

Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire

Pierre Potvin

université du québec à trois-rivières

Romain Rousseau

université du québec à rimouski

Cette recherche analyse les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. La cueillette des données s'est effectuée dans la région de la Mauricie auprès de 1 164 élèves de niveau primaire et secondaire auprès de qui intervenaient 49 enseignants. Les variables indépendantes qui concernent les enseignants, sont: le sexe, l'âge et le sentiment de responsabilité. Celles qui concernent les élèves sont: le statut scolaire de l'élève (en difficulté scolaire [DS] ou ordinaire [ORD]), l'âge et le type d'élèves selon les catégories de Silberman. La variable dépendante est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. Les résultats démontrent que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves DS qu'envers les élèves ORD, que le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves joue un rôle important dans les attitudes. Ces dernières sont aussi en relation avec le sexe des élèves et le type d'élèves selon les quatre catégories de Silberman (attachant, préoccupant, indifférent et rejeté).

Our research analyzes teacher attitudes toward students in academic difficulty. The sample consisted of 1,164 primary and secondary students and their 49 teachers in the Mauricie area. Independent variables for teachers were sex, age, and attitude of responsibility; for students, academic standing (in difficulty, DS; without, ORD), age, and "type of student" according to Silberman's four categories (likeable, worrisome, indifferent, and rejected). The dependant variable was teacher attitude toward the student. Our results show that teachers have less positive attitudes toward students in difficulty, and that these attitudes are significantly affected both by teachers' sense of responsibility for student success, and by student sex and "type."

INTRODUCTION

Au Québec, les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représentent une proportion importante de la population scolaire, soit plus de 12% d'après les statistiques (Goupil, 1990). Pelsser (1989), de son côté, mentionne que de 20% à 25% des enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage au niveau primaire. D'autre part, un taux élevé d'élèves ne terminent pas leurs études secondaires et décrochent en cours de cheminement (Potvin, Gouveia et Hébert, 1989).

L'éducation des enfants en difficulté scolaire est donc une tâche des plus importantes. Elle présente un défi qui, pour être relevé, nécessite plusieurs conditions: l'identification des forces et des besoins particuliers de l'élève, la mise en place, si nécessaire, de plans d'intervention personnalisés et de plans de service, l'utilisation de moyens et de stratégies d'intervention efficaces, l'évaluation continue des résultats obtenus, la présence d'*attitudes positives* chez les intervenants, la concertation des intervenants (Goupil, 1990).

L'importance des attitudes dans les interactions sociales est un fait reconnu par les intervenants et par de nombreux chercheurs de la communauté scientifique. Dans le contexte scolaire, les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté se traduisent dans la relation maître-élève.

Considérant la complexité de la problématique reliée aux enfants en difficulté scolaire, il serait préférable, théoriquement du moins, d'utiliser une approche systémique et multidisciplinaire pour en faire l'étude. En effet, il est maintenant reconnu que l'échec scolaire est un phénomène à multiples facettes: neurologique, psychologique, pédagogique, sociologique, économique, etc. (Goupil, 1990; Green, 1989; Pelsser, 1989). Ceci dit, il est cependant difficile, particulièrement dans le cadre d'une recherche, de traiter de tous les aspects du problème en même temps.

Dans la présente étude, nous avons dû faire un choix. Ce choix est dicté tant par nos limites financières que par celles de notre champ de recherche. Nous avons donc pris l'option d'analyser la problématique des élèves en difficulté scolaire sous l'angle de la relation maître-élève, et, plus spécifiquement, du point de vue des attitudes des enseignants envers les élèves.

Ce choix n'a pas été effectué uniquement à cause des limites décrites plus haut, mais également parce que notre expérience auprès d'adolescents, notre propre vécu scolaire et nos travaux de recherche dans le domaine des attitudes nous ont convaincus de la très grande importance des attitudes dans la détermination de la qualité des relations entre éducateur et personne en difficulté.

De nombreux travaux de recherche ont été réalisés sur les attitudes des enseignants envers leurs élèves (J.E. Brophy et Good, 1974; J.J. Brophy et Evertson, 1981; Gilly, 1980; Goupil, 1990; Kedar-Voivodas, 1979, 1983; Potvin, 1982, 1988, 1989a, 1989b; Rosenthal et Jacobson, 1968; Silberman, 1969). Il ressort de ces travaux qu'en général la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires.

Les questions auxquelles nous avons tenté de répondre ont été les suivantes: Quelles sont les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire? Quels sont les principaux liens qui existent entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes de ces derniers?

