage, mais plus ils ont recours à des activités demandant aux élèves de collaborer entre eux.

Relativement aux distinctions dans les perceptions et les pratiques des enseignants selon le milieu socioéconomique, les données ont fait l'objet d'analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA). Les résultats montrent que les enseignants adaptent moins leurs pratiques à l'environnement socioéconomique de leur école qu'on aurait pu s'y attendre. Quelques différences atteignent cependant le seuil de signification. Ainsi, l'utilisation plus grande des activités réalisées en collaboration en milieu défavorisé et l'utilisation moindre des activités réalisées individuellement pourraient être envisagées comme une réponse particulière des enseignants de ce milieu aux caractéristiques de leurs élèves. Par ailleurs, les enseignants de français de milieu défavorisé rapportent un sentiment d'efficacité professionnelle moindre que leurs collègues de milieux plus favorisés, ce qui est probablement redevable au multiculturalisme plus grand dans ce milieu. Les enseignants se distinguent quelque peu aussi selon la matière qu'ils enseignent, et ce, particulièrement en ce qui concerne les pratiques évaluatives. Ainsi, les enseignants de français ont davantage recours aux activités réalisées en classe pour évaluer leurs élèves et les font davantage participer à la démarche évaluative alors que les enseignants de mathématiques ont davantage recours aux tests et aux examens.

Pour atteindre l'objectif relatif aux différences dans le profil motivationnel des élèves selon le milieu socioéconomique et le sexe, un questionnaire à items auto rapportés a été administré à près de 6000 élèves provenant des mêmes 24 écoles. Les données ont fait l'objet d'analyses de variance multivariées (MANOVA) et univariées (ANOVA). Les résultats permettent d'identifier de nombreuses différences entre les élèves selon leur milieu socioéconomique. Cela dit, ces différences ne vont pas dans le sens de ce qui était attendu. En effet, nos analyses indiquent que les élèves de milieu favorisé, même s'ils reconnaissent davantage l'utilité de l'école, sont moins attirés par l'école que ceux de milieu défavorisé. De plus, ces élèves accordent plus d'importance à la compétition et moins à la maîtrise des contenus. Qui plus est, les élèves de milieu favorisé rapportent moins d'attrait pour la lecture que leurs pairs de milieu défavorisé. Les résultats obtenus sur les variables d'adaptation psychosociale vont eux aussi dans le même sens. En effet, les élèves de milieu favorisé présentent un portrait moins favorable sur plusieurs des variables de ce groupe. Ils ont des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants, rapportent des taux plus élevés de vandalisme à l'école et à l'extérieur, de vols mineurs et de violence relationnelle. De plus, ces élèves perçoivent le décrochage comme une avenue plus avantageuse que ceux des milieux défavorisé et moyennement favorisé. Ces résultats, étonnants à première vue, sont à

considérer dans la perspective de la compétition que se livrent les établissements publics et privés en milieu favorisé et de celle des programmes de soutien aux écoles de milieu défavorisé.

Les résultats concernant les différences entre les élèves des deux sexes sont, pour leur part, conformes à ce qui est rapporté dans la littérature scientifique. De manière générale, les filles sont plus intéressées par l'école que les garçons et elles entretiennent des attitudes plus positives envers l'école. Concernant la motivation envers les matières scolaires, nos résultats montrent que les garçons ont des perceptions de compétence plus élevées que les filles en mathématiques alors que celles-ci entretiennent des perceptions de compétence plus élevées en français. De plus, les filles rapportent des niveaux plus grands d'intérêt, à la fois pour l'apprentissage du français et pour celui des mathématiques, que les garçons. Par ailleurs, les garçons perçoivent l'abandon scolaire comme un choix plus avantageux que ne le font les filles. De plus, les garçons révèlent avoir des comportements moins adaptés que les filles (plus de vandalisme scolaire, de vandalisme, de vols, d'agressions physiques et d'actes criminels). À notre avis, loin d'être des phénomènes distincts, l'adaptation psychosociale moindre des garçons est certainement reliée à leur motivation moins grande pour l'école. Particulièrement, le manque d'intérêt et de perspective future pourrait expliquer les comportements peu adaptés de certains garçons.

Les données utilisées afin d'atteindre l'objectif consistant à documenter l'effet école et l'effet classe sur la motivation, l'engagement et le rendement scolaire ont été recueillies à partir d'un échantillon de plus de 7000 élèves provenant de 54 écoles secondaires publiques, situées dans différents milieux socioéconomiques. Les analyses multiniveaux montrent que la variance dans les scores des variables motivationnelles s'explique principalement par des différences individuelles. Le pourcentage de variance expliquée par les différences entre les établissements scolaires est toujours très limité (moins de 3%). Par contre, les différences entre les classes contribuent à expliquer un plus grand pourcentage de la variance. L'impact des différences entre les classes se retrouve surtout sur la mesure de rendement, alors que le niveau « classe » explique près de 20% de la variance observée.

Finalement, l'objectif consistant à départager l'effet enseignant de l'effet redevable à l'élève et à l'école sur la motivation à apprendre a été traité à partir du même échantillon et des mêmes instruments que les trois premiers objectifs. Les analyses multiniveaux confirment la primauté des variables appartenant à l'élève (rendement antérieur, sexe et âge) sur les variables des deux

autres niveaux ainsi que celle des variables du niveau enseignant sur celles du niveau école. Particulièrement, l'identification par les enseignants d'obstacles liés à leur école, susceptibles de diminuer les chances de succès de leurs élèves, semble reliée à la motivation en français (positivement dans le cas de l'intérêt, de l'utilité et de l'anxiété). Par ailleurs, le recours à l'enseignement magistral prédirait négativement l'intérêt pour le français et agirait positivement sur l'anxiété de performance en mathématiques. L'utilisation de tests, pour sa part, influencerait négativement la perception qu'ont les élèves de l'utilité du français.

Dans l'ensemble, nos résultats montrent que, bien qu'il existe des différences nombreuses entre les élèves selon leur milieu socioéconomique et leur sexe, les écoles et les enseignants adaptent relativement peu leurs pratiques en fonction de ces différences.



# **Rapport**

## Liste des tableaux

Tableau 1 :	Description des échelles de satisfaction des enseignants face à leur profession.....	27
Tableau 2 :	Description des échelles d'exposition aux obstacles à la réussite des élèves .....	27
Tableau 3 :	Description des échelles liées à l'enseignement des stratégies .....	28
Tableau 4 :	Description des échelles de stratégies de motivation des enseignants .....	28
Tableau 5 :	Description des échelles liées à la gestion et l'organisation de la classe .....	29
Tableau 6 :	Description des échelles liées aux pratiques évaluatives .....	29
Tableau 7 :	Valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.....	31
Tableau 8 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées à la satisfaction des enseignants.....	33
Tableau 9 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables liées aux obstacles perçus par les enseignants .....	34
Tableau 10 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées à l'enseignement des stratégies d'apprentissage.....	35
Tableau 11 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées aux stratégies de motivation des enseignants.....	36
Tableau 12 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables reliées aux types d'enseignements.....	37
Tableau 13 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables reliées aux pratiques évaluatives.....	38
Tableau 14 :	Description des échelles de motivation générale des élèves .....	41
Tableau 15 :	Description des échelles liées au français et aux mathématiques .....	41
Tableau 16 :	Description des échelles liées au vécu affectif des élèves à l'école.....	42
Tableau 17 :	Description des échelles liées à la délinquance des élèves .....	43
Tableau 18 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables associées à la motivation générale.....	45
Tableau 19 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables de perceptions associées aux matières spécifiques .....	46
Tableau 20 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> des variables liées aux perceptions associées à la lecture .....	47
Tableau 21 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i> pour les variables liées à l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves .....	48
Tableau 22 :	Moyenne, (écart-type), valeur de $F$ , degré de signifiante et taille d'effet pour les variables associées à la délinquance.....	49
Tableau 23 :	Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées à l'école .....	55
Tableau 24 :	Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées aux mathématiques.....	56
Tableau 25 :	Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées au français .....	57
Tableau 26 :	Variables du 1 <sup>er</sup> niveau (niveau élève) .....	60
Tableau 27 :	Variables du 2 <sup>e</sup> niveau (niveau enseignant) .....	60
Tableau 28 :	Intérêt pour le français (perceptions des enseignants) .....	62
Tableau 29 :	Intérêt pour le français (pratiques des enseignants) .....	62
Tableau 30 :	Utilité du français .....	63
Tableau 31 :	Perceptions de compétence en français.....	64
Tableau 32 :	Anxiété en français (perceptions et pratiques des enseignants) .....	64

Tableau 33 :	Intérêt pour les mathématiques .....	65
Tableau 34 :	Utilité des mathématiques (perceptions et pratiques des enseignants) .....	66
Tableau 35 :	Perceptions de compétence en mathématiques .....	66
Tableau 36 :	Anxiété liée aux mathématiques (perceptions des enseignants) .....	67
Tableau 37 :	Anxiété liée aux mathématiques (pratiques des enseignants).....	68

La présente étude tente de mieux comprendre l'impact des perceptions et des pratiques des enseignants sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves. L'atteinte de cet objectif général a nécessité une démarche d'analyse complexe en plusieurs étapes. Tout d'abord, nous avons examiné la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Par la suite, nous avons testé l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique des élèves de leur école et selon la matière d'enseignement. Nous avons ensuite vérifié l'hypothèse selon laquelle la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves se distinguent selon le milieu socioéconomique et le sexe. De plus, nous avons documenté l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves. Finalement, nous avons tenté d'identifier l'importance relative de variables reliées à l'élève, à l'enseignant et à l'école sur la motivation à apprendre des élèves.

## **1. Problématique et contexte**

Il est depuis longtemps reconnu que les probabilités de vivre des échecs à l'école sont plus élevées chez les enfants qui proviennent de milieu socioéconomique défavorisé et cette association ne se dément pas avec le temps (Brais, 1998, De Civita, 2002; Tremblay et al., 2000). Inversement, l'échec scolaire accroît à son tour les chances de l'individu de rencontrer des difficultés d'intégration socioprofessionnelle et de venir grandir les rangs de milieu moins favorisé (Charest, 1997; Janosz et Le Blanc, 1996; Rumberger, 1995).

### *La motivation, facteur de la réussite scolaire*

Plusieurs facteurs ont été proposés jusqu'à ce jour pour expliquer la réussite et l'échec scolaires. Parmi ceux-ci, la motivation serait un facteur crucial parce qu'elle expliquerait en grande partie l'engagement et la persévérance à l'école. Au cours des dernières années, plusieurs approches théoriques ont été proposées par les chercheurs afin de conceptualiser la motivation à apprendre. Parmi ces approches, la théorie sociocognitive est particulièrement intéressante puisqu'elle considère non seulement les variables appartenant à l'individu, mais également celles associées au contexte dans lequel les apprentissages s'effectuent. Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), la motivation à apprendre n'est pas un construit unitaire caractérisé par des pôles opposés, mais plutôt un construit multidimensionnel. En accord avec cette conception, il nous apparaît approprié de parler de profil motivationnel pour bien rendre compte de la variété

des facteurs impliqués dans l'engagement dans les études (Bouffard et Couture, 2003). Les perceptions de compétence de l'élève, les buts qu'il poursuit, la valeur qu'il accorde à l'apprentissage et à l'école en général sont parmi les dimensions reconnues comme les plus cruciales de ce profil motivationnel.

Parmi les facteurs d'ordre motivationnel qui ont une influence déterminante sur la qualité du fonctionnement et du rendement scolaires des élèves, les mesures de perceptions de compétence apparaissent aujourd'hui comme l'un des éléments les plus cruciaux (Schunk et Pajares, 2005). Les perceptions de compétence en milieu scolaire réfèrent à l'évaluation par l'élève de ses habiletés et de sa capacité de réussir. Leur impact dans l'acquisition et dans l'utilisation efficace des ressources cognitives a été souligné à maintes reprises (e.g. Berry et West, 1993; Bouffard, et Couture, 2003; Bouffard et Vezeau, 1998; Bouffard, Bouchard, Denoncourt et Goulet, 2005; Chouinard, Karsenti et Roy, sous presse; Multon, Brown et Lent, 1991; Pajares et Graham, 1999; Schunk, 1995; Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman et Midgley, 1991; Zimmerman, 1993; Zimmerman, Bandura, et Martinez-Pons, 1992). Selon ces auteurs, lorsqu'il doit effectuer une tâche, l'élève ayant des perceptions de compétence positives l'aborde avec confiance, manifeste de l'intérêt, travaille plus fort, utilise ses stratégies cognitives et métacognitives, persévère plus longtemps et, en cas d'obstacle, accroît ses efforts pour résoudre les difficultés qu'il rencontre.

Cependant, même si les perceptions de compétence semblent constituer un élément crucial de l'engagement de l'élève, certains auteurs proposent que leur impact ne serait pas direct, mais qu'il serait plutôt médiatisé par le type de buts d'accomplissement qu'il poursuit (Ames et Archer, 1988; Chouinard, Karsenti et Roy, sous presse; Dweck, 1989; Dweck et Leggett, 1988; Elliot, 2005; Elliot et Dweck, 1988; Nicholls, 1989). Les buts d'accomplissement réfèrent fondamentalement aux différentes raisons pour lesquelles l'élève s'engage dans les activités d'apprentissage. Bien qu'ils aient reçu des appellations diverses, deux grands types de buts ont surtout été examinés par les chercheurs: les buts d'orientation vers la tâche (*task-oriented goals*) aussi appelés buts de maîtrise (*mastery goals*) ou buts d'apprentissage (*learning goals*), et les buts d'orientation vers soi (*ego-oriented goals*) aussi appelés buts de performance (*performance goals*) (Ames et Archer, 1988; Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau, et Filion, 1998; Dweck, 1989; Ntamakiliro, Monnard, et Gurtmer, 2000; Nicholls, 1984; Pintrich et Garcia, 1991). Les buts d'orientation vers la tâche reflètent une préoccupation importante pour l'acquisition et le développement de nouvelles habiletés et l'amélioration de sa compétence. Le

rôle des efforts est valorisé en ce qu'il est vu comme un moyen efficace pour s'améliorer. Les buts d'orientation vers soi reflètent quant à eux une préoccupation pour l'obtention de performances élevées, qui surpassent celles des autres, et ce, de façon à démontrer sa compétence. Ici, les efforts sont vus négativement car la compétence est considérée comme étant d'autant plus évidente que la bonne performance est obtenue avec le moins d'efforts possible.

À l'instar des buts d'apprentissage, la valeur accordée à l'école ou à la matière scolaire est maintenant un thème central dans divers modèles de la motivation en milieu scolaire, en particulier dans ceux d'Eccles (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, et Yee, 1989; Eccles, Wigfield, Harold, et Blumenfeld, 1993), de Pintrich (Pintrich et De Groot, 1990; Pintrich et Garcia, 1991; Pintrich et Schrauben, 1992), ou encore de Winne (Winne, 2001; Winne et Hadwin, 1998). Ce construit reflète la perception de l'élève que les connaissances acquises de façon générale à l'école, ou de manière plus spécifique dans une matière scolaire, sont pertinentes, intéressantes et lui seront utiles à court ou plus long termes. Des chercheurs ont montré que la valeur varie en fonction des matières scolaires (Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece, et Midgley, 1983), que celle accordée par les garçons et les filles diffère selon le caractère stéréotypé de la matière (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006) et que plus ils sont jeunes, plus les élèves valorisent l'ensemble des matières scolaires (Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003; Wigfield, Eccles, Suk Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan et Blumenfeld, 1997). Dans la présente étude, la valeur sera mesurée par deux variables distinctes soit l'intérêt manifesté par l'élève envers l'école et les travaux scolaires ainsi que le jugement qu'il porte sur l'utilité de l'école en général et sur l'utilité de deux matières de base (le français et les mathématiques).

### *L'effet enseignant*

Les recherches sur le sujet ont montré que des facteurs de nature sociale viennent influencer la motivation à apprendre des élèves ainsi que leurs chances de réussir à l'école. Certains de ces facteurs, comme les pratiques éducatives, appartiennent à la famille et au milieu social (Bourdieu, 1973; Swartz, 1997), d'autres relèvent de l'école (Alexander, Entwisle et Thompson, 1987; Goddard, Tschannen-Moran et Hoy, 2001; Kuklinski et Weinstein, 2001). Parmi ces derniers facteurs, l'influence de différents agents sociaux serait à prendre en considération : directions d'école, professionnels du milieu scolaire et pairs. Cependant, les enseignants seraient les agents

sociaux scolaires les plus importants et leur influence ne cèderait qu'à celle des parents quand il s'agit d'expliquer le vécu scolaire des élèves (Goddard, Tschannen-Moran et Hoy, 2001). En effet, les enseignants sont en contact direct et quotidien avec les élèves et ils représentent la première ligne de communication avec la famille. Particulièrement, l'influence des enseignants serait cruciale dans le cas des élèves qui ne trouvent pas dans leur famille le capital culturel nécessaire pour profiter des opportunités qu'offre l'école. Cette influence s'exprime en grande partie par des attitudes, comme les attentes que les enseignants entretiennent quant aux chances de réussite des élèves. Les recherches sur le rôle des attitudes des enseignants datent des années 70 alors que Rosenthal et Jacobson (1968) ont mis de l'avant ce qu'il convient de nommer depuis *l'effet Pygmalion*. Des chercheurs comme Vallerand, Fortier et Guay (1997) sont d'avis que les attitudes et les pratiques des enseignants exercent un effet indirect sur la motivation des élèves. Leur soutien, par exemple, agirait sur les perceptions de compétence des élèves et aurait un effet médiateur sur l'engagement et la persévérance de ces derniers. D'autres auteurs ont souligné par ailleurs que le soutien des enseignants est en lien direct avec la perception de la valeur des matières scolaires (Bouffard, Simard et Vezeau (soumis); Eccles et al, 1993) et avec le rendement (Adams et Singh, 1998). Pour leur part, Eccles et Jacobs (1986) ainsi que Wigfield et Eccles (1992) ont obtenu des résultats indiquant que le niveau de motivation des adolescents envers les apprentissages scolaires est grandement influencé par les attitudes de leurs enseignants. Selon tous ces auteurs, les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants auraient même une importance plus grande que le rendement scolaire lorsqu'il s'agit d'expliquer l'engagement et la persévérance scolaires. Toujours dans le même sens, Karsenti et Roy (sous-pressé) concluent qu'à l'adolescence, les enseignants occupent une place aussi importante que les parents quand il s'agit de la motivation des élèves. Ainsi, ils ont trouvé que si les attitudes des parents permettent de prédire la valeur que les enfants accordent aux mathématiques, les attitudes des enseignants prédisent à la fois la valeur et les attentes de succès de ces derniers. D'autres études indiquent qu'il existe des relations étroites entre les pratiques pédagogiques des enseignants, la motivation à apprendre des élèves et leur adaptation psychosociale (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004; Ludwig et Pittman, 1999; Mc Dermott, Mordell et Stoltzfus, 2001). Ces résultats de recherche montrent, entre autres, que le sentiment d'incompétence consécutif aux difficultés scolaires mènerait certains élèves à adopter de façon réactive des comportements oppositionnels ou violents (Adelman et Taylor, 1990). Selon cette perspective, certains comportements déviants

seraient des manifestations proactives ou réactives, destinées à faire face à un environnement anxigène et à augmenter le sentiment de contrôle. La qualité de l'adaptation psychosociale à l'école serait donc modérée par la nature de l'environnement pédagogique, ce dernier agissant comme un facteur de protection ou de risque indirect, mais très important.

