

Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves

Marc Basque et Yamina Bouchamma

Volume 49, numéro 1, 2018

Forum francophone sur l'apprentissage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1064868ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1064868ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de l'Université de Moncton

ISSN

1712-2139 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Basque, M. & Bouchamma, Y. (2018). Perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves. *Revue de l'Université de Moncton*, 49(1), 75–103. <https://doi.org/10.7202/1064868ar>

Résumé de l'article

Cette étude vise à identifier les perceptions des enseignants et des directions d'école en ce qui concerne les facteurs qui influencent le rendement scolaire des élèves. La cueillette de données a été réalisée par un questionnaire administré à des enseignants et des directions d'école (N = 116) provenant de l'ensemble des écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick. Les résultats montrent que les enseignants attribuent le rendement scolaire autant à des facteurs externes (liés aux élèves) qu'à des facteurs qui leurs sont internes (liés aux enseignants), et que les directions d'école l'attribuent à des facteurs qui leur sont externes (liés aux enseignants). Globalement, les résultats montrent que les directions d'école et les enseignants accordent une grande importance à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la motivation et l'engagement des élèves.

PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS ET DES DIRECTIONS D'ÉCOLE CONCERNANT LES FACTEURS QUI ONT UNE INFLUENCE SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Marc Basque
Université de Moncton
et
Yamina Bouchamma
Université Laval

Résumé

Cette étude vise à identifier les perceptions des enseignants et des directions d'école en ce qui concerne les facteurs qui influencent le rendement scolaire des élèves. La cueillette de données a été réalisée par un questionnaire administré à des enseignants et des directions d'école (N = 116) provenant de l'ensemble des écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick. Les résultats montrent que les enseignants attribuent le rendement scolaire autant à des facteurs externes (liés aux élèves) qu'à des facteurs qui leur sont internes (liés aux enseignants), et que les directions d'école l'attribuent à des facteurs qui leur sont externes (liés aux enseignants). Globalement, les résultats montrent que les directions d'école et les enseignants accordent une grande importance à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la motivation et l'engagement des élèves.

Mots-clés : Rendement scolaire, écoles primaires, attributions causales, qualité de l'enseignement, motivation scolaire.

Abstract

We sought to ascertain the perceptions of teachers and principals with regard to the factors affecting student achievement. Data collection was achieved by means of a questionnaire administered to teachers and principals (N = 116) from each francophone elementary school in New

Brunswick, Canada. Results show that the teachers attributed student performance as much to external factors (student-related) as to internal factors (teacher-related), while the principals attributed student performance to external factors (teacher-related). Overall findings indicate that the participating teachers and principals gave greater importance to teaching quality and to student motivation and commitment.

Keywords: Student achievement, elementary schools, causal attributions, teaching quality, student motivation.

1. Problématique

Le rendement scolaire des élèves, particulièrement des élèves défavorisés, continue de représenter un défi important pour les gestionnaires et les praticiens en éducation. À ce sujet, Muijs, Harris, Chapman, Stoll et Russ (2004) soulignent une préoccupation grandissante des décideurs politiques de plusieurs pays envers les besoins des communautés défavorisées. « Plusieurs études révèlent que les élèves issus de milieux socio-économiques faibles éprouvent plus de difficultés à l'école et accusent un retard scolaire plus marqué que ceux provenant de milieux mieux nantis » (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005, p. 1). Les écoles sous-performantes en matière de rendement scolaire sont souvent situées dans des communautés défavorisées (milieux socio-économiques faibles), atténuant ainsi les possibilités de développement des élèves (Corallo et McDonald, 2001). Dans ces milieux défavorisés, la réussite scolaire s'exprime « [...] par un faible taux de diplomation, un niveau élevé de décrochage scolaire, des parents démunis qui peuvent plus difficilement contribuer au succès de leur enfant » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2003, p. 6). La pauvreté représente ainsi un facteur de risque concernant la réussite scolaire (Reynolds, Harris, Clarke, Harris et James, 2006), car l'enfant défavorisé est généralement exposé à des expériences éducationnelles insuffisantes (Bempechat et Ginsburg, 1989), et, par conséquent, plus à risque d'échec scolaire.