PROBLÉMATIQUE

Le concept d'attitude

Comme l'indiquent Potvin, Morissette et St-Jean (1990), de nombreux auteurs ont étudié, souvent chacun à leur façon, le concept d'attitude. Or, plusieurs d'entre eux, même s'ils ont en commun la recherche continue d'une compréhension accrue des caractéristiques et des 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, plusieurs chercheurs 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 leurs caractéristiques. Voici brièvement certaines de ces caractéristiques. L'attitude est une tendance relativement stable d'une personne. Elle peut être vue comme étant un système permanent d'évaluations positives ou négatives permettant de prédire la réaction d'une personne dans des conditions connues. Bien que l'on parle de stabilité, il est nécessaire cependant de relativiser cette caractéristique en précisant que l'attitude est susceptible de changer. De façon générale, l'attitude étant définie comme un construit, les changements qui permettent de l'inférer se manifestent dans les comportements verbaux ou non-verbaux de la personne.

L'attitude est une tendance qui influence plus ou moins le comportement. À ce sujet, Staats (1986) et Leduc (1984) parlent 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.

Morissette et Gingras (1989) définissent l'attitude comme une disposition intérieure de la personne qui se traduit 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.

Variables qui influencent les attitudes

Diverses variables sont susceptibles d'influencer les attitudes des enseignants envers les élèves. À l'occasion de travaux récents de recherche (Potvin, 1988, 1989a, 1989b; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; Potvin et Rousseau, 1991), nous avons développé un modèle d'analyse des attitudes réciproques "maître-élève."

Ce modèle d'analyse tient compte des différents éléments qui influencent le développement des attitudes et qui orientent les comportements autant chez l'enseignant que chez l'élève. Les éléments retenus sont: le rôle social de

l'enseignant, son rôle dans la classe, ses caractéristiques, l'attribution de la causalité des comportements de l'élève et les caractéristiques de ce dernier. Du côté de l'élève, les éléments retenus pouvant influencer ses attitudes vis-à-vis l'enseignant sont les suivantes: les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques de l'enseignant.

Dans notre étude nous avons retenu, pour fins d'analyse, les variables qui se sont montrées les plus significatives et qui peuvent influencer les attitudes des enseignants envers les élèves. Ces variables sont le sexe de l'enseignant et son sentiment de responsabilité envers le rendement de l'élève. Chez l'élève, ce sont le sexe, le rendement scolaire (statut scolaire) et le type d'élève selon les catégories de Silberman.

Le sexe de l'enseignant a été retenu, car il semble que les enseignantes, comparées aux enseignants, ont tendance à avoir des attitudes plus positives envers les élèves, quel que soit le sexe de ces derniers (Gilly, 1976, 1980).

Le sentiment de responsabilité de l'enseignant face aux succès et aux échecs de ses élèves nous indique jusqu'à quel point il se les attribue, ou encore, jusqu'à quel point il les attribue aux élèves ou à d'autres facteurs que lui-même. Ainsi, l'attitude de l'enseignant vis-à-vis l'élève pourra être influencée (positivement ou négativement) par la perception qu'il aura de la cause des succès ou des problèmes de ce dernier (J.J. Brophy et Evertson, 1981; Guskey, 1981).

Selon divers travaux de recherche (Gilly, 1980; Kedar-Voivodas, 1983), le sexe de l'élève joue un rôle important dans l'orientation des attitudes des enseignants. Kedar-Voivodas (1983) mentionne que l'élève est marqué par les rôles sexuels traditionnels. Dans cette perspective, le garçon est actif, agressif et indépendant, alors que la fille est sensible, dépendante et soumise. Gilly (1980), pour sa part, indique que, de façon générale, quel que soit le sexe de l'enseignant, la fille est perçue plus favorablement que le garçon, peu importe le niveau scolaire. D'autre part, les garçons qui se conforment aux normes scolaires sont aussi bien perçus que les filles.

Pour ce qui est du rendement scolaire, Gilly (1980) mentionne qu'un enfant jugé performant dans sa réussite scolaire est plus souvent l'objet d'une perception générale très favorable qui déteint sur l'ensemble de sa personne. La réussite scolaire agit ainsi comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves, laquelle croît avec la réussite scolaire de ces derniers et le niveau du groupe socio-familial d'origine. À origine socio-familiale équivalente, les différences de réussite scolaire s'accompagnent de différence importante dans les estimations des enseignants. Selon ce chercheur, ce qui doit retenir notre attention est qu'à qualité identique des réponses des élèves, les réactions de l'enseignant continuent d'être plus favorables lorsqu'il s'agit de "bons" élèves que lorsqu'il s'agit de "mauvais" élèves.

