

Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants

Romain Rousseau and Pierre Potvin

Volume 19, Number 4, 1993

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031676ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031676ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Rousseau, R. & Potvin, P. (1993). Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(4), 745–769. <https://doi.org/10.7202/031676ar>

Article abstract

This study presents an analysis of the attitudes of two groups of students, those having difficulties in school and those without difficulties, towards their teachers. Data was collected from 1164 primary and secondary students and from 49 teachers. The results show that students' attitudes are not dependent on the school group designated, that is those with or without school difficulties, but rather are related to age and type of student as described in Silberman's categories. The combined effect of student's designated group and the teacher's sense of responsibility on students' attitude requires more in-depth study.

Attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers les enseignants

Romain Rousseau
Professeur

Université du Québec
à Rimouski

Pierre Potvin
Professeur

Université du Québec
à Trois-Rivières

Résumé – L'étude analyse les attitudes d'élèves en difficulté scolaire (DS) et ordinaires (ORD) envers leurs enseignants. La cueillette des données s'est effectuée auprès de 1 164 élèves des ordres primaire et secondaire et de leurs 49 enseignants. Les résultats montrent que les attitudes des élèves ne sont pas différentes selon leur statut scolaire (DS et ORD), mais qu'elles sont fortement reliées à leur âge et aux types d'élèves décrits dans les catégories de Silberman. L'effet combiné du statut scolaire de l'élève et du sentiment de responsabilité de l'enseignant sur les attitudes des élèves mérite d'être approfondi.

Introduction

Les difficultés scolaires¹ conduisent souvent l'élève, si elles persistent, à une diminution de l'estime de soi, au développement d'un concept de soi négatif, à des sentiments d'infériorité et d'aliénation, au développement d'attitudes négatives envers les enseignants et l'école, à l'abandon scolaire et, ultérieurement, à des problèmes d'emploi et d'ordre économique (Goupil, 1990; Green, 1989; Pelsser, 1989; Potvin, Gouveia et Hébert, 1989). L'éducation des enfants en difficulté scolaire est donc une tâche importante autant pour ces enfants que pour la société. Elle nécessite de la part des intervenants une bonne connaissance des interactions sociales qui s'établissent à l'école entre les enfants et les enseignants.

Au cœur de ces interactions sociales, l'importance des attitudes réciproques entre les enseignants et les élèves a souvent été signalée (Brophy et Evertson, 1981; Brophy et Good, 1974; Donaldson, 1980; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Leduc, 1984; Potvin, 1982, 1983, 1989). Entre autres résultats, les travaux réalisés par ces auteurs montrent qu'en général la relation enseignant-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Dans une recherche récente qui analysait les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire et les élèves ordinaires, Potvin et Rousseau (1991) ont constaté que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire. Si les attitudes des enseignants sont moins positives envers les élèves en difficulté scolaire, qu'en est-il des attitudes des élèves envers les enseignants? De façon

plus précise, dans la présente étude², les questions auxquelles nous avons tenté de répondre sont les suivantes. Quelles sont les attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants? Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes des élèves?

La notion d'attitude

La notion d'attitude a été étudiée par de nombreux auteurs, comme en témoigne une recension réalisée par Potvin, Morissette et St-Jean (1990). Or, plusieurs d'entre eux, malgré la constance de leurs efforts pour mieux saisir les caractéristiques et les composantes essentielles de ce concept, ne parviennent finalement qu'à mettre en évidence sa complexité. En effet, il existe une telle variation dans les définitions données à l'attitude (points de vue sociologique, anthropologique, psychologique, etc.), qu'il devient difficile d'en circonscrire les éléments essentiels de façon définitive.

Malgré cet état de fait, les auteurs semblent indiquer de façon au moins implicite, soit par leurs définitions, soit par les explications qu'ils en donnent, une certaine unité de vue quant à ses caractéristiques essentielles. Voici brièvement celles qui sont généralement acceptées.

- L'attitude est une tendance relativement stable d'une personne prenant la forme d'un système permanent d'évaluations positives ou négatives des personnes, des événements et des choses.
- L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. Staats (1986) et Leduc (1984) parlent alors de la fonction directrice des stimuli associés à une attitude. Sous l'influence de cette dernière, toute une gamme de comportements d'approche ou d'évitement deviennent plus ou moins probables.
- Malgré sa relative stabilité, l'attitude peut changer si certaines conditions sont réunies, dont la principale est, chez le sujet, la volonté de changer une attitude donnée quand celle-ci devient un handicap à son épanouissement personnel, social ou professionnel.
- De façon générale, l'attitude étant définie comme un construit, les indices qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non verbaux de la personne.
- L'attitude se développe par l'expérience ou par l'apprentissage. Elle s'acquiert ou se transforme par apprentissage; elle est souvent la conséquence d'interactions ou d'expériences sociales antérieures.

Dans le cadre de cette recherche, la définition donnée par Morissette et Gingras (1989) a été retenue. L'attitude serait une disposition intérieure de la personne se traduisant par des réactions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité); ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet.

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

Les variables qui influencent les attitudes des élèves envers leurs enseignants

Parmi les études qui s'intéressent globalement aux perceptions qu'ont les élèves de leurs enseignants et à l'évaluation qu'ils en font, certains auteurs cherchent une explication des différences de perception et d'attitude observées chez ces élèves du côté des caractéristiques de l'enseignant; d'autres cherchent plutôt du côté des caractéristiques de l'élève.

Goebel et Cashen (1979), Hickson, Handley et Thomson (1978), Fox, Peck, Blasstein et Blasstein (1983), Le Roy (1987), Luce et Hoge (1978, dans Pellerin, 1989), Pritchett et Willower (1975) ont examiné les rapports pouvant exister entre des caractéristiques de l'enseignant, tels l'attrait, le sexe, l'âge, la personnalité, l'habileté à enseigner ou le comportement, et les perceptions qu'en ont les élèves et les attitudes qu'ils nourrissent à son égard. Il ressort de ces travaux que les relations les plus importantes impliquent les facteurs «attrait» et «âge» de l'enseignant. La perception que l'élève a des habiletés du professeur est également apparue hautement reliée au rendement scolaire de l'élève (Luce et Hoge, 1978, dans Pellerin, 1989).