C'est dans cette perspective que le décrochage scolaire constitue une problématique préoccupante dans plusieurs pays (Blaya, 2010; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016). « D'un point

de vue théorique, les chercheurs s'entendent pour dire que le décrochage est le résultat d'un processus dynamique et cumulatif de difficultés tant personnelles et familiales que scolaires et sociales » (Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016, p. 1). À titre d'exemple, « les enfants qui redoublent au primaire finissent, dans 70 % des cas, par quitter l'école au secondaire » (Proulx, cité dans Savoie-Zajc et Lanaris, 2005, p. 297).

Les conséquences du décrochage scolaire sont lourdes autant pour les individus que pour la société en général (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Gagné, Marcotte et Fortin, 2011; Robertson et Collerette, 2006). Plusieurs études ont démontré que « les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver une panoplie de problèmes sociaux, économiques et sanitaires » (Janosz, 2000, p. 106). Le décrochage scolaire est également susceptible d'engendrer chez les individus des conséquences néfastes sur le plan psychologique (Blanchard, Otis, Pelletier et Sharp, 2004), sur le plan social (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004) et sur le plan de l'insertion professionnelle (*ibid.*). Le fait que le décrochage scolaire entraîne des conséquences économiques chez les individus cause conséquemment des effets néfastes pour la société. À titre d'exemple, les individus qui abandonnent l'école sont plus nombreux à recevoir de l'assurance chômage (Janosz, 2000) ainsi qu'à bénéficier des services d'aide sociale et de la sécurité du revenu (Lafond, 2008).

Bien que le taux de décrochage scolaire ait diminué dans toutes les provinces entre les années 1990 et 2010 (Gilmore, 2010), il n'en demeure pas moins que cette problématique continue de représenter un défi important et une préoccupation constante pour notre société (Blanchard, Otis, Pelletier et Sharp, 2004; Lafond, 2008; Robertson et Collerette, 2006).

Le rendement scolaire des élèves défavorisés ainsi que le décrochage scolaire sont des problèmes multidimensionnels et complexes pour lesquels les décideurs politiques, les gestionnaires en éducation et les praticiens doivent identifier des solutions. C'est dans cette perspective qu'il est pertinent de se questionner sur les pratiques préconisées dans le système scolaire qui influencent le rendement scolaire des élèves. À ce sujet, les études quantitatives sur les déterminants de la réussite scolaire menées au Nouveau-Brunswick (Basque et Bouchamma, 2013, 2016; Willms, 2004)

n'ont pas permis d'identifier le point de vue des enseignants et des directions d'école quant à l'apprentissage des élèves.

La perception qu'une personne a d'une situation ou de son comportement a une influence importante sur ses choix et ses comportements futurs (Weiner, 1979). La façon d'expliquer un événement ou un comportement a des répercussions sur la motivation de l'individu, et, par conséquent, sur son comportement (Weiner, 1985, 1986). Connaître la perception des enseignants et des directions d'école permettrait donc de mieux comprendre le rôle que jouent ceux-ci dans l'apprentissage scolaire des élèves. En identifiant les perceptions des acteurs à l'égard du rendement scolaire, il sera alors possible d'agir sur leurs pratiques afin d'améliorer le rendement scolaire des élèves. C'est dans cette perspective que, dans le cadre de cette étude, nous nous interrogeons sur les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves.

2. Contexte du rendement scolaire des élèves du Nouveau-Brunswick

Au début des années 2000, les résultats du *Programme international pour le suivi des acquis* (PISA), qui cherche à déterminer les connaissances et les compétences des élèves âgés de 15 ans, avaient montré que les élèves du Nouveau-Brunswick se classaient derniers au Canada, et ce, dans les trois domaines étudiés : lecture, mathématiques et sciences (Bussière *et al.*, 2001). Les résultats des élèves francophones, s'avéraient encore plus faibles que ceux des élèves anglophones de la province (MENB, 2000). À la suite de ce triste constat, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a implanté une multitude de mesures pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Ces mesures comprennent les plans d'action suivants : *Plan d'apprentissage de qualité* (*ibid.*, 2002), *Les enfants au premier plan* (*ibid.*, 2006) et *Être prêt pour la réussite : Stratégie décennale pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick* (*ibid.*, 2008). Ces plans ont été suivis par la *Commission sur l'école francophone* (*ibid.*, 2009) et la *Politique d'aménagement linguistique et culturel* (MEDPENB, 2014). Récemment, le gouvernement du Nouveau-Brunswick a lancé deux nouveaux projets : le *Plan d'éducation de 10 ans : Donnons à nos enfants une longueur d'avance* (*ibid.*, 2016a) et *Le pouvoir de la littératie : Vers la stratégie globale en matière d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick* (*ibid.*,