Plusieurs travaux de recherche montrent que les élèves qui reçoivent un enseignement leur permettant d'organiser leurs apprentissages, de gérer des processus de résolution de problèmes et d'apprendre à partir de leurs échanges avec les autres élèves obtiennent de meilleurs résultats sur les plans de l'adaptation et de la réussite scolaires (Bear, 1998; Cameron, 1998) ainsi qu'au plan de la motivation à apprendre (Slavin, 1994). Toutefois, ces influences positives sont tributaires de la crédibilité de l'enseignant aux yeux de l'élève et de la qualité de la relation éducative. Ainsi, les experts dans le domaine ont souligné avec insistance l'impact de la qualité de la relation maître/élève sur l'engagement et la persévérance scolaires. Par exemple, Learner et Kruger (1997) ont étudié l'attachement dans une perspective développementale et ont trouvé qu'à l'adolescence les perceptions de soi et des autres étaient reliées de manière significative à la qualité de l'attachement et que la relation d'attachement ne se crée pas seulement avec les parents, mais également avec les enseignants. Pour leur part, Zeman et Shipman (1997) rapportent qu'au début de l'adolescence, les relations avec les parents sont caractérisées par une diminution de l'engagement parental et par une augmentation de la fréquence et de l'intensité des conflits. Selon eux, ce phénomène pourrait expliquer en partie pourquoi l'influence des enseignants prend autant d'importance à cet âge. Ces chercheurs rapportent des études ayant identifié qu'une relation positive avec les enseignants favorise l'assiduité, le rendement et de meilleures perceptions de soi scolaires. Ils concluent, comme le font Eccles *et al.* (1993) ainsi que Fallu et Janosz (2003), que la qualité des relations maître/élève est associée de près à la motivation et au comportement des élèves.

Cependant, certaines attitudes des enseignants peuvent détruire le lien ténu de la confiance de l'élève ou prévenir le développement de ce lien et, en conséquence, créer de la résistance chez l'élève au plan personnel et pédagogique (Payne, 1994). Par exemple, le vécu scolaire des élèves provenant de milieu défavorisé se distingue souvent de celui des autres élèves, et ce, de manière peu avantageuse. Ainsi, ces élèves profitent moins que les autres de la relation pédagogique parce qu'ils ne proviennent pas de la culture dominante et leurs enseignants ont moins confiance dans leurs chances de réussite. Goddard, Tschannen-Moran et Hoy (2001) ont trouvé que les attitudes



des enseignants à l'endroit des élèves ne dépendent pas tant de la taille de l'école que du statut socioéconomique de la population qu'elle dessert. Selon ces auteurs, plus il y a de d'élèves issus de milieu socioéconomique défavorisé dans une école, moins grande est la confiance des enseignants dans l'honnêteté des élèves, dans leur capacité à s'entraider et dans leurs chances de réussir. La littérature sur l'effet des attitudes des enseignants indique que les élèves de milieu défavorisé sont exposés dès leurs premières années d'école à des impressions souvent fondées sur des indices superficiels ou inappropriés comme l'habillement, le langage et le comportement (Alexander, Entwisle et Thompson, 1987). Ces impressions mènent plus souvent qu'autrement à la stigmatisation et à la sous performance chronique. Selon Bourdieu (1973) et Swartz (1997), les habitus culturels des enseignants (i.e. leurs schèmes de perception) contribuent subtilement à la reproduction dans leur classe des structures de classes sociales dominants/dominés et influencent ainsi les interactions sociales et les chances de réussite. Ces auteurs ainsi que Walgrave (1992) ajoutent que les enfants de statut socioéconomique favorisé arrivent à l'école avec une longueur d'avance parce qu'ils ont acquis dans leur famille un capital social qui les a préparés aux apprentissages scolaires alors que les enfants défavorisés partent avec un handicap. Cela s'explique en partie par le fait que la plupart des enseignants appartiennent eux-mêmes à la classe moyenne et partagent avec les élèves de milieu favorisé le même capital culturel. En effet, les habitus des enseignants contribuent à créer un habitus de classe, favorable aux élèves issus du même milieu social qu'eux, mais défavorable aux autres (Bonshek, 2002). Ainsi, les enseignants qui travaillent en milieu défavorisé seraient plus susceptibles de croire que leurs élèves n'ont pas les capacités ou ne bénéficient pas d'un contexte de vie adéquat pour réussir à l'école. De cette croyance découlerait des pratiques pédagogiques moins efficaces. Au contraire, les enseignants qui considèrent que les expériences et les caractéristiques culturelles des élèves issus de milieu socioéconomique défavorisé apportent à l'école des forces plutôt que des déficits, ceux qui se sentent préoccupés par les minorités et les jeunes défavorisés ainsi que ceux qui ont une opinion positive de leurs capacités sont plus efficaces avec ces populations d'élèves (Song et Christiansen, 2001).

En effet, les attitudes des enseignants envers les élèves influencent directement leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, des attitudes positives poussent les enseignants à mieux structurer et guider le comportement des élèves et à les encourager à apprendre en leur communiquant des attentes élevées, ce qui est propice à la motivation et contribue à les conduire plus loin qu'eux-

mêmes pensaient pouvoir aller (Benard, 1997). Par contre, les enseignants qui ont peu confiance dans les capacités de leurs élèves, ou dans leurs propres capacités à les aider à réussir, tendent à être plus autoritaires, à moins bien évaluer le niveau de développement des élèves et à avoir de la difficulté à adapter leurs pratiques en conséquence. Ils sont aussi moins centrés sur les élèves, tendent à diminuer leurs exigences (Song et Christiansen, 2001) et à s'occuper moins des élèves qu'ils jugent plus faibles (Finson, Riggs et Jesunathadas, 2000). Selon Kuklinski et Weinstein (2001), les effets des attitudes des enseignants ont davantage d'impact lorsqu'elles s'expriment dans un traitement différentiel. Ce traitement différentiel prendrait habituellement la forme de pratiques pédagogiques moins favorables à l'endroit des élèves qui réussissent moins bien et conduiraient les enseignants à regrouper les élèves selon leur rendement, à effectuer des comparaisons publiques sur la base des résultats scolaires et à recourir à des pratiques évaluatives défavorables aux élèves provenant de milieu socioéconomique défavorisé. À cet effet, il a été montré que les pratiques évaluatives, en particulier celles utilisées au secondaire, sont souvent basées sur de fausses notions d'équité. L'idée qu'un test administré à tous les élèves, en même temps et dans les mêmes conditions, représente une méthode d'évaluation des apprentissages neutre, juste et impartiale est généralement admise dans le milieu scolaire. Or, certaines recherches sur le sujet indiquent que l'évaluation sur la base exclusive de tests avantage les élèves issus de milieu favorisé, et ce, encore une fois, parce que ces derniers partagent le même capital culturel que ceux qui font les tests (dextérité linguistique, connaissance du réel traité, champ sémantique, etc.) (English, 2002). De plus, certaines mesures palliatives adoptées par certaines écoles en milieu défavorisé ne donneraient pas grand-chose pour combler ce désavantage. En effet, ces mesures, lorsqu'elles consistent à entraîner les élèves à répondre aux tests plutôt qu'à ajuster les conditions d'administration ou à diversifier les méthodes évaluatives, reviennent à enseigner en fonction des instruments de mesure plutôt qu'en fonction du curriculum, ce qui contribue à augmenter les écarts dans la qualité des apprentissages réalisés par les différentes classes sociales (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens et Laurier, en préparation).

Les recherches sur le sujet ont montré que les biais culturels envers les élèves issus de milieu défavorisé peuvent avoir des effets délétères sur leur motivation à apprendre et sur leur rendement parce que ces derniers sont conscients de la discrimination dont ils sont victimes (Payne, 1994). Elles indiquent que des attitudes et des pratiques pédagogiques défavorables mèneraient ces élèves à développer des auto évaluations négatives (Ames, 1992), à poursuivre

des buts d'évitement plutôt que des buts de maîtrise (Stipek et Daniels, 1988) et à se livrer à un traitement superficiel de l'information plutôt qu'à un traitement en profondeur, plus propice à l'apprentissage (Kuklinski et Weinstein, 2001). En fin de compte, ces biais culturels ont pour effet de diminuer les opportunités d'apprentissage des élèves, à limiter leurs attentes de succès et à les orienter dans des profils de formation moins propices à la réussite sociale et économique (Payne, 1994).

### *L'effet école et l'effet classe*

Par ailleurs, les recherches sur l'efficacité des écoles portent principalement sur l'un des deux niveaux suivants : l'effet école et l'effet classe. Les études sur l'effet école tentent de déterminer à quel point la fréquentation d'un établissement scolaire particulier, au-delà des caractéristiques personnelles et sociales des élèves, fait une différence dans leur réussite (Bressoux, 1994). Les études sur l'effet classe examinent pour leur part l'incidence de la fréquentation d'une classe particulière et comprennent l'effet enseignant auquel s'ajoute des effets contextuels liés aux élèves qui composent le groupe, à la taille du groupe, etc. Les chercheurs dans ce domaine utilisent des procédés statistiques qui permettent d'isoler l'effet spécifiquement attribuable à l'école ou à la classe. Ces procédés, appelés modèles multiniveaux, isolent les différents niveaux de l'analyse (l'élève, la classe, l'école) et permettent d'estimer ce qui relève de chacun dans l'explication des variations dans les mesures. Ils consistent généralement en une extension de modèles de régression linéaire, appliqués à des données qui sont structurées hiérarchiquement (les élèves dans des classes, les classes dans des écoles, les écoles dans des quartiers, etc.). Les chercheurs décomposent la variance observée dans la mesure d'une variable dépendante en autant de parties distinctes qu'il y a de niveaux d'analyse; par exemple, on distinguera la proportion de la variance observée attribuable à la variabilité des scores entre les élèves, celle attribuable à la variabilité des scores entre chacune des classes examinées, et finalement celle attribuable à la variabilité des scores entre chacune des écoles. Ce type d'approche analytique permet donc d'estimer les paramètres de la variance séparément pour chacun des niveaux d'analyse en tenant compte de la variabilité expliquée par les autres niveaux. Les effets ainsi obtenus s'énoncent souvent en part de variance expliquée : on estime le pourcentage de la variance expliqué par le fait que les élèves appartiennent à un établissement donné ou à une classe donnée. Cette détermination de la proportion de la variance totale qui s'explique par les variations entre les écoles ou entre les

classes (appelée corrélation intraclasse) constitue la première étape d'une analyse à niveaux multiples.

Les recherches menées dans le contexte scolaire français montrent que si l'effet école est généralement très faible (entre 2 et 5%), l'effet classe est, pour sa part, beaucoup plus important, allant de 12 % de la variance du rendement en langue d'enseignement à près de 15% de celui en mathématiques (Attali & Bressoux, 2002). Il ressort de ces recherches que l'effet de la classe serait plus important que celui de l'école pour expliquer le rendement des élèves. Toutefois, Luyten (2003) souligne que lorsque la comparaison entre les classes porte sur plusieurs niveaux scolaires ou plusieurs matières scolaires, il y a confusion avec un effet lié à l'âge des élèves ou encore avec les contenus liés aux différentes matières. L'impact de ces facteurs confondant serait largement contrôlé lorsque l'on compare des classes parallèles (i.e. la même matière et le même niveau scolaire).

Au contraire du nombre relativement important d'études sur les effets liés à l'école et à la classe de fréquentation dans les variations du rendement scolaire des élèves, la question de l'impact de l'école sur les variables affectives ou motivationnelles (ex. estime de soi, intérêts, buts, etc.) reste relativement peu explorée. Quelques études menées sur ces variables montrent que, chez les élèves plus jeunes du moins, les effets liés à l'école seraient moins importants que ceux observés sur les mesures de rendement (Rutter et Maughan, 2002). Par exemple, dans une vaste étude menée en Irlande, Smyth (1999) a montré que l'effet école est responsable de 20% de la variance observée dans les mesures de rendement, mais de seulement 4 à 6% de la variance dans les mesures de stress et de 3% dans celles de lieu de contrôle. Dans le même sens, une étude de Grisay (1997) menée en France, suggère que l'école aurait très peu d'effet (autour de 2%) sur certains aspects du développement socio affectif des élèves (v.g. motivation, image de soi scolaire, sentiment de maîtrise). Verhoeven, Vandenberghe, Van Damme, Clement Maetens et Vergauwen (1992, voir Opdenakker et Van Damme, 2000) rapportent que, si une très grande part des variations des scores des élèves belges dans le rendement en mathématiques et en langue d'enseignement est attribuable à l'école (respectivement 29% et 34%), seulement 3% de la variance d'une mesure de bien-être des élèves est relié à l'école.

Par contre, certaines études montrent que, dans certains contextes, l'école jouerait un rôle plus considérable dans le développement de certaines variables liées à la motivation des élèves. Ainsi,

dans une étude menée dans des écoles primaires accueillant des enfants de milieux défavorisés, Battistich, Solomon, Kim, Watson et Schaps (1995) ont mesuré plusieurs variables affectives et motivationnelles. Leurs résultats indiquent un effet-école inférieur à 5% pour un certain nombre de variables (ex. plaisir ressenti dans la classe, orientation vers la tâche, orientation vers soi, buts d'évitement du travail, motivation intrinsèque, plaisir à aider les autres élèves, autonomie, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi générale). Par contre, cet effet varie entre 6 et 10% pour les mesure d'appréciation générale de l'école, de recherche des tâches qui représentent des défis, de l'estime de soi relative à l'école et des attentes face à l'école, et il est supérieur à 10% pour les mesures d'aspirations scolaires. Dans une étude qui s'intéresse aux facteurs scolaires liés à la motivation et aux problèmes de violence à l'école chez des élèves âgés de 12 à 21 ans, Galand, Philippot et Frenay (2006) rapportent que les proportions de la variance entre les classes sont de 12% pour les buts de maîtrise, 6% pour les buts de performance, 4% pour les buts d'évitement et 11% pour le sentiment d'appartenance.

## 2. Objectifs de la présente étude

L'étude des effets des attitudes des enseignants sur les élèves demeure une entreprise complexe. Ainsi, les résultats obtenus par Rosenthal et Jacobson (1968), qui ont suscité beaucoup d'enthousiasme dans les années 70, ne sont pas toujours reproduits et leur méthodologie a souvent été critiquée. Plusieurs études menées au secondaire ne sont pas parvenues à détecter de disparités dans le rendement sur la base des attitudes des enseignants. De plus, bien que la plupart des études sur le sujet aient trouvé des effets significatifs des pratiques des enseignants sur le rendement des élèves, ces effets demeurent modestes dans la majorité des cas (selon la recension réalisée par Kuklinski et Weinstein, 2001).

Une première limite de ce champ d'études réside dans les approches corrélationnelles généralement utilisées. En effet, peu de modèles structurés de l'impact des attitudes des enseignants sur les élèves ont été proposés et testés jusqu'à maintenant. Une seconde limite vient du fait que la très grande majorité des études sur l'effet des attitudes des enseignants a porté principalement sur l'effet de ces dernières sur le rendement des élèves. Peu d'études à ce jour ont examiné leur effet sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves ou, même, pris en considération la portée médiatrice et modératrice de ces variables sur l'effet des enseignants sur le rendement (Alexander, Entwisle et Thompson, 1987; Kublinski et Weinstein, 2001). De plus, la très grande majorité des études sur le sujet a été menée au primaire et la question de l'impact des attitudes et des pratiques des enseignants du secondaire demeure mal connue. Cependant, les résultats de recherche de Kuklinski et Weinstein, 2001 suggèrent que cet impact augmente avec l'âge, alors que les élèves sont davantage conscients des traitements différentiels et des comparaisons sociales et qu'ils deviennent plus sensibles à l'opinion d'autrui. Par ailleurs, peu d'études se sont intéressées à examiner si les perceptions et les pratiques des enseignants à l'endroit des élèves provenant de milieu défavorisé se distinguent selon qu'ils enseignent dans une école desservant une population homogène d'élèves issus du même milieu socioéconomique, favorisé ou défavorisé. Finalement, même si les relations entre les perceptions et le comportement ont été souvent étudiées (voir Maertens et Bowen, 1996), la nature de ces relations chez les enseignants demeure un domaine peu exploré et il conviendrait d'évaluer plus précisément de quelle manière ces relations sont affectées par le statut socioéconomique et le sexe des élèves. De plus, la plupart de ces études n'ont pas été réalisées dans le contexte particulier du système scolaire québécois. Plusieurs dimensions restent donc à étudier avant de

comprendre pleinement les mécanismes et les contextes qui lient les perceptions des enseignants à leurs pratiques pédagogiques. Il en va également de même en ce qui concerne la diversité des impacts de ces pratiques sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves. Par ailleurs, considérant les grandes différences observées d'un pays à l'autre, il nous paraît important d'examiner l'ampleur de l'effet école et de l'effet classe/enseignant sur la motivation à apprendre dans le contexte scolaire québécois. Telles sont les raisons qui nous amènent à poursuivre les objectifs suivants.

1. Examiner la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques.
2. Tester l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique de leur milieu et selon la matière d'enseignement.
3. Tester l'hypothèse selon laquelle la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves se distinguent selon le milieu socioéconomique et le sexe.
4. Documenter l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves.
5. Départager l'effet enseignant de l'effet de variables reliées à l'élève (âge, sexe et rendement scolaire) et à l'école (milieu socioéconomique, taille et localisation) sur la motivation à apprendre.

### 3. Méthodologie générale

Afin d'atteindre les objectifs de la présente étude, différents instruments de mesure à réponse auto rapportées ont été administrés à des enseignants et à des élèves fréquentant des écoles situées en milieu socioéconomique plus ou moins favorisé. L'étude a pu disposer de données recueillies dans le cadre du programme d'évaluation de la Stratégie d'Intervention Agir Autrement (SIAA). Grâce à l'échantillon de la SIAA, nous avons déjà accès aux données recueillies auprès d'enseignants et d'élèves du secondaire provenant d'écoles de milieu défavorisé (indice de défavorisation supérieur à 7). Nous avons bonifié cet échantillon par le recrutement d'environ 120 enseignants du secondaire en langue d'enseignement et en mathématiques, provenant de milieu francophone moyennement favorisé (indice de défavorisation de 4 à 7) et favorisé (indice de défavorisation de 1 à 3) et d'au moins un groupe de leurs élèves. Tous les participants ont répondu aux questionnaires au printemps 2005. Parmi les mesures prises auprès des élèves, on retrouve, entre autres, des éléments reliés à la motivation à apprendre, à l'adaptation psychosociale et au rendement scolaire. Parmi celles prises auprès du personnel enseignant, on compte des mesures reliées aux perceptions et aux pratiques pédagogiques, comme la satisfaction professionnelle, les opinions sur la réussite scolaire, le sentiment d'efficacité professionnelle et les pratiques pédagogiques et évaluatives utilisées en classe.

Au total, des données ont été recueillies auprès d'environ 200 enseignants du secondaire, en langue d'enseignement et en mathématiques, provenant de 54 écoles publiques francophones. Pour chacun de ces enseignants, au moins un groupe de leurs élèves a été émis à contribution. L'échantillon total compte 7433 élèves des différents niveaux du secondaire (1<sup>ère</sup> sec. = 1989 ; 2<sup>e</sup> sec. = 1969 ; 3<sup>e</sup> sec. = 1779 ; 4<sup>e</sup> sec. = 1101 ; 5<sup>e</sup> sec. = 595), âgés entre 12 et 18 ans (âge moyen = 14,46 ans, é.t. = 1,40) répartis quasi également entre garçons (49,59%) et filles (51,20%). Toutes les régions géographiques et socioéconomiques de la province sont représentées dans cet échantillon. L'indice de milieu socioéconomique retenu est l'Indice de milieu socioéconomique (IMSE), produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2005a). Cet indice, qui s'exprime en rang décile, considère la proportion de mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi (1/3 de l'indice).



Afin d'en faciliter la lecture, le présent rapport est subdivisé, à partir de ce point, en fonction des objectifs poursuivis. Ainsi, la prochaine partie comprend la méthodologie spécifique ainsi que les résultats des deux objectifs afférents aux perceptions et aux pratiques des enseignants. La partie suivante comprend la méthodologie et les résultats reliés à la motivation et à l'adaptation psychosociale des élèves. Par la suite, le rapport aborde la méthodologie et les résultats relatifs à l'effet école et à l'effet classe sur la motivation, l'engagement et le rendement scolaire des élèves. Finalement, la méthodologie et les résultats afférents à l'incidence de variables reliées aux élèves, à l'enseignant et à l'école sur la motivation à apprendre des élèves seront présentés.