Enfin, suite au nombreux travaux de recherche sur les types d'élèves selon les catégories de Silberman (J.E. Brophy et Good, 1974; J.J. Brophy et Evertson, 1981; Kedar-Voivodas, 1983; Silberman, 1969), il ressort que l'enseignant

perçoit de façon positive l'élève de type "attachant." Son comportement envers ce type d'élèves reflète la confiance et le respect. Pour ce qui est de l'élève de type "préoccupant," il est porté à l'aider et à l'encourager pour ce qu'il fait. Malgré les difficultés scolaires de cet élève, l'enseignant se montre patient et encourageant et lui accorde une attention individuelle et plus de temps qu'aux autres. L'enseignant néglige l'élève de type "indifférent" et réagit à l'évitement de l'élève par l'évitement. Enfin, l'interaction serait complètement négative entre l'enseignant et l'élève de type "rejeté," l'enseignant répondant au négativisme par le négativisme. Il y a rejet mutuel entre l'élève rejeté et l'enseignant, ce qui contribue à amplifier dans le temps la relation négative entre les deux.

À la lumière de la recension des écrits et de notre modèle d'analyse, l'hypothèse de recherche suivante est formulée:

Les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire sont moins positives qu'envers les élèves ordinaires. Ces attitudes sont en lien avec le sexe et le sentiment de responsabilité de l'enseignant, de même qu'avec le sexe de l'élève et le type d'élèves selon les catégories de Silberman.

MÉTHODOLOGIE

Dans cette partie, nous présentons l'échantillon, les différentes variables indépendantes et dépendantes ainsi que les instruments de mesure. D'une durée de trois ans, l'étude débuta à l'automne 1987 et se termina au printemps 1990. La cueillette des données s'est effectuée dans la région de la Mauricie.

L'échantillon

L'échantillon total des élèves pour les trois années est de 1 164 élèves; 420 (36%) sont de niveau primaire et 744 (64%) de niveau secondaire; 773 (66%) se retrouvent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD), c'est-à-dire sans difficulté importante d'apprentissage, soit en 6^e année, en première secondaire régulière et en deuxième secondaire, alors que 391 (34%) sont dans des regroupements pour élèves en difficulté (DS), soit la 7^e année, le présecondaire, le cheminement particulier, le secondaire 1 (classe de "doubleurs"). L'échantillon se compose de 529 (45%) filles et de 635 (55%) garçons. 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 ordinaire ORD).

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 enseignantes

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

<i>Types d'élève</i>	<i>6e</i>	<i>7e</i>	<i>Pré- sec.</i>	<i>Ch. Part.</i>	<i>Sec. 1 D</i>	<i>Sec. 1 R</i>	<i>Sec. 2 R</i>	<i>Total</i>
DS	68	36	79	156	33	14	5	391
ORD	327	—	—	—	—	302	144	773
<i>Total</i>	395	36	79	156	33	316	149	1 164

sont au nombre de 19 alors que les enseignants sont au nombre de 30. Quelque 32 enseignants interviennent dans des regroupements pour élèves ordinaires (ORD) alors que 17 interviennent dans des regroupements pour élèves en difficulté (DS). L'âge moyen de ces enseignants est de 42,9 ans (écart-type de 8,2) ayant 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 enseignants sont les suivantes: le sexe et le sentiment de responsabilité. Celles qui concernent les élèves sont les suivantes: le statut scolaire (en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD), le sexe et le type d'élèves selon les catégories de Silberman. La variable dépendante est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'élève.

Les instruments de mesure

Le *sentiment de responsabilité* est mesuré à l'aide du questionnaire "Sentiment de responsabilité face au rendement des élèves" (SRRE), mis au point par Guskey (1981) et intitulé "Responsability 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 pourcentage, 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 référons 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, mais renseigne peu sur sa validité logique. Par ailleurs, cette dernière a été démontrée par Guskey (1981). Nous avons procédé à l'analyse du degré de corrélation entre chaque item et le score total. Cette opération nous a permis de constater que l'instrument ne présentait pas une validité interne très élevée et nous avons dû enlever deux questions (3b et 19b) à la sous-échelle R+, les corrélations de ces deux questions étant faibles (0,32 et 0,27). Les autres corrélations varient entre 0,40 et 0,55. Nous avons effectué la même procédure à la sous-échelle R- et avons enlevé trois questions faibles (4a, 8b, 29a) dont les corrélations avec le total étaient respectivement de 0,11; 0,21 et 0,27. Les autres corrélations varient entre 55 et 70.

Le *statut scolaire* (en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD) est identifié par le type de regroupement de l'élève. Les élèves "ordinaires" sont des enfants sans difficulté d'apprentissage importante et qui fréquentent une classe ordinaire du primaire ou du secondaire, alors que les élèves "en difficulté scolaire" sont ceux qui fréquentent des regroupements comme une 7^e année, une classe de cheminement particulier, une classe de présecondaire ou une classe de doubleurs. Font également partie des élèves en difficulté scolaire, un certain nombre d'élèves intégrés dans les cheminements réguliers de première et deuxième secondaire.