D'autres études ont porté sur la relation entre certaines caractéristiques des élèves comme l'âge, le sexe, la nationalité, la personnalité, le statut scolaire, et les perceptions qu'ils ont de l'enseignant et leurs attitudes à son égard (Gilly, 1980; Gilly, Martin, et Rohrer, 1975; Le Roy, 1987; Weinstein et Middlestadt, 1979). Dans l'ensemble, les caractéristiques qui se sont montrées les plus importantes dans leurs rapports avec les perceptions qu'ont les élèves de leurs enseignants et leurs attitudes à leur endroit sont le statut scolaire («bon»/«mauvais» élève), le sexe et l'âge. Ainsi, les travaux de Gilly *et al.* (1975) ont montré, entre autres, que le statut scolaire («bon» ou «mauvais» élève³) paraissait avoir une certaine influence sur l'attitude de l'élève, les «bons» élèves se montrant plus favorables aux enseignants que les autres. Plus récemment, Woolfolk et Brook (1985, dans Pellerin, 1989) sont arrivés à la conclusion que les élèves à fort rendement évaluent plus positivement leurs enseignants que les élèves à faible rendement. Concernant le sexe, Kedar-Voivodas (1983) montre que les filles auraient tendance à avoir des attitudes plus positives que les garçons, ceci à cause, en partie, des rôles sexuels traditionnels, le garçon se montrant plus actif, agressif et indépendant, la fille plus sensible, dépendante et soumise. Concernant l'âge, à partir d'une analyse de plusieurs travaux, Gilly (1980) dégage deux tendances générales. La première est l'importance accordée par les élèves de tout âge aux aspects affectifs et relationnels des comportements des enseignants; la deuxième est la légère diminution graduelle avec l'âge de l'importance des aspects affectifs et relationnels au profit d'aspects d'ordre cognitif.

Parmi les travaux qui ont traité des attitudes des élèves envers les enseignants, il faut ajouter aux auteurs mentionnés plus haut ceux de Brophy et Good (1974) et de Brophy et Evertson (1981). Les travaux de ces chercheurs s'appuient sur une étude de Silberman (1969) qui visait à examiner si et comment les attitudes des enseignants se traduisaient dans leurs comportements en classe. Pour mesurer les attitudes des enseignants, Silberman a procédé par entrevue. La procédure consistait à faire identifier par l'enseignant quatre types d'élèves qui susciteraient des attitudes différentes: l'attachement, la préoccupation, l'indifférence et le rejet. Quatre questions servaient à identifier les quatre types d'élèves:

- Si vous pouviez garder un élève une année de plus, pour le simple plaisir de le faire, lequel choisiriez-vous? (l'attachant)
- Si vous pouviez accorder toute votre attention à un élève qui vous préoccupe beaucoup, lequel choisiriez-vous? (le préoccupant)
- Si un parent se présentait à vous sans être attendu, pour quel élève seriez-vous le moins préparé? (l'indifférent)
- Si votre classe devait être réduite d'un élève, pour lequel éprouveriez-vous un soulagement s'il était retiré? (le rejeté)

À l'aide de la procédure développée par Silberman, procédure qu'ils ont adaptée, Brophy et Good (1974) et Brophy et Evertson (1981) ont évalué les attitudes et les comportements en classe des élèves envers leur enseignant. Ils sont arrivés aux mêmes constatations que Kedar-Voivodas (1983): l'élève de type attachant ainsi que l'élève de type préoccupant ont des attitudes positives envers l'enseignant et l'école en général; l'élève de type indifférent a des attitudes plutôt neutres ou négatives alors que l'élève de type rejeté a des attitudes négatives envers l'enseignant et envers l'école en général.

Par ailleurs, d'autres recherches du même genre n'arrivent pas à certains des résultats relatés plus haut. Ainsi, Pellerin (1989) n'est pas parvenu à établir des différences significatives dans la perception de la relation enseignant-élève lorsqu'il compare des élèves ayant un bon rendement scolaire en français aux élèves présentant un faible rendement.

À cette étude, il faut ajouter celles effectuées récemment par Beaulieu (1989) et Maddocks (1989) qui n'ont pas vérifié l'hypothèse selon laquelle les élèves en difficulté scolaire présentent des attitudes moins positives envers leurs enseignants, envers l'école et envers les études lorsqu'ils sont comparés à des élèves performants.

Enfin, Guskey (1981) et Potvin et Papillon (1992) ont examiné comment le sentiment de responsabilité de l'enseignant face aux succès et aux échecs de ses élèves joue un rôle important dans la relation enseignant-élève. Ce sentiment de responsabilité nous indique jusqu'à quel point l'enseignant s'attribue les causes des succès ou des échecs, ou encore, jusqu'à quel point il attribue à l'élève ou à d'autres facteurs que lui-même les succès ou les échecs. Ces travaux n'ont cependant pas vérifié les relations pouvant exister entre ce sentiment de responsabilité des enseignants et les attitudes qu'entretiennent les élèves envers eux.

À la lumière de ce qui précède, les hypothèses de recherche suivantes ont été formulées;

- Les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard de leurs enseignants sont moins positives que celles des élèves ordinaires.
- Les attitudes des élèves, en difficulté et ordinaires, à l'égard de leurs enseignants sont en lien avec l'âge de l'élève et la catégorie de Silberman à laquelle il appartient.
- Les attitudes des élèves, en difficulté et ordinaires, à l'égard de leurs enseignants sont en lien avec le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité de l'enseignant.

Methodologie

D'une durée de trois ans, l'étude a débuté à l'automne 1987 et s'est terminée au printemps de 1990. La cueillette des données s'est effectuée dans la région du centre du Québec.

L'échantillon

L'échantillon total des élèves pour les trois années est de 1 164 élèves dont 529 (45 %) sont des filles et 635 (55 %) des garçons; 420 (36 %) sont du primaire et 744 (64 %) du secondaire; 773 (66 %) se retrouvent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD), c'est-à-dire sans difficulté importante d'apprentissage, soit en sixième année, en première année du secondaire régulier et en deuxième année du secondaire, alors que 391 (34 %) sont dans des regroupements pour élèves en difficulté (DS), soit la septième année, le présecondaire, le cheminement particulier, la neuvième année du secondaire (classe de «doubleurs»). L'âge moyen est de 13,4 ans (écart-type de 0,9). Ces élèves sont répartis dans 56 groupes, soit 20 du primaire et 36 du secondaire faisant partie de 12 écoles primaires et de quatre écoles secondaires. Le tableau 1 présente l'échantillon total des élèves selon les regroupements et le statut des élèves (en difficulté scolaire DS ou ordinaires ORD).