2016b). Bien que ces mesures ne soient pas restées à l'état de politiques et de structures et qu'elles aient touché l'apprentissage des élèves par le biais de différentes mesures telles que le programme d'évaluation du personnel enseignant, l'instauration d'écoles communautaires, l'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles, etc., les résultats des élèves du Nouveau-Brunswick demeurent faibles. À titre d'exemple, au dernier Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) en 2013, les élèves du Nouveau-Brunswick se sont classés en avant-dernière position dans les trois domaines : lecture, mathématiques et sciences (Conseil des ministres de l'Éducation, 2013). À partir de ce constat, il y a lieu de s'interroger sur les piètres performances des élèves qui perdurent au Nouveau-Brunswick.

Si les actions du gouvernement du Nouveau-Brunswick citées précédemment se concentrent sur les structures, les politiques et les pratiques, nous avons voulu par cette étude aller du côté des perceptions en partant du principe selon lequel les perceptions précèdent et conditionnent les pratiques (Pansu, Dompnier et Bressoux, 2004). Ce point de vue rejoint celui de Weiner (2010) qui considère que la pensée génère les sentiments, qui à leur tour, guident l'action : « *thinking gives rise to feelings which guide action* » (p. 34). Plus précisément, nous nous intéressons aux facteurs (externes dans le cas des enseignants et internes dans celui des directions d'école) auxquels les enseignants et les directions d'école attribuent le rendement scolaire des élèves.

3. Cadre conceptuel

Cette étude est fondée sur le concept de locus de contrôle (lié aux attributions causales) ainsi que sur les concepts liés aux divers facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves : l'effet-élève, l'effet-famille, l'effet-école et l'effet-enseignant.

3.1. Facteurs qui ont une influence sur la réussite scolaire

Dans sa synthèse de plus de 800 méta-analyses sur les déterminants de la réussite scolaire, Hattie (2009) a regroupé les facteurs ayant une influence sur le rendement scolaire des élèves selon cinq domaines : l'effet-élève, l'effet-famille, l'effet-école, l'effet-enseignant et l'effet-curriculum.

- 1) L'effet-élève fait référence à la contribution que l'élève apporte à son apprentissage. Cette contribution est liée à des éléments

tels que les connaissances antérieures des élèves, la motivation, les attentes de succès, l'engagement, etc. À titre d'exemple, on a démontré dans certaines recherches que la motivation scolaire des élèves avait une influence sur leur rendement scolaire (Den Brok, Van Tartwijk, Wubbels et Veldman, 2010; Goldberg et Cornell, 1998; Lepper, Corpus et Iyengar, 2005).

- 2) L'effet-famille représente l'influence de la famille sur le rendement scolaire des élèves qui peut correspondre, notamment, à la collaboration des parents, au statut socio-économique de la famille, aux attentes et aux aspirations des parents envers leur enfant et à l'implication des parents. À titre d'exemple, certaines recherches ont démontré que les élèves dont les parents s'impliquent dans leur éducation obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques (Sheldon et Epstein, 2005) et en lecture (Rasinski et Stevenson, 2005).
- 3) L'effet-école est lié aux conditions présentes dans l'école ou aux pratiques préconisées dans celle-ci et qui font référence à des éléments tels que le climat de la classe (un environnement sécuritaire, l'influence des pairs, etc.), le leadership de la direction et les ressources disponibles à l'école. Le leadership de la direction d'école est une variable abondamment étudiée en éducation. Plusieurs recherches ont tenté de démontrer que les initiatives et les façons de faire des directions d'école ont un impact sur le rendement scolaire des élèves. Malgré le fait que cette relation n'est pas toujours évidente à prouver, plusieurs recherches ont montré qu'un leadership fort assumé par les directions d'école entraîne une augmentation du rendement scolaire des élèves (Coelli et Green, 2012; Robinson, Lloyd et Rowe, 2008; Waters, Marzano et McNulty, 2003).
- 4) L'effet-enseignant réfère à l'influence des pratiques et des caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants sur le rendement scolaire des élèves. On y retrouve des éléments tels que la qualité de l'enseignement, les attentes de l'enseignant et la conception de l'enseignement de l'enseignant. Les recherches sur l'effet-enseignant ont montré que celui-ci a un plus grand impact sur le rendement scolaire que l'effet-école (Marzano,