Afin d'identifier le *type d'élèves selon les catégories de Silberman*, nous avons utilisé, en la modifiant, la procédure de Silberman (1969) et de J.J. Brophy et Evertson (1981). Chaque type d'élèves est brièvement décrit dans le questionnaire et chaque description se termine par une question qui correspond au type d'élèves en question ("attachant," "préoccupant," "indifférent" ou "rejeté"). Avant de répondre, l'enseignant a la liste des élèves de son groupe placée devant lui; il inscrit le nom de chacun des élèves dans l'une des quatre catégories d'élèves. Si certains élèves ne correspondent pas à l'une ou à l'autre de ces quatre catégories, l'enseignant indique les noms des élèves à l'élément: "ne s'applique pas." Cette procédure n'a pas fait l'objet d'analyse de validité. Présentement, nous pouvons tout au plus attribuer à la procédure une validité de contenu. Pour une description détaillée de l'instrument, voir: Potvin et Rousseau (1991) et Potvin (1988, 1989a, 1989b).

L'*attitude de l'enseignant envers l'élève* est mesurée à l'aide d'une échelle sémantique différentielle de type Osgood, Suci et Tannenbaum (1957). Cette échelle d'Attitudes du Professeur envers l'Élève (APE) se compose de 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3.

La validation de l'instrument s'est déroulée en deux temps, soit pour établir la validité de l'instrument et pour en vérifier la fidélité.

Concernant la validité de l'échelle, les adjectifs bipolaires des échelles ont été choisis selon leur degré de signification au plan du facteur évaluatif de l'attitude (aspect affectif) et ont été puisés dans une banque d'adjectifs proposée dans les travaux de différents auteurs (J.J. Brophy et Evertson, 1981; Leeds et Cook, 1947; Nyberg et Clarke, 1982; Snider et Osgood, 1969).

À la suite de l'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 d'appuyer 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 18 adjectifs bipolaires qui contribuent pour 84,9% à 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 de l'échelle, on a divisé celle-ci en deux sous-échelles. Figuraient dans la première sous-échelle les items impairs et, dans la deuxième, les items 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) fut corrigé par la formule Spearman-Brown. Cette correction le fit passer à de 0,94 à 0,97. L'instrument développé offre donc un haut niveau de fidélité.

Dans un deuxième temps, la validité de l'instrument a été vérifiée de nouveau en utilisant un échantillon beaucoup plus important, soit quelque 1 164 élèves. Nous avons analysé la consistance interne de l'instrument en vérifiant le degré de corrélation entre chaque item et le score total. Cette première opération confirme un degré élevé de corrélation. En effet, sur les 18 items de l'échelle, la grande majorité se situe au dessus de 0,75, le plus faible étant de 0,50 et le plus fort, de 0,86. Quant à la fidélité proprement dite, nous retrouvons 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 sexe et le sentiment de responsabilité de l'enseignant ainsi que le statut scolaire de l'élève

(en difficulté scolaire DS ou ordinaire ORD), le sexe et le type d'élèves selon les catégories de Silberman. À l'exception de la variable "sentiment de responsabilité de l'enseignant," ce sont toutes des variables de catégorie.

Pour permettre les traitements statistiques et considérer la variable "sentiment de responsabilité de l'enseignant" comme une variable de catégorie, les scores R+ et R- obtenus ont été transformés en catégories. Pour le R+, suite à l'analyse de la distribution des scores de tous les enseignants, nous avons considéré les scores de 55 et moins comme un R+ "faible," les scores de 56 à 63 comme un R+ "moyen" et les scores de 64 et plus comme un R+ "fort." Pour le R-, suite à l'analyse de la distribution des scores de tous les enseignants, nous avons considéré les scores de 33 et moins comme un R- "faible," les scores de 34 à 45 comme un R- "moyen" et les scores de 46 et plus comme un R- "fort."

La distribution des données de l'échelle A.P.E n'est pas conforme à la courbe normale. Elle est plutôt asymétrique. C'est pourquoi nous avons normalisé les scores afin de pouvoir utiliser les tests statistiques paramétriques. Nous avons donc, dans un premier temps, converti les scores moyens de l'échelle A.P.E en scores standards (scores z, pour chaque groupe d'élèves) puis, pour faciliter la comparaison des résultats, nous avons transformé ces scores de manière à ce qu'ils appartiennent à une distribution caractérisée par une moyenne de 10 et un écart-type de 2. C'est donc sur les scores transformés que se réalisent les traitements statistiques.