#### **4. Méthodologie spécifique et résultats**

## **4.1 Perceptions et pratiques pédagogiques des enseignants**

Julie Bergeron  
Roch Chouinard  
Michel Janosz

Dans cette section, nous examinerons la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques (objectif 1). De plus, nous testerons l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique des élèves de leur école et selon leur matière d'enseignement (objectif 2).

#### **4.1.1 Participants**

L'échantillon constitué aux fins de ces objectifs comprend 189 enseignants, issus de 24 écoles secondaires publiques francophones du Québec. De ces écoles, 10 sont situées en milieu défavorisé (IMSE  $\geq 8$ ), 5 sont en milieu moyennement favorisé (IMSE  $\geq 4$  et  $\leq 7$ ) et 9 sont en milieu favorisé (IMSE  $\leq 3$ ). Parmi les 94 enseignants de mathématiques, 36 proviennent des écoles situées en milieu défavorisé, 26 de celles en milieu moyennement favorisé et 32 de celles en milieu favorisé. Parmi les 95 enseignants de français, 38 proviennent des écoles situées en milieu défavorisé, 27 de celles en milieu moyennement favorisé et 30 de celles en milieu favorisé.

#### **4.1.2 Instruments**

Le questionnaire *Vécu professionnel des enseignants* (Chouinard, Janosz et Cartier, 2005) a été utilisé pour mesurer les perceptions des enseignants envers leur profession ainsi que leurs pratiques pédagogiques.

##### *Mesure des perceptions des enseignants*

Les perceptions des enseignants qui ont été mesurées sont de deux ordres : la satisfaction professionnelle et les obstacles à la réussite des élèves. Trois sous échelles ont servi à mesurer la satisfaction professionnelle : Satisfaction à l'endroit du milieu de travail, Satisfaction à l'endroit des élèves et Sentiment d'efficacité professionnelle. Pour chacun des items, le répondant exprimait son niveau de satisfaction ou d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Totalement insatisfait* ou *Tout à fait en désaccord*) à 6 (*Totalement satisfait* ou *Tout à fait d'accord*). Le tableau 1 donne le nombre d'items, une mesure de consistance interne et un exemple d'énoncé pour chacune de ces sous échelles.

Les sous échelles décrites au tableau 2 permettent de mesurer la perception des enseignants relativement au degré d'exposition de leurs élèves à des obstacles à la réussite scolaire : Obstacles socioéconomiques, Obstacles liés à l'école, Obstacles liés aux caractéristiques des

élèves et Perte de temps en classe. Le répondant exprimait son opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Peu d'obstacles* ou *Peu de perte de temps*) à 6 (*Beaucoup d'obstacles* ou *Beaucoup de perte de temps*).

**Tableau 1 : Description des échelles de satisfaction des enseignants face à leur profession**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne (alpha de Cronbach)	Exemple d'item
Satisfaction à l'endroit du milieu de travail	3	,63	<i>En général, dans quelle mesure êtes-vous satisfait des échanges professionnels avec la direction?</i>
Satisfaction à l'endroit des élèves	4	,75	<i>En général, dans quelle mesure êtes-vous satisfait des relations que vous avez avec vos élèves?</i>
Sentiment d'efficacité professionnelle	3	,75	<i>Quoi que je fasse, le manque de motivation des élèves de mon école les empêche de réussir.</i>

**Tableau 2 : Description des échelles d'exposition aux obstacles à la réussite des élèves**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Obstacles socioéconomiques	4	,81	<i>Indiquez pour quelle proportion de vos élèves, le milieu socioéconomique représente un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire.</i>
Obstacles liés à l'école	4	,75	<i>Indiquez pour quelle proportion de vos élèves, le climat de l'école représente un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire.</i>
Obstacles liés aux caractéristiques des élèves	3	,82	<i>Indiquez pour quelle proportion de vos élèves, les acquis antérieurs représentent un obstacle sérieux à leur cheminement scolaire.</i>
Perte de temps en classe	4	,79	<i>En classe, on perd beaucoup de temps à cause des élèves qui dérangent.</i>

### *Mesure des pratiques pédagogiques des enseignants*

Plusieurs sous échelles du questionnaire *Vécu professionnel des enseignants* ont permis de mesurer différentes dimensions des pratiques pédagogiques des enseignants. Ainsi, les sous échelles décrites au tableau 3 se rapportent aux pratiques des enseignants en relation avec l'enseignement des stratégies d'apprentissage : Modalité d'enseignement des stratégies et Importance accordée à l'enseignement des stratégies. Le répondant donnait son opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Jamais*) à 6 (*Très souvent*).

**Tableau 3 : Description des échelles liées à l'enseignement des stratégies**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Modalité d'enseignement des stratégies	5	,75	<i>Je demande à un élève d'effectuer la stratégie devant les autres.</i>
Importance accordée à l'enseignement des stratégies	6	,82	<i>À quelle fréquence enseignez-vous à vos élèves des stratégies pour planifier la réalisation de situations d'apprentissage?</i>

Les sous échelles présentées au tableau 4 nous ont renseignés sur les stratégies utilisées par les enseignants pour motiver leurs élèves : Utilité des contenus, Comparaison sociale (stratégie négative) et Renforcement social. Le répondant exprimait son opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Jamais*) à 6 (*Très souvent*).

**Tableau 4 : Description des échelles de stratégies de motivation des enseignants**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Utilité des contenus	3	,86	<i>J'aide mes élèves à faire des liens entre les contenus vus en classe et la vie de tous les jours.</i>
Comparaison sociale	3	,73	<i>J'établis des comparaisons entre mes élèves sur la base de leur rendement en classe.</i>
Renforcement social	3	,77	<i>Je récompense les élèves qui font des efforts pour apprendre ou qui ont amélioré leur comportement.</i>

D'autres sous échelles nous ont indiqué à quel point les enseignants ont recours à certaines pratiques de gestion et d'organisation des élèves : Gestion proactive de la classe, Travail individuel, Enseignement magistral et Activités collaboratives (voir le détail au tableau 5). Le répondant exprimait son opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Jamais*) à 6 (*Très souvent*).

**Tableau 5 : Description des échelles liées à la gestion et l'organisation de la classe**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Gestion proactive de la classe	5	,70	<i>Je fais des retours avec mes élèves sur leur apprentissage des règles de vie.</i>
Travail individuel	3	,90	<i>Je donne à mes élèves des travaux qu'ils doivent réaliser individuellement en classe.</i>
Enseignement magistral	3	,74	<i>À quelle fréquence faites-vous usage de l'enseignement magistral?</i>
Activités collaboratives	3	,77	<i>À quelle fréquence faites-vous usage de l'apprentissage coopératif?</i>

Les pratiques évaluatives des enseignants nous ont été révélées par les sous-échelles Utilisation des productions des élèves, Utilisation de tests, Personnalisation de l'évaluation et Participation active des élèves à leur évaluation. Le répondant exprimait son opinion à l'aide d'une échelle de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Jamais*) à 6 (*Très souvent*).

**Tableau 6 : Description des échelles liées aux pratiques évaluatives**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Utilisation des productions des élèves	4	,60	<i>J'évalue les travaux et projets individuels des élèves.</i>
Utilisation de tests	4	,64	<i>J'évalue par des examens à réponse courte.</i>
Personnalisation de l'évaluation	4	,70	<i>Pour un même contenu, j'évalue certains élèves à un moment donné, et d'autres élèves de la même classe plus tard.</i>
Participation active des élèves	3	,61	<i>Dans ma classe, chaque élève évalue lui-même son propre travail suivant des critères donnés, et je fais compter ce résultat dans le bulletin.</i>

### **4.1.3 Résultats relatifs à la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques**

Dans le but de vérifier si les perceptions des enseignants peuvent prédire leurs pratiques pédagogiques, une série d'analyses de régressions multiples ont été effectuées. Chaque pratique a été considérée comme variable dépendante tandis que les perceptions mesurées ont été prises comme variables prédictives. Les perceptions des enseignants sont la satisfaction à l'endroit du milieu de travail, la satisfaction à l'endroit des élèves, le sentiment d'efficacité professionnelle, les obstacles socioéconomiques qui peuvent contrevenir aux chances de réussite des élèves, les obstacles liés à l'école, et les obstacles liés aux caractéristiques des élèves. Le sexe de l'enseignant et le niveau socioéconomique de l'école (de 1 = favorisé à 10 = défavorisé) ont aussi été considérés comme prédictifs.

Un nombre très faible de facteurs se sont avérés être des prédictifs significatifs des pratiques des enseignants. Les seules pratiques des enseignants prédites significativement par leurs perceptions sont les modalités d'enseignement des stratégies, l'importance de l'enseignement des stratégies, le recours aux activités individuelles, le recours aux activités collaboratives, l'évaluation à l'aide de tests et d'examens et le renforcement social. Pour simplifier la lecture, seuls les résultats significatifs sont présentés dans le tableau 7 ci-dessous.

#### *L'enseignement des stratégies d'apprentissage*

Les analyses de régression indiquent que plus le niveau de défavorisation de l'école est élevé, moins les enseignants ont des modalités d'enseignement des stratégies d'apprentissage variées et moins ils accordent d'importance à l'enseignement de ces stratégies. Il semble aussi que plus les enseignants sont satisfaits de leur milieu de travail, plus leur façon d'enseigner les stratégies d'apprentissage est variée.

#### *Le recours aux activités individuelles et collaboratives*

Les résultats nous indiquent que plus les enseignants sont satisfaits de leur milieu de travail, moins ils ont tendance à utiliser des activités individuelles. Par contre, plus le milieu socioéconomique est défavorisé et plus les enseignants sont satisfaits de leur environnement professionnel, plus ils ont tendance à utiliser des activités collaboratives.



**Tableau 7 : Valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques**

Variables prédites	$R^2$	Prédicteurs significatifs	$\beta$
Modalités d'enseignement des stratégies d'apprentissage	,24	Indice de milieu socioéconomique	-,23*
		Satisfaction à l'endroit du milieu de travail	,32**
Importance de l'enseignement des stratégies	,15	Indice de milieu socioéconomique	-,25*
Recours aux activités individuelles	,21	Satisfaction à l'endroit du milieu de travail	-,34**
Recours aux activités collaboratives	,36	Indice de milieu socioéconomique	,46***
		Satisfaction à l'endroit du milieu de travail	,32**
Utilisation de tests	,12	Perte de temps en classe	,31*
Renforcement social	,26	Obstacles socioéconomiques	,28*
		Satisfaction à l'endroit des élèves	,26*

\* $p < ,05$

\*\* $p < ,01$

\*\*\* $p < ,001$

#### *L'évaluation par l'utilisation de tests*

La variable Utilisation de tests est prédite uniquement par le facteur Perte de temps en classe. En fait, il semble que plus les enseignants perçoivent qu'on perd du temps en classe, plus ils ont recours aux tests pour évaluer leurs élèves.

#### *Le renforcement social*

Il semble par ailleurs que plus les enseignants perçoivent que des obstacles socioéconomiques diminuent les chances de réussite de leurs élèves et que plus ils sont satisfaits de leurs élèves, plus ils ont recours au renforcement social.

#### **4.1.4 Résultats relatifs au vécu professionnel des enseignants selon le milieu socioéconomique et la matière d'enseignement**

Les perceptions et des pratiques pédagogiques des enseignants ont été examinées à l'aide d'analyses multivariées (MANOVA). Deux facteurs ont été considérés : la matière enseignée (français ou mathématiques) et le milieu socioéconomique. Pour ce dernier facteur, l'indice de

milieu socioéconomique IMSE a été converti en trois catégories : défavorisé (indices 8, 9 et 10 du IMSE 3), moyennement favorisé (indices 4, 5, 6 et 7) et favorisé (indices 1, 2 et 3). En conséquence, les variables dépendantes font l'objet d'analyses de variance de type 3 (milieu socioéconomique de l'école) x 2 (matière).

Par la suite, des analyses univariées ont été menées sur les variables. Pour ces analyses, on a appliqué un ajustement de Bonferroni, ce qui permet d'éviter les erreurs d'interprétation statistique de type I et de déclarer significatives des différences redevables au hasard. Cet ajustement augmente donc la sévérité des tests univariés. Par ailleurs, les tests Tukey et Bonferroni ont été choisis *post-hoc* pour nous permettre de comparer le facteur milieu socioéconomique à trois niveaux. Ces tests ont la réputation d'être fiables pour les échantillons de tailles équivalentes (Field, 2005). Nous avons aussi calculé la taille des effets significatifs à l'aide du *éta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ), une mesure qui nous renseigne sur la variabilité totale des scores pour un échantillon. Il est généralement convenu qu'une taille d'effet expliquant environ 1% de la variance est petite, qu'une taille d'effet expliquant 9% de la variance est moyenne et qu'une taille d'effet expliquant 25% de la variance est grande (Field, 2005).

### **Les perceptions des enseignants**

Nous avons tout d'abord effectué deux séries d'analyses sur les perceptions des enseignants : la première sur leur satisfaction professionnelle et la seconde sur les obstacles pouvant nuire à la réussite de leurs élèves.

#### *Satisfaction professionnelle*

Une première série d'analyses a été effectuée sur les variables reliées à la satisfaction des enseignants à l'endroit de leur profession : la satisfaction à l'endroit du milieu de travail, la satisfaction à l'endroit des élèves et le sentiment d'efficacité professionnelle. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet marginalement significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(6, 362)} = 2,09$ ,  $p = ,05$ . Les tests multivariés indiquent aussi qu'il n'y a pas d'effet significatif en fonction de la matière enseignée,  $F_{(3, 180)} = ,45$ ,  $p = ,72$ . Cependant, l'interaction entre le milieu socioéconomique et la matière enseignée atteint le seuil de signification,  $F_{(6, 362)} = 3,01$ ,  $p < ,01$ .

Le tableau 8 donne les moyennes et les écarts-types ainsi que les valeurs de  $F$  des tests univariés et la taille des effets significatifs pour les perceptions des enseignants face à leur profession. Les tests univariés et les tests d'effets simples permettent de préciser que les enseignants de français des écoles de milieu favorisé et moyennement favorisé auraient un sentiment d'efficacité plus élevé que leurs collègues des écoles de milieu défavorisé ( $F_{(2, 92)} = 9,93, p < ,001$ ). L'effet d'interaction indique aussi que les enseignants de français de milieu moyennement favorisé rapportent un sentiment d'efficacité plus grand que les enseignants de mathématiques du même milieu ( $F_{(1, 49)} = 5,89, p < ,05$ ). En milieu défavorisé, au contraire, ce sont les enseignants de mathématiques qui rapportent un plus grand sentiment d'efficacité ( $F_{(1, 73)} = 7,76, p < ,01$ ), alors qu'en milieu favorisé les enseignants ne se distinguent pas selon la matière. Le *éta carré partiel* nous indique que cet effet d'interaction explique 7% de la variance, ce qui correspond à un effet de taille relativement petite.

**Tableau 8 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées à la satisfaction des enseignants**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Matière	MSE X Matière
	M	F	M	F	M	F			
Satisfaction à l'endroit du milieu de travail	4,52 (,78)	4,36 (,61)	4,11 (,79)	4,35 (,66)	4,07 (,75)	4,25 (,75)	2,49	,61	1,35
Satisfaction à l'endroit des élèves	3,92 (1,11)	3,75 (,84)	3,68 (,91)	3,90 (,82)	3,92 (,87)	3,89 (,88)	,26	,00	,65
Sentiment d'efficacité	3,44 (1,08)	3,69 (,97)	3,43 (,93)	4,11 (1,10)	3,68 (1,09)	3,04 (,90)	2,58	,44	7,14** ,07

\* $p < ,02$       \*\* $p < ,003$       \*\*\* $p < ,0003$

#### *Perceptions face aux obstacles à la réussite*

Une série d'analyses a été effectuée sur les variables reliées à la perception des enseignants quant aux obstacles pouvant influencer la réussite scolaire de leurs élèves : les obstacles socioéconomiques, les obstacles reliés à l'école, les obstacles liés aux caractéristiques des élèves et la perte de temps en classe. Les tests multivariés indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(8, 358)} = 8,55, p < ,001$ . Les tests indiquent toutefois qu'il n'y a pas d'effet

significatif en fonction de la matière enseignée,  $F_{(4, 178)} = ,49, p = ,75$ . De plus, l'interaction entre le milieu socioéconomique et la matière enseignée n'atteint pas le seuil de signification,  $F_{(8, 358)} = ,69, p = ,70$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau 9, indiquent une seule différence significative. En effet, les enseignants de milieu favorisé perçoivent moins d'obstacles socioéconomiques pouvant contrevenir à la réussite de leurs élèves que les enseignants des autres milieux. Dans ce cas, la taille de l'effet est de ,18, ce qui est considéré être un effet de taille moyenne.

**Tableau 9 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables liées aux obstacles perçus par les enseignants**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Matière	MSE X Matière
	M	F	M	F	M	F			
Obstacles socioéconomiques	2,45 (,71)	2,74 (,79)	3,18 (,75)	3,08 (,81)	3,44 (,83)	3,41 (,77)	19,31*** ,18	,23	1,07
Obstacles liés à l'école	2,41 (,86)	2,60 (,74)	2,38 (,82)	2,39 (,62)	2,18 (,63)	2,27 (,74)	2,37	,80	,21
Obstacles liés aux élèves	2,92 (,99)	3,09 (,98)	3,20 (,99)	3,10 (,84)	3,12 (1,13)	2,78 (,68)	,69	,41	1,27
Perte de temps en classe	1,34 (1,01)	1,53 (,97)	1,70 (1,21)	1,74 (1,25)	1,91 (1,00)	1,58 (,87)	1,75	,04	1,16

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,0025$       \*\*\* $p < ,00025$

### Les pratiques des enseignants

Une série de variables reliées aux pratiques pédagogiques des enseignants ont aussi été analysées. Ces pratiques sont liées aux stratégies d'apprentissage, aux stratégies de motivation aux pratiques de gestion et d'organisation des élèves et aux pratiques évaluatives utilisées par les enseignants.

### Pratiques des enseignants liées aux stratégies d'apprentissage

Une première série d'analyses a été effectuée sur les variables reliées à l'enseignement des stratégies d'apprentissage : la modalité d'enseignement des stratégies d'apprentissage et l'importance accordée à l'enseignement des stratégies. Les tests multivariés indiquent un effet non significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(4, 362)} = 1,73, p = ,14$  et de la matière enseignée,  $F_{(2, 180)} = 1,37, p = ,26$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et la matière principale enseignée par l'enseignant n'atteint pas non plus le seuil de signification,  $F_{(4, 362)} = ,93, p = ,45$ . Les tests univariés subséquents sont présentés au tableau 10 et confirment l'absence d'effet significatif des facteurs retenus.

**Tableau 10 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées à l'enseignement des stratégies d'apprentissage**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE Matière	MSE X Matière	
	M	F	M	F	M	F			
Modalité d'enseignement des stratégies	3,64 (,86)	3,49 (,84)	3,68 (1,03)	3,28 (,83)	3,44 (,97)	3,63 (,76)	,11	,82	1,71
Importance de l'enseignement des stratégies	3,14 (1,06)	3,21 (,77)	3,48 (1,05)	3,40 (,69)	3,30 (,96)	3,49 (,90)	1,46	,21	,33

\* $p < ,025$     \*\* $p < ,005$     \*\*\* $p < ,0005$

### Stratégies de motivation des enseignants

Des analyses ont été effectuées sur certaines stratégies destinées à motiver les élèves : faire voir l'utilité des contenus, recourir à la comparaison sociale (stratégie négative) et distribuer du renforcement social. Les tests multivariés indiquent un effet non significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(6, 364)} = 1,56, p = ,16$ . On décèle toutefois un effet significatif en fonction de la matière enseignée,  $F_{(3, 181)} = 4,32, p < ,01$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et la matière n'atteint pas le seuil de signification,  $F_{(6, 364)} = ,48, p = ,83$ .

Les tests univariés, présentés au tableau 11, indiquent que la seule différence attribuable à la matière concerne l'enseignement de l'utilité des contenus et révèlent que les enseignants de français rapportent spécifier davantage à leurs élèves l'utilité de leur matière que les enseignants de mathématiques. Il s'agit d'un effet de petite taille qui n'explique que 5% de la variance.