2003; Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem et Onghena, 2002; Scheerens et Bosker, 1997). Parmi les variables étudiées, les recherches mentionnent la qualité de l'enseignement et précisent que celle-ci a une grande influence sur le rendement scolaire des élèves (Marzano 2003; Muijs et Reynolds, 2003; Scheerens, 2000; Stronge, Ward, Tucker et Hindman, 2007).

- 5) Finalement, les facteurs liés au curriculum qui ont une influence sur les apprentissages des élèves regroupent des éléments tels un curriculum orienté vers un équilibre entre des apprentissages en profondeur et de surface et l'accent sur des stratégies d'apprentissage.

Étant donné que toutes les écoles francophones du Nouveau-Brunswick appliquent le même curriculum pédagogique, notre cadre conceptuel ne tiendra compte que des facteurs liés à l'élève, à la famille, à l'école et à l'enseignant.

3.2. Le locus de contrôle (attributions causales)

Le processus d'attribution vise à donner un sens au monde (l'environnement) et à sa propre vie pour agir en fonction de celui-ci et mieux adapter son comportement aux situations et analyser celui des autres (Weiner, 2000). Plus précisément, l'attribution est le processus cognitif par lequel les individus cherchent une origine à tout ce qui leur arrive (Fontayne, Martin-Krumm, Buton et Heuzé, 2003; Gobel, Thang, Sidhu, Oon et Chan, 2013; Pelaccia *et al.*, 2008; Weiner, 1985). C'est ainsi que « les individus attribuent des causes à leur comportement, au comportement des autres et, plus généralement, aux phénomènes sociaux qui les concernent ou les interpellent » (Gosselin, 1995, p. 154). Les premières recherches sur les attributions causales sont liées aux raisons qui expliquent un succès ou un échec. C'est dans cette perspective que Weiner (1979, 1985, 1986) a conçu un modèle attributionnel où les attributions sont vues en termes d'accomplissement (succès ou échec). Ce « modèle attributionnel de la motivation à l'accomplissement et des émotions » (Fontayne, Martin-Krumm, Buton et Heuzé, 2003, p. 60) est reconnu pour son apport sur le plan de la perception des compétences et du contrôle exercé sur les actions

et les situations (Wolters, Fan et Daugherty, 2013). Comme l'indique Fontayne et ses collaborateurs :

Ce modèle a influencé, non seulement la recherche dans le champs de la motivation à l'accomplissement, mais a permis d'intégrer dans le cadre conceptuel des attributions bon nombre d'investigations théoriques et empiriques issues d'autres champs de la psychologie.
(2003, p. 60)

Dans ce modèle attributionnel (Weiner, 1979, 1985, 1986), la nature des attributions causales peut être associée à trois dimensions : le lieu (ou locus) de contrôle, la stabilité et la contrôlabilité. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons au lieu de contrôle (locus de contrôle), qui renvoie à la perception de l'individu de l'origine d'un événement (Weiner, 2000). Ce choix méthodologique est lié à la nature de cette étude : il s'agit d'une recherche qualitative (ayant des questions ouvertes) qui se penche sur l'internalité et l'externalité de la cause et ne s'arrête pas sur sa stabilité et sa contrôlabilité (étant donné le format des questions posées).

