



Université de Liège • Département Education et Formation
Service de Pédagogie Expérimentale et Théorique
Boulevard du Rectorat, 5 (B32) • B-4000 Liège (Sart-Tilman)
Téléphone : 00 32 4 366 20 71 • Fax : 00 32 4 366 28 55

Université de

GRANDIR EN L'AN 2000

Rapport final

Débora Poncelet
Patricia Schillings
Marie-Hélène Straeten

Juin 2004
Direction scientifique : M. Crahay
Avec le soutien de la Direction générale de l'Organisation des Etudes
Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation de la
Communauté française

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE EN 6^E PRIMAIRE	5
1. Le concept théorique d'engagement dans la lecture	5
1.1. D'où vient ce concept ?	5
1.2. La notion d'engagement dans la lecture	6
1.3. Le modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999)	7
1.3.1. Première composante : la motivation	7
1.3.1.1. L'image de soi comme lecteur	8
1.3.1.2. Les buts intrinsèques versus buts extrinsèques	10
1.3.1.3. Les buts à composante sociale	13
1.3.2. Seconde composante : les aspects métacognitifs de la lecture	15
1.3.3. Troisième composante : la compréhension de concepts	16
2. Description des analyses menées auprès des sujets grandir et de leurs condisciples	17
2.1. Un modèle d'engagement individuel	17
2.2. Un modèle à l'échelle de la classe	19
3. Résultats des analyses menées auprès des sujets grandir et de leurs condisciples	20
3.1. Validation d'un modèle d'engagement individuel	21
3.1.1. Les modèles alternatifs d'engagement dans la lecture	22
3.1.2. Un modèle d'engagement dans la lecture au niveau individuel	24
3.2. Validation d'un modèle d'engagement à l'échelle de la classe	26
3.2.1. Les variables individuelles et contextuelles scolaires	27
3.2.2. Les liens entre les variables individuelles et contextuelles scolaires	29
3.2.3. L'effet des variables individuelles et contextuelles scolaires sur la compréhension	32
3.2.4. Un modèle d'engagement dans la lecture à l'échelle de la classe	33
4. En résumé	40
5. Références bibliographiques	47

PARTIE 2 : L'ORIENTATION A LA FIN DU 1^{er} DEGRE : IMPACT DES ATTENTES ET DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ?	51
1. Introduction	51
2. Données bibliographiques	53
2.1. <i>Le contexte global</i>	53
2.2. <i>Notre problématique : l'appréciation qualitative des enseignants</i>	61
3. Le questionnaire adressé aux enseignants	68
3.1. <i>Construction du questionnaire et dimensions sondées</i>	68
3.2. <i>Le recueil de données</i>	72
4. Données récoltées et perspectives	73
5. Bibliographie	75
PARTIE 3 : RÉUSSITE SCOLAIRE ET ENGAGEMENT PARENTAL	77
1. Introduction	77
2. Vers une définition du concept.....	78
3. L'engagement parental et la réussite scolaire.....	79
4. La construction du matériel d'enquête	79
5. Le questionnaire « engagement des parents dans l'éducation de leur enfant »	80
5.1. <i>Réflexion préalable à la construction de l'instrument</i>	80
5.2. <i>Les instruments de référence</i>	80
5.3. <i>L'instrument utilisé dans la recherche « Grandir en l'an 2000 »</i>	81

ANNEXES

INTRODUCTION

Ce rapport dresse l'état d'avancement des quatre facettes qui constituent les problématiques théoriques de la recherche « Grandir en l'an 2000 ». Pour rappel, ces facettes traitent respectivement de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant, des compétences en lecture, de la motivation scolaire et de l'étude des trajectoires scolaires. Le tableau de la page suivante rappelle le calendrier des informations récoltées. À ce stade de la recherche, l'ensemble des sujets suivis par l'étude a quitté l'enseignement primaire.¹

La **première partie** de ce rapport clôture le volet enseignement primaire de la recherche avec présentation des résultats relatifs à la facette lecture. Les données relatives à cette facette ont en effet été traitées selon un axe longitudinal et un axe transversal. L'axe longitudinal visait l'étude de l'évolution des capacités de compréhension au fil du cursus primaire et a fait l'objet d'une monographie thématique (Schillings, 2003). L'axe transversal, sur lequel porte notamment ce rapport, concerne plus spécifiquement la problématique de l'engagement dans la lecture en 6^e année primaire. Ce concept théorique qui allie l'étude des aspects motivationnels et cognitifs de la lecture, a guidé la récolte d'un grand nombre de d'informations au moment de la 6^e primaire. Les analyses menées dans le cadre de cette problématique ont permis d'envisager le rôle des différentes composantes de la motivation sur la mise en œuvre de stratégies de compréhension et indirectement sur le niveau de compréhension de l'écrit des sujets cibles. L'axe transversal a également permis de dépasser l'étude des facteurs propres aux sujets (variable individuelles) pour prendre en compte l'effet de facteurs relatifs au contexte scolaire dans lequel évoluent les sujets cibles. Dans cette perspective, les compétences et la motivation envers la lecture des sujets cibles ont été mises en relation avec les mêmes variables observées à l'échelle de la classe.

¹ En 2003-2004, l'échantillon « Grandir » se répartit comme suit : 11 enfants sont en 1^e secondaire, 58 enfants en 2^e secondaire, 265 enfants en 3^e secondaire (enfants à l'école) et 15 enfants en 4^e secondaire.

Rappel du calendrier des prises d'informations

		Facette compétence et engagement dans la lecture	Facette motivation scolaire	Facette école-famille	Facette trajectoire scolaires
Volet primaire	6P	-Epreuve de compréhension de l'écrit (Schillings, 2001) -Questionnaire de motivation pour la lecture -Questionnaire de conscience métacognitive	-Questionnaire de motivation scolaire (Huart)		
Volet secondaire	S 1 ^e		-Questionnaire de motivation scolaire (Huart)		
	S 2 ^e				-Questionnaire « appréciation qualitative » des enseignants
	S 3 ^e	-Epreuve de compréhension de l'écrit (évaluation externe 3 ^e secondaire)	-Questionnaire de motivation scolaire (Huart)	-Questionnaire d'engagement parental (Poncelet, 2004)	
	S 4 ^e				Bilan de la scolarité des enfants en avance
	S 5 ^e				

La motivation scolaire constitue également l'un des axes majeurs étudié dans le volet primaire. Cette facette a donné lieu à une synthèse des données recueillies depuis la maternelle jusqu'à la 6^e primaire (Huart, 2003). C'est également dans cette perspective qu'a été étudiée la transition primaire-secondaire : le questionnaire de motivation scolaire élaboré par Huart (2000) a été administré en 6^e et en 1^{re} secondaire afin d'observer les changements qui s'opèrent dans la manière dont les sujets investissent l'école au cours de cette période charnière du cursus scolaire. Les données relatives à cette facette seront présentées dans le rapport intermédiaire de décembre 2004.

La seconde partie de ce rapport touche au volet *enseignement secondaire* de l'étude. Elle s'intéresse à l'étude des trajectoires scolaires des sujets *Grandir en l'an 2000* et plus particulièrement au processus d'orientation à la fin du premier degré. Ce deuxième chapitre présente dans un premier temps, les éléments théoriques qui sous-tendent la prise d'informations au près des enseignants de mathématiques et français. Dans un second temps, il s'attache à expliquer le questionnaire construit à cette occasion (présentation des dimensions sondées et du public cible).

La troisième partie de ce rapport est consacrée à la présentation de l'état d'avancement de la facette relations école-famille. Le dernier recueil d'information auprès des familles remonte au moment où la majorité des sujets fréquentaient la 5^e primaire (Poncelet, 1999). La façon dont les parents s'engagent dans l'éducation scolaire de leurs jeunes fera l'objet d'une prise d'information auprès des familles de l'étude durant l'été 2004. Cette prise d'information vise la mesure de l'engagement parental (Poncelet, 2004) et repose sur les instruments d'enquête élaboré par Epstein *et al* (1993) et Deslauder *et al* (1997).

Au cours de l'année scolaire 2003-2004, deux prises d'informations ont été effectuées auprès des sujets cibles en troisième année de l'enseignement secondaire. Les compétences en lecture ont été évaluées dans chacune des filières d'enseignement fréquentées par les sujets cibles. Conformément au souhait exprimé par les membres du comité d'accompagnement, l'instrument utilisé est repris des instruments mis au point dans le cadre de l'évaluation externe 3^e secondaire (Lafontaine, 1999). Afin d'estimer les progrès accomplis par les sujets, certains items du test de 6^e année ont été insérés dans cette épreuve. Le questionnaire de motivation scolaire (Huart, 2000) a été administrés aux élèves de 3^e secondaire. Ces données, à terme, seront mises en relation avec la facette « orientation ». Le retour de ces questionnaires lecture et motivation se termine.

PARTIE 1 :

L'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE EN 6^e PRIMAIRE

Patricia Schillings

1. LE CONCEPT THÉORIQUE D'ENGAGEMENT DANS LA LECTURE

La notion d'engagement conjugue l'étude des aspects cognitifs et socioaffectifs liés à la lecture. La motivation, la métacognition et les compétences de compréhension sont envisagées comme les composantes d'un processus autorégulé. Cette notion offre un cadre dynamique à l'étude des relations que l'individu établit avec l'écrit en général parce que le lecteur (ses perceptions, ses buts, ses échanges avec autrui) y est considéré comme jouant un rôle central dans le développement de ses capacités de compréhension.

1.1. D'où vient ce concept ?

De 1900 à 1990, la psychologie cognitive et les sciences de l'éducation développent une approche de la lecture essentiellement centrée sur l'étude des mécanismes cognitifs mobilisés dans la reconnaissance de mots et dans l'élaboration de la compréhension. Les synthèses de recherche publiées durant les années 90 soulignent largement l'effet positif de la maîtrise de stratégies expertes sur la compréhension de textes et sur l'assimilation de nouveaux concepts (Barr, Kamil, Mosenthal & Pearson, 1996 ; Ruddell, Ruddell & Singer, 1994).

Pour des auteurs tels que Guthrie et Anderson (1999), cette approche cognitive ne permet pas de rendre compte à elle seule de la question de l'engagement dans la lecture. En effet, certains élèves, en dépit de compétences expertes, ne s'engagent pas pour autant dans des activités de lecture. L'étude des raisons qui motivent les individus à entreprendre des activités de lecture apparaît d'autant plus incontournable que les études relatives au développement des stratégies de compréhension ont mis en évidence la nature consciente et intentionnelle du lecteur expert. Un tel système cognitif ne fonctionne pas de manière spontanée mais suppose chez le lecteur l'existence d'une volonté, d'un désir et d'une capacité de persévérance. Pour étudier la question du choix que font les élèves d'utiliser ou non les

stratégies de compréhension enseignées, les recherches s'orientent dès les années 90 vers le domaine de la motivation.

Dès les années 80, un nombre impressionnant d'études ont mis en évidence l'effet conjoint de la motivation et de la cognition sur le rendement scolaire. Les théories relatives à la réussite attendue (*expectancy-value theory*) (Wigfield & Eccles, 1992), les modèles d'auto-détermination (*self-determination models*) (Deci & Ryan, 1985), les recherches consacrées à la nature des buts (*goal-oriented research*) (Dweck & Leggett, 1988) montrent combien la motivation est liée au rendement scolaire. Ces théories « classiques » de la motivation mettent l'accent sur l'étude des raisons pour lesquelles les individus s'engagent dans un type d'activité. Elles mettent en évidence le rôle majeur de déterminants tels que les compétences perçues et l'estime de soi des individus, la motivation intrinsèque et extrinsèque et les buts sociaux poursuivis par l'apprenant. Dans cette approche, les déterminants de la motivation jouent un rôle crucial dans le choix des activités, dans la durée et les efforts qui y sont consentis (Bandura, 1997 ; Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998).

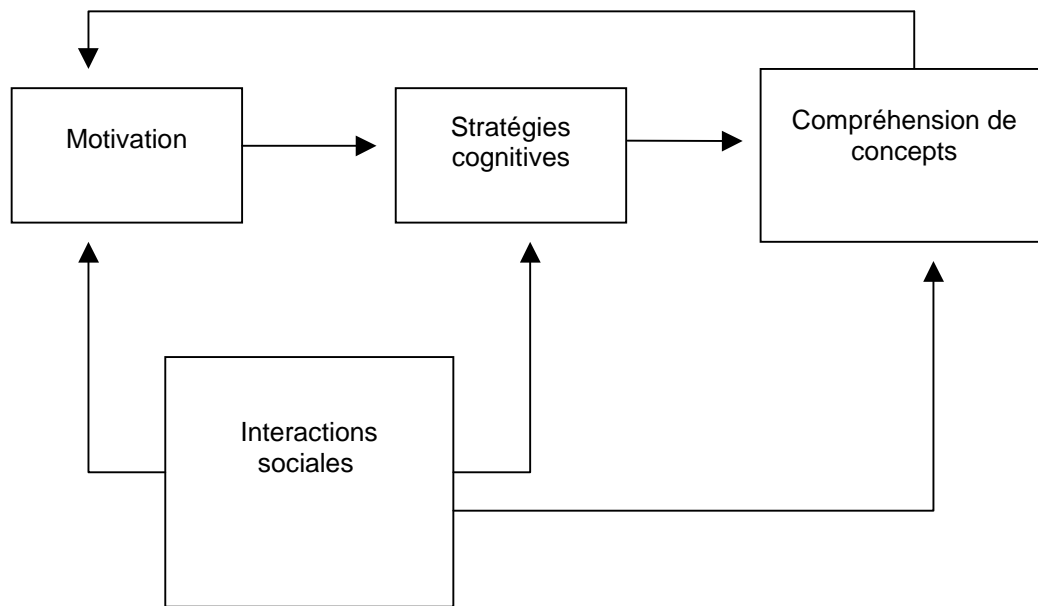
1.2. La notion d'engagement dans la lecture

L'approche amorcée durant les années 90 par Alvermann et Guthrie (1993) et développée ensuite par de nombreux auteurs (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996 ; Guthrie, McGouth, Bennett & Rice 1996 ; Guthrie & Alvermann, 1999) intègre les dimensions cognitive, motivationnelle et sociale de la lecture et les didactiques qui y sont relatives. Dans cette approche, le lecteur engagé est motivé à lire par différents buts, utilise ses connaissances préalables pour élaborer du sens, met en jeu des stratégies cognitives et développe des interactions sociales au sein d'une communauté de lecteurs. Dans la mesure où elle envisage également l'effet de facteurs contextuels scolaires sur le niveau d'engagement de l'élève, cette approche nous est apparue comme un modèle théorique pertinent.

1.3. Le modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999)

Selon Guthrie et Anderson (1999), l'engagement dans la lecture est un processus, un système dynamique dont les composantes sont : les dimensions motivationnelles, les stratégies cognitives de compréhension, l'élaboration de concepts et les interactions sociales.

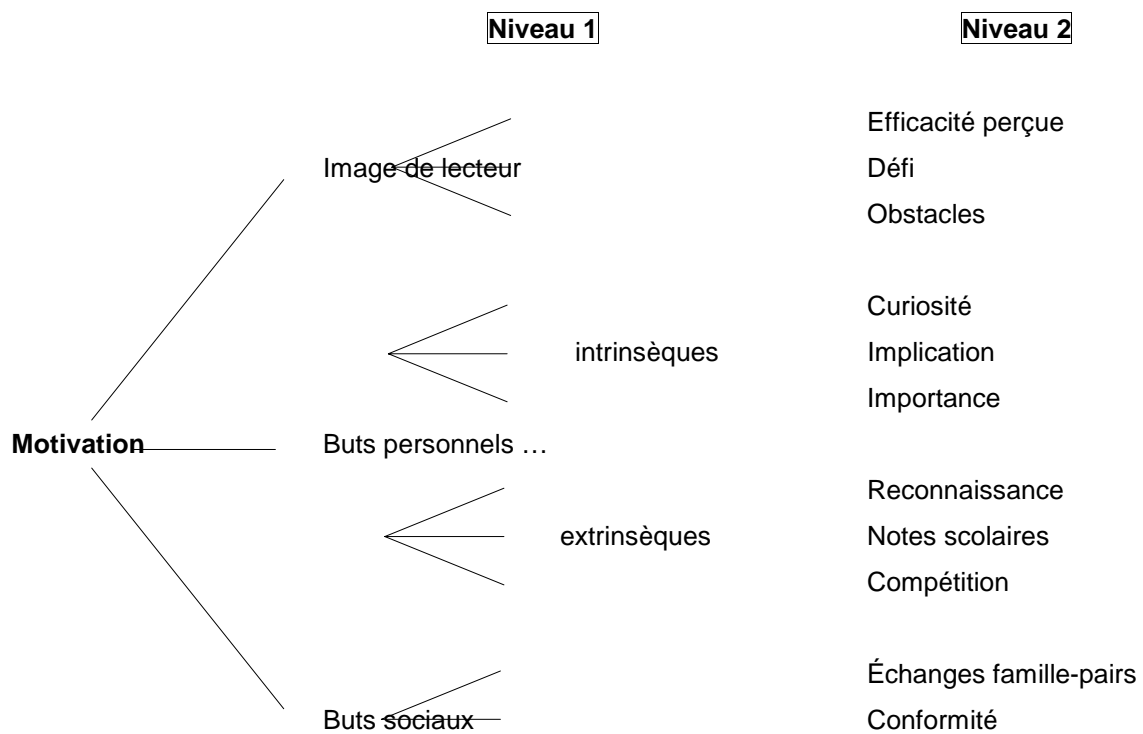
Figure 1 : Processus d'engagement dans la lecture (Guthrie & Anderson, 1999)



1.3.1. La motivation

Selon les auteurs du modèle, la motivation pour la lecture ne peut être réduite à une dimension unique. La structure multidimensionnelle de la motivation proposée par Baker et Wigfield (1999) repose sur différentes théories de la motivation. Plusieurs concepts développés par le champ de la motivation pour la réussite (*motivation to succeed*) vont être transposés et adaptés par Wigfield (1997b) au domaine de la lecture. Cet auteur définit ainsi 11 dimensions différentes de la motivation pour la lecture, que nous avons regroupées dans quatre catégories principales : l'image de soi comme lecteur, les buts de lecture intrinsèques versus extrinsèques et les buts sociaux. La figure 1 présente les différentes composantes de la motivation (dimensions motivationnelles) envisagées par Baker et Wigfield (1999). Dans les analyses qui suivent, seul le niveau 1 du modèle sera envisagé.

Figure 1: Composantes de la motivation pour la lecture (Baker & Wigfield, 1999).



Avant de définir plus précisément ces quatre dimensions, soulignons que nous avons centré nos analyses sur l'étude des liens qui s'établissent entre les différentes composantes du modèle d'engagement, donc entre la motivation, la maîtrise de stratégies de compréhension (métacognition) et le niveau de compréhension de l'écrit.

1.3.1.1. L'image de soi comme lecteur

Le premier aspect de la motivation proposé par Baker et Wigfield (1999) se fonde sur deux concepts théoriques : le sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy beliefs*), et les compétences perçues (*ability beliefs*).

Bandura (1997) définit l'efficacité personnelle¹ perçue comme « les jugements portés par les individus sur leur capacité à organiser et à exécuter les actions conditionnant la maîtrise de certaines performances ». Cette confiance de l'individu dans sa capacité à accomplir les actions liées à la réussite d'une activité précise, constitue un type spécifique

¹ Selon Lecomte (2003), auteur de la récente traduction de l'ouvrage de Bandura (*Self-efficacy, the exercise of control*, 1997), le terme *self-efficacy* peut se traduire par auto-efficacité pour en souligner l'autoréférence, ou par « sentiment d'efficacité personnelle » pour prendre en compte l'action de la personne sur

d'attentes de succès, centré non pas sur le résultat, mais sur les moyens dont il dispose pour y parvenir. Lecomte (2003) souligne que « *l'efficacité personnelle perçue n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes* » (p. 64).

Cette notion constitue pour Bandura une notion clé dans le développement de la motivation pour la réussite. Schunk (1991, 1997) montre que l'efficacité perçue est un déterminant majeur du développement des buts, du choix de certaines activités, de la volonté de consentir des efforts, et du degré de persévérance. Bandura distingue quatre antécédents de ces perceptions de soi : le niveau de performance atteint par l'élève (le succès renforce l'efficacité perçue), les expériences vicariantes (observer des modèles qui échouent ou réussissent certaines tâches), les encouragements prodigués par l'entourage et enfin certains indices physiologiques (l'anxiété et l'angoisse réduisent l'efficacité personnelle perçue).

Les compétences perçues (ou l'image de soi : *self concept* de Harter) concernent en revanche la manière dont les élèves évaluent leurs compétences dans différents domaines. Selon Eccles *et al.* (1998), ces perceptions prédisent le rendement dans des domaines tels que la lecture et les mathématiques. Cette notion de compétences perçues se retrouve dans la théorie de l'estime de soi (*self worth*) développée par Covington (1992). Cette approche de la motivation postule chez l'individu un désir d'établir et de maintenir une image positive de ses compétences, notamment scolaires. Selon Covington, étant donné le poids accordé massivement à l'évaluation en milieu scolaire, les élèves ne pourraient maintenir une bonne estime d'eux-mêmes qu'au prix de stratégies destinées à protéger cette estime. Parmi ces stratégies, Covington (1992) cite celles qui consistent à « éviter les tâches difficiles » (*avoiding challenging task*) et à « ne pas essayer ». Le fait pour un élève de fournir un effort est d'autant plus menaçant qu'en situation d'échec, ce sont ses compétences qui sont remises en question, et par-là, l'estime qu'il a de lui-même. Par conséquent, éviter les tâches qui défient ses compétences permet à l'élève de minimiser le risque d'échec et d'éviter le risque de paraître incompetent.

Eccles et Wigfield (1985) résument ces différents concepts par la question « Suis-je capable de réussir cette tâche ? ». Appliquée au champ de la motivation pour la lecture, cette

l'environnement. Dans la suite de notre travail, ce terme sera envisagé au sein d'une dimension motivationnelle plus vaste nommée « image de lecteur ».

question devient « Suis-je capable d'être un bon lecteur ? ». **Notre première dimension motivationnelle intitulée « image de lecteur » regroupe donc trois concepts théoriques :**

- L'efficacité personnelle en lecture (*self-efficacy*) ou l'idée selon laquelle la personne se trouve performante en situation de lecture. Les élèves qui se perçoivent capables de mener à bien des tâches de lecture ou d'écriture ont tendance à se concentrer sur la tâche, à utiliser des stratégies de lecture adéquates et à rechercher l'aide nécessaire en cas de problème (Schunk & Zimmerman, 1997).
- La lecture **défi** (*challenge*) repose sur l'idée selon laquelle la lecture requiert un effort intellectuel. La dimension mesure la tendance de l'individu à s'engager dans des lectures dont le niveau de difficulté « stimule » ou met à l'épreuve ses compétences. Selon Weiner (1992), réussir une tâche qui défie ses compétences accroît le sentiment d'efficacité. Par ailleurs, lorsque le niveau de difficulté de la tâche et les compétences de l'élève sont en déséquilibre, c'est la frustration ou la lassitude qui s'installe.
- La troisième dimension (*work avoidance*) constitue une mesure indirecte de l'efficacité perçue. La tendance à éviter les lectures difficiles irait également de pair avec une mauvaise perception de ses compétences. Les auteurs considèrent cette dimension comme l'indicateur le plus clair d'un désengagement (Baker & Wigfield, 1999, p 471). Ces items permettent en effet aux élèves de s'identifier dans la perception d'obstacles et de difficultés dans l'acte de lire. C'est la raison pour laquelle nous nous référons à cette dimension par le terme « obstacles ».