Tableau 1
Les élèves en difficulté et les élèves ordinaires
en fonction des types de regroupements (N = 1 164)

Regroupe- ments	6 ^e	7 ^e	Pré- sec.	Ch. part.	Sec. 1 dou.	Sec. 1 rég.	Sec. 2 rég.	Total
DS	68	36	79	156	33	14	5	391
ORD	327					302	144	773
Total	395	36	79	156	33	316	149	1164

L'échantillon total des enseignants pour les trois années est de 49 personnes. Parmi ces enseignants, 18 sont au primaire et 31 au secondaire. Les femmes sont au nombre de 19 alors que les hommes sont au nombre de 30. Quelque 32 enseignants interviennent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD) alors que 17 interviennent dans des re-

groupements pour élèves en difficulté (DS). Ces enseignants ont un âge moyen de 42,9 ans (écart-type de 8,2) et totalisent en moyenne 21 années d'expérience d'enseignement (écart-type de 0,9).

Les variables à l'étude

Les principales variables indépendantes de l'étude qui concernent les élèves sont le statut scolaire (en difficulté scolaire DS ou ordinaires ORD), l'âge et le type d'élève selon les catégories de Silberman. Celles qui concernent les enseignants sont le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité envers le succès scolaire de leurs élèves. La variable dépendante est l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'enseignant.

Les instruments de mesure pour les variables indépendantes concernant l'élève

Le statut scolaire (en difficulté scolaire DS ou ordinaires ORD) a été identifié à partir des divers regroupements d'élèves décrits plus tôt. Les élèves ordinaires sont des enfants sans difficulté d'apprentissage importante et qui fréquentaient, au moment de l'étude, une classe ordinaire du primaire ou du secondaire, alors que les élèves en difficulté scolaire sont ceux qui fréquentaient, au moment de l'étude, une septième année, une classe de cheminement particulier, une classe de présecondaire ou une classe de «doubleurs». Ont également été assimilés au groupe des élèves en difficulté scolaire quelques élèves qui avaient été intégrés dans les cheminements réguliers de première et de deuxième secondaires.

L'âge de l'élève a été obtenu à l'aide du «Questionnaire sur les caractéristiques personnelles de l'élève».

Pour identifier le type d'élève selon les catégories de Silberman, nous avons utilisé, en la modifiant, la procédure de Silberman (1969) et de Brophy et Evertson (1981). Chaque type d'élève était brièvement décrit dans le questionnaire et chaque description se terminait par une question correspondant au type d'élève en question (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté). Avant de répondre, l'enseignant avait la liste des élèves de son groupe placée devant lui; il inscrivait le nom de chacun des élèves dans l'une des quatre catégories d'élèves. Si certains élèves ne correspondaient pas à l'une ou à l'autre de ces quatre catégories, l'enseignant indiquait les noms de ces élèves dans la catégorie «ne s'applique pas». Cette procédure présente une validité de contenu au sens où il y a correspondance ou congruence entre une catégorie donnée (l'élève rejeté, par exemple) et la question posée permettant de classer l'élève dans cette catégorie: «Si votre classe devait être réduite d'un élève, pour lequel éprouveriez-vous un soulagement s'il était retiré?» Elle présente aussi une validité discriminante⁴. Empiriquement, en effet, les questions posées servant à identifier les catégories permettent une différenciation facile des élèves de type «attachant», «préoccupant», «indifférent» et «rejeté». Sa validité externe (concourante ou prédictive) reste cependant à démontrer⁵.

Les instruments de mesure pour les variables indépendantes concernant l'enseignant

Le sexe et l'âge de l'enseignant ont été obtenus à l'aide du «Questionnaire sur les caractéristiques professionnelles de l'enseignant».

Le sentiment de responsabilité a été mesuré à l'aide du questionnaire «Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves» (SRRE), mis au point par Guskey (1981) et intitulé *Responsibility for Student Achievement Questionnaire* (RSA). Le SRRE détermine dans quelle mesure l'enseignant se sent personnellement responsable des succès et des échecs scolaires de ses élèves. Il permet de voir dans quelles proportions l'enseignant attribue ces succès ou ces échecs à ses qualités personnelles, à ses capacités et à ses habiletés professionnelles, ou à des causes externes, comme l'intérêt, la motivation, les capacités des élèves et les caractéristiques de l'environnement physique ou humain.

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

Deux scores du niveau de responsabilité interne sont obtenus, le R+ et le R-. Le score R+ indique le niveau de responsabilité interne face au succès scolaire. Le score R- indique le niveau de responsabilité interne face à l'échec.

Pour l'ensemble des qualités métrologiques de l'instrument, nous renvoyons le lecteur à Guskey (1981). Il n'y a pas eu de validation québécoise de cet instrument mais nous en avons vérifié l'homogénéité. L'homogénéité d'un instrument assure, jusqu'à un certain point, sa validité de contenu statistique. Pour ce faire, nous avons procédé à l'analyse du degré de corrélation entre chaque élément et le score total. Cette opération nous a permis de constater que l'instrument ne présentait pas une validité de contenu statistique (homogénéité) très élevée et nous avons dû enlever deux questions (3b et 19b) à la sous-échelle R+, les corrélations pour ces deux questions étant respectivement de 0,32 et 0,27. Les autres corrélations variaient entre 0,40 et 0,55. Nous avons appliqué la même procédure à la sous-échelle R- et avons enlevé trois questions (4a, 8b, 29a). Pour ces questions, les corrélations avec le total étaient respectivement de 0,11, 0,21 et 0,27. Les autres corrélations variaient entre 0,55 et 0,70.

Les instruments de mesure pour la variable dépendante

L'attitude de l'élève envers l'enseignant a été mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957), construite par les auteurs: l'échelle d'Attitude de l'élève envers l'enseignant (AEP) (Potvin, Rousseau, St-Jean et Potvin,

1993). Cette échelle se compose de 16 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -2 à +2. Elle a montré une validité et une fidélité plus que satisfaisantes. Sa validation s'est effectuée en deux temps.

Dans un premier temps, des adjectifs bipolaires ont été choisis selon leur degré de signification quant au facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif) et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposés dans les travaux de différents auteurs (Brophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969).