**Tableau 11 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables associées aux stratégies de motivation des enseignants**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Matière	MSE x Matière
	M	F	M	F	M	F			
Utilité des contenus	3,63 (,88)	3,94 (,89)	3,80 (,80)	4,13 (,87)	3,34 (,96)	3,86 (,81)	2,63	9,15** ,05	,28
Comparaison sociale	1,12 (,93)	,79 (,81)	1,12 (,75)	,99 (,99)	1,07 (,99)	,86 (,84)	,20	2,99	,18
Renforcement social	2,49 (1,27)	2,02 (1,21)	1,89 (1,12)	1,94 (1,10)	1,80 (1,29)	1,95 (1,33)	1,79	,22	1,16

\* $p < ,02$       \*\* $p < ,003$       \*\*\* $p < ,0003$

#### *Les pratiques de gestion et d'organisation des groupes*

Une série d'analyses a été effectuée sur les pratiques utilisées pour gérer et organiser les groupes : Gestion proactive de la classe, Activités individuelles, Enseignement magistral et Activités collaboratives. Les tests multivariés indiquent qu'il existe un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(8, 360)} = 5,64, p < ,001$ . Les tests ne révèlent toutefois aucun effet significatif en fonction de la matière enseignée,  $F_{(4, 179)} = 1,17, p = ,33$ , ni aucun effet d'interaction entre les deux facteurs,  $F_{(8, 360)} = ,55, p = ,82$ .

Les tests univariés, présentés au tableau 12, indiquent quelques différences significatives selon le milieu socioéconomique. En effet, les enseignants de milieu défavorisé auraient moins recours aux activités effectuées individuellement que les enseignants de milieu favorisé et moyennement favorisé. De plus, les enseignants de milieu favorisé auraient moins tendance à recourir aux activités collaboratives que les enseignants des deux autres milieux. La taille de ces effets peut être considérée comme moyenne puisqu'ils expliquent respectivement 9% et 13% de la variance.

#### *Pratiques évaluatives des enseignants*

Finalement, une série d'analyses a été effectuée sur les pratiques évaluatives des enseignants : utilisation des productions, utilisation de tests, personnalisation de l'évaluation et participation active des élèves. Les tests multivariés indiquent qu'il n'y a pas d'effet significatif du milieu

**Tableau 12 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables reliées aux types d'enseignements**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Matière	MSE x Matière
	M	F	M	F	M	F			
Gestion proactive de la classe	3,77 (,93)	3,85 (,66)	3,71 (,74)	3,93 (,81)	3,64 (,62)	3,85 (,68)	,19	2,33	,17
Activités individuelles	3,51 (1,04)	3,62 (,94)	3,71 (1,12)	3,48 (,87)	2,87 (1,15)	3,02 (,83)	8,99*** ,09	,01	,65
Enseignement magistral	3,28 (,95)	3,11 (,95)	3,44 (1,09)	3,00 (1,05)	2,88 (1,17)	2,88 (,88)	2,36	1,81	,72
Activités collaboratives	2,21 (1,02)	2,16 (,85)	2,73 (,89)	3,19 (,89)	2,91 (1,05)	2,91 (,91)	12,98*** ,13	,95	1,24

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,0025$       \*\*\* $p < ,00025$

socioéconomique,  $F_{(8, 354)} = ,80$ ,  $p = ,61$ , mais indiquent toutefois que la matière enseignée exerce un effet significatif,  $F_{(4, 176)} = 8,42$ ,  $p < ,001$ . Pour sa part, l'interaction entre le milieu socioéconomique et la matière principale enseignée par l'enseignant n'atteint pas le seuil de signification,  $F_{(8, 354)} = ,88$ ,  $p = ,54$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau 13, indiquent plusieurs différences significatives attribuables à la matière d'enseignement. Ainsi, les enseignants de français semblent utiliser davantage les productions des élèves pour les évaluer que ne le font les enseignants de mathématiques. Toutefois, une grande variabilité parmi les enseignants de mathématiques nous informe qu'un certain pourcentage a recours à ces pratiques plus fréquemment. Par contre, les enseignants de mathématiques rapportent recourir davantage à des tests que les enseignants de français. Finalement, les enseignants de français font davantage participer leurs élèves à la démarche évaluative. Si les tests univariés ne révèlent aucune autre différence significative, les écarts-types nous informent de la présence d'une grande variabilité parmi les répondants. Les effets sont plutôt de petite taille et expliquent entre 3% et 8% de la variance.

**Tableau 13 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables reliées aux pratiques évaluatives**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Matière	MSE x Matière
	M	F	M	F	M	F			
Utilisation des productions	1,19 (,81)	1,67 (,86)	1,51 (1,06)	1,85 (,75)	1,51 (1,13)	1,64 (,82)	1,08	5,22* ,03	,61
Utilisation de tests	1,33 (,86)	,91 (,38)	1,49 (,51)	1,16 (,45)	1,38 (,79)	,99 (,47)	1,42	15,91*** ,08	,04
Personnalisation de l'évaluation	1,01 (1,15)	1,14 (,93)	1,04 (,91)	,97 (,91)	,89 (1,05)	1,47 (1,09)	,46	1,99	1,67
Participation active des élèves	,83 (,76)	,95 (,65)	,72 (,66)	,99 (,71)	,75 (,85)	1,27 (,85)	,73	7,04** ,04	1,19

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,0025$       \*\*\* $p < ,00025$



**4.2 Motivation et adaptation psychosociale des élèves  
selon le milieu socioéconomique et le sexe**

Julie Bergeron  
Roch Chouinard  
Michel Janosz

Dans cette section, nous testerons l'hypothèse selon laquelle la motivation et l'adaptation psychosociale scolaire des élèves se distinguent selon le milieu socioéconomique et le sexe (objectif 3).

#### **4.2.1 Participants**

L'échantillon retenu aux fins de cette section est constitué de 5692 élèves, dont 2781 sont des garçons et 2911 sont des filles. Parmi ces élèves, 1840 proviennent de milieu socioéconomique favorisé (9 écoles), 1497 de milieu moyennement favorisé (5 écoles) et 2355 de milieu défavorisé (10 écoles). Ces élèves forment donc des groupes relativement équivalents. Ils représentent tous les niveaux du secondaire.

#### **4.2.2 Instruments**

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire à réponses auto révélées, destiné aux élèves de niveau secondaire et administré durant les heures de classe. Ce questionnaire permet d'évaluer trois niveaux de la motivation à apprendre des élèves : la motivation pour l'école en général, la motivation en français et la motivation en mathématiques.

##### *Mesure de la motivation scolaire générale*

La motivation générale des élèves a été mesurée à l'aide de quatre sous échelles présentées au tableau 14. Ces sous échelles proviennent de l'Échelle Multidimensionnelle de Motivation pour les Apprentissages Scolaires (EMMAS), produit et validé par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). La sous échelle Intérêt a permis de mesurer l'attrait de l'élève pour l'école. La sous échelle Utilité de l'école a servi à évaluer l'importance qu'il accorde à l'école. La sous échelle Orientation vers la tâche a permis de mesurer à quel point le participant poursuit des buts d'apprentissage tandis que la sous échelle Orientation vers soi a servi à mesurer à quel point il poursuit le but d'être meilleur que les autres. Le répondant se prononçait à l'aide d'une échelle de réponse de type Likert à sept entrées allant de 1 (*Jamais, Pas du tout* ou *Tout à fait d'accord*) à 7 (*Très souvent, Tout à fait* ou *Tout à fait d'accord*).

##### *Mesure de la motivation pour le français et les mathématiques*

La motivation des élèves à l'endroit du français et des mathématiques a été investiguée à l'aide de quatre sous échelles, tirées elles aussi du EMMAS. Les sous échelles Perceptions de

compétence en mathématiques et Perceptions de compétence en français ont permis de mesurer l'évaluation que fait le participant de ses capacités dans ces deux matières scolaires.

**Tableau 14 : Description des échelles de motivation générale des élèves**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Intérêt pour l'école	3	,86	<i>Ce qu'on fait à l'école me plaît.</i>
Utilité de l'école	6	,73	<i>Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école.</i> <i>Je suis très content(e) quand</i>
Orientation vers la tâche	3	,65	<i>j'apprends quelque chose de nouveau qui a du sens.</i>
Orientation vers soi	6	,88	<i>Je suis content de moi lorsque je fais moins d'erreurs que les autres.</i>

Les sous échelles Intérêt pour les mathématiques et Intérêt pour le français mesurent l'engouement des élèves pour ces deux matières. Le répondant donnait son opinion à l'aide d'une échelle de réponse de type Likert à sept entrées. La motivation pour la lecture a été mesurée grâce à trois échelles. La sous échelle Attrait de la lecture a permis de mesurer l'intérêt des élèves pour la lecture, Amélioration en lecture a servi à mesurer l'évolution des perceptions de compétence en lecture et Utilité de la lecture a permis de mesurer l'importance accordée à cette activité. Ces échelles ont été produites et validées par Chouinard, Théorêt, Van Grunderbeeck, Cartier et Garon (2003). Les répondants donnaient leur opinion à l'aide d'une échelle de réponse de type Likert à six entrées, allant de 1 (*Tout à fait en désaccord*) à 6 (*Tout à fait d'accord*).

**Tableau 15 : Description des échelles liées au français et aux mathématiques**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Perceptions de compétence en mathématiques	5	,79	<i>Je trouve que je suis bon(ne) en maths.</i>
Perceptions de compétence en français	5	,91	<i>Je trouve que je suis bon(ne) en français.</i>
Intérêt pour les mathématiques	4	,92	<i>Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques?</i>
Intérêt pour le français	5	,93	<i>Je suis prêt-e à travailler dur en français.</i>
Attrait de la lecture	4	,87	<i>J'ai du plaisir à lire.</i>

Amélioration en lecture	3	,85	<i>Je lis mieux maintenant qu'avant.</i>
Utilité de la lecture	2	,76	<i>Pour trouver un emploi, il est important de savoir bien lire.</i>

#### *Mesures de l'adaptation psychosociale des élèves*

Plusieurs sous échelles présentées au tableau 16 ont été utilisées pour mesurer le vécu affectif des élèves à l'école. Ces sous échelles proviennent toutes d'un instrument développé par Janosz (2005). Les relations chaleureuses avec les enseignants et les relations conflictuelles avec les enseignants nous ont renseignés sur le type de lien entre les enseignants et les élèves. La variable Avantages au décrochage a révélé à quel point les élèves trouvent avantageux d'abandonner l'école. Les variables Anxiété scolaire et Isolement social sont des mesures du degré d'adaptation des élèves à l'école. Pour l'échelle sur les avantages à décrocher, le répondant devait indiquer son niveau d'accord sur une échelle allant de 1 (*Totalement en désaccord*) à 4 (*Totalement d'accord*). Pour les autres variables, le répondant se prononçait à l'aide d'une échelle à cinq entrées allant de 1 (*Pas du tout*) à 5 (*Beaucoup*).

**Tableau 16 : Description des échelles liées au vécu affectif des élèves à l'école**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Relations chaleureuses avec les enseignants	6	,81	<i>Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.</i>
Relations conflictuelles avec les enseignants	7	,87	<i>Je suis souvent en conflit avec les profs.</i>
Avantages au décrochage	11	,89	<i>En abandonnant l'école, je ferais quelque chose qui est bon pour moi.</i>
Anxiété scolaire	7	,80	<i>J'ai peur quand je dois passer un examen</i>
Isolement social	5	,87	<i>Je me sens seul à l'école</i>

Plusieurs sous échelles, détaillées au tableau 17, ont permis de mesurer différents aspects reliés à la délinquance. Ces sous échelles, calculées sous forme de fréquences, sont Vandalisme scolaire, Vandalisme, Agressions physiques, Vols mineurs, Vols graves, Délinquance grave, Désobéissance familiale, Violence relationnelle et Délinquance criminelle.

Les données recueillies ont fait l'objet d'analyses de variance multivariée (Manova) de type 3 (milieu socioéconomique) x 2 (sexe). Chacune des variables reliées à la motivation et à l'adaptation psychosociale ont été prises comme variables dépendantes. Le milieu

socioéconomique (MSE) de l'école (trois catégories : 1 = favorisé, 2 = moyennement favorisé, 3 = défavorisé) et le sexe des élèves ont été considérés comme facteurs de comparaison. Le sexe des élèves a été retenu comme facteur parce que la littérature scientifique fait largement état de différences dans les profils motivationnels et psychosociaux des filles et des garçons.

**Tableau 17 : Description des échelles liées à la délinquance des élèves**

Sous échelle	Nb d'items	Consistance interne	Exemple d'item
Le vandalisme scolaire	3	,81	<i>As-tu brisé par exprès quelque chose dans l'école (des vitres, sali des murs)?</i>
Le vandalisme	2	,75	<i>As-tu brisé ou détruit par exprès, des choses qui ne t'appartenaient pas?</i>
Les agressions physiques	6	,86	<i>As-tu menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire?</i>
Les vols mineurs	3	,79	<i>As-tu pris et gardé quelque chose sans payer dans un magasin?</i>
Les vols graves	3	,82	<i>As-tu défoncé une porte ou une fenêtre et es-tu entré quelque part pour y prendre quelque chose?</i>
La délinquance grave	4	,86	<i>As-tu pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire?</i>
La désobéissance familiale	3	,62	<i>As-tu dit à tes parents que tu refusais de faire ce qu'ils t'ordonnaient de faire?</i>
La violence relationnelle	4	,77	<i>Alors que tu étais fâché contre quelqu'un, as-tu dit de vilaines choses dans son dos?</i>
La délinquance criminelle	9	,92	<i>As-tu utilisé ou vendu quelque chose que tu savais avoir été volé?</i>

Par la suite, des analyses univariées ont été menées sur les variables. Pour ces analyses, on a appliqué un ajustement de Bonferroni alors que les tests Tukey et Bonferroni ont été choisis pour les comparaisons *post-hoc*. Nous avons aussi calculé la taille des effets significatifs à l'aide du *éta carré partiel* ( $\eta_p^2$ ).

### 4.2.3 Résultats relatifs à la motivation à apprendre

Une série de variables reliées à la motivation scolaire des élèves ont été analysées. En premier lieu, nous traiterons de la motivation des élèves envers l'école en général. En second lieu, nous aborderons la motivation relative au français en général et aux mathématiques. En troisième lieu, nous analyserons la motivation des élèves en lien avec la lecture.

#### La motivation générale des élèves

Une première série d'analyses a été effectuée sur les variables reliées à la motivation des élèves pour l'école en général : Intérêt pour l'école, Utilité perçue de l'école, Orientation vers soi et Orientation vers la tâche. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(8, 10652)} = 11,77, p < ,01$ . Ils indiquent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(4, 5325)} = 51,81, p < ,01$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves atteint aussi le seuil de signification,  $F_{(8, 10652)} = 2,08, p < ,05$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau 18, indiquent des différences significatives sur toutes les variables sur la base du statut socioéconomique des écoles (correction de Bonferroni ajoutée). Les différents tests *post-hoc* (Tukey et Bonferroni) relatifs à ce facteur nous révèlent que les élèves de milieu favorisé auraient moins d'intérêt pour l'école que ceux des deux autres groupes. Ensuite, les résultats révèlent que les élèves de milieu défavorisé percevraient moins l'utilité de l'école que ceux des milieux moyennement et très favorisés. De plus, les élèves de milieu défavorisé rapportent être moins orientés vers la confirmation de leurs compétences par la comparaison sociale (orientation vers soi) que les élèves des deux autres milieux. Par contre, il semblerait que les élèves de milieu favorisé soient moins orientés vers la tâche que les élèves de milieu moyennement favorisé et défavorisé. Les analyses univariées indiquent aussi que les filles rapportent un intérêt plus grand pour l'école ainsi qu'une plus grande orientation vers soi. Malgré que le test omnibus suggère une interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves, les tests univariés ne révèlent aucune différence significative suite à l'ajustement de Bonferroni.

Bien que les tests univariés aient montré des moyennes significativement différentes sur plusieurs variables, les tailles d'effet sont petites. Les coefficients *éta carré partiel* sont de ,01 à ,03, ce qui signifie que chacun des facteurs n'explique que de 1% à 3% de la variance totale (effet + erreur), ce qui est considéré être des effets minimales.

**Tableau 18 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et *taille d'effet* des variables associées à la motivation générale**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Sexe	MSE x Sexe
	F	M	F	M	F	M			
Intérêt pour l'école	3,95 (1,21)	3,56 (1,30)	4,11 (1,21)	3,73 (1,22)	4,10 (1,22)	3,66 (1,27)	13,05*** ,01	145,72*** ,03	1,15
Utilité de l'école	4,43 (1,29)	4,59 (1,35)	4,64 (1,25)	4,56 (1,39)	4,43 (1,31)	4,38 (1,34)	8,80*** ,01	,09	4,38
Orientation vers soi	5,33 (1,45)	5,33 (1,47)	5,48 (1,39)	5,42 (1,35)	5,28 (1,44)	5,02 (1,55)	19,43*** ,01	7,32* ,01	4,35
Orientation vers la tâche	3,48 (1,26)	3,55 (1,33)	3,69 (1,38)	3,69 (1,29)	3,70 (1,28)	3,61 (1,28)	8,56*** ,01	,03	1,64

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,0025$       \*\*\* $p < ,00025$

### Motivation relative aux matières

Une analyse multivariée a été effectuée sur les variables reliées à la motivation des élèves associées aux matières d'enseignement : Perceptions de compétence en mathématiques, Perception de compétence en français, Intérêt pour les mathématiques et Intérêt pour le français. Les tests multivariés indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(8, 10788)} = 3,04$ ,  $p < ,01$ , et du sexe,  $F_{(4, 5393)} = 116,84$ ,  $p < ,001$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves n'atteint toutefois pas le seuil de signification,  $F_{(8, 10788)} = 1,66$ ,  $p = ,10$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau 19, n'indiquent aucune différence significative reliée au statut socioéconomique suite à l'application de la correction. Les tests univariés révèlent toutefois des effets significatifs reliés au sexe sur chacune des variables. Alors que les garçons font preuve de perceptions de compétence en mathématiques plus élevées, les filles révèlent de plus grandes perceptions de compétence en français. Les analyses univariées indiquent aussi que les filles rapportent un intérêt plus grand pour les mathématiques et le français que ne le font les garçons. Cette fois encore, les tailles d'effet sont petites et le sexe explique de 1% à 3% de la variance totale (effet + erreur).

**Tableau 19 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet des variables de perceptions associées aux matières spécifiques**

Variable	Population d'élèves						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Sexe	MSE x Sexe
	F	M	F	M	F	M			
Perceptions de compétence en maths	4,36 (1,61)	4,81 (1,51)	4,37 (1,48)	4,84 (1,44)	4,47 (1,50)	4,76 (1,38)	,18	94,21*** ,02	2,06
Perceptions de compétence en français	4,67 (1,38)	4,21 (1,38)	4,73 (1,31)	4,20 (1,29)	4,80 (1,28)	4,30 (1,25)	3,98	183,83*** ,03	,23
Intérêt pour les maths	5,63 (1,18)	5,51 (1,25)	5,71 (1,17)	5,51 (1,31)	5,67 (1,19)	5,33 (1,31)	3,73	40,01*** ,01	4,14
Intérêt pour le français	5,04 (1,36)	4,58 (1,57)	5,01 (1,31)	4,50 (1,45)	5,05 (1,36)	4,38 (1,53)	2,18	186,88*** ,03	3,27

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,0025$       \*\*\* $p < ,00025$

### Motivation pour la lecture

Une analyse globale a été effectuée sur les variables reliées aux perceptions des élèves associées à la lecture : Attrait de la lecture, Amélioration en lecture et Utilité perçue de la lecture. Les tests multivariés indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(6, 11108)} = 5,47$ ,  $p < ,001$ . Les tests révèlent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(3, 5553)} = 100,39$ ,  $p < ,001$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves est elle aussi significative,  $F_{(6, 11108)} = 2,21$ ,  $p < ,05$ .