Les analyses statistiques sont réalisées sur micro-ordinateur Macintosh Plus à l'aide des logiciels Statview 512+ et Super Anova. Le seuil de signification retenu est de 0,05.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'hypothèse de la recherche stipule que les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire sont moins positives qu'envers les élèves ordinaires. Cette hypothèse affirme également que ces attitudes sont en lien avec le sexe et le sentiment de responsabilité de l'enseignant, de même qu'avec le sexe de l'élève et le type d'élèves selon les catégories de Silberman.

Dans l'ensemble, les attitudes des enseignants envers leurs élèves sont positives. C'est pour cette raison que, au moment de parler de différence selon les variables, nous utiliserons volontairement les expressions "moins positive" ou "plus positive" au lieu des expressions "moins négative" ou "plus négative."

Attitude des enseignants selon le statut scolaire des élèves

Dans cette première partie de l'hypothèse, notre variable indépendante est le statut de l'élève (en difficulté scolaire DS et ordinaire ORD) alors que la variable dépendante est l'Attitude du Professeur envers l'Élève (APE). Comme le

TABLEAU 2
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE)
Analyse de la variance à un facteur: statut de l'élève (DS/ORD)

<i>Sources de variation</i>	<i>Degrés de liberté</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Carré moyen</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
DA/ORD	1	614,77	614,77	177,56	0,0001
Résiduelle	1136	3933,22	3,46	—	—

TABLEAU 3
Attitudes des enseignants envers les élèves (APE): Moyennes et écarts-types
à l'échelle (APE) selon le statut de l'élève (DS/ORD)

<i>Statut de l'élève</i>	<i>Nombre d'élèves</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Erreur standard</i>
ordinaire	751	10,52	1,76	0,06
en difficulté	387	8,97	2,02	0,10

démontrent les tableaux 2 et 3, l'application de l'analyse de la variance sur les scores à l'échelle APE des deux groupes d'élèves (DS et ORD) donne une valeur de F de 177,56 significative à $p < 0,0001$. Ces résultats permettent de confirmer la première partie de notre hypothèse selon laquelle les enseignants présentent de façon significative des attitudes moins positives à l'endroit des élèves en difficulté scolaire qu'à l'endroit des élèves ordinaires.

Les attitudes de l'enseignant selon le type d'élèves

Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que les enseignants ont des attitudes significativement différentes selon les types d'élèves (F de 215,55; $p < 0,0001$). L'application de l'analyse de variance en utilisant les quatre types d'élèves comme variable indépendante et les scores à l'APE comme variable dépendante montre que les attitudes sont plus positives lorsque les élèves sont considérés "attachants," et moins positives lorsqu'ils sont considérés "rejetés." Le score d'attitudes décroît selon l'ordre suivant: "attachant">"préoccupant">"indifférent">"rejeté." La figure 1 présente les résultats.

Les résultats de l'analyse font également ressortir une interaction entre la variable type d'élèves et le statut de l'élève (DS/ORD). La valeur de F de 8,30 est significative à $p < 0,0001$. Une analyse de variance des scores APE appliquée à chaque type d'élèves, en ayant comme variable indépendante le statut de l'élève, démontre que les attitudes des enseignants sont plus positives lorsque l'élève (attachant, préoccupant, indifférent ou rejeté) a comme statut "élève ORD."

Les attitudes de l'enseignant selon le niveau de son sentiment de responsabilité envers le succès des élèves

L'instrument utilisé pour mesurer le sentiment de responsabilité est le SRRE. Les résultats de l'analyse multivariée démontrent que, de façon générale, les enseignants ont des attitudes différentes selon leur sentiment de responsabilité envers les succès de leurs élèves. En effet, la variable sentiment de responsabilité R+ produit une valeur de F de 22,45 significative à $p < 0,0001$. L'application de l'analyse de variance, en utilisant les trois niveaux du R+ comme variable

indépendante et les scores à l'APE comme variable dépendante, démontre que les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ de niveau moyen ou fort (les plus internes au R+, soit un score de 56 et plus) présentent des attitudes significativement plus positives envers les élèves. Les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ de niveau faible (les plus externes au R+, soit un score de 55 et moins) ont, quant à eux, des attitudes moins positives.

L'analyse multivariée nous aide à préciser dans quelle situation le sentiment de responsabilité R+ risque davantage d'avoir un effet sur les attitudes de l'enseignant. En effet, des analyses univariées nous permettent de constater que les enseignants qui ont un sentiment de responsabilité R+ moyen ou fort présentent de façon significative des attitudes plus positives à l'endroit des élèves ordinaires comparativement aux attitudes des enseignants qui présentent un R+ faible. D'autre part, ces différents niveaux du sentiment de responsabilité n'influencent pas les attitudes des enseignants lorsqu'elles ont comme cible les élèves en difficulté scolaire DS. Ceci signifie également que les enseignants qui se sentent faiblement responsables des succès de leurs élèves ont des attitudes moins positives envers ceux-ci. Enfin, peu importe leur niveau de sentiment de responsabilité R+, les enseignants présentent des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté.