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

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

Dans un deuxième temps, la validité et la fidélité de l'instrument ont été vérifiées de nouveau en utilisant les 1 164 élèves de la recherche. Nous avons d'abord vérifié le degré de corrélation entre chaque élément et le score total. Cette première opération a confirmé la validité de contenu statistique de l'instrument. En effet, sur les 16 éléments de l'échelle, la grande majorité se situent au-dessus de 0,75, le plus faible étant 0,56 et le plus fort, 0,82. Quant à la fidélité (méthode des deux moitiés), nous avons retrouvé un coefficient équivalent à celui obtenu lors de la première opération, soit un coefficient corrigé de 0,95.

Le mode d'analyse des données

Dans cette étude, les principales variables indépendantes sont le statut scolaire de l'élève (en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD), l'âge et le type d'élève selon les catégories de Silberman, de même que le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité de l'enseignant. Voici comment les variables continues: âge de l'élève, âge et sentiment de responsabilité de l'enseignant ont été transformées en catégories comportant chacune un nombre similaire de sujets.

À la suite de l'analyse des distributions obtenues, les catégories d'âges suivantes ont été construites. Pour les élèves, ces catégories sont celles-ci: jeune (moins de 12,8 ans); âge moyen (entre 12,8 et 13,5); vieux (13,6 et plus); pour les enseignants: jeune (moins de 40 ans); âge moyen (entre 40 et 46); âgé (47 et plus).

Concernant le sentiment de responsabilité des enseignants à l'égard du rendement scolaire de leurs élèves, deux résultats ont été considérés: a) celui du R+ qui renseigne sur le niveau de responsabilité senti face au succès scolaire: R+ faible (moins de 55); R+ moyen (entre 56 et 63); R+ fort (64 et plus); b) celui du R- qui renseigne sur le niveau de responsabilité senti face à l'échec: R- faible (moins de 34); R- moyen (entre 34 et 45); R- fort (46 et plus). Pour le R+ comme pour le R-, les classes de résultats reposent sur le critère de l'équivalence du nombre de sujets dans chaque classe de résultats. Cette opération, à caractère statistique, permettait d'effectuer des traitements qui auraient été impossibles à réaliser avec des classes de résultats contenant des nombres trop différents de sujets.

Le procédé selon lequel les élèves ont été répartis dans les catégories de Silberman et de Brophy et Evertson a été décrit plus haut.

Mentionnons enfin que la distribution des résultats à l'échelle APE a été normalisée. Nous avons d'abord transformé les scores bruts obtenus à l'échelle par chaque élève en scores-types z en tenant compte de son groupe-classe d'appartenance. Cela permettait de situer, par rapport à une même échelle (distribution normale; $\mu = 0$ et $\beta = 1$), les élèves venant de plusieurs groupes-classes différents et de contrôler en partie la tendance naturelle des personnes (ici, les enseignants) à surévaluer ou à sous-évaluer. Ensuite, pour éviter les résultats négatifs et pour faciliter la comparaison des résultats, nous avons converti ces scores de manière à ce qu'ils appartiennent à une distribution caractérisée par une moyenne de 10 et un écart-type de 26. De façon générale, un résultat supérieur à 10 traduit une attitude plutôt positive; un résultat inférieur à 10 traduit une attitude plutôt négative. Un résultat moyen de 10,5 correspond par exemple à un rang centile de 60; un résultat moyen de 9,25 correspond à un rang centile de 35. C'est sur ces scores convertis qu'ont été réalisés les traitements statistiques.

Comme traitement statistique, effectué à l'aide des logiciels Statview 512+ et Super Anova, on a appliqué une analyse de la variance progressive (progressive quant au nombre de facteurs simultanément considérés) en vue de faire ressortir l'impact des variables indépendantes, prises une à la fois d'abord, puis graduellement combinées les unes aux autres, sur la variable dépendante, c'est-à-dire les résultats à l'échelle AEP. Le seuil de signification statistique de 0,05 a été retenu.

Présentation et discussion des résultats

L'application de l'analyse de la variance progressive a conduit aux résultats reproduits de façon synthétique dans les tableaux 2 et 3. Quand on considère les variables indépendantes une à la fois, on peut dégager les deux principaux constats suivants.

Premièrement, parmi les caractéristiques des élèves, seuls l'âge ($F = 23,91$; $p = 0,0001$) et les types d'élèves selon les catégories de Silberman ($F = 12,29$; $p = 0,0001$) conduisent à des différences statistiquement significatives dans les attitudes des élèves envers leur ensei-

Tableau 2
Les résultats de l'analyse de la variance quand les variables indépendantes sont considérées une à la fois

Comparaisons effectuées	Résultats statistiques concernant l'attitude des élèves				
	Nombre N	Moyenne (à)	Écart-type (s)	Rapport F	Niv. de prob. (p)
Caractère de l'élève					
1. Statut scolaire					
Ordinaire	711	10,04	2,08		
En difficulté	353	9,93	1,83	0,73	0,40
2. Sexe					
Masculin	564	10,01	2,01		
Féminin	500	9,99	1,99	0,01	0,92
3. Âge					
Jeune	309	10,41	1,97		
Moyen	344	10,13	1,93		
Vieux	352	9,40	1,94	23,91	0,0001
4. Types (Silberman)*					
Attachant	395	10,28	1,83		
Préoccupant	243	9,92	1,91		
Indifférent	108	9,34	2,10		
Rejeté	109	9,23	2,23	12,29	0,0001
Caractère de l'enseignant					
5. Sexe					
Masculin	29	9,81	1,44		
Féminin	18	10,38	1,45	1,68	0,20
6. Âge					
Jeune	13	10,54	0,95		
Moyen	16	10,33	1,20		
Âgé	16	9,53	1,77	2,26	0,12
7. Sent. resp. R+					
Faible	16	9,68	1,37		
Moyen	15	9,65	1,68		
Fort	16	10,73	1,08	3,07	0,06
8. Sent. resp. R-					
Faible	16	10,16	1,27		
Moyen	15	9,65	1,65		
Fort	16	10,26	1,46	0,75	0,48

* Ce résultat laisse supposer une relation assez importante entre la catégorisation (faite par l'enseignant) des élèves en attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés et l'attitude des élèves à l'égard de l'enseignant.

gnant. En effet, l'analyse de la variance et le test de comparaison multiple de Fisher montrent que les élèves jeunes ($\bar{a} = 10,41$; $s = 1,97$) et que ceux d'âge moyen ($\bar{a} = 10,13$; $s = 1,93$) ont une attitude plus positive que les élèves plus vieux ($\bar{a} = 9,40$; $s = 1,97$). De plus, les élèves des types attachant ($\bar{a} = 10,28$; $s = 1,83$) et préoccupant ($\bar{a} = 9,92$; $s = 1,91$) obtiennent des cotes d'attitude plus favorables envers leur enseignant que les élèves des types indifférent ($\bar{a} = 9,34$; $s = 2,10$) et rejeté ($\bar{a} = 9,23$; $s = 2,23$). Par ailleurs, le statut scolaire (ORD et DS) et le sexe de l'élève ne paraissent avoir aucun effet sur leurs cotes d'attitude.