Le tableau 20 nous informe d'un effet d'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe pour la variable Amélioration en lecture. Le test des effets simples indiquent que, nonobstant le milieu socioéconomique, les filles rapportent s'être davantage améliorées en lecture que les garçons. Les tests des effets simples viennent aussi préciser que les garçons de milieu défavorisé ont le sentiment de s'être moins améliorés en lecture que les garçons de milieu favorisé ( $F_{(2, 2748)} = 5,89$ ,  $p < ,001$ ). Par ailleurs, les tests univariés et *post-hoc* indiquent que les élèves de milieu défavorisé ont davantage d'attrait pour la lecture que les autres et que les filles de tous les milieux sont plus attirées par la lecture que les garçons. Encore une fois, les tailles d'effet sont modestes. Le coefficient *éta carré partiel* le plus élevé est ,05, ce qui signifie que les facteurs retenus expliquent moins de 5% de la variance totale (effet + erreur).



**Tableau 20 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et *taille d'effet* des variables liées aux perceptions associées à la lecture**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et <i>taille d'effet</i>		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Sexe	MSE x Sexe
	F	M	F	M	F	M			
Attrait de la lecture	4,41 (1,22)	3,94 (1,31)	4,49 (1,20)	3,96 (1,25)	4,62 (1,13)	3,96 (1,20)	4,63* ,01	282,39*** ,05	3,63
Amélioration en lecture	4,48 (1,16)	4,37 (1,27)	4,58 (1,10)	4,33 (1,26)	4,53 (1,20)	4,17 (1,24)	4,01	54,67*** ,01	4,95* ,01
Utilité perçue de la lecture	3,06 (1,30)	3,13 (1,40)	3,20 (1,32)	3,18 (1,34)	3,17 (1,30)	3,08 (1,32)	2,14	,09	1,79

\* $p < ,02$       \*\* $p < ,003$       \*\*\* $p < ,0003$

#### 4.2.4 Résultats relatifs à l'adaptation psychosociale

Dans cette section, nous analyserons une série de variables reliées à l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves. En premier lieu, nous traiterons du vécu affectif des élèves à l'école. En second lieu, nous aborderons la fréquence d'actes de délinquance révélée par les élèves.

##### Vécu affectif à l'école

Une première analyse globale a été effectuée sur les variables reliées à l'adaptation scolaire et psychosociale des élèves : Relation chaleureuses avec les enseignants, Relations conflictuelles avec les enseignants, Avantages au décrochage, Anxiété scolaire et Isolement social. Les tests multivariés indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(10, 9504)} = 6,90, p < ,001$  et du sexe,  $F_{(5, 4751)} = 111,55, p < ,001$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves n'atteint toutefois pas le seuil de signification,  $F_{(10, 9504)} = 1,37, p = ,19$ .

Le tableau 21 présente les résultats univariés. Ces tests et les tests *post-hoc* nous informent que les élèves de milieu défavorisé rapportent avoir moins de relations conflictuelles avec leurs enseignants que ne le font ceux des milieux favorisé et moyennement favorisé. Par ailleurs, les élèves de milieu favorisé perçoivent le décrochage comme une avenue plus avantageuse que ne le font les élèves des autres milieux. Les élèves de milieu moyennement favorisé vivent plus d'anxiété scolaire que ceux de milieu favorisé, tandis que les élèves de milieu défavorisé sont

ceux qui en vivent le moins. De plus, les tests univariés révèlent que les garçons vivent plus de relations conflictuelles avec leurs enseignants que les filles. Les filles bénéficient aussi de relations plus chaleureuses avec leurs enseignants que les garçons. Finalement, les garçons perçoivent l'abandon scolaire comme un choix plus avantageux que les filles. Toutefois, ce sont les filles qui révèlent une plus grande anxiété reliée aux tâches scolaires, et ce, nonobstant le milieu socioéconomique. Les tailles d'effet sont toutefois petites, sauf pour l'effet du sexe sur l'anxiété scolaire qui peut être considérée comme moyenne.

**Tableau 21 : Moyenne, (écart-type), valeur de  $F$ , degré de signifiante et taille d'effet pour les variables liées à l'adaptation psychosociale et scolaire des élèves**

Variable	Milieu socioéconomique						Test $F$ , degré de signifiante et taille d'effet		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Sexe	MSE x Sexe
	F	M	F	M	F	M			
Relations chaleureuses	2,43 (,91)	2,21 (,87)	2,41 (,89)	2,26 (,86)	2,41 (,85)	2,30 (,85)	,50	38,25*** ,01	1,51
Relations conflictuelles	2,28 (,90)	2,45 (,97)	2,18 (,91)	2,41 (,92)	2,05 (,83)	2,33 (,93)	15,93*** ,01	68,99*** ,01	1,65
Avantages à décrocher	1,61 (,62)	1,75 (,71)	1,53 (,56)	1,66 (,66)	1,49 (,59)	1,70 (,71)	9,58*** ,01	71,51*** ,02	1,81
Anxiété scolaire	4,48 (1,16)	4,37 (1,27)	4,58 (1,10)	4,33 (1,26)	4,53 (1,20)	4,17 (1,24)	14,15*** ,01	423,49*** ,08	,54
Isolement social	3,06 (1,30)	3,13 (1,40)	3,20 (1,32)	3,18 (1,34)	3,17 (1,30)	3,08 (1,32)	,52	4,60	1,50

\* $p < ,01$       \*\* $p < ,002$       \*\*\* $p < ,0002$

## La délinquance

Une première série d'analyses a été effectuée sur les variables de fréquence reliées à la délinquance révélée des élèves : Vandalisme scolaire, Vandalisme, Agressions physiques, Petits vols, Vols graves, Délinquance grave, Désobéissance familiale, Violence relationnelle et Délinquance criminelle. Les tests multivariés (Trace de Pillai) indiquent un effet significatif du milieu socioéconomique,  $F_{(18, 9158)} = 7,22, p < ,001$ . Les tests indiquent aussi un effet significatif du sexe,  $F_{(9, 4578)} = 66,30, p < ,001$ . L'interaction entre le milieu socioéconomique et le sexe des élèves atteint aussi le seuil de signification,  $F_{(18, 9158)} = 1,64, p < ,05$ .

Les tests univariés subséquents, présentés au tableau 22, donnent des différences sur plusieurs variables quant au statut socioéconomique des écoles. Les tests *post-hoc* relatifs à ce facteur nous informent que les élèves de milieu favorisé révèlent des fréquences de vandalisme scolaire, de désobéissance familiale et de délinquance criminelle plus élevées que les élèves des autres milieux. Il semblerait aussi que les élèves de milieu favorisé s'adonnent au vandalisme, aux petits vols et à certains actes de violence relationnelle plus fréquemment que les élèves des autres milieux.

**Tableau 22 : Moyenne, (écart-type), valeur de *F*, degré de signifiante et taille d'effet pour les variables associées à la délinquance**

Variable	Milieu socioéconomique						Test <i>F</i> , degré de signifiante et taille d'effet		
	Favorisé		Moyen		Défavorisé		MSE	Sexe	MSE x Sexe
	F	M	F	M	F	M			
Vandalisme scolaire	2,23 (,70)	2,64 (1,25)	2,17 (,60)	2,47 (1,07)	2,16 (,63)	2,53 (1,16)	6,68** ,01	155,99*** ,03	1,33
Vandalisme	3,44 (1,09)	4,17 (1,86)	3,41 (1,02)	3,91 (1,63)	3,29 (,96)	3,91 (1,74)	9,55*** ,01	204,41*** ,04	2,23
Agression physique	6,59 (1,77)	7,88 (3,06)	6,69 (1,82)	7,61 (2,86)	6,46 (1,69)	7,53 (3,01)	4,40	220,87*** ,05	1,97
Petits vols	3,91 (1,64)	4,47 (1,98)	3,95 (1,65)	4,36 (1,89)	3,49 (1,20)	4,10 (1,88)	27,13*** ,01	104,08*** ,02	1,32
Vols graves	3,20 (,88)	3,59 (1,46)	3,18 (,72)	3,53 (1,43)	3,16 (,76)	3,58 (1,52)	,38	118,85*** ,03	,38
Délinquance grave	4,26 (1,09)	4,79 (1,92)	4,25 (,95)	4,69 (1,80)	4,21 (,99)	4,77 (2,00)	,39	124,38*** ,03	,62
Désobéissance familiale	3,26 (1,15)	3,10 (1,17)	3,18 (1,07)	3,01 (1,12)	3,04 (1,05)	3,03 (1,17)	7,05** ,01	11,09** ,01	2,63
Violence relationnelle	6,61 (2,17)	6,56 (2,51)	6,52 (2,15)	6,39 (2,39)	6,25 (2,09)	6,13 (2,51)	12,90*** ,01	2,30	,15
Délinquance criminelle	16,03 (4,23)	18,76 (6,94)	16,17 (4,13)	18,19 (6,52)	15,31 (3,67)	17,86 (6,95)	9,71*** ,01	211,80*** ,04	1,38

\* $p < ,005$     \*\* $p < ,001$     \*\*\* $p < ,0001$

Ensuite, les résultats nous indiquent que les garçons révèlent avoir des comportements plus délinquants que les filles concernant le vandalisme scolaire, le vandalisme, les vols, les agressions physiques et les actes criminels. Toutefois, les filles feraient preuve d'une plus grande désobéissance familiale que les garçons. Malgré une interaction significative entre le milieu et le sexe aux analyses multivariées, aucune différence ne résiste à l'ajustement de Bonferroni.

Bien que les tests univariés aient montré plusieurs moyennes significativement différentes, les tailles d'effet sont petites. Les coefficients d'*éta carré partiel* indiquent que les facteurs expliquent seulement de 1% à 5% de la variance totale (effet + erreur). Il faut toutefois mentionner que la variabilité est très grande chez les garçons.

### **4.3 Effet école et effet classe**

Carole Vezeau  
Christiane Bouthillier  
Roch Chouinard  
Thérèse Bouffard  
Julie Bergeron  
Michel Janosz

Dans cette section, nous tenterons de documenter l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves (objectif 4).

#### **4.3.1 Participants**

Pour cet objectif, l'échantillon total a été utilisé. Pour les variables liées aux mathématiques, les élèves (n = 3320) provenaient de 198 classes, réparties dans 39 écoles alors que pour celles liées au français, ceux-ci (n = 5173) étaient regroupés dans 311 classes, provenant de 49 écoles. Chacune des classes considérées dans l'échantillon comporte un minimum de cinq élèves alors que chaque école sélectionnée inclut au moins deux classes. Ces écoles, réparties sur l'ensemble du territoire de la province de Québec, desservent toutes des populations francophones et proviennent de milieu urbain, semi-urbain ou rural. Elles varient également selon le niveau socio-économique tel que défini par l'Indice de milieu socioéconomique (IMSE) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Ainsi, 34 écoles sont localisées en milieu socioéconomique défavorisé (indice IMSE de 8, 9 ou 10), 10 écoles proviennent de milieu socioéconomique moyennement favorisé (indice IMSE de 4 à 7) et 10 écoles sont de milieu socioéconomique favorisé (indice IMSE de 1, 2 ou 3).

#### **4.3.2 Instruments**

Les variables retenues pour la motivation scolaire en général sont l'intérêt et l'utilité de l'école ainsi que l'orientation vers soi, l'orientation vers la tâche et les avantages accordés au décrochage. Les variables spécifiques aux matières sont l'intérêt, les perceptions de compétence et le rendement scolaire en mathématiques et en français. L'instrument de mesure utilisé est décrit de façon exhaustive à la section 4.2 du présent rapport (voir particulièrement les tableaux 14 à 16). Le rendement scolaire correspond à la note moyenne de l'élève en mathématiques ou en français, auto rapportée selon l'échelle suivante : *Moins de 35%, Entre 36 et 40%, Entre 41 et 45%*, etc. Pour les analyses, chaque élève s'est vu attribuer le score milieu de la catégorie désignée pour chacune des deux matières.

#### **4.3.3 Résultats relatifs aux effets de l'école et de la classe**

Les données ont été analysées à l'aide de la procédure MIXED de la version 14 du logiciel SPSS qui permet de modéliser la dépendance entre les observations et donc de traiter des données dont la structure est hiérarchique. Notamment, ce type de modèle permet de partitionner les résiduels selon les différents niveaux d'unités de mesure utilisées (ici, les élèves, leur classe et

leur école) et de modéliser l'influence de variables non seulement auprès de leur unité de mesure respective mais aussi d'unités de mesures supérieures sur les unités de mesure inférieures. Pour les analyses, la matrice de variance-covariance des résiduels choisie est celle non-structurée (*unstructured*) et la méthode d'estimation celle du maximum de vraisemblance restreint (*restricted maximum likelihood*). Pour les variables liées à la motivation scolaire en général (intérêt, utilité de l'école, orientation vers soi, orientation vers la tâche et avantages à décrocher), l'échantillon complet a été utilisé. Pour les variables liées plus spécifiquement aux matières scolaires (perceptions de compétence, intérêt et rendement scolaire), les analyses ont été effectuées séparément, selon que les participants avaient répondu dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques ou du français.

La première étape de l'analyse multiniveaux permet de déterminer la part de variance relative à chacun des niveaux considérés. Elle consiste à produire un modèle inconditionnel (ou « modèle vide »), c'est-à-dire sans aucune variable explicative, afin de calculer la corrélation intraclasse qui correspond au pourcentage de la variance expliquée respectivement par chacun des trois niveaux de l'analyse (l'élève, la classe et l'école).

Plusieurs études ayant démontré une diminution de la motivation au cours du secondaire (v.g. Chouinard et Roy, sous presse; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006), et compte tenu que notre échantillon comportait des classes de première à cinquième secondaire, il nous a semblé important d'extraire de la part de la variance expliquée par la classe celle liée plus spécifiquement aux différences entre les niveaux scolaires. Nous avons donc introduit la variable « niveau scolaire » dans une seconde étape de l'analyse (modèle 1) à titre d'effet fixe.

#### *Ampleur de l'effet école et de l'effet classe sur les mesures liées à l'école*

Le tableau 23 rapporte les résultats de l'analyse sur les données liées à la motivation scolaire en général. On y trouve premièrement, comme dans les tableaux suivants, la valeur de l'intercept indiquant la grande moyenne de la variable dépendante pour l'ensemble de l'échantillon (ex. 3,94 pour la mesure d'intérêt pour l'école) lorsque tous les prédicteurs prennent la valeur de 0, ainsi que la partition de la variance (résiduels) relative aux trois niveaux considérés (modèle vide). La corrélation intraclasse pour les niveaux « classe » et « école », exprimée en pourcentage, est ensuite indiquée. Le modèle 1 présente les coefficients associés à chacun des niveaux scolaires.

La valeur de l'intercept indique la moyenne pour les élèves de première secondaire (ex. 4,03 pour la mesure d'intérêt pour l'école) et les valeurs associées à chacun des niveaux scolaires (les paramètres de ces variables sont considérés fixes seulement) indiquent les changements dans la variable prédite par rapport au niveau de base (soit les élèves de première secondaire).

Les résultats montrent que la variance dans les scores des variables motivationnelles s'explique principalement par des différences individuelles. Le pourcentage de variance expliquée par les différences entre les établissements scolaires est toujours très limité (moins de 3%), l'utilité perçue étant la variable où l'on retrouve la plus grande proportion de variance expliquée par le niveau « école ». Les différences entre les classes contribuent à expliquer un plus grand pourcentage de la variance, jusqu'à 6,6% dans le cas de l'intérêt pour l'école. Il faut souligner que la part de variance liée aux différences entre les classes attribuable aux différences entre les niveaux scolaires (modèle 1) est relativement limitée, sauf pour la mesure de l'utilité perçue où la diminution des scores contribue à expliquer 60,9% de l'effet lié à la classe. Pour les autres variables, ce pourcentage est de 10,2% pour la mesure de l'intérêt pour l'école, de 8% pour la perception des avantages qu'il y aurait à décrocher et respectivement de 27,5% et 22,9% pour l'orientation vers soi et l'orientation vers le travail.



**Tableau 23 : Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées à l'école**

	Intérêt pour l'école		Utilité perçue de l'école		Orientation vers soi		Orientation vers le travail		Avantages à décrocher	
	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1
<b>Effets fixes</b>										
(Intercept)										
	3,94***		4,56***		5,31***		3,74 ***		1,62 ***	
Sec 1		4,03***		4,81***		5,47***		3,80***		1,65***
Sec 2		- 0,18**		- 0,09		- 0,22***		- 0,31***		- 0,03
Sec 3		- 0,20**		- 0,43***		- 0,29***		- 0,37**		- 0,002
Sec 4		- 0,08		- 0,54***		- 0,20**		- 0,26		- 0,06
Sec 5		0,17		- 0,55***		- 0,02		0,06		- 0,19***
<b>Effets aléatoires (r<sup>2</sup>)</b>										
Élève	1,50***	1,50***	1,61 ***	1,61 ***	2,08***	2,08***	1,63***	1,63***	0,41***	0,41***
Classe	0,11***	0,10***	0,07 ***	0,03 **	0,04**	0,03*	0,05**	0,04**	0,02**	0,02**
École	0,02	0,02	0,04 **	0,04 **	0,03 *	0,03**	0,03*	0,04**	0,005	0,004
<b>CIC</b>										
Classe	6,6%		4,2%		2,0%		3,1%		4,3%	
École	1,2%		2,5%		1,2%		2,0%		1,2%	

\* $p < ,01$

\*\* $p < ,005$

\*\*\* $p < ,001$

*Ampleur de l'effet école et de l'effet classe sur les mesures liées aux matières scolaires*

L'analyse effectuée sur les variables motivationnelles liées aux mathématiques montre également que l'essentiel de la variance dans les scores de perception de compétence et d'intérêt s'explique par des différences individuelles (voir tableau 24). La proportion de la variance expliquée par les différences entre les classes est également plus importante que celle de l'école. Les variations entre les différents niveaux scolaires ne contribuent que très peu à expliquer la variance reliée à l'effet classe pour les mesures de perception de compétence (2,6%) et d'intérêt (6,8%). L'impact des différences entre les classes se retrouve surtout sur la mesure de rendement en mathématiques, alors que le niveau « classe » explique près de 20% de la variance observée. L'inclusion du niveau scolaire dans l'analyse montre que celui-ci a peu d'impact sur ce pourcentage de variance expliquée par la classe car seulement 5,7% de cette proportion est attribuable aux différences entre les niveaux scolaires.

**Tableau 24 : Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées aux mathématiques**

	Perceptions de compétence		Intérêt		Rendement scolaire	
	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1
Effets fixes (Intercept)						
	4,61***		5,65***		72,97***	
Sec 1		4,46***		5,78***		70,53***
Sec 2		0,16		-0,11		2,75
Sec 3		0,31*		-0,16		5,15*
Sec 4		0,10		-0,21		1,79
Sec 5		0,25		-0,25		3,56
Effets aléatoires (r <sup>2</sup> )						
Élève	2,00***	2,00***	1,38***	1,38***	138,73 ***	138,69 ***
Classe	0,15***	0,15***	0,07***	0,06**	35,74 ***	33,71***
École	0,01	0,01	0,02	0,03	5,93	5,88
CIC						
Classe		6,9%		4,5%		19,8%
École		0,2%		1,6%		3,3%

\* $p < ,01$

\*\* $p < ,005$

\*\*\* $p < ,001$

L'analyse montre un portrait similaire pour les mesures liées au français (voir tableau 25). Ici aussi, les variations dans les scores individuels expliquent plus de 90% de la variance dans les scores des deux variables motivationnelles. La proportion de la variance expliquée par le niveau « classe » est encore une fois plus importante que celle expliquée par l'école. Pour la mesure des perceptions de compétence, les différences entre les niveaux scolaires expliquent très peu du pourcentage de variance expliquée par la classe (moins de 6,6%). Par contre, pour l'intérêt, 26% de la variance liée à l'effet classe est attribuable aux différences entre les niveaux scolaires. Finalement, le niveau « classe » explique plus de 20% de la variance observée dans la mesure de rendement en français, et il n'y a pas de différence attribuable au niveau scolaire.