1.3.1.2. Les buts personnels de lecture : buts intrinsèques versus buts extrinsèques

Deux dimensions motivationnelles proposées par Baker et Wigfield (1999) concernent les raisons pour lesquelles les individus s'investissent dans des activités de lecture. Selon ces auteurs, la confiance en sa capacité à mener à bien une tâche ne conditionne pas automatiquement la volonté d'un individu de s'engager dans cette activité. Parmi les théories de la motivation qui abordent l'origine des choix, Wigfield (1997a) s'appuie sur deux notions clés : les théories de la motivation intrinsèque et les buts d'apprentissage (*achievement goals*).

La distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque éclaire les raisons qui motivent les individus à mener à bien une activité. La motivation intrinsèque fait référence au fait d'être motivé, curieux et intéressé par une activité pour elle-même alors que la

motivation extrinsèque touche à des motifs extérieurs à l'activité, tels que le bénéfice pour la personne ou une récompense tangible. Pour Deci et Ryan (1985), l'origine de la motivation intrinsèque se situe dans un besoin inné de compétence qui pousserait l'individu à rechercher un niveau optimal de stimulation et de difficulté dans les activités qu'il entreprend. Ce besoin d'apprendre suppose chez l'individu une sorte de besoin initial basé sur la notion d'*effectance motivation*, développée par White (1959) pour expliquer l'occurrence de comportements exploratoires, même lorsque que les besoins biologiques primaires sont satisfaits.

D'autres auteurs décrivent la motivation intrinsèque comme une résultante de l'expérience immédiate vécue par l'individu, plutôt que comme une caractéristique prérequis. Csikzentmihalyi (1978) décrit une expérience particulière d'engagement (*flow*) caractérisée notamment par la double sensation d'être immergé et d'être porté par l'activité, par la fusion de l'action et de la conscience et par une perte de la conscience de soi. Ce type d'expérience est conditionné d'une part par un niveau de difficulté de tâche suffisamment stimulant et, d'autre part, par des compétences relativement élevées.

Les théories de la motivation intrinsèque abordent également la notion d'intérêt, envisagée tantôt comme une variable individuelle, tantôt comme une variable de situation. L'intérêt en tant que caractéristique personnelle est une disposition plutôt stable à l'égard de certains sujets, alors que l'intérêt d'une situation est un état émotionnel stimulé par certaines caractéristiques spécifiques d'une tâche. En termes prédicteurs du rendement en lecture, Schiefele (1996) montre que l'intérêt porté par un individu pour un sujet est lié à une compréhension approfondie du texte.

La troisième notion clé que Wigfield (1997a) adapte au domaine de la lecture concerne les théories des buts. Des auteurs tels que Dweck et Elliott (1983) et Dweck et Legget (1988) proposent une typologie fondée sur la manière dont les individus conçoivent la réussite d'une activité. Ils distinguent les buts orientés vers la performance ou buts centrés sur l'égo (*ego involved goals*) des buts orientés vers la maîtrise ou buts centrés sur la tâche (*task involved goals*). Selon cette approche, les individus caractérisés par des buts de performance cherchent à maximiser les évaluations positives et à minimiser les évaluations négatives. À l'opposé, les sujets dont les buts sont orientés vers la maîtrise visent davantage le développement de leurs compétences. Ames (1992) montre que l'orientation des buts influence le choix de certains types de tâches. Alors que les enfants centrés sur la performance privilégient des tâches dont

les probabilités de réussite sont élevées, ceux qui sont orientés vers la maîtrise s'engagent plus volontiers dans des activités qui défient leurs compétences et sont davantage préoccupés par leur progrès que par le souci de faire mieux que leurs condisciples. Nicholls (1979) distingue un troisième type de buts relatif à l'évitement de certaines tâches (*work avoidant goals*). Ce but caractérise la volonté de minimiser l'effort investi dans une activité, afin d'éviter de paraître incompetent.

Transposée au domaine de la littératie, cette vaste catégorie motivationnelle permet de répondre à la question « Ai-je envie d'être un lecteur compétent et pourquoi ? ». **Les buts de lecture de type intrinsèques constituent la seconde dimension motivationnelles.** Cette dimension intègre trois variables :

- La **curiosité** (*curiosity*) est définie comme l'envie de lire des choses en rapport avec des sujets qui intéressent particulièrement l'enfant, elle s'apparente au désir de lire pour apprendre de nouvelles choses. Cette notion est proche de celle d'**intérêt**, définie par Krapp, Hidi et Renninger (1992). L'intérêt peut être considéré soit comme une variable individuelle, soit comme une variable textuelle. L'intérêt du lecteur s'apparente à une disposition relativement stable, généralement associée à un accroissement de connaissances et à des émotions positives. L'intérêt d'une situation de lecture est quant à lui généré par une caractéristique du texte et tend à être partagé par plusieurs individus (le phénomène Harry Potter). Si ce type d'intérêt n'a qu'un effet à court terme et une influence marginale sur les connaissances, il sert néanmoins de base à l'émergence de l'intérêt chez l'individu pour un contenu.
- L'**implication** (*involvement*) est le plaisir procuré par la lecture de certains types d'écrit. Le concept repose sur la notion d'engagement décrite par Schaller et Reed (1997). Selon ces auteurs, l'implication dans la lecture est un état psychologique caractérisé par un niveau de concentration très élevé, une perte de la notion du temps et une compréhension en profondeur du contenu. Il s'agit d'une expérience pleinement positive pour le lecteur. L'implication est un processus qui fluctue durant la lecture et se situe à la limite entre les processus cognitifs et affectifs nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Ce niveau d'implication favorise l'élaboration d'une compréhension implicite et personnelle du texte écrit car il permet au lecteur de mobiliser ses émotions et ses connaissances sur le sujet. Cet investissement émotionnel est considéré à la fois comme un élément facilitateur de la

compréhension (conséquence) et comme un agent de motivation envers la lecture (déterminant).

- L'**importance** (*importance*) accordée à la lecture relève des travaux de Wigfield et Eccles (1992) sur les valeurs subjectives accordées à la tâche (*expectancy-value approaches*). Ce concept englobe la mesure dans laquelle un individu aime ou est intéressé par la lecture, l'importance qu'il y accorde et la mesure dans laquelle il en perçoit l'utilité. Selon cette approche, ce qui pousse l'individu à développer des efforts c'est la perspective de succès dans des tâches de lecture qu'il valorise, et non la simple perspective de succès.

Trois dimensions font référence au domaine de la motivation extrinsèque et des buts de performance. Le concept de motivation extrinsèque vise la tendance à aborder une activité, non pas pour elle-même mais comme un moyen permettant d'atteindre un but extérieur à cette activité (Deci & Ryan, 1985). Pour Wigfield (1997b), ces notions peuvent être adaptées de manière spécifique au domaine de la lecture. Elles se caractérisent par une centration de l'enfant sur des éléments qui lui renvoient une image positive de ses compétences, que ce soit sous la forme d'une valorisation explicite de ses compétences ou sous la forme plus symbolique de notes scolaires. Selon lui, ces trois dimensions reflètent une tendance à s'investir dans un certain type d'activités de lecture, les lectures scolaires, qui donnent lieu à une évaluation et qui permettent notamment aux élèves de comparer leurs performances respectives.

- La **reconnaissance** (*recognition*) se définit comme le plaisir de voir ses compétences en lecture reconnues sous une forme tangible.
- La lecture effectuée pour obtenir de bonnes **notes scolaires** (*grades*) s'apparente au désir d'être évalué favorablement par l'enseignant.
- La **compétition** concerne le désir d'obtenir de meilleures notes que ses condisciples. Cette dimension relève du champ relatif aux buts de performance.

1.3.1.3. Les buts à composante sociale

La quatrième dimension envisagée fait référence aux buts sociaux de la lecture. Selon le paradigme socioconstructiviste, la lecture est une activité sociale par essence (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996) et certaines composantes sociales de la motivation contribuent

à une meilleure compréhension du lien entre motivation et rendement. Selon Urdan et Maehr (1995), une théorie de la motivation ne peut en effet se résumer à l'étude des buts de performance et de maîtrise. D'après les études menées par Wentzel (1996), les buts sociaux (*perceived social purposes for academic achievement*), basés sur des désirs ou des besoins aussi divers que la popularité, la responsabilité sociale, l'altruisme, l'obéissance ou l'acceptation, seraient davantage investis par les élèves que les buts directement liés au rendement scolaire, que ces derniers soient orientés vers la performance ou vers la maîtrise.

Dweck (1996) distingue différents types de buts sociaux. Un premier vise la recherche d'appréciation et d'approbation de la part de l'entourage. S'il s'apparente aux buts de performance, ce but social s'en distingue dans la mesure où le bénéfice recherché n'est pas la démonstration d'une habileté mais bien l'appréciation des autres. Un second type de but social consiste à développer et à entretenir des relations sociales avec l'entourage. Cette orientation peut-être rapprochée de l'orientation de maîtrise, car dans les deux cas, le but qui est valorisé est poursuivi pour lui-même et non pour un bénéfice secondaire. Un troisième type de but social-moral consiste à vouloir se comporter de manière responsable.

La notion de « conformité » (*Compliance*) relève du domaine d'étude des processus de changement d'attitude, qui distingue différents niveaux d'influence sociale. Kelman (1967) définit la notion de *compliance* comme un premier type de conformité, qui se produit lorsqu'un individu se soumet à l'influence d'une autre personne dans le but de susciter une réaction favorable de la part de l'agent de changement. En l'absence de la source d'influence, ce comportement socialement induit aura toutefois peu de chance d'apparaître. À un niveau de conformité supérieur, « l'identification » est caractérisée par l'adoption d'un comportement induit sous l'effet du caractère attractif de l'agent d'influence. Enfin, « l'intériorisation » constitue le seul niveau de conformité où l'influence est acceptée sur la base du contenu du comportement induit. Lorsqu'il y a congruence entre les valeurs des différents acteurs, les éléments qui composent le comportement induit sont intrinsèquement gratifiants pour l'individu.

Wigfield (1997a) se base sur ces concepts pour conceptualiser deux types de buts de lecture.

- Les **buts de lecture centrés sur les échanges sociaux** (*social reasons for reading*), qui conduisent à construire et partager le contenu de ses lectures avec des amis et avec la famille. L'impact des « discussions scolaires » sur la compréhension, clairement expliqué par Giasson (1997), est transposable à la famille et aux pairs. « À travers la discussion, les élèves construisent une signification commune du texte qui est différente de celle que chacun construit individuellement. Les discussions après la lecture sont donc importantes, car elles contribuent à approfondir et enrichir la compréhension et l'appréciation du texte. »
- Le fait de **se conformer aux attentes** (*compliance*) fait référence à l'investissement des buts de lecture fixés par l'enseignant. Le but de lecture est de type social car la lecture est effectuée pour satisfaire des exigences externes à l'enfant.

Pour aborder le lien entre la motivation et les aspects cognitifs de la lecture, Wigfield (1997a) formule une troisième question relative aux outils cognitifs dont l'élève a conscience de disposer. Cette question est « De quoi ai-je besoin pour réussir ? ». Cet aspect concerne plus spécifiquement les aspects métacognitifs de la lecture, qui constituent la seconde composante du modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999).

1.3.2. Les aspects métacognitifs de la lecture

L'élaboration de sens requiert la mise en œuvre de stratégies cognitives et d'habiletés spécifiques. Alors que l'habileté se définit comme une séquence d'actions complexes automatisées (par exemple l'usage des correspondances grapho-phonétiques), une stratégie est un processus cognitif contrôlable et conscient (Baker & Brown, 1984). Le lecteur expert est stratégique ; il se différencie du novice par la conscience et le contrôle qu'il exerce sur la mise en œuvre de ses stratégies cognitives. Cette conscience et ce contrôle renvoient au domaine plus large de la métacognition ou « connaissance sur la connaissance » (Flavell, 1979, 1981). Jacobs et Paris (1987) insistent sur l'aspect social de la métacognition qu'ils définissent comme « toute connaissance relative à un état ou un processus cognitif qui peut faire l'objet d'un échange entre individus. (...) Il s'agit des aspects cognitifs de la pensée qui sont verbalisables et conscients » (p. 258). À la suite de Brown (1980), Jacobs et Paris (1987) scindent la métacognition en deux champs distincts : les connaissances relatives à la cognition (*self-appraised knowledge about cognition*) et le contrôle des processus de pensée (*self-management of one's thinking*).

Le premier champ s'apparente à la mesure de ce qu'un individu sait d'un domaine ou d'une tâche. Ce type d'approche se réfère aux connaissances déclaratives, procédurales et aux **savoirs conditionnels**, relatifs aux conditions qui influencent l'apprentissage. Connaître la raison pour laquelle une stratégie de lecture est efficace et à quel moment il convient de l'appliquer relève du savoir conditionnel.

Le second champ de la métacognition concerne les fonctions exécutives. Selon Jacobs et Paris (1987), le contrôle des processus de pensée met en jeu trois types de stratégies. La première est la **planification**, ou le choix d'une stratégie cognitive adaptée à un but cognitif. Un lecteur stratégique va adapter sa vitesse de lecture et ses critères de compréhension aux objectifs qu'il assigne à la tâche de lecture qu'il entreprend. La seconde stratégie vise **l'évaluation** de la lecture. Interrompt volontairement sa lecture, paraphraser ou résumer l'information contenue dans un texte constituent des exemples de ce processus qui fonctionne « en continu ». Le troisième aspect est la **régulation**, qui permet au lecteur de surveiller sa compréhension et d'ajuster ses stratégies en fonction des caractéristiques de la tâche, des succès et des échecs.

1.3.3. La compréhension de concepts

Par le terme « *conceptual understanding* », Guthrie et Anderson (1999) décrivent la capacité d'acquérir des connaissances par la lecture. La compréhension de concepts se réfère tant au domaine informatif que narratif. Qu'il s'agisse de personnages, d'intrigue ou d'informations relatives au monde environnant, l'enfant découvre par la lecture des aspects importants du monde qui l'entoure (Guthrie, 1996). En fait, ce courant présuppose chez l'enfant l'existence d'un besoin d'exploration, de connaissance, « *The need to explain is pivotal to the development of literacy engagement* » (p. 434). C'est ce besoin de questionnement qui alimenterait la motivation intrinsèque et la curiosité. Comprendre un récit est un effort de type conceptuel. La lecture requiert par conséquent un processus d'élaboration de significations, que le champ soit de type narratif ou documentaire. Au fil des lectures, les élèves acquièrent des informations nouvelles sur la base desquelles les lecteurs motivés élaborent des explications (des concepts) et tentent d'intégrer ces nouveaux éléments à ceux qu'ils connaissaient préalablement.

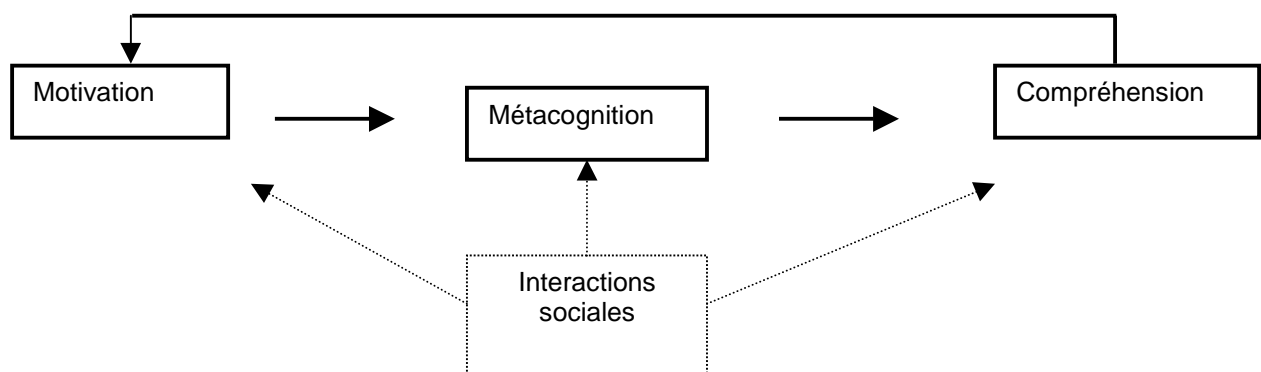
Dans le modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999), ce type de compréhension experte résulte de la mise en œuvre de stratégies métacognitives et agit aussi comme déterminant de la motivation.

2. LES ANALYSES MENÉES AUPRÈS DES SUJETS GRANDIR ET DE LEURS CONDISEIPLES

L'analyse des données recueillies auprès des sujets Grandir a permis de mettre à l'épreuve le modèle d'engagement dans la lecture proposé par Guthrie et Anderson (1999), et d'y intégrer des informations relatives à la classe fréquentée par les sujets cibles. La validation d'un modèle théorique consiste à estimer l'ajustement ou l'écart qui existe entre les données observées et le modèle théorique de départ. On a pour cela recourt à des analyses statistiques capables d'envisager des variables organisées selon une structure (proche d'un modèle théorique). Nous avons eu recours aux analyses en pistes causales appelées également modèles d'équations structurale (procédure CALIS de SAS).

2.1. Un modèle d'engagement individuel

L'étude du processus d'engagement dans la lecture menée auprès des sujets cibles visait à valider le cycle de relations postulé par Guthrie et Anderson :



Selon les auteurs du modèle, les interactions sociales exercent un effet positif sur les composantes cognitives motivationnelles du modèle. Cependant, étant donné la taille de

l'échantillon de sujets cibles testés (n=258), cette variable n'a pu être observée au sein des classes.

La passation du questionnaire de motivation envers la lecture de Baker et Wigfield (1999) a permis de pousser plus avant l'étude de ce modèle d'engagement en affinant le concept de motivation. Les modèles que nous avons testés auprès des sujets cibles envisagent ainsi la manière dont l'image de soi comme lecteur, les buts de lecture intrinsèques et extrinsèques ainsi que les buts sociaux influence le fonctionnement du processus d'engagement dans la lecture. Si le rôle joué par ces quatre composantes motivationnelles est important à saisir, les buts sociaux méritent toutefois une attention particulière.

Les buts de lecture sociaux, qu'ils relèvent des exigences fixées par les enseignants ou qu'ils trouvent leur source au sein de dispositifs pédagogiques axés sur le développement d'interactions sociales sur le(s) sens des textes, revêtent un intérêt pédagogique considérable étant donné leur caractère socialement modifiable. Parallèlement, pour constituer un levier d'engagement dans la lecture, les buts personnels centrés sur la recherche d'un plaisir associé à la lecture ou sur l'acquisition de connaissances doivent résulter d'expériences positives avec l'écrit. S'ils constituent des facteurs indispensables au maintien d'un engagement autonome dans des activités de lecture, les buts intrinsèques constituent, de par leur nature interne, une variable sur laquelle l'enseignant a moins de prise directe. C'est en quelque sorte la recherche d'un point d'entrée pédagogique dans le modèle d'engagement qui fonde l'analyse des liens qui s'établissent entre d'une part, les buts intrinsèques et sociaux et d'autre part, les autres composantes du modèle.

Deux questions ont guidé les analyses relatives à la validation d'un modèle d'engagement individuel :

1. *Quel effet les facteurs motivationnels exercent-ils sur les capacités de compréhension de l'écrit ? Mise à l'épreuve et adaptation du modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999).*
2. *Quel rôle jouent respectivement les buts intrinsèques et les buts sociaux sur les capacités de compréhension de l'écrit et sur les autres composantes du modèle ?*

2.2. Un modèle à l'échelle de la classe

Un second modèle d'engagement dans la lecture a été développé de manière à tenir compte de la dimension scolaire dans laquelle évoluent les sujets suivis par la recherche Grandir . Le principe adopté dans les analyses consiste à tenir compte du niveau moyen des condisciples de classe.

L'hypothèse d'un effet du niveau moyen des pairs sur le niveau de compréhension de l'écrit repose sur l'idée selon laquelle les groupes induisent entre eux et chez l'enseignant des comportements qui facilitent ou non les apprentissages. Cette hypothèse de nature psychosociale est étayée par des observations menées en milieu scolaire, qui mettent en évidence des différences dans les conditions d'apprentissage mises en place selon que l'on est face à des groupes de niveau fort ou faible (Duru-Bellat & Mingat, 1997a, 1997b, 1997c ; Grisay, 1993 ; Oakes, 1992). Plus le niveau des élèves est perçu positivement par l'enseignant, plus les attentes, les exigences, les conditions d'apprentissage témoigneront d'un niveau d'exigence élevé. À l'inverse, la stigmatisation des groupes de faible niveau entraînerait une réduction des attentes et en conséquence, un affaiblissement de la qualité et de la quantité des occasions d'apprentissage qui leur sont offertes. L'idée selon laquelle les caractéristiques individuelles des élèves qui composent les classes peuvent avoir un impact sur les apprentissages de leurs pairs est étayée par des études à larges échelles qui appréhendent les effets de pairs au moyen de variables continues, telles que le niveau moyen de la classe (Duru-Bellat, 1997a ; Vandenberghe, 2002 ; Zimmer, 2003).

Le niveau moyen de la classe a été envisagé pour les variables relatives à la motivation envers la lecture et pour les capacités de compréhension de l'écrit. Dans les deux cas, cette variable constitue un reflet de nombreuses variables relatives au contexte dans lequel prennent place les apprentissages. Les moyennes de classes constituent une variable liée aux caractéristiques cognitives, motivationnelles des pairs, et sans doute, aux expériences scolaires partagées par les élèves. Étant donné les disparités de performances en compréhension de l'écrit observées entre les établissements scolaires en Communauté française (Kirsch, de Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits & Monseur, 2003 ; Lafontaine, Baye, Burton, Demonty, Matoul & Monseur, 2003), ces moyennes de classes résultent également, pour une part non quantifiable, des politiques de recrutement des élèves

au sein des établissements scolaires selon des critères tels leurs caractéristiques socioéconomiques.

Quatre questions ont guidé les analyses relatives à la validation d'un modèle d'engagement à l'échelle de la classe :

1. *Observe-t-on un effet de la dynamique motivationnelle de la classe sur le niveau de motivation des sujets cibles ?*
2. *Observe-t-on un effet de la dynamique motivationnelle de la classe sur les capacités de compréhension des sujets cibles ?*
3. *Observe-t-on un effet du niveau moyen de compréhension de la classe sur les capacités de compréhension des sujets cibles ?*

3. RÉSULTATS DES ANALYSES MENÉES AUPRÈS DES SUJETS GRANDIR ET DE LEURS CONDISEIPLES

Les données recueillies auprès des sujets cibles et de leurs condisciples ont donné lieu à de nombreuses analyses qu'il ne nous est pas possible de détailler dans le cadre de ce rapport. L'élaboration du modèle individuel d'engagement dans la lecture qui est décrit ci-après résulte d'une démarche qui consiste à tester la validité de différents modèles alternatifs. La démarche d'élaboration procède en effet par aménagements successifs du modèle théorique de départ jusqu'à ce que l'écart entre le modèle élaboré et les données recueillies soit réduit au minimum. À cette étape, si on dispose d'un modèle fondé théoriquement et ajusté aux données recueillies, on ne peut toutefois exclure d'autres manières d'envisager les relations entre les variables envisagées dans le modèle.

Les données recueillies auprès des condisciples des sujets Grandir ont permis de mener une première série d'analyses exploratoires destinées à valider un modèle qui serait par la suite appliqué aux sujets cibles uniquement. Dans le cadre de ce rapport, ces analyses préliminaires ne sont pas envisagées. Les données relatives aux condisciples sont intégrées dans une seconde étape où elles sont envisagées comme une composante du modèle d'engagement à l'échelle de la classe.