Si ces résultats vont dans le sens de la deuxième hypothèse de recherche concernant l'influence de l'âge et du type d'élève selon les catégories de Silberman, ils ne permettent pas cependant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les attitudes des élèves en difficulté scolaire envers les enseignants sont moins positives que celles des élèves ordinaires. Ils font plutôt ressortir la similarité des attitudes des uns (DS: $\bar{a} = 9,93$; $s = 1,83$) et des autres (ORD: $\bar{a} = 10,04$; $s = 2,08$).

Deuxièmement, en ce qui concerne les caractéristiques des enseignants, si on s'en tient au seuil de signification de 0,05, aucune des caractéristiques qui leur sont associées ne conduit à des différences statistiquement significatives sur les attitudes des élèves en difficulté scolaire et ordinaires. Les résultats obtenus ne permettent donc pas de soutenir la troisième hypothèse qui énonçait que les attitudes des élèves, en difficulté et ordinaires, à l'égard de leurs enseignants sont en lien avec le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité de l'enseignant. Toutefois, ces résultats mettent en évidence certaines tendances qu'il semble important de mentionner et de révéifier dans des recherches ultérieures qui porteraient sur un plus grand nombre d'enseignants. Ces tendances concernent deux des caractéristiques étudiées chez les enseignants, soit le sentiment de responsabilité R+ ($F = 3,07$; $p = 0,06$) et l'âge ($F = 2,06$; $p = 0,12$). En effet, une première tendance montrerait une certaine relation entre le sentiment de responsabilité éprouvé vis-à-vis du succès des élèves (R+) et l'attitude des élèves envers leur enseignant. Un sentiment de responsabilité fort chez l'enseignant correspondrait à une attitude plus positive chez l'élève ($\bar{a} = 10,73$; $s = 1,08$); un sentiment de responsabilité moyen ou faible chez l'enseignant correspondrait à une attitude moins positive chez l'élève (R+ moyen: $\bar{a} = 9,65$; $s = 1,68$; R+ faible: $\bar{a} = 9,68$; $s = 1,37$). Ces résultats laisseraient supposer que les élèves, qu'ils soient ordinaires ou en difficulté, auraient une attitude plus positive envers les enseignants qui éprouvent un fort sentiment de responsabilité vis-à-vis de leur succès, et qu'ils auraient une attitude moins positive envers les enseignants qui éprouvent un sentiment moyen ou faible de responsabilité vis-à-vis de leur succès. Dans une étude publiée en 1979, Bookover et Lezotte montraient comment ce sentiment de responsabilité était une source de motivation chez l'enseignant. Il se pourrait bien que la perception qu'a l'élève de ce sentiment de responsabilité et de la motivation qu'elle entraîne chez l'enseignant soit un facteur contribuant au maintien ou au développement d'attitudes positives chez les élèves envers cet enseignant.

La seconde tendance montrerait une certaine relation entre l'âge de l'enseignant et l'attitude des élèves envers celui-ci. En effet, les résultats laisseraient à penser que les élèves auraient des attitudes plus positives envers les enseignants jeunes ($\bar{a} = 10,54$; $s = 0,95$) et

d'âge moyen ($\bar{a} = 10,33$; $s = 1,20$) et moins positives envers les enseignants plus âgés ($\bar{a} = 9,53$; $s = 1,77$). Cette tendance rejoint les résultats obtenus par Goebel et Cashen (1979) qui montrent que l'âge de l'enseignant joue un rôle important dans la perception des élèves, sauf si ceux-ci sont jeunes.

Maintenant, quand on considère l'influence combinée des variables indépendantes qui se sont révélées les plus importantes (tableau 2) sur l'attitude des élèves ordinaires et en difficulté scolaire, on arrive aux principales conclusions suivantes tirées des résultats présentés dans le tableau 3.

- Chez les élèves, les variables âge et type d'élève (Silberman) sont par ordre d'importance les deux qui ont le plus d'influence sur l'attitude des élèves, ordinaires et en difficulté, envers leur enseignant.
- Il n'y a pas d'interactions statistiquement significatives entre les variables indépendantes les plus importantes, sauf celle observée entre l'âge et le statut de l'élève (DS et ORD). Les résultats de l'analyse de variance multivariée montrent que l'âge et le statut de l'élève influencent de façon significativement interreliée l'attitude des élèves ($F = 3,55$; $p = 0,05$). Cette interaction, illustrée dans la figure 1, fait voir que la cote d'attitude baisse graduellement au fur et à mesure que s'accroît l'âge de l'élève et que cette variation est plus prononcée chez les élèves ordinaires que chez ceux en difficulté.

Tableau 3

Les résultats de l'analyse de la variance quand les variables indépendantes qui se sont montrées les plus importantes sont combinées

Comparaisons effectuées	dl	Résultats de l'analyse de variance multivariée*			
		SS	MS	F	p
Caractère de l'élève					
1. Statut scolaire (A)	1	2,88	2,88	0,82	0,37
2. Âge (B)	2	103,81	51,90	14,79	0,0001
Interaction AB	2	24,88	12,44	3,55	0,03
3. Type (Silberman) (C)	3	57,03	19,01	5,42	0,001
Interaction AC	3	8,95	2,98	0,85	0,47
Interaction BC	6	22,60	3,77	1,07	0,38
Interaction ABC	6	8,42	1,40	0,40	0,88
Erreur	791	2775,75	3,51		
Caractère de l'enseignant					
4. Resp. R+ (A)	2	7,62	3,81	2,04	0,15
5. Âge (B)	2	7,73	3,87	2,07	0,14
Interaction AB	4	3,72	0,93	0,50	0,74
Erreur	36	67,24	1,87		

*Légende: dl = degré de liberté; SS = somme des carrés; MS = carré moyen ou estimation de la variance; F = rapport F; p = niveau de probabilité.