Contrairement à ce qui a trait au R+, les analyses du sentiment de responsabilité vis-à-vis des échecs R- n'ont démontré aucun effet significatif sur les attitudes des enseignants.

Les attitudes de l'enseignant, le sexe de l'enseignant et les interactions

Pour ce qui est du sexe des enseignants, les résultats démontrent que les enseignantes ont des attitudes plus positives envers les élèves comparativement à leurs collègues enseignants. Ces différences sont constantes, quel que soit le statut scolaire de l'élève (DS/ORD). La variable sexe de l'enseignant donne une valeur de F de 39,47 significative à $p < 0,0001$. Ces résultats rejoignent, selon nous, une tendance générale dans le domaine des attitudes, à savoir que les femmes démontrent des attitudes plus "positives" que les hommes. La figure 2 présente ces résultats.

En ayant comme variable indépendante le sexe des enseignants et le sentiment de responsabilité R+ et comme variable dépendante l'APE, une application de l'analyse de variance démontre que les femmes se sentent plus responsables du succès de leurs élèves que les hommes. Il est intéressant de constater le lien étroit entre un sentiment de responsabilité R+ fort et des attitudes positives ainsi que la tendance des femmes à présenter un sentiment de responsabilité R+ plus élevé que les hommes et également des attitudes plus positives. Est-ce un indice que les enseignantes s'engagent davantage dans leur enseignement et qu'elles auraient un regard plus "positif" sur leurs élèves?

Les attitudes de l'enseignant, le sexe de l'élève et les interactions

Les enseignants présentent de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu'envers les garçons. En effet, la variable sexe de l'élève produit une valeur de F de 6,48 significative à $p < 0,01$. La moyenne des attitudes des enseignants envers les filles est de 10,58 avec un écart-type de 1,72 alors que pour les garçons, la moyenne est de 9,51 avec un écart-type de 2,09.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme nous l'indiquions lors de la présentation de la problématique, il ressort des travaux de recherche sur les attitudes, qu'en général, la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves ordinaires. Comment expliquer le fait que les enseignants ont des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté scolaire?

Nous avons souligné, dans le cadre théorique, que la réussite scolaire agit comme une source très importante de variation de la perception de l'enseignant envers ses élèves. Le rendement scolaire de l'élève explique donc, en partie, l'orientation des attitudes de l'enseignant. Celui-ci a une attitude positive envers l'élève qui performe au plan intellectuel (bon rendement scolaire). L'attitude serait fortement influencée par le degré de conformité de l'élève au rôle de "bon élève," et par la gratification qui en découle pour l'enseignant.

Regardons maintenant les autres aspects de notre hypothèse de recherche, qui précise que les attitudes de l'enseignant varient selon le sexe et le sentiment de responsabilité de l'enseignant, mais aussi selon le sexe de l'élève et le type d'élèves selon les catégories de Silberman.

En ce qui concerne les attitudes de l'enseignant selon le type d'élèves, nos résultats confirment les résultats obtenus par Silberman, Good et Brophy, d'une part, Brophy et Evertson, d'autre part, quant aux attitudes et aux comportements des enseignants vis-à-vis des élèves "attachants," "préoccupants," "indifférents" ou "rejetés." Ces résultats viennent confirmer que les attitudes sont différentes d'une catégorie d'élèves à une autre. Notre propre analyse des travaux sur le sujet nous amenait à croire que les attitudes des enseignants seraient plutôt positives pour les élèves "attachants" et "préoccupants," et plutôt négatives pour les élèves "indifférents" et "rejetés." La vérification empirique vient soutenir cette hypothèse et valide aussi, à sa façon, les travaux antérieurs.

Ces résultats viennent aussi nuancer l'orientation des attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. Même si, de façon générale, les enseignants ont des attitudes moins positives à l'égard des élèves en difficulté scolaire, ces attitudes ne sont pas toutes de même niveau. En effet, lorsqu'on regarde les attitudes des enseignants en tenant compte du type d'élèves selon les catégories de Silberman, on se rend compte que ces attitudes sont moins négatives pour les élèves attachants et préoccupants. On peut nuancer davantage en constatant que les filles sont perçues différemment des garçons.