3.1. Validation d'un modèle d'engagement individuel

Avant de valider le modèle en tant que tel, il convient de s'assurer que chacune des variables envisagées entretient des liens significatifs avec d'autres variables du modèle.

Tableau 1 : Corrélations entre les variables mises en jeu dans le modèle d'engagement, pour les sujets cibles (n=258).

	Image de lecteur	Buts intrinsèques	Buts extrinsèques	Buts sociaux	Lectures extrascolaires	Méta-cognition	Compréhension
Image de lecteur	1.00						
Buts intrinsèques	.65***	1.00					
Buts extrinsèques	.39***	.45***	1.00				
Buts sociaux	.56***	.70***	.45***	1.00			
Lectures extrascolaires	.52***	.56***	.24***	.55***	1.00		
Métacognition	.05	.14*	.08	.08	.09	1.00	
Compréhension de l'écrit	.21**	.19**	-.006	.14*	.21*	.33***	1.00

***P<.0001 **p<.005 p* <.01

Le tableau 1 présente les corrélations entre les quatre variables motivationnelles (qui apparaissent en grisé dans le tableau), les fréquences de lectures extrascolaires, la métacognition et le score de compréhension de l'écrit. L'examen de ces corrélations fait apparaître des liens étroits entre les quatre variables motivationnelles. Le sens positif de ces liaisons indique que la poursuite de buts de type extrinsèque ne s'oppose pas à celle de buts intrinsèques et sociaux.

Parmi ces quatre dimensions motivationnelles, les perceptions positives de soi, les buts intrinsèques et sociaux présentent un lien positif et significatif (p<.0001) avec les fréquences de lectures extrascolaires (r=.52 ; r=.56 ; r=.55). Les buts extrinsèques sont également positivement liés aux fréquences de lectures extrascolaires mais dans une moindre mesure (r=.24 p<.0001).

La variable métacognitive n'est liée qu'à une seule dimension motivationnelle : les buts intrinsèques orientés sur l'apprentissage ($r = .14$ $p < .01$).

Enfin, dans l'ensemble, des liens entre la motivation et la compréhension de l'écrit (notre variable critère) sont peu robustes mais significatifs. Chez les sujets cibles, les buts intrinsèques apparaissent comme étant les buts les plus liés aux résultats à l'épreuve de compréhension.

Les résultats de l'analyse de régression multiple (stepwise) décrits dans le tableau 3 confirment le rôle prépondérant joué par la variable métacognitive qui rend compte de 11 % de la variabilité des résultats en compréhension de l'écrit. L'image de soi comme lecteur (compétence et efficacité perçues) contribue pour une faible part à l'explication statistique du critère. Cependant, une fois prise en considération la part de variance expliquée par ces deux variables, les buts de lecture, quels qu'en soient la nature, n'apportent plus de contribution significative à l'analyse. L'hypothèse d'un effet indirect des variables motivationnelles sur les capacités de compréhension doit par conséquent être développée au moyen de différents modèles alternatifs d'engagement.

Tableau 3 : Part de variance du score de compréhension de l'écrit de 6^e année expliquée par les variables d'engagement, pour les sujets cibles

	R ² partiel	R ² cumulé	F	Probabilité p
Métacognition	.11	.11	27.60	.0001
Perceptions de soi en tant que lecteur	.03	.14	7.92	.005
Buts de lecture extrinsèques	.009	.15	2.31	.13
Buts de lecture intrinsèques	.009	.16	2.40	.12

3.1.1. Les modèles alternatifs d'engagement dans la lecture

Le modèle théorique de départ repose sur deux postulats qui seront mis à l'épreuve de nos données via différents modèles alternatifs. Le premier postulat sur lequel est basé le modèle théorique de référence concerne la variable « motivation ». Selon les auteurs du modèle (Guthrie & Anderson, 1999), le terme « motivation » renvoie à onze dimensions motivationnelles distinctes (*implication, curiosité, buts sociaux, défi, importance, perception de soi, reconnaissance, compétition, conformité, notes scolaires et obstacles perçus*).

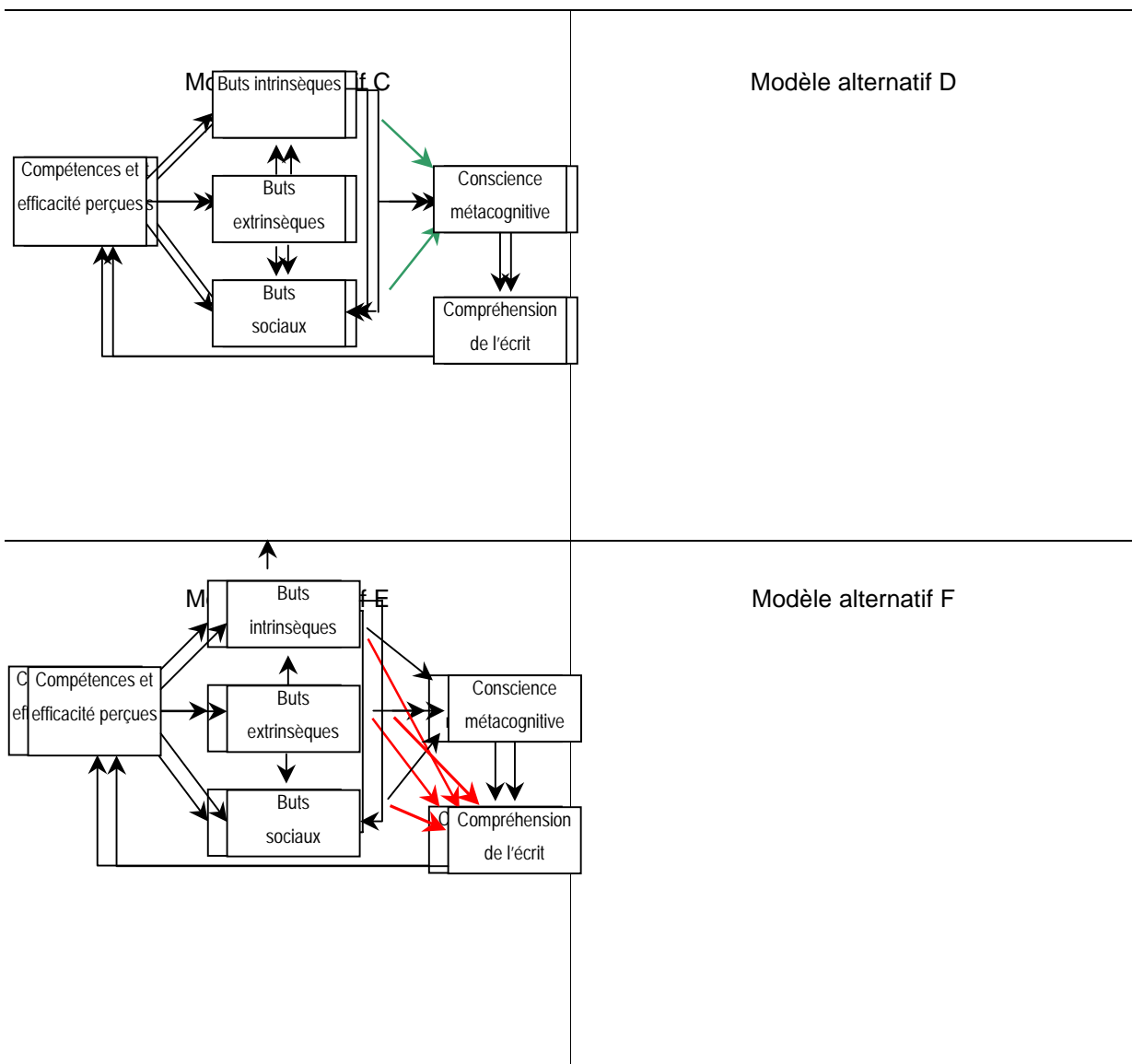
Cependant, leur modèle d'engagement dans la lecture simplifie cette conceptualisation de la motivation en la réduisant à une variable unique. Notre approche consistait à valider un modèle d'engagement dans la lecture intégrant les quatre dimensions motivationnelles suivantes : perceptions positives de soi, buts intrinsèques, buts extrinsèques et buts sociaux. Le deuxième postulat à la base du modèle de Guthrie et Anderson (1999) concerne le statut de la métacognition, considérée comme le médiateur obligé entre la motivation et le niveau de compréhension de l'écrit. D'autres alternatives ont permis de tester des modèles d'engagement dans lesquels certaines dimensions motivationnelles exercent un effet direct sur le niveau de compréhension de l'écrit.

Dans une première étape, c'est le modèle théorique de référence qui est testé via le modèle théorique initial. Celui-ci envisage un effet parallèle des quatre dimensions motivationnelles sur la métacognition, qui agit sur le niveau de compréhension. En retour, celui-ci exerce un effet sur chacune des quatre dimensions motivationnelles.

Dans une seconde étape, on envisage le rôle de certains buts de lecture en tant que médiateurs entre les compétences perçues et la métacognition. Dans le modèle alternatif C, l'effet des compétences perçues est principalement médiatisé par les buts intrinsèques alors que dans le modèle alternatif D, ce même effet est médiatisé par les buts sociaux. Dans ces deux modèles alternatifs, la métacognition est considérée comme la seule variable exerçant un effet direct sur la compréhension, elle constitue donc un médiateur obligé.

Dans une troisième étape, le second postulat relatif au statut de médiateur de la métacognition est mis à l'épreuve avec les modèles alternatifs E et F. Ces deux modèles envisagent l'effet direct de certaines dimensions motivationnelles sur la compréhension et comparent respectivement l'effet direct des buts intrinsèques et sociaux sur celle-ci. Au niveau pédagogique, l'effet de cette relation est déterminant car il peut renseigner sur la voie d'entrée à privilégier par l'enseignant. S'il est en effet aisé de placer les élèves dans des situations didactiques qui les conduisent à développer des interactions sociales centrées sur l'exploitation du sens ou l'appréciation de certains écrits, le développement des buts centrés sur le plaisir ou sur l'acquisition de connaissances, est plus complexe à « susciter » chez les élèves. La lecture doit en effet avoir été associée à une expérience de plaisir avant de fonctionner chez l'élève comme conséquence attendue. Au plan scolaire, ce type d'expérience nécessite par conséquent une connaissance précise des compétences de l'élève afin que le

niveau de difficulté de la tâche de lecture qui lui est proposée soit calibré de manière à ce qu'il en tire un bénéfice, qu'il soit émotionnel ou cognitif.



3.1.2. Un modèle d'engagement dans la lecture au niveau individuel

Le tableau 4 présente les résultats des analyses en pistes causales relatives aux modèles alternatifs C, E, et F auprès des 258 sujets cibles (rappelons que ces modèles résultent des analyses préliminaires menées auprès des condisciples (n=2390)). Les valeurs de références utilisées pour l'interprétation des données sont décrites dans le cadre ci-dessous.

Les résultats des analyses en pistes causales menées auprès des sujets cibles indiquent que deux des modèles d'engagement validés auprès des condisciples (E et F) présentent des valeurs t insatisfaisantes. Bien que l'analyse des corrélations laissait présager une meilleure validité du modèle centré sur les buts de type intrinsèque (E), la validité des équations qui postulent un effet direct des buts intrinsèques (E)¹ sur le critère (les capacités de compréhension) de l'écrit est insatisfaisante. Un modèle, plus proche du modèle théorique de départ, est donc envisagé (modèle C).

Tableau 4 : Indices d'ajustement des modèles alternatifs d'engagement E, F et C testés auprès des sujets cibles (n=258).

Modèles	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	RMSEA
Modèle alternatif C	5.9	6	0.98	0.43	.99	.98	.000

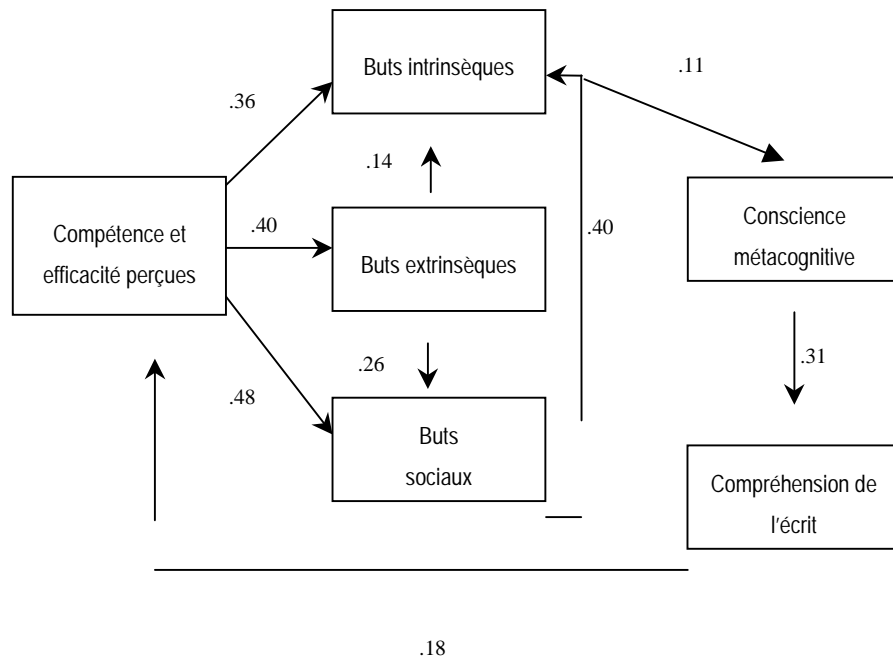
Le modèle alternatif C, validé auprès des condisciples, présente la même structure de relation entre les dimensions motivationnelles que le modèle E. L'image de soi comme lecteur influence positivement les trois types de buts de lecture. Les buts extrinsèques et sociaux influencent positivement les buts intrinsèques qui exercent un effet positif sur la conscience métacognitive, passage clé vers la compréhension de l'écrit. Le modèle C restreint toutefois l'effet de la motivation sur les variables cognitives.

La figure 2 détaille les coefficients structuraux standardisés, indicateurs de l'intensité des relations entre les variables du modèle.

¹

METASCOR =	0.6507*but s int	+	0.3398*but s ext	+	1.0000 e5
Std Err	0.5265 b8		0.4931 b9		
t Value	1.9359		0.6891		
TOT6P =	2.2194*but s int	+	-2.2421*but s ext	+	0.7533*Metascor + 1.0000 e6
Std Err	1.3963 b10		1.1393 b12		0.1518 b11
t Value	1.5895		-1.9679		4.9611

Figure 2 : Coefficients structureaux standardisés relatifs au modèle d'engagement C validé auprès des sujets cibles



Les relations postulées par le modèle C se résument en quatre points :

- L'image de soi comme lecteur (*compétence et efficacité perçues*) joue un rôle déterminant sur l'intensité avec laquelle les élèves se fixent des buts de lecture qu'ils soient de type intrinsèque, extrinsèque ou social. Ces trois manières d'investir la lecture ne sont pas indépendantes les unes des autres. Les élèves qui poursuivent des buts intrinsèques ont tendance à poursuivre également des buts sociaux. De même, le fait de valoriser des buts extrinsèques (la récompense ou la compétition) ne s'oppose pas à la poursuite de buts intrinsèques (plaisir, curiosité) ou de buts sociaux (échanges avec pairs ou famille, intériorisation des exigences scolaires-conformité).
- L'effet du score à l'épreuve de compréhension sur l'image de soi en tant que lecteur tend à confirmer l'existence de la relation circulaire suivante : plus le niveau de compréhension est élevé, plus l'élève acquiert de nouvelles connaissances par la lecture, et meilleure est en retour l'image qu'il a de ses compétences de lecteur.

- Le niveau de conscience métacognitive en lecture, ou la vision que les élèves développent des stratégies qui facilitent la lecture, influence indiscutablement le niveau de compréhension de 6^e année.
- Bien qu'elle n'apporte qu'une faible contribution en termes de variance expliquée, une dimension motivationnelle (les buts intrinsèques) exerce bien un effet sur la conscience métacognitive, ce qui lui confère une position de médiateur entre motivation et compréhension. Quant aux buts sociaux, orientés vers les échanges relatifs aux lectures avec les pairs ou avec la famille et vers l'intériorisation des buts de lecture scolaires, ils agiraient indirectement sur la métacognition via le développement de buts intrinsèques.

3.2. Validation d'un modèle d'engagement à l'échelle de la classe

Dans cette partie, le contexte d'apprentissage dans lequel évoluent les élèves cibles est appréhendé au moyen de deux types de variable relative à la classe. La première variable concerne la moyenne obtenue par la classe de l'élève cible à l'épreuve de compréhension de 6^e année. La seconde variable concerne la motivation pour la lecture, évaluée en 6^e primaire, parallèlement à la compréhension de l'écrit, qui constitue notre mesure critère. La dynamique motivationnelle de la classe est évaluée par la moyenne de la classe relative aux quatre dimensions motivationnelles : l'image de soi comme lecteur, les buts personnels de type intrinsèque *versus* extrinsèque et les buts de lecture sociaux.

Dans un premier temps, les variables contextuelles scolaires (niveau moyen de la classe en compréhension et niveau moyen de motivation) sont mises en relation avec les variables individuelles (motivation et métacognition) afin d'observer la mesure dans laquelle la dynamique motivationnelle de la classe est liée au niveau de motivation des sujets cibles. Dans un second temps, les variables individuelles et contextuelles sont envisagées selon leurs valeurs prédictives respectives. L'échantillon de référence est constitué de tous les sujets cibles pour lesquels on dispose de l'ensemble des informations, soit 229 sujets.

3.2.1. Les variables individuelles et contextuelles scolaires

Tableau 5 : Moyennes, écart types, minimum et maximum des variables individuelles et contextuelles scolaires relatives aux sujets cibles

	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Variables individuelles				
Motivation				
Image de lecteur	2.67	0.51	1.23	3.69
Buts intrinsèques	2.97	0.59	1	4
Buts extrinsèques	2.66	0.62	1	4
Buts sociaux	2.60	0.52	1.25	3.66
QI verbal	101.70	14.92	52	138
SES	3.58	1.52	1	7
Score de compréhension	47.47	9.89	14	71
Variables contextuelles scolaires				
Dynamique motivationnelle				
Moyenne des classes pour l'image de lecteur	2.74	0.15	2.58	3.46
Moyenne des classes pour les buts intrinsèques	3.03	0.15	2.58	3.46
Moyenne des classes pour les buts extrinsèques	2.68	0.23	1.77	3.40
Moyenne des classes pour les buts sociaux	2.65	0.15	2.19	3.17
Moyenne des classes en compréhension	46.94	4.82	34	60

Le tableau 5 présente les moyennes des variables sociocognitives individuelles et contextuelles relatives aux sujets cibles. D'une manière générale, les moyennes des sujets cibles sont assez proches des moyennes établies au niveau des classes. Les moyennes de classes relatives à la motivation sont légèrement supérieures à celles des sujets cibles, tandis que la moyenne de classes en compréhension ($\bar{x}=46.94$) est légèrement inférieure à celle des sujets cibles ($\mu=47.47$). Les variables contextuelles présentent, assez logiquement, des écarts types moins importants que ceux de l'échantillon des sujets cibles.

La figure 3 présente la distribution des réponses des sujets cibles pour chaque dimension motivationnelle. La distribution des réponses au niveau des classes est représentée dans la figure 4. La comparaison des deux distributions de réponses montre que les réponses des élèves cibles couvrent les quatre niveaux de l'échelle de réponses (« Pas du tout moi », « Pas vraiment moi », « Un peu moi », « Tout à fait moi »). Au niveau des moyennes de classes, les extrêmes de l'échelle de réponse ne sont pas représentés.

Les deux dimensions motivationnelles les moins investies tant au niveau des sujets cibles que des classes sont les perceptions positives de soi comme lecteur ainsi que les buts de lecture sociaux relatifs aux échanges avec les pairs et la famille et à l'intériorisation des attentes des enseignants en matière de lectures scolaires. La proportion de réponses qui témoignent d'un investissement des buts extrinsèques, centrés sur la performance et la recherche d'une reconnaissance de ses compétences de lecteur par autrui, s'élève à 62 % au niveau des classes et à 52 % chez les sujets cibles. En revanche, les buts intrinsèques, centrés à la fois sur l'acquisition de connaissances et sur le plaisir procuré par la lecture, apparaissent davantage investis au niveau des classes (93 % se reconnaissent « un peu » dans cette dimension) qu'au niveau des sujets cibles (55 % se reconnaissent « un peu » dans cette dimension et 16% « tout à fait »), dont plus d'un quart reconnaissent n'éprouver que peu (26 %) ou pas (3 %) de plaisir et d'intérêt pour la lecture.

Figure 3 : Distribution des quatre dimensions motivationnelles pour les sujets cibles de l'étude longitudinale (n=229 sujets)

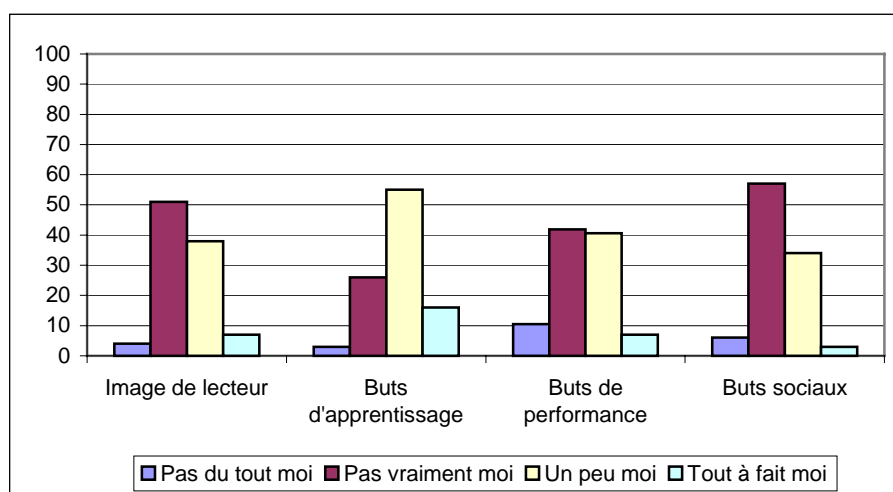
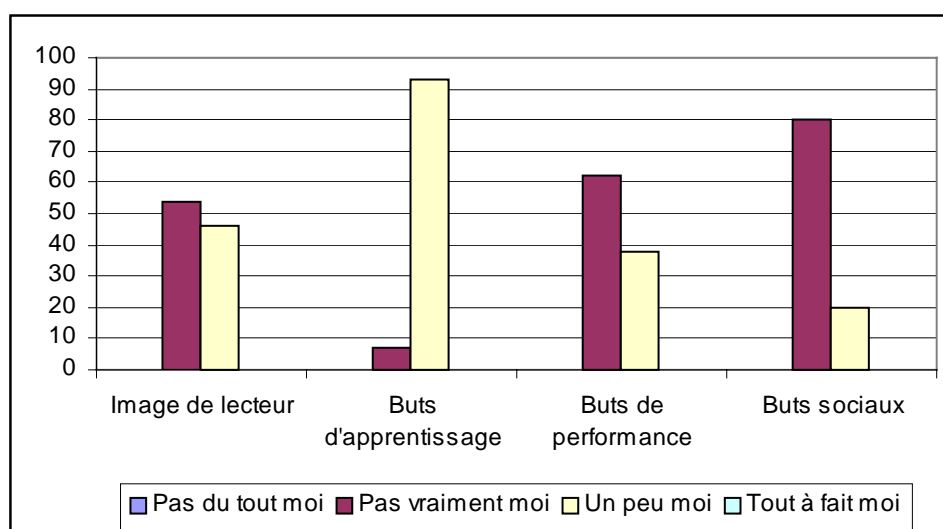


Figure 4 : Distribution des moyennes des classes des sujets cibles pour les quatre dimensions motivationnelles (n=228 classes)



3.2.2. Les liens entre les variables individuelles et contextuelles scolaires

L'examen des liens entre ces différentes variables permet de dégager quatre constats (tableau 6). Premièrement, le score des sujets cibles à l'épreuve de compréhension est significativement lié à la moyenne des classes pour la même épreuve ($r=.33$ $p<.0001$). Deuxièmement, pour chacune des quatre dimensions envisagées, le profil motivationnel individuel des sujets cibles apparaît lié au contexte motivationnel de leur classe. La corrélation s'élève à $.36$ ($p<.0001$) pour l'image de soi comme lecteur, à $.28$ ($p<.0001$) pour les buts de lecture centrés sur l'apprentissage, à $.42$ ($p<.0001$) pour les buts de lecture centrés sur la performance et à $.21$ ($p=.001$) pour les buts sociaux. Il est également intéressant de

souligner l'existence d'un lien positif et significatif entre la tendance moyenne des classes à développer des buts sociaux et la tendance des individus à investir des buts de lecture centrés sur l'apprentissage ($r=.20$ $p=.001$).