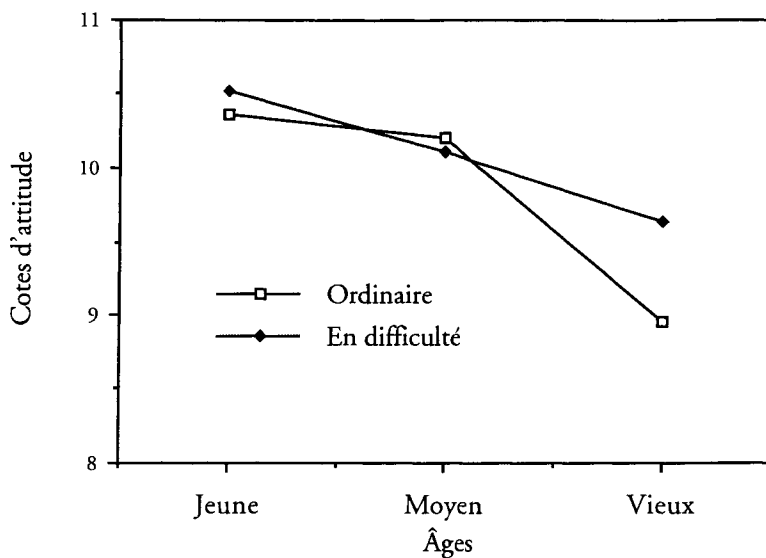


Figure 1 – Interaction du statut et de l'âge de l'élève sur son attitude envers l'enseignant

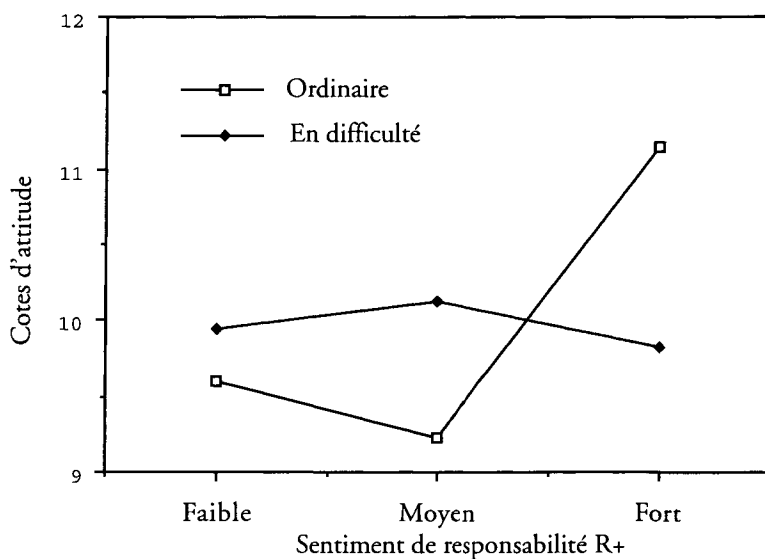


Figure 2 – Interaction du statut et de responsabilité R+ sur l'attitude de l'élève envers l'enseignant

- Chez les enseignants, la combinaison des deux variables indépendantes les plus importantes (l'âge et le sentiment de responsabilité R+) ne montre aucune interaction significative et change peu l'évaluation de leur importance relative sur l'attitude des élèves envers eux.
- La seule interaction non significative ($F = 2,49$; $p = 0,10$) mais intéressante à souligner en raison de la tendance qu'elle semble traduire et qui mérite d'être approfondie est celle entre le sentiment de responsabilité R+ chez l'enseignant et le statut de l'élève. Comme le fait voir la figure 2, les résultats obtenus semblent montrer que l'attitude des élèves ordinaires est plus influencée par le sentiment de responsabilité R+ que ne l'est l'attitude des élèves en difficulté.

Les résultats de cette recherche nous amènent à nous poser une question de première importance touchant la non-vérification de la première hypothèse: comment expliquer le fait que les élèves en difficulté scolaire ont des attitudes semblables à celles des élèves ordinaires?

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'attitude est définie dans cette recherche comme une émotion déclenchée chez l'élève lors de ses contacts avec l'enseignant. L'attitude a une intensité variable et une direction donnée: positive ou négative, agréable ou désagréable. De plus, l'attitude est déclenchée, disions-nous, par les caractéristiques de l'enseignant et par les comportements de celui-ci envers l'élève. Pour soutenir théoriquement notre première hypothèse de recherche, nous nous sommes appuyés sur le type de relation qui s'établit entre un enseignant et un élève en difficulté scolaire, comme nous le suggèraient certaines recherches concernant l'orientation des attitudes de ces élèves envers leur enseignant.

D'une part, Kedar-Voivodas (1979, 1983) soutient que ces élèves ne jouent pas adéquatement leur rôle d'élèves en raison principalement de leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement et qu'ainsi, ils ne répondent pas aux attentes de l'enseignant, ce qui, de façon générale, peut conduire l'enseignant à préférer les élèves qui n'ont pas de difficulté scolaire.

D'autre part, l'élève en difficulté expérimente une quantité importante d'échecs et vit de nombreux événements dévalorisants. À ce sujet, Pelsser (1989) mentionne que l'enfant qui échoue sur le plan scolaire reçoit régulièrement des messages verbaux négatifs de son entourage. Leduc (1984) et Staats (1975, 1986) montrent que ces conditions sont des éléments qui produisent, à la longue, une interaction sociale négative. En d'autres mots, nous devons, théoriquement du moins, nous attendre, dans de telles conditions, à ce que l'élève en arrive à réaliser un jumelage négatif entre ses nombreuses expériences d'échecs et son enseignant, à moins que d'autres «conditions» ou «situations» ne viennent compenser ces expériences d'échec (par exemple, des expériences de succès dans d'autres matières avec le même enseignant, etc.).

Nous avons de plus fait état de travaux qui établissaient un lien positif entre, d'une part, l'attitude de l'élève vis-à-vis de son enseignant (Gilly, Martin et Rohrer, 1975), la perception que l'élève a du professeur (Luce et Hoge, 1978, dans Pellerin, 1989) et l'interprétation que donne l'élève des comportements de l'enseignant (Woolfolk et Brook, 1985, dans Pellerin, 1989). Ces travaux ont particulièrement retenu notre attention et ont supporté la première hypothèse de recherche.

Par ailleurs, nous avons fait référence à d'autres études, moins nombreuses, dont les résultats étaient différents. Pensons à l'étude de Pellerin (1989) qui n'a pu démontrer que les élèves du secondaire qui présentent un rendement scolaire faible avaient une perception de la relation enseignant-élève plus négative que les élèves qui présentent un bon rendement scolaire. Rappelons aussi les travaux de Beaulieu (1989) et Maddocks (1989) qui n'ont pu établir que les élèves en difficulté scolaire présentent des attitudes moins positives envers leurs enseignants et envers l'école, ou encore envers les études lorsqu'ils étaient comparés à des élèves performants.