Qu'ils soient en difficulté scolaire ou non, les élèves qui sont les plus vulnérables sont les élèves de type indifférent et de type rejeté. Ces élèves représentent 25% de notre échantillon. Les élèves indifférents sont un type d'élèves mal connu et à la suite des travaux de J.J. Brophy et Evertson (1981), il serait important de pouvoir identifier parmi ceux-ci les "élèves timides" ou "inhibés." Présentement, notre instrument ne permet pas de faire les nuances entre les sous-catégories d'élèves indifférents. Les élèves "timides" ou "inhibés" requièrent un support particulier et une intervention précoce à l'école, étant donné que cette façon d'être peut cacher des difficultés personnelles importantes et être l'indice de futurs problèmes importants au niveau de la santé mentale.

Pour ce qui est des élèves de type rejeté, ce sont habituellement les élèves qui demandent beaucoup d'énergie aux enseignants puisqu'ils sont hostiles et agressifs envers eux et qu'ils remettent constamment en question la gestion de la classe. Il est évident que, pour l'enseignant, les éléments suivants entrent en

jeu: sa propre capacité de tolérance, la quantité d'énergie disponible, son sentiment de sécurité devant l'agressivité de l'élève, le type de dynamique propre au groupe ainsi que la gravité des comportements de l'élève. Il est ressorti clairement de nos entrevues avec les enseignants que ce type d'élèves leur cause des problèmes importants et qu'il s'en suit trois niveaux de conséquence: centration de l'enseignant sur ces élèves, détérioration du climat de la classe et maintien des conduites inadéquates de ces élèves.

Les résultats de notre étude mettant en relation les attitudes de l'enseignant selon le niveau de son sentiment de responsabilité envers le succès des élèves viennent confirmer certains travaux de recherche qui ont démontré l'importance du sentiment de responsabilité. McLaughlin et Marsh (1978) mentionnent dans leur étude que le sens de l'efficacité de l'enseignant, défini comme la croyance de celui-ci dans sa capacité d'avoir des effets sur la performance de l'élève, serait l'attribut qui pourrait le plus influencer la performance de l'enseignant. Brookover et Lezotte (1979) précisent de leur côté que la croyance de l'enseignant en sa responsabilité et ses attentes face aux apprentissages des élèves peuvent avoir un effet important sur les apprentissages. Ce sentiment de responsabilité constitue une force motivationnelle qui a une influence sur la performance de la classe de l'enseignant. De plus, selon ces auteurs, le personnel, dans les écoles vues comme "moins efficaces," a tendance à se sentir moins responsable de l'apprentissage des élèves que celui des autres écoles vues comme "plus efficaces."

Enfin, en ce qui a trait aux attitudes de l'enseignant en relation avec le sexe de l'élève, nos résultats ne surprennent pas et sont conformes à ce que les écrits mentionnent au sujet du sexe de l'élève et du sexe de l'enseignant dans sa relation avec les attitudes.

Il est bon d'apporter quelques nuances à ces résultats en indiquant que, selon Good et Brophy (1986), ces différences s'atténueraient en cours de scolarisation. Il semblerait que vers la fin du secondaire et au collégial, les rôles soient moins distincts et que les garçons répondraient aussi bien aux attentes de l'école en jouant plus adéquatement leur rôle d'élève.

CONCLUSION

La présente recherche voulait vérifier quelles étaient les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire et quels étaient les principaux liens existant entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes de ces derniers?

Suite à nos analyses, nous avons constaté que, dans l'ensemble, les attitudes des enseignants envers leurs élèves étaient positives; que ces enseignants présentaient cependant, et de façon significative, des attitudes moins positives à l'endroit des élèves en difficulté scolaire qu'à l'endroit des élèves ordinaires; que leurs attitudes étaient les plus positives lorsque les élèves étaient considérés

“attachants,” et les moins positives lorsqu’ils étaient considérés “rejetés”; que les enseignants qui avaient un sentiment de responsabilité R+ de niveau moyen ou fort présentaient des attitudes significativement plus positives envers les élèves; que les enseignantes avaient des attitudes plus positives envers les élèves comparativement à leurs collègues enseignants et enfin, qu’en général, les enseignants présentaient de façon significative des attitudes plus positives envers les filles qu’envers les garçons.

En terminant, il est important de mentionner que cette recherche comporte certaines limites à considérer lors de l’utilisation des résultats. Une première limite 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 ne possédons pas de données sur les qualités métrologiques de l’instrument. Il serait nécessaire de poursuivre des travaux sur la validité de l’instrument. Un aspect mériterait particulièrement l’attention des chercheurs, c’est la catégorie d’élèves “indifférents.” Il semblerait que cette catégorie comprendrait des élèves différents (“indifférent” et “invisible”). De plus, il existe possiblement un effet de contamination entre la procédure de classification des quatre types d’élèves et la mesure des attitudes. En effet, le fait pour l’enseignant de classer les élèves est une forme de mesure des attitudes. Dans la poursuite de d’autres études, il serait préférable de rendre indépendantes les deux mesures.