Troisièmement, le lien entre le score de compréhension des sujets et la motivation, qu'il soit établi pour les individus ou pour les classes, est dans l'ensemble assez faible, bien que significatif pour certaines dimensions. Le score de compréhension des sujets cibles apparaît lié à l'image qu'ils ont de leurs compétences de lecteur ($r=.22$ $p<.005$), mais pas à la valeur moyenne de leur classe pour cette variable ($r=.03$ $p>.01$). La mesure dans laquelle les sujets cibles investissent des buts de lecture intrinsèques et orientés sur l'apprentissage est significativement liée à leurs scores de compréhension ($r=.19$ $p<.005$). La même variable, envisagée au niveau de la classe, présente un lien non significatif avec le critère ($r=.12$ $p>.01$). L'investissement de buts de lecture extrinsèques et centrés sur la performance n'est pas lié au score de compréhension, ni au niveau individuel ni au niveau de la classe. Enfin, les buts sociaux poursuivis au niveau de la classe apparaissent légèrement plus liés au score de compréhension des sujets ($r=.15$ $p<.01$) que lorsqu'ils sont envisagés au niveau individuel ($r=.13$ $p<.05$).

Tableau 6 : Indices de corrélation entre les variables motivationnelles et cognitives établies pour les sujets cibles et pour les classes (n=229 sujets)

	Variables individuelles				Variables contextuelles scolaires					Critère
	Image de lecteur	Buts intrinsèques	Buts extrinsèques	Buts sociaux	Moyennes image lecteur	Moyennes buts intrinsèques	Moyennes buts extrinsèques	Moyennes buts sociaux	Moyennes compréhension 6P	
Moyennes image lecteur	.36***	.25***	.26***	.24**	1.000					
Moyennes buts intrinsèques	.18**	.28***	.19**	.18**	.61***	1.000				
Moyennes buts extrinsèques	.11	.17**	.42***	.13	.44***	.45***	1.000			
Moyennes buts sociaux	.15	.20**	.12	.21**	.59***	.66***	.27***	1.000		
Moyennes compréhension 6P	-.04	-.00	-.07	-.03	.01	.18**	-.18*	.25***	1.000	
Score compréhension de l'écrit 6P	.22**	.19**	-.003	.13	.03	.12	.03	.15*	.33***	1.000

*** p<.0001 **p<.005 *p<0,01

Cette analyse de corrélations met également en évidence des liens significatifs entre les deux variables contextuelles envisagées. Les moyennes des classes au test de compréhension sont positivement liées à la tendance avec laquelle les classes développent des buts intrinsèques et centrés sur l'apprentissage ($r=.18$ $p<.005$) et des buts centrés sur les échanges sociaux ($r=.25$ $p<.0001$). Le niveau moyen de la classe en compréhension est également lié de manière négative avec la tendance moyenne des classes à investir des buts de lecture extrinsèques et centrés sur la performance ($r= -.18$ $p< .01$).

De manière générale, le niveau de lecture des sujets cibles est donc lié à deux dimensions motivationnelles à caractère personnel (les perceptions de soi et des buts de lecture intrinsèques, centrés sur l'apprentissage et le plaisir), ainsi qu'au niveau moyen de la classe en compréhension. Celui-ci est lié de manière significative à la dynamique

motivationnelle de la classe, dont le lien est positif pour les buts intrinsèques et sociaux, et négatif pour les buts extrinsèques, centrés sur les performances.

Il convient à présent d'estimer la mesure dans laquelle ces variables permettent de rendre compte de la variabilité des résultats à l'épreuve de compréhension de l'écrit de 6^e primaire. Cette étape permet de s'assurer qu'en présence les unes des autres les variables du modèle conservent bien un effet sur le critère.

3.2.3. L'effet des variables individuelles et contextuelles scolaires sur la compréhension

L'effet cumulé de ces différents types de variables sur le critère est calculé au moyen d'une analyse de régression multiple (*stepwise/ groupnames*). Les quatre groupes de variables considérés concernent : les variables stables extrascolaires (QI verbal et SES), les variables motivationnelles individuelles (image de lecteur, buts intrinsèques et buts extrinsèques), la variable métacognitive (conscience métacognitive) et les variables contextuelles (moyennes des classes en compréhension et moyenne des classes pour les buts sociaux).

Les résultats indiqués dans le tableau 7 attestent le poids majeur des variables stables qui, ensemble, rendent compte de 24 % de la variance du critère de 6^e année. En présence l'une de l'autre, chacune des deux variables considérées conserve une valeur prédictive significative ($F=14.28$ $p<.001$ pour le SES, et $F=41.42$ $p<.0001$ pour le QI verbal). Un second groupe, constitué de la variable métacognitive, rend compte de 5 % de variance du critère de 6^e année. Un troisième groupe, constitué des variables contextuelles, permet d'expliquer 4 % de variance du critère. Toutefois, l'analyse montre que, considérées au sein d'un même bloc, seule la moyenne de la classe en lecture contribue significativement à l'explication du critère ($F=12.53$ $p<.001$), la contribution de la moyenne de la classe pour les buts sociaux n'étant pas significative ($F=0.19$ $p=.65$). Le groupe constitué par les variables motivationnelles ne présente pas d'effet significatif direct sur le critère.

Tableau 7 : Part de variance du critère de 6^e année expliquée par les variables individuelles et contextuelles scolaires

Groupes de variables	R² partiel	R² cumulé	F	p
Variables individuelles stables	.24	.24	33.28	<.0001
Variables individuelles métacognitives	.05	.29	14.95	<.001
Variables contextuelles scolaires	.04	.33	6.99	<.01
Variables individuelles motivationnelles	.02	.35	1.95	.12

En conclusion, l'ensemble des résultats présentés dans cette partie permet d'esquisser un ensemble de relations permettant de structurer notre modèle empirique de compréhension de l'écrit. Au niveau des facteurs contextuels scolaires, seule la moyenne de la classe à l'épreuve de compréhension exerce un effet direct significatif sur le niveau de compréhension de l'écrit de 6^e année des sujets cibles. Toutefois, les buts de lecture développés au sein des classes revêtent une importance non négligeable dans la mesure où ils sont liés non seulement au niveau de compréhension moyen de la classe, mais également à des composantes individuelles de la motivation pour la lecture. La tendance des sujets cibles à investir des buts de lecture plutôt intrinsèques ou plutôt extrinsèques est significativement liée à la moyenne de la classe pour ces deux dimensions. La moyenne des classes pour les buts sociaux apparaît liée à la tendance des individus à investir des buts de lecture intrinsèques et sociaux, mais également à développer une image positive de leurs compétences en lecture.

Par conséquent, l'effet de ces variables contextuelles scolaires, qui renvoient non seulement aux caractéristiques cognitives, motivationnelles des pairs, mais également à leurs caractéristiques socioéconomiques, sur le niveau de compréhension de l'écrit de nos sujets cibles semble pouvoir être envisagé de manière directe mais également de manière indirecte, via un effet sur le processus individuel d'engagement dans la lecture.

3.2.4. Un modèle d'engagement dans la lecture à l'échelle de la classe

L'ensemble des relations postulées par notre modèle théorique de compréhension est représenté dans la figure 5 (p35).

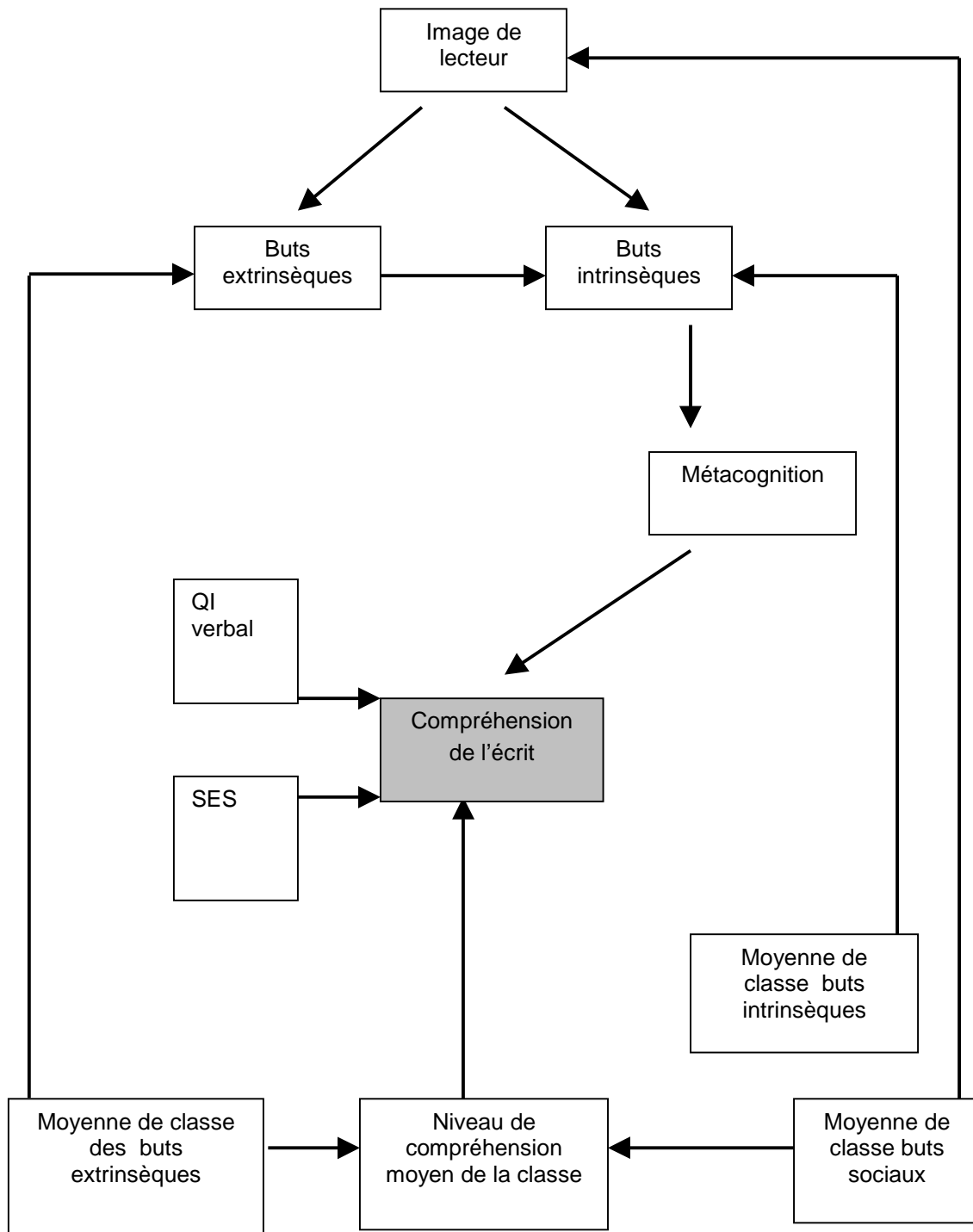
La partie supérieure du modèle concerne les variables individuelles. On y retrouve le cycle de relations dégagées à l'étape de validation d'un modèle d'engagement individuel

auprès des sujets cibles (p. 25). Une perception positive de ses compétences de lecteur influence favorablement le développement de buts de lecture centrés sur la performance (extrinsèque) et sur l'apprentissage (intrinsèque). Ceux-ci constituent une voie d'accès à la mise en œuvre consciente de stratégies de compréhension, dont l'effet positif sur la performance en lecture a également été attesté.

La partie inférieure du modèle envisage le rôle des facteurs contextuels d'une part sur les variables individuelles d'engagement, et d'autre part, sur le critère de 6^e année. Le développement, à l'échelle de la classe, de buts de lecture intrinsèques, (centrés sur l'acquisition de connaissances et sur le plaisir) agirait positivement sur la tendance des sujets à valoriser ce même type de but de lecture.

Parallèlement, la tendance des classes à valoriser des buts de lecture extrinsèques, pourrait accroître la tendance des individus à attribuer à leurs lectures des fonctions centrées sur la performance, liée positivement aux buts d'apprentissage. Un second effet de cette variable agrégée concerne une variable directement liée au score de compréhension des sujets cibles : le niveau moyen de la classe en compréhension. Développés à l'échelle collective, ces buts de performance auraient un effet négatif sur le niveau moyen de compréhension la classe. Enfin, la tendance des classes à développer des buts de lectures centrés sur les échanges sociaux pourrait constituer un contre-effet des buts de performance sur le niveau de compréhension moyen de la classe. Cette variable collective agirait positivement sur le niveau moyen de compréhension de la classe, et parallèlement, influencerait favorablement la manière dont les sujets cibles perçoivent leurs capacités de mener à bien des tâches de lecture (image de lecteur).

Figure 5 : Modèle théorique de compréhension en lecture



L'examen du tableau 8 indique que les valeurs t , dont le seuil inférieur de signification est de 1.96 sont toutes significatives. Les erreurs standards n'étant pas trop proches de 0 attestent la validité de chacune des équations linéaires incluses dans le modèle. Notons le signe négatif du coefficient structural quantifiant l'effet des buts de performance développés à l'échelle de la classe sur le niveau de lecture moyen de la classe.

Tableau 8 : Equations structurales, coefficients structuraux et valeurs *t* du modèle de compréhension

MTOT6P	=	-5.9912*MDI M22	+	11.6135*MDI M3	+	1.0000 e5		
Std Err		1.3075 b13		2.0778 b12				
t Value		-4.5820		5.5894				
DIM1	=	0.5901*MDI M3	+	1.0000 e6				
Std Err		0.2338 b14						
t Value		2.5240						
DIM21	=	0.6359*DIM1	+	0.2114*DIM22	+	0.5627*MDI M21	+	1.0000 e3
Std Err		0.0590 b7		0.0507 b9		0.1847 b8		
t Value		10.7842		4.1701		3.0473		
DIM22	=	0.4348*DIM1	+	1.0680*MDI M22	+	1.0000 e4		
Std Err		0.0673 b10		0.1471 b11				
t Value		6.4577		7.2622				
TOT6P	=	0.4632*MTOT6P	+	3.0492*DIM1	+	0.5269*METASCOR	+	1.0622*SES
Std Err		0.1103 b2		1.0197 b5		0.1301 b1		0.3511 b4
t Value		4.1979		2.9905		4.0493		3.0257
			+	0.2275*E5QI VERB	+	1.0000 e1		
				0.0358 b3				
				6.3457				
METASCOR	=	1.0432*DIM21	+	1.0000 e2				
Std Err		0.4638 b6						
t Value		2.2495						

Les résultats de cette étape préalable étant satisfaisants, l'analyse peut dès lors prendre en considération le niveau d'ajustement du modèle proposé aux données observées. Les valeurs d'ajustement des données au modèle théorique de compréhension sont présentés dans le tableau 9. Les critères qui définissent un ajustement acceptable des données au modèle postulé sont rappelé ci-dessous.

Rappelons que pour que le modèle soit acceptable, le chi-carré doit être non significatif et le rapport du chi-carré au nombre de degrés de liberté du modèle doit idéalement être inférieur à 2. La valeur du *p* (.09) et du quotient X2/dl (1.35) indiquent un ajustement acceptable du modèle théorique aux données recueillies auprès des sujets cibles. Les indices d'ajustement pratique sont également satisfaisants puisque supérieurs à .90.

Tableau 9 : Critères d'ajustement des données au modèle théorique de compréhension

Modèle	X2	df	X2/df	p	GFI	NFI	RMSEA
	41,93	31	1,35	0,09	0,96	0,93	0,04

La figure 6 détaille la valeur des coefficients structuraux standardisés¹ (CS), indicateurs de l'intensité des relations qui s'établissent entre les variables considérées dans le modèle. On constate que le lien entre les aspects individuels et collectifs de la motivation est nettement plus fort pour les buts de performance (CS= .41) que pour les buts d'apprentissage (CS = .14). En revanche, il apparaît que l'effet positif des buts sociaux de la classe (CS = .36) est légèrement supérieur à l'effet négatif des buts de performance des classes (CS = -.29).

L'effet des différentes variables agissant sur le critère permet de rendre compte de 34 % de la variance totale. Bien que la part de variance expliquée du critère soit largement imputable aux variables de contrôle, les résultats de cette modélisation attestent l'importance d'une série de variables liées à l'engagement des sujets et des classes à l'égard de la lecture. En dépit d'un poids prédictif considérable, les variables contextuelles ouvrent, par leur caractère partiellement modifiable, des pistes d'actions pédagogiques susceptibles de favoriser le développement des capacités de compréhension de l'écrit.

Ce modèle de compréhension issu du croisement des approches sociocognitive et contextuelle constitue une extension du modèle de Guthrie et Anderson (1999). Outre le fait qu'il affine l'étude de la motivation envers la lecture et envisage les relations qui s'établissent entre les différents aspects de l'apprentissage autorégulé, notre modèle de compréhension met en évidence l'effet de facteurs contextuels d'une part sur certains aspects du profil motivationnel des sujets cibles, et d'autre part, sur leur niveau de compréhension de l'écrit.

Les capacités de compréhension des sujets cibles, qui constituent l'objet central de notre étude, apparaissent bien liées aux caractéristiques des sujets qui composent leurs classes. Le seul lien direct concerne la moyenne des résultats de la classe à l'épreuve de compréhension de 6^e année, dont l'effet sur les capacités de compréhension des sujets cibles recouvre différents aspects de la réalité des classes. Comme l'a démontré l'étude PISA 2000, en Communauté française, plus qu'ailleurs, les caractéristiques socioéconomiques des pairs contribuent lourdement à l'explication des performances en lecture des élèves. Si le niveau

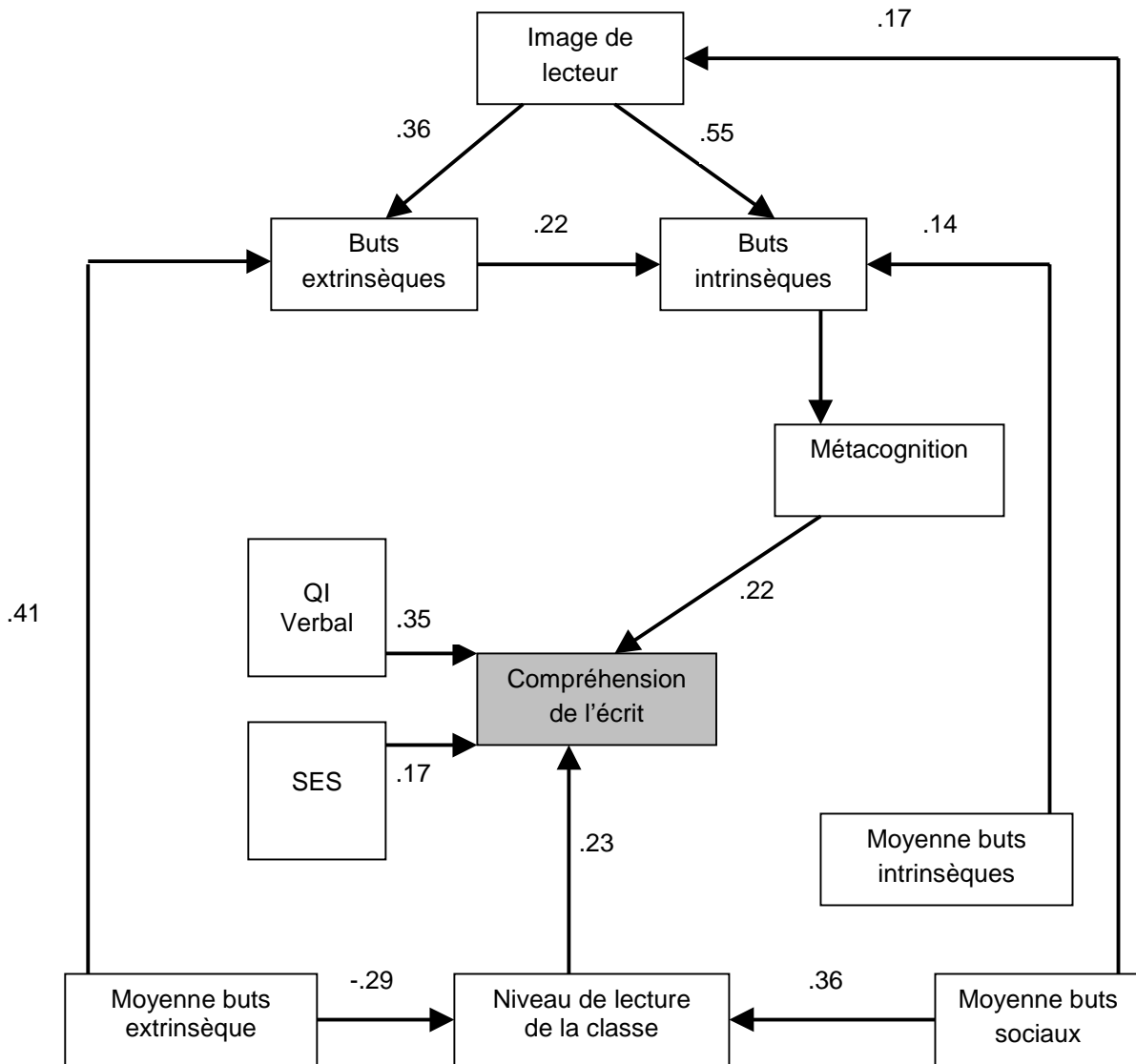
¹ Comme des indices de corrélation, ces indices varient de 0 à 1.

moyen des performances en lecture de la classe touche à la composition socioéconomique des classes, on peut tout de même penser, au vu des études qui ont pris pour objet l'observation des conditions dans lesquelles se déroule la scolarité des groupes de niveau plus ou moins faible, qu'il est également en partie lié à des facteurs scolaires tels que la quantité et la qualité des occasions d'apprentissages offertes aux élèves qui composent ces classes.

La dynamique motivationnelle de la classe, qui s'apparente aux caractéristiques motivationnelles des pairs, exerce un effet sur le niveau moyen de compréhension des classes. Alors que l'effet des buts de lecture centrés sur la compétition, les notes scolaires et la valorisation de ses compétences est négatif, celui des buts de lecture sociaux est positif. Si, sur le plan conceptuel, cette tendance est à la fois conforme aux résultats mis en évidence par Baker et Wigfield (1999) au niveau des individus, et aux principes didactiques développés par les tenants de l'engagement dans la lecture (Guthrie & Wigfield, 1997 ; Baker, Afflerbach & Reinking 1996), aucune étude n'a, à notre connaissance, observé ces relations à l'échelle de la classe.