Voyons donc quelques explications possibles aux résultats obtenus dans la présente recherche.

Même si l'enseignant a des attitudes moins positives envers l'élève en difficulté scolaire qu'envers les élèves ordinaires (Potvin et Rousseau, 1991), il est possible de penser qu'il a des comportements d'aide vis-à-vis de l'élève en difficulté. Dans ces conditions, il est pensable que l'élève perçoive positivement les efforts de l'enseignant pour lui venir en aide. Cette forme de relation réduirait ainsi l'impact négatif que pourraient avoir ses difficultés scolaires sur sa façon de percevoir l'enseignant et pourrait aussi contrecarrer le développement d'attitudes négatives.

Une explication complémentaire réside dans le fait que parmi les élèves en difficulté scolaire, il existe différents types d'élèves. Par exemple, grâce aux travaux de Silberman (1969), de Brophy et Good (1974), de Brophy et Evertson (1981), nous savons que parmi les élèves qui ont comme caractéristique d'avoir des difficultés scolaires, certains sont de type préoccupant et d'autres de type rejeté. Les deux présentent des difficultés scolaires. Cependant, l'enseignant ne se comporte pas de la même façon avec l'un et l'autre. Il a tendance à aider l'élève préoccupant, mais pas l'élève rejeté. Ces travaux nous disent aussi que l'élève préoccupant, malgré ses échecs scolaires, a des attitudes positives envers l'école et envers son enseignant.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons constaté que les élèves en difficulté scolaire ont des attitudes semblables à celles des élèves ordinaires. Ces résultats infirment notre première hypothèse selon laquelle les attitudes des élèves en difficulté scolaire à l'égard de leurs enseignants seraient moins positives que celles des élèves ordinaires.

Notre deuxième hypothèse nous permettait d'être plus précis et plus nuancé en ce qui concerne les attitudes des élèves envers leurs enseignants. En effet, elle nous fait découvrir le rôle joué par certaines caractéristiques de l'élève (l'âge et le type d'élève selon les catégories de Silberman). Nous avons trouvé que l'âge de l'élève joue un rôle au niveau de ses attitudes en ce sens que les élèves plus jeunes et d'âge moyen ont tendance à avoir des attitudes significativement plus positives que les élèves vieux. De plus, le type d'élève selon les quatre catégories de Silberman joue un rôle des plus importants. En effet, lorsque nous parlons des attitudes des élèves, il est dorénavant important de préciser de quel type d'élèves il s'agit. Les résultats de la présente étude nous révèlent que les attitudes des élèves sont plus positives, chez les élèves attachants et préoccupants que chez les élèves indifférents et rejetés.

Enfin, même si aucune des caractéristiques associées aux enseignants n'a produit de différences significatives sur l'attitude des élèves, c'est la non-vérification de la troisième hypothèse de recherche, certaines tendances se sont montrées intéressantes et mériteraient d'être revérifiées dans des recherches futures auprès d'un plus grand nombre d'enseignants. Ces tendances concernent le rôle de l'âge et du sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves (R+) sur l'attitude de ceux-ci.

Comme suite à ces résultats, deux constatations ressortent plus particulièrement. La première nous amène à contredire une croyance relativement bien ancrée dans le monde de l'éducation et de l'éducation spécialisée, à savoir que les élèves en difficulté scolaire ont des attitudes négatives envers leurs enseignants. La deuxième, c'est la nécessité, dans l'évaluation qu'on fait des attitudes, de tenir compte de plusieurs variables, qui permettent d'arriver à des résultats plus nuancés.

En terminant, il est important de mentionner certaines limites des résultats de cette recherche. Une première a trait à la procédure de catégorisation des quatre types d'élèves de Silberman. Malgré les nombreux travaux effectués à l'aide de cette procédure ou de son adaptation, nous devons recueillir plus de données encore sur les qualités métrologiques de l'instrument. Une seconde concerne l'instrument de mesure du sentiment de responsabilité de l'enseignant (SRRE): il faudrait poursuivre les travaux en vue d'approfondir le rationnel théorique de cet instrument et d'améliorer les qualités métrologiques.

NOTES

1. Les difficultés scolaires doivent être comprises ici dans le sens des divers regroupements d'élèves auxquels elles ont donné lieu. Ces regroupements, présentés dans le tableau 1, font ressortir l'ordre de grandeur des difficultés vécues par les élèves dits en difficulté scolaire. De plus, le nombre différent de regroupements des élèves selon leur statut scolaire (ordinaire ou en difficulté) et la grande variation du nombre des sujets dans ces regroupements rendaient difficile un traitement différencié de ceux-ci, même *ex post facto*. Il aurait aussi été techniquement impossible de réaliser une collecte des données qui tînt compte de toutes les particularités des élèves dits en difficulté scolaire. Enfin, le diagnostic des problèmes particuliers de ces élèves aurait conduit, compte tenu de la grandeur de l'échantillon, à une diversité de situations qui se seraient mal prêtées à une étude visant à dégager des tendances générales. Des travaux ultérieurs pourraient se montrer plus spécifiques.

- 2 . La recherche a été financée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) qui a soutenu, durant trois ans, le projet de recherche EQ-3562 intitulé «L'évolution des attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté: étude longitudinale». Le projet a également été subventionné par le Fonds institutionnel de recherche (FIR) de l'Université du Québec à Trois-Rivières durant les années 1986 à 1989, ainsi que par le Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec. Ces subventions ont contribué à soutenir les travaux de recherche de l'Équipe interdépartementale de recherche sur l'apprentissage des attitudes de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- 3 . Le «bon élève» est celui qui réussit bien et dont le comportement scolaire est un exemple à imiter; le «mauvais élève» est celui qui réussit difficilement ou peu et dont le comportement scolaire, dans certains cas, laisse à désirer. Pour Brophy et Evertson (1981), les attributs associés par l'enseignant au «bon» élève sont les suivants: calme, soigneux, mûr, performant, créateur, tenace, intelligent, motivé et coopératif avec les autres élèves; n'est pas considéré comme un «bon» élève celui qui est peu performant, immature, négligent, agité, peu créateur, instable. À la limite, il présente des problèmes de comportement.
- 4 . Pour les termes utilisés ici (validité de contenu, discriminante, concourante ou prédictive), nous nous référons aux définitions données dans Legendre (1988, p. 634-635).
- 5 . Voir note précédente.
- 6 . Il s'agit ici d'une transformation linéaire réalisée en appliquant la formule suivante: $2z + 5$.