Pour le locus de contrôle, les causes internes (liées à l'individu) sont distinguées des causes externes (liées à l'environnement). Notons que la nature des attributions concernant le locus de contrôle a des répercussions affectives, cognitives et comportementales qui affectent la motivation des individus (Weiner, 1985, 1986) et, plus précisément, leur motivation intrinsèque (Pelaccia *et al.*, 2008). Cette motivation engendre une réponse émotionnelle positive ou négative, ce qui augmente ou diminue les attentes ultérieures quant au succès (Hareli et Weiner, 2002) et détermine l'aide à apporter à l'élève, l'évaluation et les attitudes qui conditionnent le rendement scolaire (Weiner, 1979).

Ce constat est d'une grande importance dans un contexte où les enseignants ont une grande liberté d'action dans leur classe (Reyna et Weiner, 2001). En effet, la perception qu'une personne a de son comportement ou d'une situation a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements futurs (Weiner, 1979, 2000), donc sur les pratiques préconisées dans les écoles. Ceci démontre toute la pertinence et l'importance de connaître les attributions des enseignants et des directions

d'école dans le système scolaire. De plus, les recherches portant sur les attributions ont prouvé qu'il est possible d'expliquer le comportement humain dans le milieu éducatif (Georgiou, Christou, Stavrinides et Panaoura, 2002; Jager et Denessen, 2015).

En somme, cette étude vise à établir la part d'internalité et/ou d'externalité dans les perceptions des enseignants et des directions d'école quant au rendement scolaire.

4. Méthodologie

Le corpus analysé dans cette étude provient d'une recherche plus large qui a porté sur les déterminants de la réussite scolaire, qui ont été analysés d'un point de vue quantitatif (Basque et Bouchamma, 2013, 2016). Le présent volet traite des questions ouvertes des participants.

4.1. Échantillon

Le corpus analysé est issu d'un questionnaire administré en 2011 à des enseignants (6^e à 8^e année) et des directions des écoles primaires francophones du Nouveau-Brunswick (N = 116). Sur les 419 personnes à qui un questionnaire a été envoyé, 116 ont répondu, ce qui représente un taux de réponse de 27,7 %. Bien que plusieurs facteurs aient influencé négativement ce taux de réponse (questionnaire de format papier, administration du questionnaire à la fin d'une année scolaire, grève de la poste, etc.), ce taux est néanmoins jugé satisfaisant en fonction du contexte de cette collecte de données (ten Bruggencate, Luyten, Scherrens et Slegers, 2012).

4.2. Instrumentation et analyse de données

Le corpus analysé est issu d'une question ouverte qui se formulait ainsi : Quels sont les facteurs qui ont une influence sur le rendement (performance) de vos élèves aux évaluations externes?

Les données recueillies ont été analysées selon une analyse de contenu. « Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) » (Bardin, 1993[1977], p. 43). L'analyse

du contenu permet donc d'étudier et de comparer le sens du discours dans le but d'identifier les représentations de l'émetteur.

L'analyse de contenu s'est basée sur notre cadre conceptuel et sur la classification préconisée par Hattie (2009), soit :

- les facteurs internes à l'école, qui sont constitués des facteurs liés à l'école (effet-école) ainsi que des facteurs liés à l'enseignement (effet-enseignant);
- les facteurs externes à l'école, qui comprennent les facteurs liés à l'élève (effet-élève) ainsi que les facteurs liés à la famille (effet-famille).

Cette étape a été réalisée en conformité avec les principes de base de l'analyse de contenu de Van der Maren (1995, 1999), qui propose plusieurs opérations, dont le codage. « Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet » (Van der Maren, 1999, p. 165).

L'analyse a été effectuée selon un codage mixte, c'est-à-dire avec des rubriques fermées (quatre grands thèmes) et des catégories ouvertes (sous-thèmes liés aux thèmes). Les analyses préliminaires (les premières analyses suivant un codage mixte) ont permis d'identifier des catégories (sous-thèmes) en émergence.

4.3. *Fiabilité inter et intra-codeurs*

Une fois le codage effectué, une vérification sur deux plans a été faite :

- calcul de la fiabilité intra-codeur : deux codages sur un échantillon du corpus, réalisés à deux semaines d'intervalle par le chercheur (97 %);
- calcul de la fiabilité inter-codeur : même opération réalisée par le chercheur et deux autres codeurs (92 %).