Enfin, la mise en évidence d'un effet de la dynamique motivationnelle de la classe sur certaines dimensions motivationnelles des sujets cibles permet d'envisager le processus d'engagement dans la lecture comme étant partiellement déterminé par des variables contextuelles. Le rôle du contexte est également envisagé par les auteurs du modèle qui postulent un effet des interactions sociales sur chacun des trois éléments du processus d'engagement. Selon eux, les patterns d'interactions sociales développées au sein des classes peuvent favoriser ou entraver le développement de la motivation, des stratégies de lecture et de la compréhension de concepts. Si la manière dont les facteurs contextuels sont appréhendés dans notre étude ne permet pas de quantifier l'effet des interactions sociales en tant que telles sur le processus d'engagement, la prise en compte des buts de lecture sociaux permet toutefois de souligner l'importance des échanges avec autrui sur un aspect clé de la motivation pour la lecture : l'image de soi comme lecteur.

Figure 6 : Coefficients structurels standardisés relatifs au modèle de compréhension de 6^e primaire



4. EN RÉSUMÉ

L'étude de l'effet des facteurs sociocognitifs sur les capacités de compréhension des sujets de l'étude Grandir en l'An 2000 a été guidée par deux objectifs majeurs. Les analyses visaient d'une part, la mise à l'épreuve et l'adaptation du modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999) et, d'autre part, l'étude des effets de pairs dans le processus d'engagement dans la lecture tel que le décrivent ces auteurs. Les facteurs impliqués dans la perspective d'engagement ayant été évalués en 6^e primaire uniquement, l'angle d'étude adopté est de type transversal.

La structure de base du modèle d'engagement dans la lecture de Guthrie et Anderson (1999) repose sur le principe d'un apprentissage autorégulé qui met en jeu trois facteurs : la motivation envers la lecture, les stratégies de compréhension, et la compréhension de concepts, définie comme la capacité d'acquérir des connaissances par la lecture. Nos résultats indiquent que les facteurs motivationnels sont importants car ils fonctionnent comme des éléments déclencheurs de la mise en œuvre de stratégies de compréhension telles que la prédiction, l'identification de l'idée principale, et le contrôle de la compréhension. Ces stratégies cognitives (dont l'apprentissage touche au domaine de la métacognition) exercent un effet positif sur la compréhension de concepts, aspect central de la compréhension. La motivation envers la lecture est affectée par cette capacité d'apprentissage par la lecture qui alimente le cycle d'engagement dans la lecture. Axé sur le principe théorique selon lequel la motivation déclenche, amplifie et maintient le recours aux stratégies métacognitives (approchées dans notre étude au moyen du niveau de conscience métacognitive), le modèle que nous avons validé auprès des sujets cibles (modèle C) démontre également le rôle prépondérant des buts intrinsèques sur les facteurs métacognitifs. En amont, les compétences et l'efficacité perçues jouent un rôle déterminant sur le développement des buts intrinsèques et extrinsèques.

Dans le modèle d'engagement de Guthrie et Anderson (1999), chacun de ces trois facteurs individuels est affecté par les interactions que les lecteurs développent entre eux. Bien que ce quatrième facteur, qui constitue les racines sociales du modèle, joue un rôle central dans le processus d'engagement des individus, cette variable n'a toutefois pas fait l'objet d'une mesure en tant que telle dans le cadre de cette étude. Le nombre de sujets cibles était en effet trop élevé pour pouvoir mener à bien des observations dans les classes.

L'angle scolaire a toutefois été pris en compte dans les analyses par le biais des effets de pairs au niveau de la motivation. Notre apport au modèle de Guthrie et Anderson (1999) consiste à enrichir ce modèle en identifiant des déterminants de la motivation individuelle dont la source pourrait se situer dans le contexte de la classe.

Nos résultats ont permis de valider un modèle d'engagement dans la lecture à l'échelle de la classe. Ce modèle (*cf.* p. 35) indique que la dynamique motivationnelle de la classe fréquentée par les sujets cibles agit positivement sur le développement des buts de lecture investis par les sujets de notre étude. Nos résultats indiquent que plus les buts de lecture orientés sur la compétition, la recherche de reconnaissance et les notes scolaires sont développés à l'échelle de la classe, plus ils sont investis par nos sujets. Si la présence plus ou moins importante de ce type de buts (que nous avons réuni dans une variable nommée « buts extrinsèques ») dans les classes peut refléter une tendance des enseignants à mettre l'accent sur des aspects tels que le contrôle des activités, l'évaluation ou la compétition, on ne peut exclure un effet de la composition des établissements et des classes de la Communauté française. L'étude Pisa 2000 a en effet montré à quel point, en Communauté française plus qu'ailleurs, le niveau de compréhension des élèves est affecté par le niveau socioéconomique moyen des établissements scolaires (basé sur le statut socioéconomique des parents des élèves). Pour deux élèves présentant les mêmes caractéristiques individuelles (même sexe, même année d'étude, même filière, ...) mais dont l'un fréquente une classe d'un établissement scolaire qui recrute plutôt des élèves d'un milieu socioéconomique aisé et l'autre une classe d'un établissement qui accueille plutôt des élèves d'un milieu social moins favorisé, la différence de score en compréhension est considérable (près d'un niveau de compétence sur l'échelle des scores). La tendance moyenne de la classe à investir des buts extrinsèques traduit donc également, pour une part difficile à quantifier, l'effet des caractéristiques personnelles et familiales des élèves. Cet effet est peut-être plus aisément concevable au niveau de la motivation intrinsèque, qui, telle que nous l'avons appréhendée, n'est pas étrangère à la capacité à investir les multiples fonctions de la lecture (plaisir et apprentissage).

On a également constaté (dans la partie droite du modèle) que plus les buts de lecture sont en moyenne dans les classes guidés par la perspective du plaisir procuré par l'évasion, la perte de la notion du temps (« *flow* ») et par l'intérêt pour l'acquisition de connaissances, plus ils sont investis par nos sujets cibles. La tendance moyenne à investir des buts intrinsèques

constitue sans doute tout à la fois le reflet de pratiques pédagogiques favorables au développement chez les élèves d'un réel engagement dans la lecture, l'appartenance à un groupe classe particulier et la tendance des pairs à évoluer au sein de contextes familiaux propices à l'engagement dans la lecture.

Quant à l'effet du niveau moyen de la classe en lecture, il s'apparente à un effet de la composition de la classe, dont les études écologiques ont souligné le caractère indissociable de la qualité des pratiques pédagogiques en vigueur. La moyenne plus ou moins élevée des résultats au test de compréhension de l'écrit en 6^e primaire pourrait donc constituer le reflet d'exigences élevées en terme d'objectifs assignés aux activités de lecture mises en place dans les classes. Les études écologiques de l'effet de la composition des classes évoquées dans la revue de la littérature permettent en effet de considérer les attentes développées par les enseignants à l'égard des capacités des élèves comme un facteur central, tant dans le calibrage de la difficulté des tâches qui leur sont proposées, que dans l'intérêt qu'elles présentent. Mais à nouveau, cet effet peut se confondre avec la composition sociale des classes. La moyenne des scores en lecture compréhension est très probablement liée à la moyenne du niveau socioéconomique moyen des classes. Ne connaissant pas le niveau socioéconomique des condisciples, nous n'avons malheureusement pas pu distinguer l'effet propre du niveau moyen de compréhension de la classe, de l'effet de son niveau socioéconomique moyen.

Néanmoins, l'un des aspects majeurs du modèle validé auprès de l'ensemble de nos sujets cibles concerne l'effet de la dynamique motivationnelle de la classe sur le niveau moyen des performances en lecture compréhension des classes. Il apparaît **qu'à l'échelle des classes** l'investissement de buts extrinsèques exerce un effet négatif sur les performances moyennes en lecture alors que l'investissement de buts sociaux exerce un effet positif sur cette même variable. L'effet négatif des buts de lecture qui trouvent leur source en dehors de l'activité de lecture et se centrent sur la performance, sur le niveau moyen de la classe, peut, comme on l'a dit plus haut, résulter à la fois de l'effet de variables pédagogiques et socio-économiques. Qu'ils soient de nature sociale ou extrinsèque, les buts assignés aux activités de lecture constituent toutefois **des variables sur lesquelles les enseignants ont en partie une prise.**

La dernière relation mise en évidence par le modèle est à nos yeux la plus porteuse en termes pédagogiques. Elle montre qu'au sein du modèle validé auprès de nos sujets cibles, plus les buts sociaux sont développés à l'échelle de la classe, plus les performances

compréhension écrite tendent à être élevées. Cet effet démontre le rôle déterminant des buts de lecture centrés à la fois sur les échanges avec autrui « pairs et famille », et sur l'intériorisation des buts de lecture valorisés par l'école. Ce second aspect, bien qu'il témoigne d'une attitude de soumission aux attentes et aux normes extérieures à l'individu, est important dans la mesure où il confère à cette dimension motivationnelle une connotation scolaire. Telle que Wigfield et Baker l'envisagent, la mesure dans laquelle les classes investissent des buts de lecture sociaux traduit l'effet positif des échanges sociaux basés sur les lectures, conjugué à celui de l'intériorisation des attentes scolaires en matière de lecture. Cette variable motivationnelle agrégée est doublement importante puisqu'elle exerce non seulement un effet positif sur le niveau de compréhension moyen des classes mais également sur un aspect clé de l'engagement dans la lecture des **individus** dont nous suivons le parcours scolaire : l'image de soi comme lecteur, définie par la façon plus ou moins positive dont les sujets perçoivent leurs compétences et leur capacité à mener à bien des tâches de lecture.

Les approches théoriques de l'engagement dans la lecture qui constituent les bases théoriques du modèle que nous avons validé développent parallèlement à la théorie une approche didactique de la lecture centrée notamment sur le rôle de la motivation intrinsèque et sur le développement d'interactions sociales centrées sur la lecture. Les relations mises en évidence dans notre modèle plaident pour le développement dans les classes d'activités de lecture susceptibles d'aider les élèves à développer des buts de lecture basés non seulement sur des aspects intrinsèques tels que la recherche de connaissances, mais également sur des aspects sociaux de la lecture tels que l'échange des impressions, des émotions et des significations. Certains dispositifs proposés dans la littérature nous semblent viser de façon explicite les deux composantes mises en avant dans notre modèle. Ils constituent à nos yeux trois implications pédagogiques de nos résultats.

Les implications pédagogiques

Selon Guthrie (1996), un contexte pédagogique favorable au développement d'un engagement durable pour la lecture se caractérise, entre autres choses, par le fait qu'il intègre l'observation et l'apprentissage de concepts. L'approche CORI (Conceptually Oriented Reading Instruction) se situe au carrefour des disciplines d'éveil scientifique et de la lecture. Elle met en avant le rôle de l'apprentissage de connaissances sous forme de concepts, qui à la différence des thèmes, comportent une fonction explicative. L'observation y joue un rôle

crucial puisqu'elle déclenche un intérêt chez les élèves et l'élaboration de questions sur lesquelles s'articulent ensuite des activités de lecture. Ce n'est pas seulement le développement de la motivation intrinsèque qui est clairement visé dans ce type d'approche, mais également la capacité à établir des connections entre les connaissances préalables des élèves et les éléments contenus dans les textes informatifs qui servent de base aux recherches documentaires. Les questions donnent lieu à une mise en relation des éléments contenus dans les différents documents et mettent en œuvre les capacités d'intégration, composante principale des mécanismes cognitifs de la compréhension.

Le modèle de compréhension que nous avons validé inclut certaines des relations sur lesquelles se base ce dispositif didactique. Nos résultats permettent de penser que le fait d'attribuer à ses activités de lecture des buts orientés sur la recherche de connaissances tend effectivement à favoriser le développement des aspects métacognitifs de la lecture, sans lesquels la lecture peut difficilement déboucher sur l'acquisition de concepts. Ce type de dispositif est intéressant car il propose, via des observations menées en contexte scolaire, un moyen de développer à l'échelle de la classe des buts de lecture centrés sur l'acquisition de connaissances. Le fait que les recherches documentaires soient un objet d'enseignement (plutôt qu'une tâche à assumer dans -ou par -les familles) apparaît comme un élément essentiel au développement des buts de lecture à l'échelle de la classe, buts dont nous avons souligné le rôle positif au niveau des individus. Enfin, ce dispositif repose sur le développement des interactions sociales dont notre modèle atteste en partie l'effet positif sur le niveau de compréhension moyen de la classe via les buts de lecture sociaux.

Bien qu'elle ne constitue pas à elle seule une démarche pédagogique, l'opportunité offerte aux élèves de poser des choix relatifs aux activités de lecture, nous apparaît comme un second levier de l'engagement individuel dans la lecture. Si au niveau théorique, le développement de la motivation intrinsèque est en effet conditionné par l'opportunité offerte aux élèves de choisir de s'investir dans un support écrit plutôt que dans un autre, nos résultats appuient en outre l'hypothèse selon laquelle ce type d'implication personnelle agit positivement sur la maîtrise des aspects métacognitifs de la lecture.

Enfin des approches pédagogiques telles que les « cercles de lecture » (Gambrell & Almasi, 1996 ; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003) permettant d'agir à plusieurs

niveaux de l'engagement. S'intégrant dans une approche transactionnelle et interactive de la lecture, les cercles de lecture visent l'organisation d'échanges structurés avec autrui afin d'aider les élèves à élargir leur capacité transactionnelle. Ils peuvent porter sur des textes « d'idées » (rapportant des opinions, des concepts ou des faits) ou sur des textes littéraires. Les cercles d'idées reposent sur le principe d'une construction sociale des concepts et des stratégies. De petits groupes d'élèves tentent alors d'intégrer les informations contenues dans différents textes selon différents types de fonctionnement tels que les classes puzzle (Aronson, 1978) où alternent des groupes d'experts et des groupes d'apprentissage. Dans les cercles qui se basent sur les textes littéraires (romans et albums), les interprétations individuelles servent de point de départ à une construction collective de significations. Le recours au groupe médiatise le rapport des élèves au texte et leur permet de dépasser leur première compréhension. Dans ces deux situations, les interactions sociales entre les lecteurs doivent favoriser l'intériorisation par chaque élève de stratégies de compréhension et d'interprétation.

L'ensemble des relations validées dans notre modèle de compréhension permet à nouveau de lever un coin du voile sur la manière dont les mécanismes cognitifs, métacognitifs et motivationnels impliqués dans ce type d'activité peuvent se combiner pour exercer un effet positif sur la compréhension de l'écrit. Cette combinaison d'effets, qui n'exclut pas l'existence d'autres schémas de relations, met bien en exergue la richesse de ce type de dispositif. Celle-ci apparaît d'autant mieux lorsqu'on la met en perspective avec des approches plus traditionnelles, qui mettent en avant le caractère dirigé et immédiatement contrôlé de l'enseignement de la lecture. Dans ses formes les plus rigides, la lecture scolaire peut en effet s'apparenter encore aujourd'hui à ce que Defourny (2003) évoque comme la lecture ferroviaire .

Toute la classe montait dans le même wagon, avec un itinéraire unique ; un certain nombre d'arrêts était prévu et tout le monde arrivait à la gare terminale en même temps. (...) Le maître avait attiré l'attention sur ce qu'il fallait observer par la fenêtre. (...) . Peu importaient les réactions personnelles des petits voyageurs. Tous, au terme du voyage, devaient répondre aux questions de la même façon, car il n'y avait qu'une seule bonne réponse.(...)Pour satisfaire les exigences de la compréhension littérale, il fallait évidemment recourir à de textes de manuels, c'est-à-dire à des textes soigneusement sélectionnés ou plus souvent préfabriqués et « artificiels. (Defourny, 2003, p. 19)

A cette lecture ferrovière, Defourny oppose la lecture buissonnière, plus centrée sur l'appropriation personnelle et l'interprétation de l'écrit, et suscitée par de vrais livres, et de vrais albums dont la fonction récréative est certes assumée mais dont le caractère résistant est exploité et enrichi par les interactions de lecteurs au moyen d'un dialogue extériorisé et de débats interprétatifs.

En conclusions,

Ces résultats, issus de l'approche sociocognitive, démontrent non seulement l'intérêt d'amener les élèves à développer des buts de lecture centrés sur le plaisir et l'acquisition de connaissances, mais surtout l'importance d'enseigner les aspects « métacognifs » de la lecture, faute desquels l'engagement motivationnel ne pourrait engendrer des effets positifs sur la compréhension. Enfin, tels que nous les avons appréhendés, les effets mis en évidence au niveau des facteurs contextuels scolaires laissent à penser que la composante interactive des activités de lecture pourrait, en développant chez les élèves des buts de lecture orientés vers les échanges sociaux, partiellement influencer positivement les capacités de compréhension de l'écrit à l'échelle de la classe, mais surtout agir positivement sur un de ses déterminants majeurs : l'image de soi comme lecteur. La lecture étant un domaine scolaire dont la progression est peu balisée, il est souvent difficile pour les élèves de prendre conscience des progrès qu'ils effectuent dans leur compréhension.

5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills of reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (Eds), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York : Longman.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 4, 452-477.
- Baker, L., Afflerbach P., & Reinking, D. (Ed.) (1996). *Developing engaged readers in schools and home communities*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy :The exercise of control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles :De Boek.
- Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. & Pearson, P.D. (Eds) (1996). *Handbook of Reading Research* (vol. 2). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, A. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453-482). Hillsdale : Erlbaum.
- Covington, M. (1992). *Making the grade : A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York : Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1978). Intrinsic rewards and emergent motivation. In M. Lepper & D. Green (Eds), *The hidden cost of reward : New perspectives on the psychology of motivation* (pp. 205-216). New Jersey : Laurence Erlbaum Associates.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997a). La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège. *Les cahiers de l'Irédu*, 59. Dijon : Université de Bourgogne-CNRS,.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1997b). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue française de sociologie*, 38, 759-789.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A.(1997c). La constitution de classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves, *Les notes de l'Irédu*, 97 (3).
- Dweck, C.S. (1996). Social motivation : Goals and social-cognitive processes. A Comment. In J. Juvonen & K.R. Wentzel (Eds), *Social motivation. Understanding childrens' school adjustment* (pp. 181-195). Cambridge University.

- Dweck, C.S. & Leggett, B. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In P.H. Mussen (ED.), *Handbook of Child Psychology* (3^e ed., vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schieffele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3, 5^e éd) (pp. 1017-1095). New York : Wiley.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1985). Teacher expectancies and student motivation. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher Expectancies* (pp. 185-226). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognitives aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*, Hillsdale : Erlbaum.
- Flavell, J.H. (1981). Cognitive monitoring. In P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York : Academic Press.
- Giasson, J. (1997). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Grisay, A. (1993). Hétérogénéité des classes et équité éducative. *Enjeux*, 30, 69-95.
- Guthrie, J.T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading : Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & D.E. Alvermann (Eds), *Engaged Reading*. New York: Teacher College Press.
- Guthrie, J.T. (1996). Educational contexts for engagement in literacy. *The Reading Teacher*, 49 (6), 432-445.
- Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M.E (1996). Concept Oriented Reading Instruction : An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds), *Developping engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Mahwah : Erlbaum.
- Jacobs, J.E & Paris, S.G (1987). Children metacognition about reading : Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22, (3-4), 255-278.
- Kelman, H.C. (1967). Compliance, Identification and internalisation :Tree processes of attitude change. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 469-476). New York : Wiley.
- Kirch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquêtes de Pisa 2000*. Océ.
- Krapp, A. ,Hidi, S. & Renninger, K.a.(1992). Interest, learning and development. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds), *The role of interest in learning and development* (pp. 3-26). Hillsdale : Erlbaum.

- Lafontaine, D., Baye, A., Burton, R., Demonty, I., Matoul, A. & Monseur, C. (2003). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000*. Cahiers du service de Pédagogie expérimentale, 13 et 14. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Niccholls, J.G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.
- Oakes, J. (1992). The reproduction of inequity : The content of secondary school tracking. *Urban Review*, 14, 107-120.
- Ruddel, R.B., Ruddel, M.R. & Singer, H. (Eds) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark : International Reading Association.
- Schallert, D.L. & Reed, J.H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in reading. In J.T. Guthrie & Wigfield, A. (Eds), *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, Delaware : International Reading Association.
- Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers : The role of social and self-regulatory processes. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds), *Reading engagement, motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, Delaware : International Reading Association.
- Schunk, D.H. (1991). Self efficacy and Academic Motivation. *Educational psychologist*, 26 (3&4), 207-231.
- Urduan T.C. & Maehr, M.L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement : a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vandenberghe, V. (2002). Evaluating the magnitude and the stakes of peer effects analysing science and math achievement across OECD. *Applied Economics*, 34, 1283-1290.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen, & K.R. Wentzel (Eds), *Social motivation. understanding childrens'school adjustmen* (pp. 226-247). Cambridge University.
- White, R.H. (1959). Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values : a theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. (1997b). Reading Motivation : A Domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 2, 59-68.
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate, *Economics of Education Review*, 22 (3), 307-315.

PARTIE 2 : L'ORIENTATION À LA FIN DU 1^{ER} DEGRÉ : IMPACT DES ATTENTES ET DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Eléments théoriques et méthodologiques

Marie-Hélène Straeten

1. INTRODUCTION

« L'école, aujourd'hui, n'est plus tellement perçue comme l'institution qui se contente d'enregistrer les inégalités sociales découlant des « héritages culturels » ; elle est davantage conçue comme partie prenante de la fabrication des inégalités sociales par ce qu'elle propose aux élèves, par ses modes de fonctionnement » (Duru-Bellat, 2002).

Ce travail, essentiellement théorique et méthodologique, s'inscrit dans le cadre plus large de l'étude approfondie des trajectoires ou parcours scolaires des enfants de l'échantillon « Grandir en l'an 2000 ». Il s'intéresse plus spécifiquement à l'orientation des élèves à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire, en Communauté française de Belgique, et cherche à appréhender les facettes de son fonctionnement.

La deuxième année de l'enseignement secondaire correspond au premier moment officiel d'orientation ou de différenciation des parcours scolaires. La figure 1 présente la structure de l'enseignement secondaire en Communauté française.

Figure 1 : Structures de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique (Source : AGERS)

<i>1^e degré</i>	1A (+ année complémentaire)		1B			
	2C (+ année complémentaire)		2P			
Orientation						
	Section de transition			Section de qualification		
	<i>Humanités générales et technologiques</i>			<i>Humanités professionnelles et techniques</i>		
	<i>Ens.gén.</i>	<i>Ens.t.trans.</i>	<i>Ens.art.trans.</i>	<i>Ens.TQ.</i>	<i>Ens.art.Qual.</i>	<i>Ens.prof.</i>
<i>2^e degré</i>	3 ^e G	3 ^e Tr	3 ^e Tr	3 ^e Q	3 ^e Q	3 ^e P
	4 ^e G	4 ^e Tr	4 ^e Tr	4 ^e Q	4 ^e Q	4 ^e P
<i>3^e degré</i>	5 ^e G	5 ^e Tr	5 ^e Tr	5 ^e Q	5 ^e Q	5 ^e P
	6 ^e G	6 ^e Tr	6 ^e Tr	6 ^e Q	6 ^e Q	6 ^e P
<i>Ens. non obligatoire</i>	7 ^e			7 ^e Q		7 ^e P 4 ^e °

Les pages qui suivent sont consacrées aux prises d'informations effectuées dans les écoles, auprès des enseignants de mathématique et français de 2^e année de l'enseignement secondaire, qui comptaient dans leurs classes un ou plusieurs enfants cibles. L'objectif de cette prise d'informations est de mettre en lumière l'image, positive ou négative, que les enseignants se forment de leurs élèves et plus spécifiquement des enfants *Grandir*. La cueillette des données a été menée dans le courant des années académiques 2002-2003, pour les enfants *Grandir* à l'heure dans leur cursus scolaire, et 2003-2004 pour les enfants qui affichent une année de retard.