Abstract – This study presents an analysis of the attitudes of two groups of students, those having difficulties in school and those without difficulties, towards their teachers. Data was collected from 1164 primary and secondary students and from 49 teachers. The results show that students' attitudes are not dependent on the school group designated, that is those with or without school difficulties, but rather are related to age and type of student as described in Silberman's categories. The combined effect of student's designated group and the teacher's sense of responsibility on students' attitude requires more in-depth study.

Resumen – El estudio analiza las actitudes, hacia los profesores, de alumnos con dificultad escolar (DE) y de los alumnos sin dificultad escolar (SDE). Se efectuó la toma de datos de 1 164 alumnos de nivel primario y secundario y de sus 49 profesores. Los resultados muestran que las actitudes de los alumnos no son diferentes según el estatuto escolar (DE y SDE), pero que éstas están directamente relacionadas con la edad y con los tipos de alumnos descritos en las categorías de Silberman. Se necesita profundizar el efecto combinado del estatuto escolar del alumno y del sentimiento de responsabilidad del profesor sobre las actitudes de los alumnos.

Zusammenfassung – Die Studie analysiert die Einstellung der Schüler mit Lernschwierigkeiten ("DS" = difficultés scolaires) und "normaler" Schüler (ORD = ordinaire) ihren Lehrkräften gegenüber. Es wurden Daten von elfhundertvierundsechzig (1164) Schülern der Volks- und höheren Schule nebst ihren neunund-vierzig (49) Lehrkräften gesammelt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Einteilung der Schüler sich nicht unterscheidet nach dem Status (DS bzw. ORD), sonderndaß sie stark vom Alter abhängt und von den Schülertypen, wie sie in den Kategorien von Silberman beschrieben werden. Der Effekt der Kombination aus dem "Status" der Schüler und dem Verantwortungssinn der Lehrkraft auf die Einstellung der Schüler muss noch näher erforscht werden.

RÉFÉRENCES

- Beaulieu, P. (1989). *Étude de l'attitude scolaire des élèves masculins de cinquième et sixième années de primaire en relation avec le rendement académique et l'attitude des enseignants*. Mémoire de maîtrise, psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bookover, W. B. et Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincided with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Brophy, J. E. et Evertson C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New York: Longman.
- Brophy, J. E. et Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46(7), 504-514.
- Fox, R., Peck, R. F., Blasstein, A. et Blasstein, D. (1983). Student evaluation of teacher as a measure of teacher behavior and teacher impact on students. *Journal of Educational Research*, 77(1), 16-21.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnel et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gilly, M., Martin, M. et Rohrer, B. (1975). Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire. *Bulletin de psychologie*, 4(28), 800-810.
- Goebel, B. L. et Cashen, V. M. (1979). Age, sex, and attractiveness as factors in student ratings of teachers: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 646-653.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Green, R. J. (1989). Learning to learn and the family system: New perspectives on underachievement and learning disorders. *Journal of Marital and Family Therapy*, 15(2), 187-203.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teachers Education*, 32(3), 44-51.
- Hickson, J., Handley, H. et Thomson, J. (1978). Students' image of teachers as related to perceived teaching effectiveness. *Perceptual and Motor Skills*, 46, 594.
- Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415-437.
- Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 800-808.
- Leduc, A. (1984). *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- Leeds, C. H. et Cook, W. W. (1947). The construction and differential value of a scale for determining teacher-pupil attitudes. *Journal of Experimental Education*, 16(2), 149-159.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris/Montréal: Larousse.
- Le Roy, T. (1987). Secondary pupils and teacher qualities. Contrasts in appraisals. *Canadian Journal of Education*, 12(1), 152-176.
- Maddocks, M. (1989). *L'attitude vis-à-vis les études des élèves en difficulté scolaire de niveau secondaire et l'influence du quartier de provenance*. Mémoire de maîtrise, psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec/Bruxelles: Presses de l'Université Laval/De Boeck-Wesmael.
- Nyberg, V. R. et Clarke, S. C. T. (1982). School subjects attitude scales. *The Alberta Journal of Educational Research*, 28(2), 175-187.
- Osgood, C. E., Suci, C. J. et Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Pellerin, M. (1989). *Le lien entre le concept de soi et le rendement académique chez les élèves du secondaire et l'évaluation de la perception qu'ils ont de leur relation maître-élève*. Mémoire de maîtrise, psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.

- Potvin, P., Gouveia, J. L. et Hébert, S. (1989). *Quelques caractéristiques de participants et participantes aux ateliers d'orientation au travail*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. et Papillon, S. (1992). Teacher's sense of responsibility towards student achievement and their attitude. *Canadian Journal of Special Education*, 8(1), 33-42.
- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. et Potvin, Y. (1993). *L'échelle sémantique différentielle; un instrument de mesure des attitudes des professeurs et des élèves*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, ERIPE et Rimouski; Université du Québec à Rimouski, LEADRE.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. (Rapport de recherche subventionnée par le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche, FCAR, EQ-3562). Trois-Rivières: Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D. (1990). *Attitudes et conditions d'apprentissage*. (Document de travail). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. (1989). *Correlative attitudes for teachers, students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level*. Buenos Aires: XXII^e congrès interaméricain de psychologie.
- Potvin, P. (1983). Attitudes des éducateurs à l'égard de la personne handicapée. In R. L. Eason, T. L. Smith et F. Caron (dir.), *Adapted physical activities: From theory to implementation*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Potvin, P. (1982). *L'utilisation de l'information et du contact pour modifier l'apprentissage d'attitudes positives à l'égard des autres personnes chez les adolescents du secondaire II et IV*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Pritchett, W. et Willower, D. J. (1975). Student perceptions of teacher pupil control behavior and student attitudes toward high school. *The Alberta Journal of Educational Research*, 21(2), 110-115.
- Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes towards elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Snider, J. G. et Osgood, C. E. (1969). *Semantic differential technique*. Chicago, IL: Adline Publishing Company.
- Staats, A. W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood: Dorsey Press.
- Staats, A. W. (1986). *Behaviorisme social*. Brossard: Behaviora.
- Weinstein, R. S. et Middlestadt, S. E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. *Journal of Educational Psychology*, 71(4), 421-431.