**Tableau 25 : Résultats des analyses sur les variables motivationnelles liées au français**

	Perceptions de compétence		Intérêt		Rendement scolaire	
	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1	Modèle vide	Modèle 1
Effets fixes (Intercept)						
	4,49***		4,86***		72,42***	
Sec 1		4,48***		5,11***		72,56***
Sec 2		0,14		-0,14		0,15
Sec 3		-0,09		-0,39***		-0,36
Sec 4		0,10		-0,54***		-1,09
Sec 5		0,14		-0,47***		1,16
Effets aléatoires (r <sup>2</sup> )						
Élève	1,69***	1,69	2,02***	2,02***	86,17***	86,17***
Classe	0,13***	0,12***	0,15***	0,11***	23,53***	23,68***
École	0,01	0,01	0,04	0,04	5,18*	5,05*
CIC						
Classe		7,2%		6,6%		20,5%
École		0,5%		1,9%		4,5%

\* $p < ,01$

\*\* $p < ,005$

\*\*\* $p < ,001$

#### **4.4 Effet des perceptions et des pratiques des enseignants sur la motivation des élèves**

Roch Chouinard  
Normand Roy  
Carole Vezeau  
Julie Bergeron  
Michel Janosz

Dans cette section, nous poursuivons l'objectif de départager l'effet enseignant de l'effet de variables reliées à l'élève (âge, sexe et rendement scolaire) et à l'école (milieu socioéconomique, taille et localisation) sur la motivation à apprendre le français et les mathématiques (objectif 5). En conséquence, les données recueillies ont été traitées à l'aide d'analyses à trois niveaux : un niveau élève (1<sup>er</sup> niveau), un niveau enseignant (2<sup>e</sup> niveau) et un niveau école (3<sup>e</sup> niveau). Compte tenu qu'il s'agissait d'investiguer l'impact des enseignants sur la motivation des élèves pour leur discipline, les variables reliées à la motivation scolaire en général n'ont pas été considérée dans la présente section.

#### **4.4.1 Participants**

L'échantillon utilisé pour cet objectif est à la base le même que celui de la section 4.2. Cependant, comme le type d'analyse utilisé ne tolère pas les données manquantes et comme il a fallu appairer les élèves soit à leur enseignant de français ou à leur enseignant de mathématiques, plusieurs participants ont dû être retirés. Ainsi, 1638 élèves et 93 enseignants ont été retenus pour les analyses sur la motivation en français alors que 1519 élèves et 88 enseignants ont contribué aux analyses sur la motivation en mathématiques. Les participants proviennent de 24 écoles publiques francophones dont la taille varie de 196 à 1707 élèves. Dix écoles sont situées dans des villes de moins de 15 000 habitants et 14 dans des villes de 15 000 habitants et plus.

#### **4.4.2 Instruments**

Les données utilisées ont été obtenues à partir de l'instrument décrit à la section 4.1, en ce qui concerne les enseignants, et de celui décrit à la section 4.2, en ce qui concerne les élèves. Les variables motivationnelles retenues sont l'intérêt et les perceptions de compétence en français et en mathématiques. Quatre autres variables, tirées du même instrument ont été ajoutées : l'utilité du français et l'utilité des mathématiques (2 items par sous échelle, i.e. *Il est important de réussir en mathématiques.*) ainsi que l'anxiété de performance en français et en mathématiques (2 items par sous échelle, i.e. *Lorsqu'on fait un test en français, j'ai peur de le rater.*). Le tableau 26 énumère les variables prédictrices constituant le 1<sup>er</sup> niveau d'analyse (niveau élève) et dont l'impact sur les variables motivationnelles a été évalué.

Le tableau 27 présente les variables du 2<sup>e</sup> niveau (niveau enseignant). Certaines de ces variables sont des données nominatives, les autres sont reliées aux perceptions et aux pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignants.

**Tableau 26 : Variables du 1<sup>er</sup> niveau (niveau élève)**


---

Sexe de l'élève
Âge
Rendement antérieur en français
Rendement antérieur en mathématiques

---

**Tableau 27 : Variables du 2<sup>e</sup> niveau (niveau enseignant)**


---

Sexe de l'enseignant
Âge de l'enseignant
Nombre d'années d'expérience
<u>Perceptions</u>
Satisfaction à l'endroit du milieu de travail
Satisfaction à l'endroit des élèves
Sentiment d'efficacité professionnelle
Obstacles socioéconomiques
Obstacles liés à l'école
Obstacles liés aux caractéristiques des élèves
Perte de temps en classe
<u>Pratiques pédagogiques</u>
Modalité d'enseignement des stratégies
Importance accordée à l'enseignement des stratégies
Gestion proactive de la classe
Utilité des contenus
Comparaison sociale
Renforcement social
Travail individuel
Enseignement magistral
Activités collaboratives
<u>Pratiques évaluatives</u>
Utilisation des productions
Utilisation de tests
Personnalisation de l'évaluation
Participation active des élèves

---

Par ailleurs, des variables de contrôle ont permis de déterminer la part de variance expliquée par le milieu socioéconomique de l'école (IMSE), la taille (nombre d'élèves) et la localisation (rural  $\leq$  15 000 habitants, urbain  $>$  15 000 habitants). Ces variables constituent le 3<sup>e</sup> niveau d'analyse (niveau école).

#### **4.4.3 Résultats relatifs à l'effet enseignant**

L'incidence des variables composant notre modèle à trois niveaux a été testée à l'aide du logiciel HLM. Les analyses à niveaux multiples permettent de modéliser des structures plus complexes que les analyses traditionnelles et permettent de tenir compte de variables de niveaux différents (Bryk et Raudenbush, 2002). Ainsi, dans notre cas, les élèves étudient dans une classe qui fait elle-même partie d'une école. Chacun de ces niveaux possède des caractéristiques qui peuvent avoir un impact sur la motivation à apprendre. Les analyses à niveaux multiples tiennent compte de la corrélation à l'intérieur des niveaux. De plus, elles permettent de contrôler à la fois

l'effet de chacun des niveaux sur la variable prédite et de mesurer l'impact différentiel des variables de chacun des niveaux. Dans la présente section, les résultats permettront donc de déterminer l'impact des perceptions et des pratiques des enseignants sur la motivation des élèves en contrôlant l'effet de caractéristiques individuelles et l'effet de l'école. Compte tenu de la nature exploratoire de la présente section, chacune des variables reliées aux perceptions et aux pratiques des enseignants a été testée une à une dans un premier temps, et ce, pour chacune des variables motivationnelles. Par la suite, les analyses ont été reprises, en intégrant les perceptions et les pratiques s'étant avérées significatives à prime abord. On constatera cependant que cela n'a pas été le cas quand l'ajout des perceptions et des pratiques dans la même analyse faisait disparaître les effets détectés initialement. Les résultats relatifs à la motivation des élèves en français seront suivis des résultats relatifs à la motivation en mathématiques.

## **Français**

En ce qui concerne l'intérêt pour le français, on constate à la lecture du tableau 28 que le sexe et le rendement antérieur sont des prédicteurs significatifs de cette variable. Les filles rapportent un niveau d'intérêt plus élevé pour cette matière que ne le font les garçons. Aussi, plus le rendement antérieur de l'élève est élevé, plus grand est son intérêt pour cette matière. Cela dit, une seule perception des enseignants de français permet de prédire le niveau d'intérêt des élèves : plus les enseignants croient que les chances de succès de leurs élèves sont limitées par des obstacles liés à l'école, plus leurs élèves sont intéressés par le français. Aucune des variables du niveau école n'atteint le seuil de signification.

Les résultats présentés au tableau 29 montrent que plus les élèves sont âgés, moins ils s'intéressent à l'apprentissage du français. En ce qui concerne les pratiques des enseignants, le recours à l'enseignement magistral prédit négativement l'intérêt des élèves. Plus les enseignants ont recours à l'enseignement magistral, moins les élèves sont intéressés par le français.

Relativement à l'utilité que les élèves reconnaissent au français, les résultats donnés au tableau 30 indiquent que celle-ci diminue avec l'âge et qu'elle est moins importante chez les garçons et chez les élèves moins performants. Par ailleurs, plus les enseignants croient que les chances de succès des élèves sont limitées par des facteurs appartenant à l'école, plus les élèves perçoivent le français comme une matière utile. Du côté des pratiques, plus les enseignants utilisent des tests pour évaluer les apprentissages de leurs élèves, moins ceux-ci perçoivent le

**Tableau 28 : Intérêt pour le français (perceptions des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	<i>SE</i>	<i>t</i>
Valeur initiale	3,28726	0,8543	3,848***
Niveau élève			
Âge	-0,051518	0,03923	-1,313
Sexe (gars = 1, filles = 2)	0,448516	0,07992	5,612***
Rendement antérieur	0,022802	0,00345	6,603***
Niveau enseignant			
Sexe	-0,073098	0,09738	-0,751
Âge	-0,012573	0,00743	1,692
Expérience	0,081654	0,04497	1,816
Obstacles liés à l'école	0,229878	0,07391	3,11**
Niveau école			
Milieu socioéconomique	0,01099	0,02371	0,463
Taille de l'école	-0,00009	0,00015	-0,626
Localisation (moins de 15 000 = 1, plus de 15 000 = 2)	0,18035	0,10322	1,747

\* $p < ,05$       \*\* $p < ,01$       \*\*\* $p < ,001$

**Tableau 29 : Intérêt pour le français (pratiques des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	<i>SE</i>	<i>t</i>
Valeur initiale	4,932048	0,73473	6,713***
Niveau élève			
Âge	-0,068111	0,03466	-1,964*
Sexe	0,447655	0,08167	5,481***
Rendement antérieur	0,022132	0,00355	6,229***
Niveau enseignant			
Sexe de l'enseignant	-0,164442	0,11058	-1,487
Âge de l'enseignant	-0,013541	0,00770	-1,757
Expérience	0,057414	0,04233	1,356
Enseignement magistral	-0,11938	0,05957	-2,004*
Niveau école			
Milieu socioéconomique	-0,01256	0,02069	-0,607
Taille de l'école	-0,00003	0,00012	-0,250
Localisation	0,10503	0,07911	1,328

\* $p < ,05$       \*\* $p < ,01$       \*\*\* $p < ,001$



français comme une matière utile. Deux variables du 3e niveau atteignent aussi le seuil de signification. Ainsi, plus grand est l'indice de défavorisation de l'école, plus les élèves perçoivent positivement l'utilité d'apprendre le français. Par contre, les élèves accordent moins d'utilité au français en milieu rural.

**Tableau 30 : Utilité du français**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	<i>SE</i>	<i>t</i>
Valeur initiale	2,118542	0,72745	2,912**
Niveau élève			
Âge	-0,061887	0,02763	-2,240*
Sexe	0,402008	0,08026	5,009***
Rendement antérieur	0,029338	0,00324	9,063***
Niveau enseignant			
Sexe	-0,000869	0,09903	-0,009
Âge	-0,002728	0,00451	-0,604
Expérience	0,015086	0,02815	0,536
Obstacles liés à l'école	0,188246	0,06703	2,808**
Utilisation de tests	-0,232934	0,07427	-3,136**
Niveau école			
Milieu socioéconomique	0,049831	0,01880	2,650*
Taille de l'école	-0,000200	0,00013	-1,523
Localisation	0,270097	0,08388	3,220**

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

Relativement aux perceptions de compétence en français, les résultats donnés au tableau 31 montrent que celles-ci augmentent légèrement avec l'âge et qu'elles sont plus grandes chez les filles et chez les élèves qui rapportent un meilleur rendement. Aucune des variables des niveaux enseignant et école n'atteint le seuil de signification.

Quant à l'anxiété de performance en français, les résultats donnés au tableau 32 indiquent que celle-ci diminue avec l'âge et qu'elle est plus élevée chez les filles ainsi que chez les élèves moins performants. Par ailleurs, plusieurs variables du niveau enseignant ont aussi un impact significatif. Tout d'abord, plus l'enseignant est expérimenté, plus grand est le niveau d'anxiété des élèves. Ensuite, plus l'enseignants croit que les chances de succès de ses élèves sont limitées par des facteurs appartenant à l'école, plus ceux-ci rapportent des niveaux élevés d'anxiété. Par contre, plus l'enseignant croit que les chances de succès de ses élèves sont limitées par des facteurs appartenant aux élèves, moins ceux-ci rapportent ressentir de l'anxiété de performance en

français. Finalement, plus l'enseignant tient compte des productions des élèves pour les évaluer, moins grand est le niveau d'anxiété rapporté par les élèves.

**Tableau 31 : Perceptions de compétence en français**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	$SE$	$t$
Valeur initiale	-3,229563	0,42432	-7,611***
Niveau élève			
Âge	0,052175	0,02363	2,208*
Sexe	0,247823	0,06589	3,761***
Rendement antérieur	0,090859	0,00309	29,332***
Niveau enseignant			
Sexe	0,074801	0,07657	0,977
Âge	-0,000818	0,00393	-0,208
Expérience	0,007406	0,03123	0,237
Niveau école			
Milieu socioéconomique	-0,014208	0,01085	-1,309
Taille de l'école	0,000095	0,00009	1,039
Localisation	0,062886	0,06069	1,036

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

**Tableau 32 : Anxiété en français (perceptions et pratiques des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	$SE$	$t$
Valeur initiale	8,819635	0,60861	14,491***
Niveau élève			
Âge	-0,081505	0,02459	-3,314***
Sexe	0,617041	0,09719	6,349***
Rendement antérieur	-0,046883	0,00357	-13,106***
Niveau enseignant			
Sexe	-0,033828	0,09045	-0,374
Âge	-0,011491	0,00747	-1,538
Expérience	0,077448	0,03928	1,972*
Obstacles liés à l'école	0,158969	0,04522	3,515***
Obstacles liés à l'élève	-0,138245	0,03337	-4,142***
Utilisation des productions	-0,111413	0,04368	-2,550*
Niveau école			
Milieu socioéconomique	-0,005567	0,01556	-0,358
Taille de l'école	-0,000014	0,00009	-0,144
Localisation	0,069813	0,05693	1,226

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

## Mathématiques

Les résultats présentés au tableau 33 indiquent une diminution de l'intérêt pour les mathématiques avec l'âge. Ils montrent aussi que les filles et les élèves plus performants manifestent plus d'intérêt pour cette matière. Au 2<sup>e</sup> niveau, on constate que l'intérêt des élèves varie négativement en fonction de l'importance que l'enseignant accorde à l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Au niveau école, les élèves des grandes agglomérations rapportent davantage d'intérêt pour les mathématiques.

**Tableau 33 : Intérêt pour les mathématiques**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\gamma$	<i>SE</i>	<i>t</i>
Valeur initiale	4,902215	0,78046	6,281***
	Niveau élève		
Âge	-0,090924	0,03888	-2,338*
Sexe	0,276414	0,08566	3,227**
Rendement antérieur	0,021496	0,00460	4,668***
	Niveau enseignant		
Sexe de l'enseignant	-0,008006	0,08903	-0,090
Âge de l'enseignant	-0,008628	0,00474	-1,817
L'expérience de travail	0,003393	0,02851	0,119
Importance accordée aux stratégies	-0,089450	0,04004	-2,234*
	Niveau école		
Milieu socioéconomique	0,009210	0,02411	0,382
Taille de l'école	-0,000121	0,00012	-0,983
Localisation de l'école	0,359012	0,15681	2,289*

\* $p < ,05$       \*\* $p < ,01$       \*\*\* $p < ,001$

Les résultats du tableau 34 montrent que la perception de l'utilité des mathématiques diminue avec l'âge et qu'elle est moindre chez les élèves moins performants. Aucune des variables des deux autres niveaux n'atteint le seuil de signification.

Le tableau 35 donne les résultats reliés aux perceptions de compétence en mathématiques. Au niveau élève, il convient de souligner que les garçons et les élèves plus performants rapportent de plus grandes perceptions de compétence dans cette matière. Au 2<sup>e</sup> niveau, plus l'enseignant se dit satisfait de ses élèves, plus ceux-ci rapportent se sentir compétents en mathématiques. Au niveau école, plus élevé est l'indice de défavorisation de l'école, plus grandes sont les perceptions de compétence des élèves.

**Tableau 34 : Utilité des mathématiques (perceptions et pratiques des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	$SE$	$t$
Valeur initiale	6,275278	0,56820	11,044***
	Niveau élève		
Âge	-0,105662	0,03856	-2,740**
Sexe	0,000952	0,06590	0,014
Rendement antérieur	0,012947	0,00283	4,573***
	Niveau enseignant		
Sexe de l'enseignant	-0,090593	0,06592	-1,374
Âge de l'enseignant	-0,004944	0,00608	-0,813
L'expérience de travail	0,014550	0,03080	0,472
	Niveau école		
Milieu socioéconomique	-0,016734	0,02239	-0,747
Taille de l'école	-0,000243	0,00013	-1,783
Localisation de l'école	0,206427	0,11645	1,773

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

**Tableau 35 : Perceptions de compétence en mathématiques**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	$SE$	$t$
Valeur initiale	-2,089319	0,31757	-6,579***
	Niveau élève		
Âge	-0,010847	0,01704	-0,636
Sexe	-0,387893	0,03770	-10,289***
Rendement antérieur	0,093858	0,00247	37,942***
	Niveau enseignant		
Sexe	-0,032910	0,07050	-0,467
Âge	-0,006140	0,00358	-1,711
Expérience	-0,002456	0,02396	-0,102
Satisfaction à l'endroit des élèves	0,055482	0,02397	2,314*
	Niveau école		
Milieu socioéconomique	0,031074	0,00797	3,898***
Taille de l'école	-0,000146	0,00009	-1,477
Localisation	0,124382	0,07207	1,726

\* $p < ,05$     \*\* $p < ,01$     \*\*\* $p < ,001$

En ce qui a trait à l'incidence des perceptions de l'enseignant sur l'anxiété de performance des élèves, les résultats présentés au tableau 36 montrent tout d'abord que les filles et les élèves moins performants rapportent des niveaux d'anxiété plus grands que les autres. Ensuite, plus

l'enseignant se perçoit comme compétent, moins ses élèves sont anxieux. Au 3<sup>e</sup> niveau, les élèves fréquentant une école en milieu urbain rapportent davantage d'anxiété en mathématiques que les élèves des milieux moins peuplés.

**Tableau 36 : Anxiété reliée aux mathématiques (perceptions des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	<i>SE</i>	<i>t</i>
Valeur initiale	5,545648	0,84931	6,530***
Niveau élève			
Âge	0,012340	0,03162	0,390
Sexe	0,855233	0,09200	9,296***
Rendement antérieur	-0,032687	0,00431	-7,572***
Niveau enseignant			
Sexe	-0,123225	0,12208	-1,009
Âge	0,004223	0,00734	0,757
Expérience	0,006266	0,04200	0,149
Sentiment d'efficacité professionnelle	-0,101439	0,03852	-2,633**
Niveau école			
Milieu socioéconomique	-0,020898	0,02261	-0,924
Taille de l'école	0,000241	0,00020	1,153
Localisation	0,375586	0,13814	2,719**

\* $p < ,05$       \*\* $p < ,01$       \*\*\* $p < ,001$

En ce qui concerne l'incidence des pratiques de l'enseignant sur l'anxiété de performance des élèves, la lecture du tableau 37 confirme que les filles et les élèves moins performants rapportent des niveaux d'anxiété plus grands que les autres. Par ailleurs, plus l'enseignant rapporte utiliser l'enseignement magistral, plus les élèves se montrent anxieux. Au 3<sup>e</sup> niveau, les élèves fréquentant une école en milieu urbain rapportent davantage d'anxiété en mathématiques que les élèves des milieux moins peuplés.

Comme on a pu le constater à la lecture de cette section et de la section précédente, les différentes variables motivationnelles retenues aux fins de la présente étude sont en très grande partie expliquées par les variables du niveau élève. Cela dit, ici encore les variables du niveau enseignant ont plus d'impact que celles du niveau école.