Ce chapitre se compose de deux grandes parties distinctes. Une première partie, théorique, se penche sur les éléments bibliographiques sous-tendant le recueil de données ici présenté. Une deuxième partie, exclusivement méthodologique, précise les dimensions investiguées, définit le questionnaire construit pour appréhender la relation maître-élève et son impact potentiel sur l'orientation. Il se termine par la présentation des données disponibles et des analyses envisagées. L'ensemble des résultats relatifs à ce recueil de données feront l'objet d'une publication ultérieure.

2. DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

2.1. Le contexte global

Dans nos sociétés démocratiques occidentales, l'école doit doter tous les élèves de bonnes compétences dans les disciplines fondamentales –lecture, écriture, mathématique. Cependant, à la sortie du système éducatif, il n'est toutefois pas souhaitable que tous les élèves occupent les mêmes places dans la société et soient tous ingénieurs, avocats, enseignants ou médecins (Crahay, 1997).

Pour le bon fonctionnement de la société, une certaine répartition des tâches et des rôles est vivement souhaitée. Le système éducatif n'ignore pas cette exigence. De fait, à un moment donné dans le cursus scolaire, des orientations devront nécessairement être prises par les élèves (Crahay, 1997).

Comment l'école organise, gère ou régule ce processus d'orientation ? Doit-elle le faire ? Si oui, comment ? Quand ? À quelles conditions ?

La sociologie de l'éducation s'avère particulièrement éclairante pour ce propos. Elle n'a en effet cessé de montrer que l'orientation s'apparentait davantage à de la sélection et que des mécanismes implicites agissaient en filigrane. Les travaux issus de la sociologie de l'éducation insistent sur la part du système et de l'enseignement dans la genèse de l'échec. La perspective sociologique ne remet pas en question l'ampleur des différences et des inégalités de tous ordre entre les élèves, elle cherche juste à rappeler qu'à elles seules, ces différences n'expliquent rien (Perrenoud, 1992).

Dubet et Martucelli (1996) identifient trois fonctions essentielles que tout système scolaire doit remplir : éducation, socialisation et distribution.

C'est cette troisième fonction de sélection qui nous intéresse plus particulièrement. La fonction de distribution « tient au fait que l'école attribue des qualifications scolaires possédant une certaine utilité sociale dans la mesure où certains emplois, positions ou statuts

sont réservés aux diplômés. L'école répartit des biens ayant une valeur sur les marchés professionnels et la hiérarchie des positions sociales » (Dubet et Martucelli, 1996, p.23).

Selon ces mêmes auteurs, l'école s'est davantage transformée sous l'effet de la massification de l'enseignement que sous celui des réformes. L'institution a inévitablement dû accueillir de nouveaux publics. Ainsi, une compétition scolaire de plus en plus virulente a émergé.

Alors qu'au début de l'école moderne, la fonction de distribution était négligemment assumée¹ ; elle est aujourd'hui devenue prioritaire aux yeux de beaucoup. « La compétition scolaire, qui était relativement neutralisée par le poids de la sélection sociale antérieure aux études, se déplace vers une compétition interne au système scolaire lui-même » (Dubet et Martucelli, 1996, p.40). Ainsi, la sélection ou l'orientation se fait au sein de l'institution par des processus plus directement scolaires qu'auparavant.

Le système scolaire en Communauté française de Belgique se caractérise par un important taux de retard scolaire (Lafontaine, 1997, Lafontaine et Demeuse, 2003). Dès les premières années de l'enseignement obligatoire et tout au long de la scolarité secondaire, le redoublement apparaît comme moyen privilégié, voire comme unique mesure, pour gérer la diversité, les différences de rythme d'apprentissage et d'aptitudes. (Crahay, 1996 ; Lafontaine, 1997).

Pareille constat s'impose encore si l'on considère, à l'aide du tableau 1, les pourcentages d'élèves en retard d'une, deux ou trois années, selon l'année d'études, pour l'année scolaire 2002-2003.

Toutes années d'études confondues, de 22 à 30 % des élèves ont doublé au moins une année. Dès les premières années du secondaire, des retards élevés (3 ans) sont déjà observés. Au fil des années de scolarité, la proportion d'élèves cumulant les années de redoublement est de plus en plus importante.

¹ « La sélection s'opérait en quelque sorte en amont du système par un tri sociale préalable à l'accès aux enseignements secondaires et supérieurs » (Crahay, 1996).

Au premier degré, une proportion non négligeable d'élèves inscrits dans une 1^{er}A (20 %) entament leur scolarité secondaire avec un retard scolaire d'un an. En 1^{er}B, ou classe d'accueil, c'est près de la moitié des élèves (48,9 %) qui connaissent cette situation et qui ont déjà redoublé une année.

Tableau 1 : Retards scolaires de 1 an, 2 ans, 3 ans ou + en Communauté française de Belgique, selon l'année d'études (Sources : CFB – Service des statistiques – année scolaire 2002-2003)

Année d'études		Retards scolaires (en %)		
		1 an	2 ans	3 ans
Premier degré	1A (+ compl.)	20,0	5,2	0,8
	1B	48,9	16,3	8,7
	Total	22,8	6,3	1,5
	2C (+ compl.)	20,4	4,5	0,6
	2P	51,5	16,1	1,3
	Total	24,7	6,1	0,7
Deuxième degré	3G	18,5	3,7	0,9
	3TT	34,7	11,6	2,3
	3TQ	38,4	19,2	6,9
	3P	39,9	22,9	12,1
	Total	28,3	11,6	4,7
	4G	21,6	4,8	1,2
	4TT	38,3	15,5	4,0
	4TQ	38,1	21,5	9,8
	4P	38,0	25,1	13,2
	Total	30,2	13,7	5,9
Troisième degré	5G	21,3	6,2	2,1
	5TT	34,7	18,4	7,3
	5TQ	34,4	24,4	15,4
	5P	34,4	25,6	19,8
	Total	29,0	16,6	10,2
	6G	20,4	6,4	2,4
	6TT	35,1	16,6	8,3
	6TQ	34,2	22,2	17,5
	6P	33,0	25,7	21,6
Total	27,5	15,0	10,5	

En deuxième année (2C et 2P confondues), près d'un quart des élèves ont un an de retard. Si l'on considère les retards de manière globale, le tableau 1 montre que près d'un tiers des élèves de 2^e année ont au moins une année de retard sur leurs condisciples.

Aux deuxième et troisième degrés, les pourcentages d'élèves en retard sont toujours importants. Excepté pour la 3^e année de la filière générale (18,5 %), d'un cinquième à plus d'un tiers des élèves ont redoublé une année.

Peu importe l'année d'études considérée, les classes techniques et professionnelles accueillent une proportion d'élèves en retard scolaire beaucoup plus importante que les classes générales. La part d'élèves en retard scolaire dans les différentes filières est sans aucun doute un révélateur du degré de valorisation de chacune d'entre elles : le redoublement est plus important dans les filières les moins considérées (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003). En outre, on ne peut ignorer qu'au-delà de la fréquentation de l'enseignement secondaire, ce sont les diplômes de l'enseignement de transition (l'enseignement général et dans une moindre mesure l'enseignement technique) qui permettent d'accéder aux formations d'enseignement supérieur les plus valorisées et, par la suite, aux emplois les plus prestigieux (Draelants, Dupriez et Maroy, 2003; Vandenberghe, 2003).

Ainsi, dès l'entrée dans le secondaire, une proportion non négligeable d'élèves ont déjà suivi une trajectoire s'éloignant d'un parcours normal. Au fil des années d'études, les proportions de doublants restent importantes quelles que soient les années d'études considérées.

Reprenons à Lafontaine et Demeuse (2003) le tableau 2 présentant la répartition des élèves de l'échantillon PISA 2000 selon l'année d'études fréquentée et la communauté d'appartenance.

Les élèves belges francophones, à l'instar de tous les élèves participants à Pisa, ont été sélectionnés parmi tous les élèves de 15 ans de l'établissement scolaire fréquenté, quelles que soient la filière et ou l'année d'études fréquentées. Ce mode de sélection conduit à mettre en évidence la proportion dramatique d'élèves en retard, en Communauté française. Les élèves de 15 ans à l'heure doivent fréquenter la quatrième année de l'enseignement secondaire.

Tableau 2 : Répartition des élèves de l'échantillon PISA 2000 selon l'année d'études et la communauté d'appartenance (Sources : Lafontaine et Demeuse, 2003)

Année d'études	Communauté française	Communauté flamande
1ère	0,4	0,2
2ème	8,7	2,5
3ème	34,0	23,0
4ème	55,4	72,7
5ème	1,1	0,7
6ème	0,1	0,0
D.M.	0,3	1,0

Les élèves francophones ne sont cependant qu'un peu plus de la moitié à fréquenter la 4^e secondaire (55,4 %). Trente quatre pourcents des élèves de l'échantillon ont une année de retard et près de 10 % affichent un retard de 2 ans. Ces données relatives à l'échantillon PISA pour la CFB sont compatibles avec les données issues de l'ensemble de notre système éducatif.

Ces données relatives à la trajectoire scolaire des élèves sont inquiétantes, dans la mesure où le redoublement se révèle peu efficace voire préjudiciable. Lafontaine (1997) a examiné, pour la Communauté française de Belgique, les liens entre l'organisation du système éducatif au début du secondaire et différents indices de performances ou d'équité. Les résultats montrent que le redoublement, largement pratiqué en CFB, ne débouche ni sur des meilleurs performances, ni sur une réduction sensible des disparités entre élèves. En outre, l'absence de tronc commun et de sectorisation engendre de fortes disparités selon la filière et l'établissement fréquenté. Le premier degré du secondaire, en CFB, organisé de manière 'non compréhensive', semble ainsi de nature à amplifier plutôt qu'à corriger les inégalités entre élèves issus du primaire.

En outre, un parcours scolaire marqué par le redoublement et ou l'appartenance aux filières moins prestigieuses semble, en Communauté française de Belgique, exercer une influence importante sur les résultats scolaires.

Analysant les données PISA 2000, Lafontaine et Demeuse (2003) ont cherché à distinguer les résultats obtenus par des groupes particuliers d'élèves (filles / garçons, élèves de certaines filières, SES supérieur / SES inférieur, ...). Ils ont ainsi comparé la moyenne des différents groupes d'élèves sur l'échelle globale de lecture PISA. De cette comparaison, il ressort notamment que les résultats des élèves à l'heure (en 4^e secondaire) (532 points) dépassent de loin ceux des élèves de 3^e année (416 points), de 2^e (343 points) ou encore de 1^e B ou 2^e P (305 points).

Par ailleurs, les travaux de recherche en sociologie de l'éducation ont depuis longtemps mis en évidence la liaison entre la réussite scolaire et l'origine sociale : les enfants issus des catégories sociales inférieures accèdent moins souvent aux niveaux les plus élevés du cursus scolaire que les enfants dont les parents exercent une profession socialement ou intellectuellement plus prestigieuses.

En 1966, la publication des résultats de *The Equality of Educational Opportunity Report*, mieux connu sous le nom de rapport Coleman et al., fait grand bruit de par la conclusion qu'il tire : la réussite scolaire dépend de l'origine des élèves (Crahay, 2000).

Par ailleurs, Forquin, (1982, cité dans Crahay, 2000, p.84), recensant toute une série d'études sur le sujet, met notamment en évidence que « dans les pays qui pratiquent le redoublement, celui-ci est significativement lié à l'appartenance sociale des élèves ». Les enfants de milieux modestes sont donc plus souvent en retard scolaire que leurs condisciples des classes supérieures.

Pour Boudon (1973, cité dans Crahay, 2000), « un système scolaire, quel qu'il soit, peut-être assimilé à une suite de points de bifurcation (éventuellement de trifurcation, etc.) ». La probabilité d'emprunter une voie plutôt qu'une autre varie fortement en fonction de l'origine sociale des élèves. En effet, le risque d'emprunter une voie de relégation est plus important pour les enfants des catégories inférieures.

Deux études longitudinales étayaient cette vision du système scolaire. L'une a été menée en France par Duru-Bellat, Jarousse et Mingat en 1993. Une cohorte de près de 2000 élèves a été suivie, de l'entrée à l'école jusqu'au niveau de la première¹. Il s'agit, via cette étude, d'expliquer les facteurs affectant la probabilité d'accéder au cycle long² de l'enseignement secondaire.

Les auteurs en viennent à montrer que redoublement, orientation scolaire et origine sociale conjuguent leurs effets pour produire des inégalités.

De cette étude, il ressort notamment que la probabilité d'accéder au cycle long est dépendante de la réussite au CP³. Cependant, les analyses statistiques mettent également en évidence que tout ne semble pas nécessairement joué en début de scolarité primaire. En effet,

¹ La première année, dans le système scolaire français, correspond à la 5^e secondaire dans le système scolaire belge.

² Le cycle long, dans le système scolaire français, renvoie à ce que nous appelons en CFB, le secondaire supérieur général.

³ Le CP, ou cours préparatoire, dans le système scolaire français, renvoie à la première année de l'enseignement primaire, en CFB.

les analyses menées montrent la contribution de la réussite au CM2¹ dans l'accès au cycle long.

Duru-Bellat, Jarousse, Mingat (1993) ont également mis en relation la réussite scolaire des élèves et l'origine sociale. Un niveau faible de réussite s'avère dramatique pour les enfants d'ouvriers. Plus interpellant, même avec de bons résultats, la probabilité pour un enfant d'ouvrier d'accéder au cycle long est inférieure à celle d'un enfant de cadre supérieur qui a des résultats faibles.

Cette étude confirme également les constats tirés en 1988 par Duru-Bellat sur le mécanisme par lequel l'orientation introduit des biais sociaux.

Duru-Bellat, Jarousse et Mingat (1993) montrent aussi que les demandes d'entrée en second cycle long varient selon les notes obtenues par les élèves mais également selon le milieu familial. Ils montrent surtout que l'école, via les conseils d'orientation, corrige peu les biais d'origine sociale .

La seconde étude longitudinale relative à notre propos, plus ancienne, concerne elle, la situation en Communauté française de Belgique. En 1980, Litt publie les résultats d'une étude des trajectoires scolaires de 967 élèves, nés entre 1956 et 1961.

Le redoublement apparaît déjà fortement lié à l'origine sociale. Ce processus de discrimination semble par ailleurs démarrer dès le début de la scolarité primaire. Ce constat est particulièrement critique puisque Litt montre également que le redoublement n'est pas sans effet sur l'orientation dans l'enseignement secondaire. Celle-ci apparaît en effet fortement déterminée par le fait d'avoir redoublé en primaire, tout comme le risque d'abandon quand l'obligation scolaire s'arrête.

Au fil de la scolarité, les handicaps se cumulent : les enfants des milieux moins favorisés entament leur scolarité primaire plus tard, redoublent plus fréquemment et partant entament le secondaire à retardement par rapport aux enfants issus de milieux sociaux plus aisés.

¹ Le CM2, ou cours moyen 2, correspond à la 5^e primaire.

À ce tableau vient s'ajouter l'iniquité de la première orientation dans l'enseignement secondaire : « à niveau intellectuel égal, les enfants des milieux modestes ont moins de chances que leurs condisciples issus de milieux aisés d'être orientés vers l'enseignement général » (Litt, 1980, cité dans Crahay, 2000).

Les résultats issus des travaux de Litt sont déjà anciens. L'étude des inégalités selon l'origine sociale doit se fonder sur la connaissance des caractéristiques socioprofessionnelles des parents, de leurs diplômes ou encore du capital culturel de la famille. Ces données étaient recueillies par l'administration de l'Éducation nationale jusqu'au début des années 80. Depuis lors, l'on n'en dispose plus.

Une étude menée dans le Hainaut (Hirt et Kerckhofs, 1996) confirme le rôle toujours déterminant de l'origine sociale sur le destin scolaire des élèves. Les jeunes dont les parents exercent une profession libérale se retrouvent, pour 66 % d'entre eux, dans l'enseignement général au troisième degré du secondaire, à l'inverse des élèves dont les parents se situent à l'autre extrême de l'échelle sociale, regroupés dans l'enseignement professionnel pour 55 % d'entre eux. L'enquête montre aussi que, dans leur 10^e année d'études, seuls 24 % d'enfants d'ouvriers sont à l'heure et sont restés dans l'enseignement général, contre 60 % d'enfants d'enseignants et 58 % de cadres et de professions libérales.

Les données ici présentées mettent en évidence le caractère discriminatoire de l'orientation scolaire, sans vraiment cependant en éclairer l'origine.

Les mécanismes sous-jacents à l'orientation des élèves méritent d'être investigués en profondeur : quelles sont, outre les données de background tels que les résultats des élèves, le SES ou encore leur parcours antérieur (le redoublement semble appeler le redoublement, ouvrant ainsi la porte à des orientations « forcées » dans les filières les moins prestigieuses), les variables susceptibles d'influer sur le processus d'orientation ?

L'hypothèse posée dans le cadre de ce travail touche au rôle joué, implicitement et probablement inconsciemment, par une partie des acteurs en présence, à savoir les enseignants.

Outre la présence de filières différentes au début du secondaire et l'usage intensif du redoublement comme outil de gestion des parcours scolaires, la décentralisation des décisions d'évaluation peut également jouer un rôle considérable dans la production d'inégalités scolaires.

Les taux de redoublement et de retard scolaire reflètent les effets d'une évaluation, d'un jugement posé par des acteurs scolaires, et non une réalité « objective », indiscutable (Draelants et *al.*, 2003). Il est donc utile pour ces auteurs, de se pencher sur les mécanismes qui aboutissent à désigner des échecs.

En Communauté française de Belgique, l'enseignement, la certification et l'orientation sont trois tâches d'importance assumées par le même corps professoral ; l'évaluation est locale et reste exclusivement du ressort de l'enseignant (Crahay, 1997 ; Draelants et *al.*, 2003). Les enseignants sont donc à la fois juge et partie : au moment de l'évaluation, ils sont donc autant amenés à juger les élèves que la qualité de leur propre travail. Ils sont par ailleurs aussi soumis à la pression des collègues des niveaux supérieurs, soucieux de recevoir un public pas trop hétérogène d'élèves disposant pour l'essentiel de ce qu'ils estiment être les pré-requis (Delvaux, 1998)

La décentralisation de l'évaluation peut être un vecteur d'inégalités principalement en raison de la relativité de l'évaluation qui en découle : les contrôles et les examens internes auxquels les élèves doivent satisfaire pour l'admission au niveau supérieur présentent une grande variété d'un établissement à l'autre. L'échec sanctionne, d'une école à l'autre, des niveaux d'insuffisance fort variables (Draelants et *al.*, 2003).

Il importe de rappeler, pour notre problématique, que la relation éducative au secondaire, est avant tout une relation de l'adulte à l'adolescent, un relation de dépendance, sous l'emprise de l'affect. La manière qu'a l'élève de faire sens avec le message transmis par l'enseignant dépend d'une relation d'ordre essentiellement psychologique. L'image que les enseignants se forgent de leurs élèves est importante dans la mesure où c'est entre autres, par l'intermédiaire des messages relatifs à leur valeur scolaire, véhiculés par l'institution et ses enseignants, que les élèves sont amenés à porter un jugement critiques sur eux-mêmes, à s'auto-évaluer ou encore à développer des attitudes vis-à-vis de l'école (Barrère, 1997).

2.2. Notre problématique : l'appréciation qualitative des enseignants

L'enseignement est la tâche principale des enseignants. Ceux-ci cependant sont aussi amenés à juger les élèves. En effet, les enseignants portent continuellement un jugement sur leurs performances, leurs attitudes de travail, leur motivation et sur leurs traits de personnalité. Ces jugements jouent un rôle important, sinon décisif, dans la carrière scolaire des élèves (Ter Laak, De Goede et Brugman, 2001). Dans ces conditions, pour Ter Laak *et al.*, il est nécessaire d'en connaître davantage sur la nature et la qualité des jugements posés par les enseignants sur leurs élèves.

En 1968, Rosenthal et Jakobson publient *Pygmalion in the classroom*. Ces auteurs, relatant une recherche menée dans le milieu scolaire américain, mettent alors en lumière l'existence d'une forte liaison entre les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et les performances scolaires de ceux-ci.

Trois hypothèses sous-tendent leurs travaux¹ : (a) les enseignants formulent des attentes en termes de performance envers leurs élèves, (b) les élèves répondent aux signaux émis (performances attendues) par leurs enseignants, (c) les performances des élèves sont modelées par les attentes des enseignants (Gottfredson, Marciniak, Birdseye et Gottfredson, 1995).

Au terme de leurs travaux, Rosenthal et Jakobson concluent qu'en créant chez les enseignants des attentes élevées envers tous leurs élèves, il est alors possible d'améliorer les performances scolaires de ceux-ci (Good, 1981).

¹ Rosenthal mène sa recherche dans une école élémentaire composée essentiellement d'enfants dits défavorisés, aux résultats scolaires faibles. Prétextant une vaste étude sur l'éclosion tardive des élèves, Rosenthal demande aux enseignants de faire passer, à la fin de l'année scolaire, un test qui doit permettre de dépister, avec une haute fiabilité prédictive, les enfants susceptibles de faire un démarrage spectaculaire au cours de l'année suivante. Plus de 500 enfants passent donc le *Harvard test of inflected Acquisition* et le *Test of general Ability* de Flanagan. À l'automne suivant, juste avant la rentrée des classes, les enseignants reçoivent une liste comportant les noms de 1 à 9 de leurs élèves, désignés comme étant ceux qui devaient « se révéler », sur la base des résultats aux tests passés. En réalité, le test n'est qu'un prétexte et les enfants cibles désignés artificiellement comme devant donner les meilleurs résultats. Un sous-échantillon de 20 % de ces élèves a été sélectionné en vue d'une analyse intensive. Les tests passés à la fin de cette nouvelle année scolaire révèlent que les enfants ciblés réussissaient mieux que ceux qui n'avaient pas été sélectionnés (Rist, 1977).

À la suite de cette publication, l'intérêt pour la façon dont les enseignants interagissent avec leurs « bons » et leurs « mauvais » élèves s'est largement développé. Beaucoup d'études ont ainsi cherché à expliquer les mécanismes par lesquels les maîtres en arrivent à attendre de leurs élèves un comportement donné, et comment ces attentes sont mises en pratiques dans la classe afin de produire ce que le maître a d'abord supposé (Rist, 1977).

Good (1981) a ainsi cherché à observer comment les enseignants interagissaient avec les élèves, selon qu'ils les percevaient comme de bons ou de faibles éléments. Toute une série d'observations à même les classes ont ainsi été menées, ce que Rosenthal et Jakobson n'avaient pas fait. Les premiers résultats mettent en évidence que les enseignants interrogés et observés offrent davantage d'opportunités de répondre aux élèves qui ont de bons résultats qu'aux élèves à faibles résultats.