En terminant, nous aimerions formuler une recommandation qui nous apparaît être un moyen pour favoriser le développement d’attitudes positives dans la relation maître-élève en difficulté scolaire et qui se formule comme suit: Que l’enseignant puisse avoir des moyens simples pour mesurer ses attitudes envers les élèves. Ces outils auraient pour rôle de donner à l’enseignant une information, “un portrait” de ses “émotions” envers les élèves. Les deux outils qui pourraient servir aux enseignants sont: l’échelle d’APE adaptée à une utilisation personnelle et la classification des élèves selon les quatre types d’élèves de Silberman. Ces opérations n’auraient pour objectif que de donner à l’enseignant une information sur ses “attitudes.” Une recherche sur les effets de cette procédure permettrait de faire avancer nos connaissances dans ce domaine complexe des attitudes et de la relation enseignant-élève.

NOTE

¹ La recherche a été financée par le Fonds pour la formation de chercheurs et l’aide à la recherche (FCAR) qui a soutenu, durant les trois années, 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 soutenu 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 inter-départementale de recherche sur l’apprentissage des attitudes de l’UQTR.

RÉFÉRENCES

- Brookover, W.B. et Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement* (Occasional Paper No. 17). East Lansing: Michigan State University, College of Education, 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.
- Gilly, M. (1976). *Fonction éducative et représentation de l'enfant par l'adulte* (21e Congrès international de psychologie). Paris: ABS Guide.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôle institutionnel et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (1986). *Educational psychology* (3rd ed.). New York: Longman.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Gaëtan Morin.
- 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 Teacher Education*, 32(3), 44–51.
- Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 800–808.
- 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.
- 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 scale for determining teacher-pupil attitudes. *Journal of Experimental Education*, 16(2), 149–159.
- McLaughlin, M.W. et Marsh, D.D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80(1), 69–94.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier. Intervenir. Évaluer*. Québec/Paris: De Boeck-Wesmael/Les Presses de l'Université Laval.
- Nyberg, V.R. et Clarke, S.C.T. (1982). School subjects attitude scales. *Alberta Journal of Educational Research*, 28, 175–187.
- Osgood, C.E., Suci, C.J. et Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Pelsser, R. (1989). *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Québec: Gaëtan Morin.
- 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 non publiée, Université Laval.
- Potvin, P. (1988). Modèle d'analyse de la représentation de l'élève par l'enseignant(e). In *Être enseignant aujourd'hui: actes du 5e Congrès de l'Association Internationale de Recherche sur la Personne de l'Enseignant* (p. 63–88). Aveiro, Portugal: Université Aveiro.
- Potvin, P. (1989a, juin). *Correlative attitudes for teachers: students with school related problems (SRP) and students with no school related problems (NSRP) at the elementary level*. Paper presented to the 22nd Interamerican Congress of Psychology, Buenos Aires, Argentina.

- Potvin, P. (1989b, juin). *Les quatre types d'élèves de Silberman selon qu'ils sont en difficulté scolaire (DS) ou non en difficulté (NDS)*. Communication présentée au 22e Interamerican Congress of Psychology, Buenos Aires, Argentine.
- Potvin, P., Gouveia, J.L. et Hébert, S. (1989). *Quelques caractéristiques de participants et participantes aux ateliers d'orientation au travail*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P., Hardy, M. et Paradis, L. (1989) Les représentations de l'élève par l'enseignant: le point de vue de quatre auteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 14, 427-443.
- Potvin, P., Morissette, D. et St-Jean, D. (1990, avril). *Attitudes et conditions d'apprentissage* (Document de travail). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1991). *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire* (Rapport de recherche subventionné par le FCAR, EQ 3562). Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie.
- Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rousseau, R. (1987). *La mesure des attitudes: les méthodes de Thurstone, Likert et Guttman*. Rimouski: Les Éditions Jonathan Enr.
- Rousseau, R. (1990). *Le projet de recherche: les principales méthodes de recherche* (Fascicule 6, 2e éd.). Rimouski: Les Éditions Jonathan Enr.
- Silberman, M.L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.
- Snider, J.G. et Osgood, C.E. (1969). *Semantic differential technique*. Chicago: Aldine.
- Staats, A.W. (1986). *Behaviorisme social* (A. Leduc et R. Beausoleil, trad.). Brossard: Québec: Éditions Behaviora.

Pierre Potvin est professeur au Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351, boulevard des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7. Romain Rousseau est professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, 300, allée des Ursulines, Rimouski (Québec), G5L 3A1.