**Tableau 37 : Anxiété reliée aux mathématiques (pratiques des enseignants)**

Prédicteur	Estimation et pente		
	$\Upsilon$	$SE$	$t$
Valeur initiale	5,031273	0,92505	5,439***
	Niveau élève		
Âge	0,001539	0,03418	0,045
Sexe	0,853590	0,09230	9,248***
Rendement antérieur	-0,033687	0,00428	-7,858***
	Niveau enseignant		
Sexe	-0,125933	0,11398	-1,105
Âge	0,002530	0,00669	0,378
Expérience	0,021048	0,04351	0,484
Enseignement magistral	0,114797	0,05563	2,063*
	Niveau école		
Milieu socioéconomique	-0,015107	0,02252	-0,671
Taille de l'école	0,000252	0,00021	1,188
Localisation	0,371902	0,13362	2,783**

\* $p < ,05$       \*\* $p < ,01$       \*\*\* $p < ,001$

## 5. Discussion

Le présent projet de recherche poursuivait plusieurs objectifs en relation avec l'incidence de l'environnement scolaire sur le vécu des élèves : examiner la valeur prédictive des attitudes des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, tester l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent en fonction du statut socioéconomique de leur milieu scolaire et de leur matière d'enseignement, tester l'hypothèse selon laquelle la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves se distinguent en fonction du milieu socioéconomique et du sexe des élèves, documenter l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves et, finalement, départager l'effet enseignant de l'effet de variables reliées à l'élève (âge, sexe et rendement scolaire) et à l'école (milieu socioéconomique, taille et localisation) sur la motivation à apprendre. Nous discuterons maintenant, tour à tour, des résultats en fonction de chacun de ces objectifs.

### *Les perceptions et les pratiques des enseignants*

Relativement aux perceptions et aux pratiques des enseignants des écoles secondaires publiques, la présente étude poursuivait le double objectif d'examiner la valeur prédictive des perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques et de tester l'hypothèse selon laquelle les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique des élèves de leur école et selon leur matière d'enseignement.

En ce qui a trait aux relations entre les perceptions et les pratiques des enseignants, nos résultats montrent peu d'incidences entre les deux catégories de variables considérées. Principalement, la perception que les chances des élèves de réussir sont limitées par des obstacles de nature socioéconomique et la satisfaction à l'endroit des élèves prédisent l'utilisation du renforcement social alors que le recours aux tests pour évaluer les élèves est prédit par la perception de perdre du temps en classe. Par contre, plus l'enseignant est satisfait de son milieu de travail, plus il intègre à sa pratique différentes modalités d'enseignement des stratégies d'apprentissage, plus il recourt à des activités de type collaboratif et moins il recourt aux activités réalisées individuellement. De plus, les analyses révèlent que plus l'indice de défavorisation de l'école est élevé, moins les enseignants accordent du temps et de l'importance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage, mais plus ils ont recours à des activités demandant aux élèves de

collaborer entre eux. Il semble donc que la satisfaction de l'enseignant à l'endroit de son milieu de travail soit le prédicteur le plus intéressant à considérer parmi ceux retenus aux fins de la présente étude. Ainsi, le fait d'être satisfait de ses échanges avec la direction de l'école et avec ses collègues et le fait d'être satisfait des ressources humaines et matérielles disponibles à l'école sont reliés positivement à deux pratiques pédagogiques réputées favoriser la réussite des élèves : l'enseignement des stratégies d'apprentissage et l'encouragement de la coopération entre les élèves. Par ailleurs, les analyses de régression portent à croire qu'on attache moins d'importance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage en milieu défavorisé, ce qui est décevant compte tenu des besoins des élèves de ces milieux à cet égard. Il est toutefois réconfortant de constater que les enseignants de milieu défavorisé ne sont pas plus pessimistes que les autres quand à la possession par leurs élèves de caractéristiques personnelles pouvant limiter leurs chances de réussite scolaire.

Nos résultats ne soutiennent que partiellement l'hypothèse voulant que les perceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques se distinguent selon le statut socioéconomique des élèves de leur école et selon leur matière d'enseignement. Quelques différences associées au milieu socioéconomique méritent toutefois qu'on s'y attarde. Ainsi, l'utilisation plus grande des activités réalisées en collaboration en milieu défavorisé et l'utilisation moindre des activités réalisées individuellement pourraient être envisagées comme une réponse particulière des enseignants de ce milieu aux caractéristiques de leurs élèves, moins compétitifs à l'école, ce qui est confirmé par le fait qu'ils rapportent une moins grande orientation vers soi (voir le tableau 18). Cette particularité des enseignants de milieu défavorisé pourrait aussi être le fruit des activités de mise à jour et de perfectionnement organisées dans les établissements de ce milieu.

Le résultat selon lequel les enseignants de français de milieu défavorisé rapportent un sentiment d'efficacité professionnelle moindre que leurs collègues de milieux plus favorisés est à considérer. En effet, le sentiment d'efficacité professionnel est un important déterminant de l'engagement dans le travail (Bandura, 1986; 1997). Selon Solomon, Battistich et Hom (1996), les enseignants des écoles situées en milieu défavorisé auraient une vision moins positive et moins stimulante du climat de l'école et penseraient avoir moins d'influence, ce qui expliquerait ce résultat. Selon nous cependant, celui-ci serait plutôt redevable au fait que les écoles de milieu défavorisé accueillent une proportion plus grande d'élèves dont le français n'est pas la langue maternelle, ce qui représente un défi supplémentaire pour les enseignants de français de ce



milieu. Par ailleurs, et sans que ce soit surprenant, les enseignants œuvrant en milieu défavorisé sont conscients que leurs élèves sont davantage exposés à des obstacles d'origine socioéconomique pouvant contrevenir à leurs chances de réussir à l'école.

Les enseignants se distinguent quelque peu aussi selon la matière qu'ils enseignent, et ce, particulièrement en ce qui concerne les pratiques évaluatives. Ainsi, les enseignants de français ont davantage recours aux activités réalisées en classe pour évaluer leurs élèves et les font davantage participer à la démarche évaluative alors que les enseignants de mathématiques ont davantage recours aux tests et aux examens. Ce résultat n'est pas très surprenant compte tenu de la nature particulière de ces deux disciplines.

En somme, notre étude montre que les enseignants adaptent moins leurs pratiques pédagogiques à l'environnement socioéconomique de leurs élèves qu'on aurait pu s'y attendre, en tout cas en ce qui concerne les pratiques étudiées. À part leur mode de regroupement des élèves, les analyses indiquent peu de différences significatives entre les enseignants des différents milieux. Dans l'ensemble, nos résultats vont donc dans le sens de ceux de Bautier et Goigoux (2004) pour qui les pratiques d'enseignement (objectifs assignés, choix des tâches, mode de régulation, etc.) utilisées en milieu défavorisé sont assez semblables à celles employées dans les autres milieux. La question qui se pose dès lors est de savoir si les élèves des différents milieux socioéconomiques sont assez différents pour justifier que nous devions ajuster nos pratiques scolaires en conséquence. À notre avis, les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude relativement à la motivation et à l'adaptation psychosociale des élèves des différents milieux socioéconomiques montrent que oui.

#### *La motivation et l'adaptation psychosociale scolaire des élèves*

Nos résultats relatifs à la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves sont à la fois intéressants et surprenants. Ils indiquent tout d'abord l'existence de nombreuses différences entre les élèves selon leur milieu socioéconomique. Malgré que ces différences présentent des tailles d'effet plutôt modestes, leur impact cumulatif pourrait être important. Cela dit, ces différences ne vont pas dans le sens de ce qui était attendu. En effet, de nombreuses études ayant montré que les situations d'inégalité sociale que vivent les élèves provenant de milieu socioéconomique défavorisé occasionnent leur désengagement scolaire (Audas et Willms, 2000), nous nous attendions à ce que ces élèves soient moins motivés et qu'ils soient moins bien adaptés

socialement que ceux des milieux plus favorisés. Nos résultats vont plutôt dans le sens inverse. Ainsi, nos analyses indiquent que les élèves de milieu favorisé, même s'ils reconnaissent davantage l'utilité de l'école, sont moins attirés par l'école que ceux de milieu défavorisé. De plus, ils accordent plus d'importance à la compétition et moins à la maîtrise des contenus. Ce dernier résultat n'est pas anodin puisque les buts de maîtrise sont réputés être d'importants déterminants de l'autorégulation et de la réussite scolaire (Bandura, 1997; Pintrich et Schunk, 1996). Qui plus est, les élèves de milieu favorisé rapportent moins d'attrait pour la lecture que leurs pairs de milieu défavorisé, ce qui est encore à leur désavantage, compte tenu des liens entre la lecture et la réussite dans les études. Les résultats obtenus sur les variables d'adaptation psychosociale vont eux aussi dans le même sens. En effet, les élèves de milieu favorisé présentent un portrait moins favorable sur plusieurs des variables de ce groupe. Ils ont des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants, rapportent des taux plus élevés de vandalisme à l'école et à l'extérieur, de vols mineurs et de violence relationnelle que les élèves de milieu défavorisé. Par ailleurs, il est connu que la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans avoir obtenu un diplôme est plus élevée chez les élèves de milieu défavorisé (MELS, 2005b). Cette différence dans les taux de décrochage est habituellement attribuée à un soutien parental moins constant, à des ressources matérielles insuffisantes et à l'influence de pairs déviants. À cet effet, nos résultats montrent cependant que les élèves de milieu favorisé perçoivent le décrochage comme une avenue plus avantageuse que ceux des milieux défavorisé et moyennement favorisé. Considérant que les élèves de milieu favorisé sont moins motivés et qu'ils sont moins bien adaptés socialement, ils devraient connaître des taux plus élevés de décrochage, ce qui n'est pas le cas. Cette situation pourrait être redevable à la pression des parents et à la capacité plus grande des familles aisées à soutenir financièrement les études de leurs enfants.

Ces résultats sont étonnants à première vue. On pourrait alléguer qu'ils sont le produit d'un biais d'échantillonnage puisque l'échantillon constitué aux fins de la présente étude en est un de convenance. Toutefois, nous pensons que cette possibilité devrait être écartée. En effet, chaque milieu socioéconomique est représenté par un grand nombre d'élèves et d'écoles, ce qui réduit les risques de biais. D'autres raisons pourraient expliquer à notre avis ces résultats contre intuitifs. Tout d'abord, il faut considérer qu'en milieu favorisé une partie importante des jeunes fréquentent l'école privée. Or, la majorité des établissements privés sont sélectifs et admettent seulement les élèves qui ont un bon rendement scolaire et donc une plus grande motivation pour

les études. De plus, la plupart de ces établissements n'hésitent pas à exclure les élèves qui présentent des problèmes d'adaptation psychosociale. Cela pourrait avoir pour conséquence que les écoles secondaires publiques en milieu favorisé reçoivent des élèves moins motivés et qui ont plus de difficulté à s'adapter socialement. Bien que les écoles publiques de milieu défavorisé accueillent bon nombre d'élèves très peu motivés par l'école et des élèves présentant de graves problèmes d'adaptation psychosociale, elles accueillent aussi des élèves studieux, qui ont à cœur de réussir. Ensuite, nous sommes persuadés que nos résultats sont aussi redevables aux importants efforts consentis au cours des dernières années par la société québécoise afin de soutenir les écoles situées en milieu défavorisé. Nos résultats pourraient signifier que ces efforts, qui se sont traduits par un investissement massif de ressources humaines et matérielles, portent fruit et que la situation des élèves de milieu défavorisé s'est améliorée quelque peu.

Les résultats concernant les différences entre les élèves des deux sexes sont, pour leur part, conformes à ce qui est rapporté dans la littérature scientifique. En effet, les filles sont généralement reconnues pour être plus intéressées par l'école que les garçons (Hyde et Durik, 2005) et elles entretiennent généralement des attitudes plus positives envers l'école que leurs pairs masculins (Chouinard et Roy, sous presse; Davies, 1984 dans Van Houtte, 2004). Concernant la motivation relative aux matières d'enseignement, nos résultats de recherche montrent que les garçons ont des perceptions de compétence plus élevées que les filles en mathématiques. Parallèlement, nos résultats indiquent que les filles entretiennent des perceptions de compétence en français plus élevées que ne le font les garçons. Ce fait, connu dans la littérature scientifique, a aussi été observé par Crain (1996), Eccles, Wiegfield et al. (1993), Jacobs et al. (2002) et Watt (2004). Ces résultats vont dans le sens de ceux de Eccles, Adler et Meece (1984) et de Skaalvik et Rakin (1994) qui ont montré que les filles sont plus confiantes en leurs habiletés verbales qu'en leurs habiletés mathématiques alors que les garçons sont plus confiants en leurs habiletés mathématiques. De plus, notre étude indique que les filles rapportent des niveaux plus grands d'intérêt, à la fois pour l'apprentissage du français et pour celui des mathématiques, que les garçons. Ce fait est lui aussi corroboré par d'autres études (Chouinard et Roy, sous presse; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993; Jacobs et Eccles, 1985; Debacker et Nelson, 2000). Par ailleurs, les garçons ayant participé à notre étude perçoivent l'abandon scolaire comme un choix plus avantageux que ne le perçoivent les filles. Ce résultat est à mettre en relation avec le fait que les garçons sont plus touchés que les filles par le retard scolaire, les échecs et le

décrochage (MELS, 2005b). De plus, les garçons de notre étude révèlent avoir des comportements moins adaptés que les filles (vandalisme scolaire, vandalisme, vols, agressions physiques, actes criminels). Ces derniers résultats vont eux aussi dans le sens de la littérature scientifique (Van Houtte, 2004). À notre avis, loin d'être des phénomènes distincts, l'adaptation psychosociale moindre des garçons est certainement reliée à leur motivation moins grande pour l'école. Particulièrement, le manque d'intérêt et de perspective future pourrait expliquer les comportements peu adaptés de certains garçons.

### *L'effet de l'école et de la classe*

La présente étude poursuivait également l'objectif de documenter l'ampleur de l'effet de l'école et celui de la classe sur la motivation, l'engagement scolaire et le rendement des élèves. À ce sujet, nos résultats montrent que la part de variance expliquée respectivement par les niveaux « classe » et « école » va de faible à modérée. Cela dit, des pourcentages de variance expliquée de moins de 5% peuvent à première vue sembler négligeables mais, comme le soulignent Galand et al. (2006), il faut noter qu'il s'agit d'effets qui s'appliquent à des écoles ou à des classes entières, et que ces effets ont une pertinence pratique certaine. La question de l'importance que l'on doit accorder à identifier des variables susceptibles d'expliquer qu'un pourcentage relativement minime de la variance des scores est délicate et il n'existe pas de consensus actuellement dans la littérature sur un seuil critique à partir duquel il convient de pousser plus loin les analyses. Certains auteurs, comme Lee (2000), proposent que la valeur de la corrélation intraclasse devrait être supérieure à 10% pour que l'on puisse considérer l'utilisation d'analyse à niveaux multiples, visant l'identification des variables en cause. D'autres vont même jusqu'à avancer le chiffre de 20% (Dumay et Dupriez, 2004), en soulignant qu'il semble peu pertinent de décomposer une variance représentant elle-même une variation mineure des scores analysés. Certains auteurs soulignent, au contraire, que l'analyse de tous les niveaux impliqués est nécessaire et que le calcul coût/bénéfice permet souvent de justifier pleinement les efforts que l'on consacre à identifier des variables contextuelles pouvant agir sur le rendement, les comportements ou les attitudes des élèves, même si ces variables n'expliquent chacune qu'un pourcentage limité de la variance (Teddlie et Reynolds, 2000).

Globalement, le fait que la variabilité dans les scores de motivation révèle que peu de différences entre les écoles ne signifie pas que celles-ci n'aient pas d'impact sur la motivation des

élèves. D'une part, comme le soulignent Scheerens et Bosker (1997), les effets liés à la qualité de l'école seraient plus évidents si on ne tenait compte que des groupes extrêmes, soient les écoles qui sont les plus efficaces et celles qui le sont le moins. En effet, comme les écoles diffèrent peu les unes des autres, la grandeur des effets liés à l'école s'en trouve atténuée. Ainsi, selon ces auteurs, les tailles d'effets des variations entre les écoles se situant parmi le 10% des écoles les plus performantes et celles se situant dans le 10% des moins performantes sont généralement le double de celles obtenues lorsque l'on considère l'ensemble des écoles (voir aussi Teddlie et Reynolds, 2000). D'autre part, il se peut que les pratiques utilisées par les enseignants des divers établissements pour soutenir la motivation des élèves soient pour l'essentiel relativement semblables et qu'au total, les caractéristiques individuelles des élèves soit le facteur le plus crucial de leur profil motivationnel. Nos propres résultats, présentés dans la section sur les perceptions et les pratiques des enseignants, apportent un solide soutien à cette seconde hypothèse. Nous avons en effet constaté que les pratiques pédagogiques des enseignants se distinguent peu en fonction du milieu socioéconomique ou la matière enseignée.

Lorsque l'on compare l'effet lié à l'école à celui lié à la classe, on note que ce dernier est, conformément à ce qui est généralement rapporté dans la littérature, toujours plus important que le premier (v.g. Attali et Bressoux, 2002; Bressoux et Bianco, 2004; Kyriakides, Campbell et Gagatsis, 2000; Rowe, 2003). Même si une partie de l'effet classe est expliquée par les différences entre les niveaux scolaires, les variations entre ces derniers sont loin d'épuiser l'ampleur des effets liés à la classe. Nos résultats indiquent donc qu'une certaine partie des variations dans les scores de rendement, d'attitudes et de perception des élèves est attribuable à la classe dans laquelle ils sont scolarisés. Même si nous n'avons dans notre échantillon que des classes ordinaires (pas de classes dites «spéciales»), il n'en demeure pas moins que le regroupement des élèves selon leurs habiletés scolaires peut contribuer à expliquer les pourcentages assez élevés de la variance liée à l'effet classe pour les notes en français et en mathématiques (20,5% et 19,8%). Par contre, on aurait pu croire que les variables motivationnelles seraient moins affectées par un classement fondé sur le rendement. Or, même si les pourcentages de variance expliquée sont effectivement moins élevés, ils demeurent quand même assez importants. Cela milite à notre avis en faveur de la poursuite des analyses en intégrant dans le modèle de base des variables reliées aux pratiques des enseignants et aux

caractéristiques des groupes afin de mieux expliquer l'effet lié à la classe. C'est ce que nous avons réalisé dans la partie 4.4.3 de notre travail et dont les résultats seront maintenant discutés.

### *L'effet enseignant*

Un dernier objectif de la présente étude consistait à départager l'effet enseignant de l'effet de variables reliées à l'élève ou à l'école sur la motivation à apprendre le français et les mathématiques. Les résultats obtenus confirment la primauté des variables appartenant à l'élève (rendement antérieur, sexe et âge) sur les variables des deux autres niveaux. Par ailleurs, les résultats obtenus confirment aussi la primauté des variables du niveau enseignant sur celles du niveau école. Particulièrement, l'identification par les enseignants d'obstacles liés à leur école et susceptibles de diminuer les chances de succès de leurs élèves semble reliée à la motivation en français (positivement dans le cas de l'intérêt, de l'utilité et de l'anxiété). Ainsi, les enseignants qui sont plus sensibles et critiques à l'endroit du climat de l'école, des services disponibles, de l'encadrement des élèves et de la qualité des rapports avec les familles seraient peut-être plus enclins à vouloir compenser en aidant davantage leurs élèves à accorder de la valeur aux apprentissages et aux contenus qu'ils leur proposent.

Par ailleurs, le recours à l'enseignement magistral prédirait négativement l'intérêt pour le français et agirait positivement sur l'anxiété de performance en mathématiques. Ce résultat milite à notre avis en faveur d'une plus grande variabilité des approches pédagogiques et au recours accru aux situations d'apprentissage faisant appel à la participation active des élèves. L'utilisation de tests, pour sa part, influencerait négativement la perception qu'ont les élèves de l'utilité du français, ce qui devrait encourager les enseignants de cette matière à diversifier les modes d'évaluation des apprentissages. Aussi, l'intérêt pour les mathématiques serait négativement affecté lorsque l'enseignant accorde beaucoup d'importance à l'enseignement des stratégies. Ce résultat pourrait être redevable à la forme que prend l'enseignement des stratégies, dans un contexte d'enseignement magistral par exemple, plutôt qu'à l'enseignement des stratégies en soi. Finalement, les élèves rapportent moins d'anxiété de performance en mathématiques quand leur enseignant possède un bon sentiment d'efficacité professionnelle. En effet, un tel enseignant est plus susceptible de donner confiance à ses élèves dans leurs chances de succès qu'un enseignant qui doute de ses propres capacités.