Good et Brophy (1970a, 1970b, 1974), Brophy et Good (1973) (cités dans Good, 1981) ont examiné de manière systématique le rôle des attentes des enseignants en classe. Un modèle d'analyse des attentes des enseignants a été élaboré et a ainsi guidé leur travail : d'une part, ce modèle formule des hypothèses quant au comment les enseignants peuvent influencer le comportement et les performances des élèves ; d'autre part, il détermine les orientations de recherche. Le modèle mis au point se compose de 5 hypothèses :

1. *Le maître attend de certains élèves un comportement et des résultats spécifiques.*
2. *À cause de ces diverses attentes, le maître se comporte de façon différentes avec les différents élèves.*
3. *La façon dont le maître le traite indique à chaque élève quel comportement et quels résultats le maître attend de lui, affecte sa conception de soi, sa motivation au travail et son niveau d'aspiration.*
4. *Si l'attitude du maître garde sa cohérence dans le temps et si l'élève n'y résiste pas activement ou ne la modifie pas de quelque manière, elle tendra à modeler ses résultats et son comportement. Les élèves dont on attend beaucoup seront amenés à un haut niveau de résultats, tandis que ceux des élèves dont on attend peu baisseront.*

5. *Le temps passant, les résultats et les comportements de l'élève se conformeront de plus en plus étroitement à ce qu'on attendait de lui au départ.*

La recherche a exploré chaque composante de ce modèle défini par Brophy et Good. Toutefois, une part importante des recherches menées se sont centrées sur la deuxième étape du modèle et ont ainsi tenté de répondre à la question suivante : les enseignants traitent-ils différemment les élèves qui ont de bons résultats et les élèves qui ont de faibles résultats ? (Good, 1981).

Un des résultats les plus importants des recherches consacrées aux attentes des enseignants est l'identification de toute une série de manières avec lesquelles les enseignants traitent différemment les bons et les moins bons élèves : les enseignants interrogent moins souvent les élèves faibles pour répondre ; s'ils interrogent les élèves faibles, moins de temps leur est laissé pour répondre à la question posée ; les enseignants critiquent plus fréquemment les faibles que les bons élèves en cas de réponse incorrecte ; fournissent des feedbacks moins bons et moins détaillés aux élèves jugés faibles qu'aux autres ; manquent plus souvent de renvoyer des feedbacks aux élèves faibles ; demandent moins de travail et d'effort aux faibles qu'aux forts ; ... (Good et Brophy, 1978, 1980).

Les performances des élèves peuvent être entravées par les attentes peu élevées formulées à leur égard, sans que les enseignants ne différencient trop fortement leur comportement entre bons et moins bons élèves. Si les enseignants présentent aux élèves faibles moins de contenu, leur posent moins de questions ou leur laissent moins de temps pour répondre, les élèves faibles ont de ce fait moins d'opportunités d'apprentissage (Good, 1981).

Différents auteurs ont voulu comprendre comment se construisaient les attentes des enseignants envers leurs élèves.

Les relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves tendent à se structurer en fonction d'une image de « client idéal ». Selon Becker (1952), « le plus grand problème des agents du secteur des services est sans doute lié à leurs relations avec leurs clients, bénéficiaires ou objets de ces services. Les membres de ces professions ont pour

caractéristiques une image du client idéal (...). Les agents tentent à classer leur client selon la façon dont ils divergent de cet idéal».

Selon Gosling (1992), une des constantes des enquêtes consacrées à la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves est l'aspect normatif de cette représentation : les élèves sont perçus en fonction de normes scolaires. Kaufman (1975, cité dans Gosling, 1992) conclut que le cadre conceptuel à partir duquel les élèves sont perçus n'est pas indépendant des attentes des enseignants, de ce qu'ils jugent bien ou mal, de l'image qu'ils ont du bon et mauvais élève

En 1977, Rist développe un cadre théorique permettant d'expliquer plus en profondeur le phénomène de *self fulfilling prophecy* mis en évidence par Rosenthal et Jakobson (1968). Il formule l'hypothèse que « la théorie de l'étiquetage » peut contribuer à fournir un tel cadre d'intelligibilité (Forquin, 1997). « Ce point de vue est un cadre valable pour analyser les processus qui influent sur les expériences pédagogiques et la façon dont ces processus contribuent au succès ou à l'échec scolaires » (Rist, 1977).

Pour Rist (1977), l'approche en termes d'étiquetage laisse place à l'examen de ce qui se passe *dans* l'école. Cette théorie attire l'attention sur les émetteurs de jugements et sur les forces qui affectent leurs jugements.

Les sources d'informations dont disposent ceux qui collent des étiquettes sont de deux ordres : les informations de première main, tirée d'une interaction directe avec les personnes jugées et les informations de seconde main, obtenues par d'autres moyens.

Selon Rist (1977), l'évaluation faite par l'enseignant est souvent fondée sur des informations de première main obtenues lors des interactions maître-élèves, à même la classe. Cependant, le maître s'appuie également, pour une bonne part, sur des informations de seconde main : commentaires des collègues, résultats à des tests, d'anciens carnets de notes,...

Johnson (1973) propose une variante de cette distinction « informations de première et de seconde main » : les enseignants se basent pour fonder leurs jugements sur trois sources

d'informations, les résultats antérieurs des élèves, les caractéristiques de son statut social et ses résultats actuels.

Rist (1977) passe en revue toute une série de recherches qui démontrent toutes l'influence des tests standardisés d'intelligence et de niveau sur les attentes de maîtres. Il conclut : « Tant les enseignants que les autres responsables du système scolaire acceptent que les tests fassent autorité comme mesure des capacités réelles de l'enfant. Les résultats des tests sont acceptés sans l'ombre d'un doute comme preuve exacte et valable de la capacité de l'enfant ».

Les enseignants infèrent également leur jugement des caractéristiques tels que le sexe, la race ou encore leur physique. Clifford et Walster (1973) concluent qu'« il y a peu de doutes que l'aspect physique des élèves aient un effet sur les attentes des maîtres observés ». La race et l'ethnie sont également de puissants facteurs d'attentes des maîtres (Rubovits et Maehr, 1973 ; Jackson et Cosca, 1974).

Il a par ailleurs été aussi démontré que les enseignants attendent moins des élèves des classes populaires que de ceux des classes moyennes et supérieures (Becker, 1952 ; Rist, 1973). Différentes études ont enfin montré que les attentes des enseignants peuvent se former dès les tout premiers jours de l'année scolaire et rester stables au long des mois qui suivent.

Un axiome fondamental en sciences sociales est que « si on définit des situations comme réelles, elles le deviennent dans leurs conséquences ». Cet axiome est au centre de la prédiction causative : une attente qui définit un situation arrive à influencer sur le comportement réel à l'intérieur de cette situation, de sorte qu'elle cause ce qu'on avait, à l'origine, supposé être. La prédiction causative est au départ une *fausse* définition d'une situation, causant un comportement nouveau qui rend vraie la fausse définition initiale (Merton ; 1968, dans Rist, 1977).

Les données recueillies au travers des différentes recherches montrent que les attentes des enseignants sont aussi causatives. Bien qu'il ne suffise pas de souhaiter une situation pour qu'elle arrive, les attentes développées à notre égard ont une influence sur notre façon de nous comporter dans une situation donnée (Rist, 1977).

La dépendance entre les attentes des enseignants envers leurs élèves et leur accomplissement peut être lourde de conséquences dans la mesure où, comme le notent Noblit et Polk (1975, dans Rist, 1977), en étudiant le lien les établissements scolaires et la délinquance juvénile : « l'école est la principale des institutions auxquelles l'adolescent à affaire, celle qui non seulement contient la promesse de son statut futur, mais encore accorde ou refuse un statut dans l'adolescence elle-même, on peut s'attendre à ce que les définitions qu'elle donne exercent un impact particulier sur la façon dont les jeunes agissent. L'élève que l'on empêche de réussir par le canal de l'école n'a guère de raisons de se conformer aux règlements et aux règles de l'école, souvent arbitraires et paternalistes ».

Les attentes des enseignants se développent et sont entretenues en fonction notamment de l'image que les enseignants ont du bon et du mauvais élève (Gosling, 1992). Deux types d'élèves seraient fortement valorisés : un premier élève, *actif, sociable, manifestant sa présence en classe* et un second, le *bon élève, conscient de ses faiblesses, anxieux*. D'un côté, la participation en classe est valorisée, de l'autre des qualités favorisant l'apprentissage.

Gosling (1992) passe en revue une série de travaux consacrés aux jugements posés par les maîtres sur les élèves. Deux facteurs sont mis en évidence.

Le facteur de *conformité à la réalisation des objectifs scolaires* qui renvoie aux caractéristiques du bon élève et, dans une moindre mesure, aux caractéristiques liées aux capacités intellectuelles (mémoire, intelligence, ...). « La conformité des 'attitudes' aux exigences de la situation scolaire compte plus encore que la conformité aux 'aptitudes' dans l'impression générale de l'enseignant » (Gilly, 1980 ; cité dans Gosling, 1992). Le deuxième facteur concerne en priorité les *aspects sociaux des comportements* : la participation de l'élève à la vie de la classe. Pour Gosling (1992), il faut ajouter un troisième facteur qui a trait à l'évaluation : le regard porté par l'enseignant sur l'élève est un regard qui valorise ou dévalorise.

Gosling (1992) s'est penché sur les explications que les enseignants donnent de la réussite ou de l'échec de leurs élèves. Pour ce faire, il fait appel aux *attributions*, « une théorie pour expliquer nos explications » (p. 37) : *Pourquoi et comment les gens produisent-*

ils des 'attributions' (autrement dit des explications), de leurs conduites ou de celles des autres, des événements qui leur arrivent ou qui arrivent aux autres ?

L'idée centrale de la théorie des attributions est que les individus, confrontés à des conduites, à des événements, éprouvent le besoin d'en chercher les causes : repérer des facteurs explicatifs plus ou moins stables permet non seulement de savoir comment agir dans telle ou telle situation mais aussi d'établir des prévisions pour le futur (Deschamps, 1992).

Des recherches s'intéressant à l'attribution du succès ou de l'échec, il ressort que les enseignants ont plutôt tendance à attribuer la responsabilité des échecs scolaires aux élèves eux-mêmes et à attribuer les progrès ou la réussite des élèves à leur propre enseignement.

Les travaux de Weiner (1972, 1979, cités par Gosling, 1992) attribuent le succès et l'échec à quatre causes : la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance. Les travaux de Gosling (1992) mettent eux en évidence qu'il peut être intéressant de distinguer la motivation de la mobilisation de cette motivation (à savoir l'effort).

Les causes fréquemment avancées de la réussite et de l'échec ne se réduisent pas aux quatre causes mises en évidence par Weiner (1972, 1979). Les problèmes d'apprentissage par exemple sont souvent attribués au manque de capacités ; les problèmes de comportement sont attribués à des facteurs externes (problèmes familiaux) et les problèmes sévères de comportement sont eux attribués à la personnalité.

Si l'enseignant est un observateur de l'élève, il est toutefois observateur « impliqué » : on ne peut oublier que l'action pédagogique de l'enseignant peut être une des causes possibles de la réussite et de l'échec. Gosling (1992) synthétisant diverses recherches sur le sujet, remarque que l'attribution des situations d'échec aux enseignants sont rares : « les enseignants assument la responsabilité personnelle du succès des élèves, pas des échecs » (p. 60).

Quand l'enseignant est interrogé à propos d'élèves précis, la cause la plus fréquemment invoquée est la notion d'effort. Ils ont tendance à faire une attribution de responsabilité. L'effort est un comportement intentionnel qui établit clairement la

responsabilité de l'élève sanctionné par son échec et permet de déresponsabiliser l'enseignant.

À l'inverse, s'ils ont à répondre à des questions d'ordre général, les enseignants avancent plus volontiers des causes externes de l'échec (milieu social ou familial, ...).

Trois grands types de causes sont donc identifiés : le milieu social et familial, l'institution et l'élève. Parmi ces explications, la première et la troisième sont les deux plus importantes.

3. LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS

Les lignes qui suivent présentent le questionnaire construit à l'attention des enseignants de mathématiques et de français, qui comptaient dans une ou plusieurs de leurs classes de 2^e année secondaire, des enfants issus de l'échantillon *Grandir en l'an 2000*.

Ce questionnaire a été adressé aux enseignants au mois de mai 2003 pour les enfants cibles à l'heure. Un deuxième envoi a été organisé en mai 2004, concernant les enfants cibles en retard d'une année.

3.1. Construction du questionnaire et dimensions sondées

L'objectif majeur de ce questionnaire est de cerner *l'appréciation qualitative* que les enseignants ont développé à l'égard de leurs élèves et en particulier des enfants *Grandir*. Quelle image les enseignants ont-ils de leurs élèves ? S'en sont-ils construit une image positive ou négative ? Cette information sera, à terme, mise en relation avec la décision effective d'orientation des élèves à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire.

L'hypothèse principalement formulée au travers de cette prise d'information est de savoir dans quelle mesure la réussite académique des élèves et partant l'orientation est-elle influencée par la perception que l'enseignant a de ses élèves ?

Le questionnaire se présente sous la forme d'une simple feuille A4 recto verso¹. Il comporte deux volets, l'un comprenant exclusivement des questions à réponses fermées, de type QCM (Volet 1 dans la suite du texte, l'autre des questions à réponse ouvertes (volet 2).

La variable « appréciation qualitative des enseignants » que nous cherchons à construire se compose de plusieurs facettes : le questionnaire compte onze questions.

Dans un premier temps, le questionnaire cherche à identifier et l'image générale que l'enseignant s'est forgée de l'élève et l'image particulière qu'il s'en est construit, comme le montre les deux amorces de questions reproduites ci-après :

Q1 : En général, d'après ce que vous savez globalement de cet élève, vous diriez qu'il est plutôt un élève

Q5 : En ce qui concerne vos cours, vous diriez que cet élève est plutôt un élève

Les questions d'ordre général requièrent de l'enseignant qu'il utilise les *informations de seconde main* dont parle Rist (1977). Les questions construites sur le modèle de la question 5 lui demande de se référer aux informations *de première main* issues de l'interaction directe avec l'élève, dans sa classe.

Pour chacune de ces situations –globale et particulière, l'enseignant est amené à porter trois jugements concernant l'élève :

A. l'enseignant perçoit-il l'élève comme un élève en réussite ou en échec ?

Q1 : En général, d'après ce que vous savez globalement de cet élève, vous diriez qu'il est plutôt un élève

- (a) excellent
- (b) bon
- (c) moyen
- (d) faible
- (e) très faible

Q5 : En ce qui concerne vos cours, vous diriez que cet élève est plutôt un élève

- (a) excellent
- (b) bon
- (c) moyen
- (d) faible
- (e) très faible

¹ L'annexe 1 reprend le questionnaire présenté dans la forme envoyée aux enseignants de mathématiques et français.

B. quelles prédictions de réussite, d'orientation et de parcours l'enseignant énonce-t-il pour cet élève ?

Q2 : En général, d'après ce que vous savez globalement de cet élève, vous diriez qu'il :

- (a) réussira probablement sa 2e sec. brillamment
- (b) réussira probablement sa 2e sec. sans examen de repêchage
- (c) réussira probablement sa 2e sec. avec 1 examen de repêchage ou plus
- (d) devra probablement suivre une année complémentaire

Q4 : De manière globale, vous diriez que cet élève :

- (a) devrait poursuivre sa scolarité dans l'enseignement général
- (b) devrait poursuivre sa scolarité dans l'enseignement général mais risque de rencontrer des difficultés
- (c) devrait poursuivre sa scolarité dans une filière technique
- (d) devrait poursuivre sa scolarité dans une filière professionnelle

Q6 : En ce qui concerne votre cours, vous diriez de cet élève qu' :

- (a) il réussira probablement l'examen de juin brillamment
- (b) il réussira probablement l'examen sans examen de repêchage
- (c) il réussira probablement l'examen en seconde session
- (d) il ne réussira probablement pas l'examen

C. quelle capacité de progression l'enseignant accorde-t-il à l'élève pour la suite de sa scolarité ?

Q3 : De manière générale, l'an prochain, cet élève devrait :

Q7 : Dans la matière que vous enseignez, cet élève devrait, l'an prochain :

- (a) progresser beaucoup
- (b) progresser un peu
- (c) ni progresser ni baisser
- (d) baisser un peu
- (e) baisser beaucoup

De l'image que l'enseignant se forgera de ses élèves, dès les premières instants ou au fil des premiers mois de classe, vont découler les attentes qu'il formulera à leur égard. Ces attentes influenceront dans des proportions plus ou moins importantes le comportement et l'attitude de l'élève en classe et à posteriori, ses performances. « Le regard que l'élève porte sur son travail est constamment rectifié, voire contredit par le verdict enseignant, ce qui fait qu'à terme, l'élève ne peut percevoir son travail que comme le voit son enseignant » (Barrère, 1997).

Le volet 2 reprend quatre grandes questions ouvertes. Les trois premières questions appellent une **description** de l'élève quant à différents aspects de sa « vie scolaire » :

D. description du travail de l'élève en classe et à domicile, de ses performances et de ses relations aux autres

Q8 : Décrivez ci-dessous le comportement de cet élève en classe : au niveau du travail scolaire (aussi bien en classe qu'à domicile), des performances et de la relation aux autres (avec vous et ses condisciples).

- (a) Travail en classe :
- (b) Travail à domicile :
- (c) Performances :
- (d) Relations aux autres :

E. description de l'attitude de l'élève au cours, à l'aide des trois qualificatifs les plus parlant le concernant

Q9 : Donnez ci-après 3 qualificatifs qui pour vous décrivent bien l'attitude de cet élève à votre cours.

F. identification, au niveau de ses attitudes à ou envers l'école, des principales forces et faiblesses de l'élève

Q10 : D'après vous, en termes d'attitudes à ou envers l'école, quelle(s) est/sont la (les principale(s) force(s) et la(les) principale(s) faiblesse(s) de cet élève.

- (a) Force :
- (b) Faiblesse :

La quatrième question appelle de l'enseignant une **explication** de la situation scolaire de l'élève :

G. identification des causes auxquelles il attribue la situation d'échec ou de réussite de l'élève cible.

Q11 : Dans votre cours, cet élève est soit en réussite, soit en échec. D'après vous, quelles sont les causes de sa situation de réussite ou d'échec ?

- (a) Causes de la situation de réussite :
- (b) Causes de la situation d'échec :

Le questionnaire est, délibérément, relativement court. Il s'agit de cerner l'image que l'enseignant s'est forgée de l'élève et à laquelle il fait spontanément (et dans une certaine mesure, inconsciemment) appel quand il entre en interaction avec cet élève ou quand il doit agir ou intervenir à son propos. Le questionnaire ne doit pas non plus trop orienter les enseignants.

Pour répondre à ces deux exigences, une série de questions directes et ciblées (volet 1, questions 1 à 7) est d'abord posée ; un ensemble de questions à réponses ouvertes (volet 2, questions 8 à 11), à la formulation large, permet ensuite à l'enseignant de compléter les réponses aux premières questions.

3.2. Le recueil de données

Le questionnaire a été adressé à l'ensemble des enseignants de mathématiques et français qui comptaient dans l'une ou plusieurs classes de 2^e secondaire un ou plusieurs enfants de l'échantillon *Grandir*.

Principalement pour des raisons de coûts (frais d'envoi – retour, de reproduction ; temps d'encodage, ...), il a été décidé de se limiter à deux disciplines. Les mathématiques et le français sont les deux disciplines retenues : au premier degré, ces deux cours, en termes de matière et pour la référence que ces enseignants représentent pour les élèves, nous ont semblés les plus incontournables. Par ailleurs, à ce moment de la scolarité secondaire, ces deux cours sont dispensés aux 2^e années secondaires¹ dans des proportions de temps similaires² pour tous les enfants.

Un premier courrier a été envoyé aux chefs des établissements comptant des enfants cibles dans leur école afin d'obtenir leur accord quant à notre prise d'informations. Les écoles acceptant le recueil de données nous ont ainsi renvoyés, comme demandé, les listes des élèves inscrits dans toutes leurs classes de 2^e année, y compris les 2P. Les noms et prénoms des professeurs de mathématiques et français associés à chacune des 2^e années ont aussi été transmis.

Les classes où se situaient les enfants de notre échantillon ont été repérées. Dans chacune d'entre elles, entre 6 et 10 élèves ont été sélectionnés. Cette sélection, pour chacune des classes, comprend donc le ou les enfants *Grandir* et quelques autres enfants. Cette procédure est retenue pour ne pas cibler uniquement les enfants de notre cohorte et ainsi préserver leur anonymat.

Chaque enseignant a reçu, pour toutes ses classes comptant un enfant *Grandir*, de 6 à 10 questionnaires, chacun se rapportant à un enfant précis. Le questionnaire, dans son coin supérieur gauche, identifie l'élève pour lequel l'enseignant est appelé à répondre.

¹ 2P exceptées

² Sans compter les heures que les écoles peuvent consacrer à la différenciation.

Le tableau 3 reprend le nombre d'enseignants qui ont reçu un ou plusieurs ensembles de questionnaires ainsi que les nombres d'enfants *Grandir* concernés par chacun des deux envois organisés.

Tableau 3 : nombre d'enseignants de mathématiques et de français qui ont reçu des questionnaires relatifs à plusieurs de leurs élèves, dont les enfants *Grandir*.

Mai 2003		Mai 2004	
<i>Mathématiques</i>	<i>Français</i>	<i>Mathématiques</i>	<i>Français</i>
129	138	28	28
Nombre d'enfants <i>Grandir</i> concernés			
288		28	

Une lettre de présentation du recueil de données¹, un document de consignes² et les questionnaires nominatifs ont été envoyés aux enseignants dans les écoles. Une enveloppe pré-affranchie leur était fournie pour le renvoi des questionnaires.

4. DONNÉES RÉCOLTÉES ET PERSPECTIVES

Le retour des questionnaires relatifs aux enfants en retard d'une année est toujours en cours.

Pour l'année scolaire 2002-2003, sur les 129 professeurs de mathématiques interrogés, 76 nous ont renvoyés le questionnaire dûment complétés ; sur les 138 professeurs de français, ils sont 71 à nous avoir répondu .Les taux de retour sont donc respectivement de 58 et 51 %. Des informations sont ainsi disponibles pour un peu plus de la moitié des 288 enfants concernés par l'envoi.

Les informations des deux enseignants (mathématiques et français) sont disponibles pour 90 enfants. Le questionnaire *prof de mathématique* seul est rentré pour 49 enfants. Le questionnaire *prof de français* seul est rentré pour 36 enfants. Au total, au moins une information *Appréciation qualitative* est disponible pour 175 enfants.

L'analyse des données relatives à ces 175 enfants est toujours en cours. Les données relatives au volet 1 (réponses apportées aux points A, B, C) pourraient déjà faire l'objet d'une présentation. Ces données cependant ne prennent tout leurs sens qu'en relation avec les réponses apportées aux points D, E, F, G, toujours en cours d'analyse. Pour traiter les réponses apportées à ces questions ouvertes, une grille de codage est en construction.

L'ensemble des résultats issus de ces prises d'informations seront au centre du prochain rapport.

Celui-ci synthétisera les réponses apportées aux grandes questions posées dans le questionnaire. Il dépassera la simple présentation de ces réponses en mettant notamment en relation les réponses apportées au volet 1 avec les réponses données au volet 2.

Par ailleurs, les prédictions de réussite et d'orientations formulées par les enseignants seront elles, mises en relation avec la décision effective de réussite/échec et d'orientation des élèves en fin de deuxième année.

¹ Voir lettre en annexe.

² Voir consignes en annexe.

5. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. In *Journal of Educational Sociology*, Vol. 25, n° 8, avril, p. 451-465.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous !* Bruxelles : Éditions Labor.
- Deschamps, J.C. (1992). L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale. In B. Pierrehumbert (Ed.), *Échec à l'école. Échec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 49-78.
- Draelants, H., Dupriez, V. et Maroy, C. (2003). *Le système scolaire en Communauté française*. Centre de recherche et d'informations socio-politiques. Bruxelles : CRISP.
- Delvaux, B. (1997). L'enseignement secondaire dans le bassin scolaire de Charleroi. Ecoles, élèves, et trajectoires scolaires. *Les cahiers du CERESIS*, 97/4. Charleroi : Ceresis-UCL.
- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Good, T.L. (1981). Teacher expectations and student perceptions : a decade of research. *Educational Leadership*, 415-422.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E., Birdseye, A.T. and Gottferdson, G.D. (1995). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. In *The Journal of Educational Research*. Vol. 88, n°3, January-February.

- Hirt, N., Kerkhofs, . (1996). *Les déterminants sociaux de la sélection et de l'échec scolaires. Une enquête en province du Hainaut*. Bruxelles : Aped.
- Lafontaine, D. (1997). De différences en disparités : les effets d'un système éducatif 'non compréhensif'. In *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXIV, 2, p. 267-282.
- Lafontaine, D. & Demeuse, M. (2003). Le parcours scolaire fait toute la différence. In *Wallonie*, 76, Septembre, p. 82-91.
- Le Bastard-Landrier, S. (2003). *L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation*. Dijon : Institut de Recherche en éducation, sociologie et économie de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'excellence scolaire. In B. Pierrehumbert (Ed.), *Échec à l'école. Échec de l'école*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p.85-102.
- Rist, R. C. (1977). On Understanding the Processes of schooling : The Contributions of Labeling Theory. In Karabel, J. et Halsey, A. H., eds, *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 1977, p. 292-305.
- Ter Laak, J.J.F., De Goede, M.P.M. and Brugman, G.M. (2001). Teachers' judgments of pupils: agreement and accuracy. In *Social behavior*
- Vandenberghe, V. (2002). *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser. États des lieux et utopie*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Vandenberghe, V. (2003). Un enseignement secondaire technique et professionnel (dé)valorisé ? *Cahier de Recherche du Girsef*, 22. Louvain-la-Neuve : Girsef.

PARTIE 3 :

RÉUSSITE SCOLAIRE ET ENGAGEMENT PARENTAL

Débora Poncelet

1. INTRODUCTION

« Les familles peuvent-elles faire une véritable différence dans le succès scolaire des enfants ? ».

Cette question occupe une place de choix dans la recherche « Grandir en l'an 2000 » et fait l'objet d'un recueil d'informations auprès des familles et de l'enfant cette année scolaire 2003-2004. Les informations recueillies via cette enquête feront l'objet d'une présentation dans un rapport ultérieur. Nous désirons, dans ce document, présenter le contexte théorique, l'instrument d'enquête et les analyses qui seront utiles à l'interprétation des résultats obtenus.

Si la compréhension de la réussite et de l'échec scolaire passe généralement par l'observation de l'influence du monde scolaire sur le rendement de l'élève, une attention moins importante est accordée à ce que les familles peuvent faire pour assurer le succès scolaire de leur enfant. Or, on sait que dans le contexte postmoderne dont les caractéristiques sont la complexité, la création et la médiation, l'école n'est plus le lieu pédagogique par excellence. En effet, *« aujourd'hui, il y a un éclatement des frontières, du temps et de l'espace dans lesquelles, longtemps, on a tenté d'enfermer l'éducation. La perspective d'une éducation postmoderne doit prendre en compte cette nouvelle donne. Elle doit considérer l'individu qui apprend, d'une part et l'individu qui éduque d'autre part, dans une situation d'interaction constante et des contextes de lieu et de temps variés »* (Pourtois, et Desmet, 1997, p. 40).

Dans ce contexte, nous nous sommes intéressée à l'influence que pouvait avoir l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant.

2. VERS UNE DÉFINITION DU CONCEPT

Conformément au consensus qui se dégage de la littérature scientifique relative à l'engagement parental (Fan et Chen, 1999, 2001 ; Hoover-Dempsey, 2001), trois aspects distincts composent la variable :

1. L'investissement personnel des parents.

Il s'agit des aspirations scolaires parentales et l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant (par exemple, les interactions parents-enfant axées sur les questions scolaires).

2. L'investissement de type cognitif.

Il s'agit de l'intérêt que les parents vont marquer à l'égard des tâches de type cognitif susceptibles d'améliorer les performances de l'enfant (par exemple, la supervision des devoirs à domicile – aide et contrôle).

3. L'engagement des parents dans l'école.

Il s'agit de la participation des parents aux activités organisées par l'école et la communication famille-école (par exemple : la participation des parents aux activités scolaires telles que les réunions de parents, les fêtes de l'école, ... et les discussions parents-enseignant).

3. L'ENGAGEMENT PARENTAL ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Quelles relations l'engagement parental entretient-il avec la réussite scolaire ?

D'une manière générale, nous rejoignons les constats émis par deux méta-analyses, celle de Fan et Chen (1999, 2001) d'une part, et celle de Hoover-Dempsey (2001) d'autre part.

Premièrement, le concept d'engagement parental paraît plus difficile à appréhender qu'il n'y paraît.

Même si la majorité des chercheurs s'accorde sur les éléments constitutifs du concept, sa composante multidimensionnelle et partant, la multiplicité des aspects étudiés serait à l'origine des difficultés expérimentales d'en mesurer réellement les effets. Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich (1999) constituent l'unique équipe de recherche à observer des corrélations élevées entre les différents aspects de l'engagement parental, signe que les dimensions pourraient, sous réserve de validation statistique, entrer dans un construit unique.

Par ailleurs, selon les dimensions prises en considération, les auteurs relèvent ou non des influences plus ou moins importantes sur le rendement scolaire (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Singh, Bikley et al., 1995 ; Sui-Chu et Willms, 1996). Sui-Chu et Willms arrivent même à la conclusion que le rendement scolaire dépendrait moins de la façon dont les parents participent individuellement à l'éducation de leur propre enfant que du niveau moyen d'engagement de tous les parents dans l'école.

Deuxièmement, il semble qu'une relation positive unisse la variable d'engagement au rendement scolaire. Des corrélations d'ampleur modérée sont en effet observées, proches de .33 (Fan et Chen, 1999, 2001).

Deux types de constats s'opposent pourtant. Dans certaines études, il semble que l'engagement parental soit davantage lié aux traits individuels, constituant les variables ayant l'impact le plus notable sur le rendement scolaire (Ames, Khoju et Watkins, 1993 ; Gonzalez-Pienda, 1994 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Hoover-Dempsey, 2001). L'engagement parental n'exercerait donc pas nécessairement un effet direct sur le rendement scolaire, les variables individuelles constituant des médiateurs entre

l'investissement des parents et le critère scolaire. Cependant, d'autres résultats de recherche nuancent quelque peu cette remarque dans le sens où l'on observe un lien direct de la variable parentale sur la variable de sortie (Singh, Bikley et al., 1995 ; Sui-Chu et Willms, 1996 ; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich, 1999 ; Fan, 2001).

Troisièmement, il ressort des différentes recherches que l'origine sociale influence l'engagement familial : plus on monte dans la hiérarchie sociale et plus les parents s'investissent dans l'éducation de leur enfant.

4. LA CONSTRUCTION DU MATÉRIEL D'ENQUÊTE

Baker et Soden (1998) relèvent un certain nombre de faiblesses communes aux recherches intéressées par le domaine.

La première a trait au manque d'isolation des effets de l'engagement parental d'autres effets, ceux produits par l'engagement d'autres adultes ou par d'autres composantes de l'intervention elle-même. Les auteurs constatent qu'il est parfois difficile d'attribuer les effets constatés à la seule influence de l'engagement parental ; d'autres actions, venant des parents voire d'autres éducateurs, pourraient être responsables des bénéfices produits.

Le second aspect se rapporte au manque d'opérationnalisation des définitions de l'engagement parental. Le consensus qui se dégage des présentes études dans le domaine tend à apporter une clarification nécessaire. Cette mise à plat du concept autorise la comparaison des résultats de recherche mais également le développement et la validation d'outils communs de mesure de l'engagement parental.

Le dernier point d'achoppement concerne le recueil de données. La mesure de l'engagement parental repose sur les propos des parents, sur ce qu'ils disent de leurs pratiques. Dans ces circonstances, le manque d'objectivité est maximal. L'amélioration de la validité interne passe notamment pas la multiplication des sources de cueillette de données. Interroger en plus des parents, les enseignants et les enfants constitue une voie d'optimalisation certaine de la mesure du concept d'engagement parental.

5. LE QUESTIONNAIRE « ENGAGEMENT DES PARENTS DANS L'ÉDUCATION DE LEUR ENFANT »

5.1. Réflexion préalable à la construction de l'instrument

Trois des quatre remarques formulées par Baker et Soden (1998) constituent les balises sur lesquelles nous nous appuyons pour créer notre instrument d'enquête et apprécier les effets de la mesure d'engagement sur la réussite scolaire : l'utilisation d'un schéma expérimental, l'attention particulière donnée à la définition du concept d'engagement et le recueil de mesures objectives sont ces trois critères.

Nous détaillons dans les lignes qui suivent les trois critères mis en lumière par Baker et Soden (1998).

La recherche « Grandir en l'an 2000 » offre un terrain d'expérimentation privilégié. Le modèle écologique sur lequel repose la recherche et la possibilité d'investiguer les deux environnements éducatifs de l'enfant (l'école et la famille), soit l'opportunité de recueillir le point de vue des trois acteurs principaux (les parents, les enseignants et l'enfant), fournit un terrain théorique et méthodologie particulièrement intéressant et partant, un schéma expérimental particulièrement robuste. De plus, il permet de croiser le point de vue des parents et de leur enfant sur un sujet éducatif, ici en l'occurrence l'engagement parental dans l'éducation.

La revue de la littérature réalisée sur l'engagement parental retient trois composantes distinctes pour ce concept : 1) les aspirations scolaires des parents et leurs intérêts à l'égard de la vie scolaire de leur enfant ; 2) l'investissement des parents dans les tâches de type cognitif susceptibles d'améliorer les compétences scolaires de l'enfant et 3) la participation des parents aux activités organisées par l'école et la communication école-famille. Ce sont ces trois aspects que nous veillons à intégrer à notre instrument d'enquête.

Fort de ces conclusions, nous nous sommes mise en recherche d'instruments existants et validés relatifs à ce domaine.

5.2. Les instruments de référence

Deux instruments constituent les sources au départ desquelles nous allons élaborer notre matériel d'investigation dans les familles.

Il s'agit d'une part du questionnaire mis au point par Epstein, Salinas et Connors intitulé : « **School and Family Partnerships: Surveys and Summaries** » (révisé, 1993) et est destiné aux parents dont les enfants fréquentent l'enseignement secondaire. Dans leur recherche, Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand (1997) montrent que les trois facteurs de l'encadrement parental, de l'encouragement à l'autonomie et de l'engagement parental, présents dans l'outil mis au point par les chercheurs américains, contribuent à prédire le rendement scolaire. Plus les jeunes perçoivent leurs parents comme leur apportant un soutien affectif, meilleurs sont les résultats scolaires. Les contacts entre parents et enseignants semblent toutefois avoir un rapport avec les difficultés scolaires. Ces données démontrent que les parents exercent toujours une influence prépondérante sur la réussite scolaire des adolescents.

D'autre part, nous retenons l'instrument mis au point par Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. et Anderson, E. (1995). Cet outil, également conçu pour être proposé à des parents dont l'enfant fréquente l'enseignement secondaire, est composé de quatre dimensions distinctes qui sont : 1) Les aspirations parentales ; 2) Les communications parent-enfant en ce qui concerne les affaires scolaires ; 3) La structure familiale et 4) La participation des parents aux activités organisées par l'école. Les auteurs montrent que les aspirations parentales exercent une influence élevée sur le rendement scolaire. La structure familiale aurait quant à elle un impact négatif sur le rendement. En ce qui concerne les communications parent-enfant et la participation des parents aux activités scolaires, les auteurs n'observent aucune relation avec la réussite de l'enfant.

5.3. L'instrument utilisé dans la recherche « Grandir en l'an 2000 »

Aux trois dimensions présentées ci-avant, nous ajoutons une dimension plus générale relative à la façon dont les parents et les enfants envisagent l'établissement fréquenté par l'élève.

Les deux instruments – « enfant » et « parents » – sont construits en parallèle. Chacune des quatre dimensions inclut, à une exception près, le même nombre d'items et ces derniers ont une syntaxe identique. Le tableau ci-dessous présente ces affirmations en fonction de leur catégorie d'appartenance et selon la source cible (parent ou enfants).

Pour les parents	Pour les enfants
<i>L'image générale de l'établissement scolaire</i>	
L'école secondaire fréquentée par mon enfant est une très bonne école secondaire...	Mon école est une très bonne école secondaire...
Je suis satisfait(e) de la façon dont les matières ont été enseignées durant cette année scolaire...	Je suis satisfait(e) de la façon dont les matières sont enseignées à l'école...
Les enseignants de cette école s'occupent bien de mon enfant...	Les enseignants de mon école s'occupent bien de moi...
Je suis satisfait(e) des choses que mon enfant a apprises durant cette année scolaire...	Je suis très satisfait(e) de ce que j'ai appris à l'école...
Cette année scolaire et d'une manière générale, je suis satisfait(e) de l'école fréquentée par mon enfant...	Cette année scolaire et d'une manière générale, je suis satisfait(e) de mon école...
L'établissement scolaire de mon enfant est un endroit chaleureux pour mon enfant comme pour nous...	Mon école est un endroit chaleureux pour les élèves et les parents...
Je me sens bien accueilli(e) au sein de l'école...	Mes parents se sentent bien accueillis dans mon école...
Plus précisément, quel est votre avis sur les aspects suivants ? <u>Les locaux</u> Nouveauté Espace Propreté Etat général Niveau sonore <u>Envers les familles, l'école se montre</u> Ouverture Accueil <u>Les enseignants</u> Dynamisme Exigence Chaleur <u>Le matériel</u> Quantité Etat général	Plus précisément, quel est ton avis sur les aspects suivants ? <u>Les locaux</u> Nouveauté Espace Propreté Etat général Niveau sonore <u>Envers les familles, l'école se montre</u> Ouverture Accueil <u>Les enseignants</u> Dynamisme Exigence Chaleur <u>Le matériel</u> Quantité Etat général

Pour les parents	Pour les enfants
<i>Les aspirations scolaires et l'intérêt que les parents manifestent à l'égard de la vie scolaire de l'enfant</i>	
Cette année scolaire, mon enfant s'investit du mieux qu'il peut dans son travail scolaire...	Cette année, je travaille du mieux que je peux...
Je parle avec mon enfant de l'école.	Mes parents parlent avec moi de l'école...
Je souhaiterais m'engager davantage dans l'éducation de mon enfant que ce que je fais actuellement...	Je souhaiterais que mes parents s'intéressent plus à mon éducation qu'ils ne le font maintenant...
Je demande à mon enfant s'il a fait ses devoirs.	Mes parents me demandent si j'ai fait mes devoirs...
Je discute avec mon enfant de ses résultats scolaires.	Mes parents discutent avec moi de mes résultats scolaires...
Il m'arrive de parler avec mon enfant d'un programme télévisé.	Il arrive à mes parents de me parler d'un programme télévisé...
Je parle avec mon enfant de ses futures études supérieures ou du métier qu'il voudrait faire plus tard.	Mes parents me parlent de mes futures études supérieures ou du métier que je voudrais faire plus tard...
Je dis à mon enfant à quel point l'école est importante pour son avenir.	Mes parents me disent que l'école est importante pour mon avenir...
L'école donne des travaux à domicile à mon enfant qui nous amènent, à la maison, à échanger nos idées, à parler ensemble sur le sujet.	L'école donne des travaux à faire à la maison qui demandent que j'échange des idées, que je parle avec mes parents...
Parlez-vous à votre enfant ? <u>De ce qu'il apprend en classe</u> <u>De ses copains et copines</u> <u>De la vie en classe</u> <u>De ses enseignants</u> <u>De son avenir scolaire</u> <u>De son futur métier</u>	Parles-tu avec tes parents ? <u>De ce qu'il apprend en classe</u> <u>De ses copains et copines</u> <u>De la vie en classe</u> <u>De ses enseignants</u> <u>De son avenir scolaire</u> <u>De son futur métier</u>
Quel niveau d'études désirez-vous que votre enfant atteigne au minimum ?	Au minimum, jusqu'à quel niveau voudrais-tu étudier ?
	Et tes parents, jusqu'à quel niveau voudraient-ils que tu étudies au minimum ?
A la maison, mon enfant parle souvent de l'école.	A la maison, je parle souvent de l'école...
<i>L'investissement des parents dans les tâches de type cognitif</i>	
Dans le secondaire, les parents n'ont plus besoin d'assurer le suivi scolaire de leur enfant...	Dans le secondaire, les parents n'ont plus besoin de suivre le travail scolaire de leur enfant...
Je veille à offrir à la maison un environnement favorable à l'étude et à la réalisation des travaux scolaires...	Mes parents font attention à ce qu'à la maison, il soit possible d'étudier et de réaliser des travaux scolaires.
A la maison, mon enfant dispose d'un endroit calme pour faire ses travaux scolaires et étudier...	A la maison, je dispose d'un endroit calme pour étudier et de réaliser les travaux scolaires ...
Mes parents m'aident à faire mes devoirs...	Mes parents m'aident à faire mes devoirs...
J'aide mon enfant à planifier son travail scolaire ou d'autres tâches dont il est responsable.	Mes parents m'aident à planifier mon temps pour réaliser mes devoirs et d'autres tâches dont je suis responsable...
Je voyage ou participe à des événements particuliers avec mon enfant (aller au cinéma, visiter des musées ou des expositions, ...).	Mes parents font des voyages ou font des activités avec moi (aller au cinéma, visiter des musées ou des expositions, ...) ...
Je donne suite à la maison à des activités faites en classe (par exemple, en allant avec votre enfant au musée, à la bibliothèque, en excursion, etc.) ou en l'aidant à trouver de la documentation.	Mes parents donnent suite à la maison à des activités faites en classe (par exemple, en allant avec toi au musée, à la bibliothèque, en excursion, etc.) ou en t'aidant à trouver de la documentation ?
<i>La participation des parents aux activités organisées par l'école et la communication famille-école</i>	
L'école devrait me fournir plus d'informations pour pouvoir discuter avec mon enfant de ce qu'il apprend à l'école...	L'école devrait fournir plus d'informations à mes parents pour pouvoir discuter avec eux de ce que j'y apprends...
L'établissement scolaire de mon enfant organise des activités pour assurer la participation des parents dans le travail scolaire de leur enfant...	Mon école organise des activités pour faire en sorte que les parents s'intéressent aux études de leur enfant...
L'école prend contact avec moi seulement lorsque des problèmes se présentent...	Mon école prend contact avec la maison seulement s'il y a des problèmes...
L'école me donne des informations sur la façon dont mon enfant peut développer les connaissances utiles à sa scolarité.	L'école informe mes parents sur ce que j'ai besoin de savoir pour réussir mes études secondaires...

Pour les parents	Pour les enfants
L'école me fournit des informations sur les programmes scolaires et les orientations que mon enfant peut choisir chaque année.	L'école informe mes parents sur les cours que je peux prendre chaque année...
L'école me fournit des informations sur la façon d'aider mon enfant à faire des choix d'études pour le degré supérieur ou pour sa future profession.	L'école informe mes parents sur la manière de m'aider à faire des bons choix d'études pour la fin du secondaire et pour mon futur métier...
L'école me donne des conseils pour m'aider à suivre mon enfant dans ses travaux scolaires.	L'école donne des conseils à mes parents sur la manière de m'aider à faire mes travaux scolaires...
L'école prendrait contact avec moi si mon enfant rencontrait des difficultés scolaires.	L'école informerait mes parents si je rencontrais des difficultés scolaires...
L'école me donne des informations sur ce que doit maîtriser mon enfant dans chacune des matières pour être capable de réussir son année.	L'école informe mes parents sur ce que je dois connaître pour réussir chaque cours...
J'ai souvent l'occasion de parler avec d'autres parents d'élèves de la classe ou de l'école de votre enfant.	Mes parents ont souvent l'occasion de parler avec d'autres parents d'élèves de ma classe ou de mon école...
Pour chacun des aspects ci-dessous, pourriez-vous indiquer la fréquence à laquelle vous avez eu des contacts avec les enseignants de votre enfant durant cette année scolaire ? <u>Par courrier</u> <u>Par contacts téléphoniques</u> <u>Lors de journées portes ouvertes ou d'activités extra-scolaires</u> <u>Lors d'une rencontre individuelle avec un enseignant</u> <u>Lors d'une rencontre individuelle avec tous les enseignants de mon enfant</u> <u>Lors d'une rencontre fortuite avec l'enseignant dans un autre lieu que l'école : en rue, au supermarché, ...</u> <u>A la suite d'une convocation faite par un enseignant ou d'un autre membre de l'équipe éducative</u> <u>Lors d'une visite à la maison d'un enseignant ou d'un membre de l'équipe éducative</u>	Pour chacun des aspects ci-dessous, peux-tu indiquer la fréquence à laquelle tes parents ont eu des contacts avec tes enseignants durant cette année scolaire ? <u>Par courrier</u> <u>Par contacts téléphoniques</u> <u>Lors de journées portes ouvertes ou d'activités extra-scolaires</u> <u>Lors d'une rencontre individuelle avec un enseignant</u> <u>Lors d'une rencontre individuelle avec tous les enseignants de mon enfant</u> <u>Lors d'une rencontre fortuite avec l'enseignant dans un autre lieu que l'école : en rue, au supermarché, ...</u> <u>A la suite d'une convocation faite par un enseignant ou d'un autre membre de l'équipe éducative</u> <u>Lors d'une visite à la maison d'un enseignant ou d'un membre de l'équipe éducative</u>
Vous arrive-t-il de prendre vous-même l'initiative d'un contact avec l'école ? <u>Pour des difficultés scolaires</u> <u>Pour d'autres types de difficultés rencontrées par votre enfant à l'école</u> <u>Pour des questions relatives au fonctionnement de l'école (horaires, règlement, ...)</u> <u>Pour des questions relatives aux orientations scolaires possibles</u>	Est-il arrivé à tes parents de prendre contact avec l'école ? <u>Pour des difficultés scolaires</u> <u>Pour d'autres types de difficultés rencontrées par votre enfant à l'école</u> <u>Pour des questions relatives au fonctionnement de l'école (horaires, règlement, ...)</u> <u>Pour des questions relatives aux orientations scolaires possibles</u>

Pour donner leur position personnelle par rapport à ces affirmations, les parents et les enfants sont invités à cocher un des sept niveaux du continuum de réponse. Deux grandes types de réponses sont à distinguer : d'une part, les affirmations pour lesquelles on trouve aux extrémités du continuum les réponses « Tout à fait d'accord » et « Pas du tout d'accord » et d'autre part, les fréquences pour lesquelles on observe aux extrémités de l'échelle, les propositions « Souvent » et « Jamais ».

Les qualités psychométriques de l'outil seront testées au départ d'une analyse factorielle confirmatoire. Cette méthode statistique permet de voir dans quelle mesure, les dimensions (dans notre cas, 4) que la théorie envisage comme susceptible d'influencer le

rendement scolaire se retrouve bien dans l'outil conçu. Cette analyse permet de vérifier la capacité d'un modèle théorique à expliquer la variance commune entre plusieurs variables latentes identifiées a priori.

ANNEXES