## 6. Recommandations

Des données recueillies au cours de la présente étude, il est possible de dégager les constatations suivantes...

- Le niveau de motivation pour les études des élèves des écoles secondaires publiques du Québec varie surtout en fonction de leur sexe, de leur âge et de leur rendement scolaire. Ainsi, les garçons, les élèves plus âgés et les élèves moins performants sont moins motivés.
- Le niveau de motivation des élèves varie aussi, mais dans une moins large mesure, en fonction de l'Indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école. Ainsi, les élèves de milieu favorisé sont-ils moins motivés pour les études et moins bien adaptés socialement que les élèves de milieu défavorisé.
- Les perceptions des enseignants relativement à leur tâche et à leurs élèves ainsi que leurs pratiques pédagogiques varient peu d'une école à l'autre ou en fonction du milieu socioéconomique et de la matière enseignée.

Nos résultats vont donc dans le sens des études qui ont montré que les enseignants connaissent mal les causes des difficultés de leurs élèves, qu'ils tiennent peu compte du milieu socioéconomique dans lequel ils travaillent et qu'ils sont peu conscients de l'effet de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles. Cette situation fait qu'ils sont souvent démunis face aux problèmes et qu'il est difficile pour eux d'adapter leurs interventions pédagogiques.

Nous espérons que les connaissances issues de notre étude contribueront à une meilleure prise en compte de ces facteurs dans les programmes de formation initiale des maîtres, dans les programmes d'insertion professionnelle prévus pour les enseignants ainsi que dans les activités de mise à jour et de perfectionnement offertes aux personnels scolaires. En effet, une connaissance accrue de l'impact des pratiques pédagogiques sur la motivation et l'adaptation psychosociale à l'école pourrait s'avérer critique dans le contexte de l'actuelle réforme de l'éducation. Ainsi, le fonctionnement par cycles, l'approche par compétences, le passage à un paradigme d'apprentissage et la poursuite de la réussite pour tous font nécessairement appel à une remise en question des attitudes et des pratiques. Une meilleure connaissance par les enseignants de l'impact de leurs attitudes et de leurs pratiques sur les élèves nous apparaît donc cruciale, particulièrement dans les situations où leur background culturel et économique diffère de celui

d'une partie ou de l'ensemble de leurs élèves. Nous sommes d'avis que la croyance selon laquelle l'école peut faire la différence est libératrice alors que l'idée que l'école ou l'enseignant ne peut rien faire parce que tout se joue à l'extérieur, est défaitiste et paralysante et qu'elle empêche l'engagement dans le changement.

En relation avec nos résultats, il est possible d'émettre certaines recommandations aux décideurs.

- Accentuer la mise en place dans les écoles secondaires de projets particuliers, accessibles à tous les élèves, afin de concurrencer le secteur privé d'enseignement et redynamiser l'école publique.
- Poursuivre les programmes de soutien mis en place en milieux défavorisés.
- Compte tenu de l'incidence de la satisfaction professionnelle des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques, il conviendrait de poursuivre les recherches afin de documenter davantage les facteurs et les conditions de la satisfaction professionnelle des agents d'éducation scolaire.
- Offrir un soutien accru aux enseignants de français œuvrant en milieu défavorisé et intervenir en priorité afin d'augmenter les compétences en lecture des élèves de ce milieu, particulièrement les compétences des garçons.
- Mettre en place des mesures destinées à diminuer l'utilisation d'approches pédagogiques basées sur la compétition entre les élèves et à augmenter celles axées sur la coopération.
- Mieux former les enseignants à différencier leurs pratiques pédagogiques en tenant compte des besoins, des goûts et des habitus culturels de leurs élèves.
- Faire la promotion dans les écoles secondaires d'approches évaluatives plus ouvertes, authentiques et variées.
- Poursuivre l'étude de l'impact des pratiques pédagogiques et évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires.



## **7. Formation d'étudiants**

La présente étude a accordé une place importante à la formation de nouveaux chercheurs. En effet, plusieurs étudiants ont participé activement à l'étude pendant toute sa durée. Parmi ces étudiants, un poursuit des études de maîtrise (MA). Les intérêts de recherche de cet étudiant, sous la direction du chercheur principal, portent sur le vécu professionnel des enseignants et son incidence sur les élèves. De ce fait, sa participation au projet lui a permis de travailler directement à la réalisation de son propre projet en profitant des données issues de la recherche documentaire et de la collecte des données. Par ailleurs, ses fonctions de coordonnateur du projet lui ont permis de se familiariser avec différents aspects du métier de chercheur : coordination des chercheurs de l'équipe, formation et supervision du personnel de recherche, contact avec les milieux de pratique, organisation de la recherche documentaire et de la collecte de données, participation aux analyses quantitatives, contribution à la rédaction d'articles et du rapport et présentation de communications dans des congrès scientifiques.

Par ailleurs, les chercheurs de l'équipe sont d'avis que les vocations pour la recherche se développent souvent par la participation active à des projets subventionnés. Pour cette raison, ils ont trouvé important d'inclure dans l'équipe des étudiants de 1<sup>er</sup> cycle universitaire et de les faire collaborer au présent projet. À cet effet, une quinzaine d'étudiants en sciences de l'éducation ont travaillé à un moment ou à un autre sous la supervision du coordonnateur et ont eu pour fonction de collaborer à la recherche documentaire, d'administrer les questionnaires ainsi que de codifier et de saisir les données recueillies. Ces étudiants ont été formés à la recherche dans les bases de données et au maniement de logiciel de traitement quantitatif (EXCEL et SPSS).

Pour ne pas nuire aux études des étudiants, leur participation a été limitée à 15 heures par semaine en cours de session. Cependant, leur contribution a été beaucoup plus intensive (jusqu'à 40 heures semaines) au cours de l'été alors qu'il importait pour eux de travailler au maximum afin d'assurer leur subsistance pendant l'année académique.

## 8. Publications et communications

Les données issues de la présente étude ont déjà fait l'objet de quelques communications dans des congrès scientifiques de niveau international par les chercheurs et par les étudiants ayant participé au projet. D'autres communications sont prévues au cours des deux prochaines années. Par ailleurs, un article issu de la présente étude est déjà soumis à une revue savante. Plusieurs autres articles sont en préparation et devraient être publiés au cours des prochaines années. Nous donnons ci-dessous une liste, non exhaustive de ces activités.

Bergeron, J., Chouinard, R., et Lessard, V. (2006, septembre). Motivational factors and relation with teachers as predictors of dropping out intentions. Communication présentée dans le cadre de la *10th International Conference on Motivation*, Université de Koblenz-Landau, Allemagne.

Bergeron, J. et Chouinard, R. (2007, août). The impact of teachers attitudes and practices on on high school students' motivation. Communication présentée dans le cadre de la 12<sup>e</sup> conférence biennale de la European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Budapest, Hongrie.

Vezeau, C., Chouinard, R., Bouthillier, C., Bouffard, T., Bergeron, J. et Janosz, M. (soumis). *Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur le profil motivationnel des élèves du secondaire, leur engagement et leur rendement dans deux matières de base.*

Chouinard, R. Bergeron, J. et Janosz, M. (en préparation). *Perceptions et pratiques pédagogiques des enseignants selon le milieu socioéconomique et la matière enseignée.*

Chouinard, R. Bergeron, J. et Janosz, M. (en préparation). *Motivation à apprendre et adaptation psychosociale selon le milieu socioéconomique et le sexe des élèves.*

Chouinard, R., Vezeau, C., Roy, N. et Bergeron, J. (en préparation). *L'effet enseignant - Incidence des perceptions et des pratiques des enseignants du secondaire sur la motivation des élèves.*

## 9. Références

- Adams, C.R. et Singh, K. (1998). Direct and indirect effects of school learning variables on the academic achievement of African American 10th graders. *Journal of Negro Education*, 67, 48-66
- Adelman, H.S. et Taylor, L. (1990). Intrinsic motivation and school misbehavior: Some intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 541-550.
- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Thompson, M.S. (1987). School performance, status relations, and the structure of sentiment: Bringing the teacher back in. *American Sociological Review*, 52(5), 665-682.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp.327-347). NJ: Erlbaum.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Asher, C. et Fruchter, N. (2001). Teacher quality and student performance in New York City's low-performing schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6(3), 199-214.
- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Rapport de recherche, 85 p.
- Babu, S. et Mendro, R. (2003) *Teacher accountability : HLM\_based teacher effectiveness indices in the investigation of teacher effects on student achievement in a state assessment program*. Paper presented at the American educational research association annual meeting, avril.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of students' populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience*. Documents ERIC (RR93002016).
- Berry, J.M. et West, R.L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.

- Blais, J.-G. (2003). *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Montréal : Institut de Recherche en Économie Contemporaine.
- Bonshek, J. (2002). Postcode provision : A case study of provision for able socially deprived primary school pupils in Greater Manchester. *Support for Learning*, 17(2), 80-87.
- Bouffard, T. et Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational studies*, 29, 19-38.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary-school children. In M. Ferrari et R.J. Sternberg (dir.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 246-272 ). NY: Guilford Press.
- Bouffard, T., Bouchard, M., Denoncourt, I. et Goulet, G. (2005). Influence of type of goals and self-efficacy on self-regulation on a problem solving task. *International Journal of Psychology*, 40, 373-384.
- Bouffard, T., Marcoux, M.F., Vezeau, C. et Bordeleau, L (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-186.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Les déterminants motivationnels du rendement d'élèves du primaire selon leur genre et la matière scolaire. *Enfance*. 4, 395-409.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un questionnaire d'évaluation des buts d'apprentissage des élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 30, 203-206.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (dir.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 71-112). Londres : Tavistock Publications.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez les élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.
- Brais, Y. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'Île de Montréal*. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classe en lecture. *Revue Française de Sociologie*, 36, 273-294.
- Bressoux, P. (1996). The effects of teachers' training on pupils' achievement: The case of elementary schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 252-279.
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. In E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.). *Apprendre et faire apprendre* (pp. 213-226). Paris : PUF.
- Bressoux, P. et Bianco, M. (2004). Long-term teacher effects on pupils' learning gain. *Oxford Review of Education*, 39, 327-345.

- Bryk, A.S. et Raudenbush, S.W. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*, Second edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Cameron, R.J. (1998). School discipline in the United Kingdom: Promoting classroom behaviors which encourage effective teaching and learning. *School Psychology Review*, 27(1), 33-44.
- Chall, J.S. (2000). *The Academic Achievement Challenge. What really works in the classroom*. New York : Guilford Press.
- Charest, D. (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire : sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Direction de la recherche : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Ministère de l'éducation.
- Chouinard, R. et Fournier, M. (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (pp.115-136). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (sous presse). Relations among beliefs, values, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*,
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. In L. De Blois et D. Lamothe (Eds.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (pp. 75-84). Montréal : ERPI.
- Chouinard, R. et Roy, N. (sous presse). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value, and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*.
- Chouinard, R., Théorêt, M., Van Grunderbeeck, N., Cartier, S. et Garon, R. (2003). Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture d'élèves du début du secondaire issus de milieux populaires. *Caractères*, 10(1), 22-28.
- Chouinard, R., Vezeau, C., Bouffard T. et Jenkins, B. (1999). Gender differences in the development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 184-192.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., Mc Partland, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D. et York, R.L. (1996). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : US Office of Education.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.
- De Civita, M. (2002). *Impact of income source on behavioral and academic adjustment of children from persistently poor families*. Thèse de doctorat non publiée. Montréal : Université de Montréal.

- Dumay, X. et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ? *Les cahiers de Recherche en Education et Formation*, 36, 23 p.
- Dweck, C.S. (1989). Motivation. In A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C.S. et Legget, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of Child Psychology*, 5th Edition, Vol. 3, (pp. 1017-1095). NJ: John Willey
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perception during elementary school. *Child development*, 64, 830-847.
- Eccles, J.S. et Jacobs, E.J. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Journal of Women in Culture and Society*, 11(2), 367-380.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Flanagan, C.A., Miller, C., Reuman, D.A. et Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence *Journal of Personality, Special Long-term stability and change in personality*, 57, 283-310.
- Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A.J. Elliot et C.S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). NY: Guilford.
- Elliott, E. et Dweck, C. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- English, F.W. (2002). On the intractability of the achievement gap in urban schools and the discursive practice of continuing racial discrimination. *Education and Urban Society*, 34(3), 298-311.
- Fallon, D. (2003). *Case study of a paradigm shift. The value of focusing on instruction*. Education commission of the states. Richmond, Virginia. November 12.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 32(1), 7-30.
- Finson, K., Riggs, I.M. et Jesunathadas, J. (2000). *The relationship of science teaching self efficacy and outcome expectancy to the Draw-a-science-teacher-teaching checklist*. Document ERIC (ED 442 642).
- Fraser, B., Walberg, H., Welch, W. et Hattie, J.A. (1987). *Syntheses of educational productivity research*. Monograph in International Journal of Educational Research Series. Oxford : Pergamon.

- Galand, B., Philippot, P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Goddard, R.D., Tschannen-Moran, M. et Hoy, W.K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.
- Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. *Note d'Information du Ministère de l'Éducation Nationale*, 97.26.
- Gurtner, J.L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher, J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509-527.
- Janosz, M. (2005). *Mieux connaître les adolescents d'aujourd'hui : Psychosocial – Questionnaire de l'élève*. Équipe d'évaluation de la SIAA. Montréal : Université de Montréal.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 25(1), 61-88.
- Jencks, C. et Philips, M. (1998). The black-white test score gap. *Education week*, 18(4), 44.
- Kublinski, M.R. et Weinstein, R.S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- Kyriakides, L. Campbell, R.J. et Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 501-529.
- Learner, D.G. et Kruger, L.J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 485-492.
- Ludwig, K.B. et Pittman, J.F. (1999). Adolescent prosocial values and self-efficacy in relation to delinquency, risky sexual behavior, and drug use. *Youth and Society*, 30(4), 461-482.
- Luyten, H. (2003). The size of school effects compared to teacher effects: An overview of the research literature. *School Effectiveness and School Improvement*, 14, 31-51.
- Maertens, F. et Bowen, F. (1996). Attitudes et changements des attitudes du personnel enseignant envers l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 25(1), 41-59.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Indice de milieu socio-économique (IMSE)*. Consulté le 11 novembre, 2006 sur [http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice\\_defav/index\\_ind\\_def.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *La réussite scolaire des garçons et des filles, l'influence du milieu socioéconomique*. Consulté le 14 avril 2007 sur

[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure\\_reus\\_influence\\_ISBN2550441443](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc05/Brochure_reus_influence_ISBN2550441443)

- McDermott, P.A., Mordell, M. et Stoltzfus, J.C. (2001). The organization of student performance in American schools: Discipline, motivation, verbal learning, non verbal learning. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 65-76.
- Meece, J.L., Wigfield, A. et Eccles, J.S. (1990). Predictor of math anxiety and its consequence for young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire: les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95, 47-63.
- Multon, K.D., Brown, S.D. et Lent, R.W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: À meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I. et Gurtner, J.L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles comportementale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Opdenakker, M.C. et Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: similarities and differences between school outcome. *School effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pajares, F., et Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24, 124-139.
- Payne, R.S. (1994). The relationship between teachers' beliefs and sense of efficacy and their significance to urban LSES minority students. *The Journal of Negro Education*, 63(2), 181-196.
- Pintrich P.R. et Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M.L. Maehr et P.R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7 (pp. 371-401). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R. et De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



- Raudenbush, S., Bryk, A. et Cheong, Y.F. (2000). HLM 5 Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling. Lincolnwood: Illinois: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S.W. et Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Application and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. et Kain, J.F. (2002). *Teachers, schools and academic achievement*. University of Texas-Dallas, Texas schools project.
- Rosenthal, R.J. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rowe, K. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Communication présentée dans le cadre du congrès de la Australian Council for Educational Research, Melbourne, Australie.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rutter, M. et Maughan, B. (2002). School Effectiveness Findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.
- Saint-Laurent, L., Hébert, M., Royer, É. et Desbiens, N. (1997). Affective-motivational characteristics of students at educational risk and their relationship to achievement scores. *The Journal of At-Risk Issues*, 3(2), 22-42.
- Sanders, W.L. (2000). Value-added assessment from student achievement data: opportunities and hurdles. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), 329-339.
- Sanders, W.L. et Horn, S.P. (1998) Research findings from the Tennessee value-added assessment system (TVAAS) Database : implications for educational evaluation and research. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Sanders, W.L. et Rivers, J.C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-added Research and Assessment Center.
- Scheerens, J. et Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Schunk, D.H. (1995). Implicit theories and achievement behaviors. *Psychological inquiry*, 6, 311-313.
- Schunk, D.H. et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A.J. Elliot et C.S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). NY: Guilford.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île Montréal.
- Smyth, E. (1999). *Do schools differ ? Academic and personal development among pupils in the second level sector*. Dublin: Oak Tree Press.

- Smyth, E. (1999). *Do schools differ? Academic and personal development among pupils in the second level sector*. Dublin: Oak Tree Press.
- Solomon, D., Battistich, V. et Hom, A. (...) *Teacher belief and practice in schools serving communities that differ in socioeconomic level*. *The Journal of Experimental Education*, 64(4), 327-347.
- Song, K.H. et Christiansen, F. (2001). *Achievement gaps in pre-service teachers in urban settings*. Document ERIC (ED 456 187).
- Stipek, D. et Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80, 352-356.
- Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Londres: University of Chicago Press.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. NY: Falmer Press.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. NY: Falmer Press.
- Tremblay, R., Lapointe, P., Hébert M., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et Vitaro, F. (2000). *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant.
- Vallerand, R.J. et Losier, G.F. (1994). Le soi en psychologie sociale : perspectives classiques et contemporaines. In R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale* (pp. 121-192). Boucherville, QC: Gaëtan Morin,
- Walberg, H. et Haertel, G.D. (1971). *Psychology and educational practice*. Berkeley, CA: Mc Cutchan Publishing corporation.
- Walberg, H. et Lai, J.S. (1999). *Meta-analytic effects for policy*. In Gregory J. Cizek, *Handbook of educational policy* (pp. 419-453). San Diego: Academic press.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. et Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-295.
- Waxman, H.C. et Walberg, H.J. (1991). *Effective teaching: current research*. Berkeley, CA: Mc Cutchan publishing corporation.
- Webster, W.J. et Mendro, R.L. (1997). *The Dallas value-added accountability system*. In J. Millan (dir.), *Grading teachers, grading schools: Is student achievement a valid evaluation measure?* CA: Corwin press.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D.A. et Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.

- Wigfield, A., Eccles, J.S., Suk Yoon, K., Harold, R.D., Arbretton, A.J.A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Willms, J.D. (2004). *Éducation, compétences et apprentissages. Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE*. Indicateurs de la performance en mathématiques dans les écoles primaires du Canada. Ottawa, Statistique Canada.
- Willms, J.D. (2004). Éducation, compétences et apprentissages. Variation des niveaux de compréhension de l'écrit entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE. Indicateurs de la performance en mathématiques dans les écoles primaires du Canada. Ottawa, Statistique Canada.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning view from models of information processing. In B.J. Zimmerman et D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp.153-189). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Winne, P.H. et Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. Dans D.J. Hacker, J. Dunlosky et A.C. Graesser (dir.). *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wright, S.P., Horn, S.P. et Sanders, W.L. (1997). Teacher and classroom context. *Personnel Evaluation in Education 11*, 57-67.
- Zahorik, J., Molnar, A., Ehrle, K. et Halbach, A. (2000). *Effective teaching in reduced-size classes*. Milwaukee : Center for Education Research, Analysis, and Innovation : University of Wisconsin, Milwaukee.
- Zeman, J. et Shipman, K. (1997). Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 33, 917-924.
- Zimmerman, B.J. (1993). *The role of strategic self-efficacy in self-regulated learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.