Le degré d'accord après ajustement dépassait les 90 %, ce qui correspond aux principes de la fiabilité inter-codeur établis par Miles et Huberman (2003[1991]).

5. Résultats

5.1. Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés au rendement scolaire des élèves

La comparaison des perceptions des enseignants avec celles des directions d'école, concernant les facteurs qui ont une influence sur le rendement scolaire des élèves (Tableau 1), montre que les enseignants évoquent principalement les facteurs liés à l'élève (43,1 %) et les facteurs liés aux enseignants (40,8 %). Ils évoquent très peu les facteurs liés à l'école (6,2 %) et les facteurs liés à la famille (10 %).

Quant aux directions d'école, elles évoquent surtout les facteurs liés aux enseignants (41,7 %), puis ceux liés à l'école (28,1 %), et aux élèves (20,8 %), et, dans une moindre mesure, ceux liés à la famille (9,4 %).

Tableau 1 : Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés au rendement scolaire

	Enseignant		Élève		École		Famille	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Enseignants	53	40,8	56	43,1	8	6,2	12	10,0
Directions	40	41,7	20	20,8	27	28,1	9	9,4
Total	93	41,2	76	33,6	35	15,5	22	9,7

5.2. Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'enseignant

Le Tableau 2 présente les différences de perception concernant les facteurs liés aux enseignants. Autant pour les enseignants que pour les directions d'école, c'est la qualité de l'enseignement qui reste la réponse la plus évoquée (43,4 % et 47,5 % respectivement). Dans une moindre mesure, les enseignants évoquent la préparation à l'examen (18,9 %) et la relation enseignant-élève (13,2 %), alors que les directions d'école évoquent la motivation et l'engagement des enseignants (25 %) ainsi que le

suiti du progrès des élèves (10 %) et l'évaluation des apprentissages (10 %).

Tableau 2 : Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'enseignant

Facteurs liés aux enseignants	Enseignant		Direction	
	N	%	N	%
Qualité de l'enseignement	23	43,4	19	47,5
Préparation à l'examen	10	18,9	3	7,5
Motivation et engagement des enseignants	1	1,9	10	25
Suiti du progrès des élèves	4	7,5	4	10
Relation enseignant-élève	7	13,2	0	0
Évaluation des apprentissages	2	3,8	4	10
Attentes et croyances des enseignants	5	9,4	0	0
Autres	1	1,9	0	0

5.3. *Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'école*

Le Tableau 3 présente les facteurs liés à l'école que les enseignants et les directions d'école évoquent pour expliquer le rendement scolaire de leurs élèves. Pour les directions d'école, le facteur qui explique le mieux le rendement des élèves est la structure et les ressources de l'école (40,7 %). Ils évoquent, mais dans des proportions moins importantes, la coopération (14,8 %), l'importance accordée aux examens (14,8 %) et l'implication de la direction (11,1 %).

Quant aux enseignants, ils mettent de l'avant, dans la majorité des cas, le milieu propice aux apprentissages (62,5 %) sans faire référence à la structure et aux ressources de l'école.

Tableau 3 : Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'école

Facteurs liés à l'école	Direction		Enseignant	
	N	%	N	%
Structure et ressources à l'école	11	40,7	0	0
Importance accordée aux examens	4	14,8	2	25
Coopération entre enseignants	4	14,8	0	0
Implication de la direction	3	11,1	0	0
Milieu propice aux apprentissages	1	3,7	5	62,5
Autres	4	14,8	1	12,5

5.4. Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'élève

Le Tableau 4 montre que parmi les facteurs liés à l'élève, c'est la motivation et l'engagement des élèves qui a été le plus souvent évoqué, et ce, autant pour les enseignants (51,8 %) que pour les directions d'école (50,0 %). Il y a également une différence notable entre les enseignants et les directions d'école : les enseignants évoquent la confiance en soi (16,1 %), alors que les directions d'école évoquent les habiletés/difficultés des élèves (35,0 %).

Tableau 4 : Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à l'élève

Facteurs liés à l'élève	Enseignant		Direction	
	N	%	N	%
Motivation et engagement des élèves	29	51,8	10	50,0
Habiletés/difficultés des élèves	4	7,1	7	35,0
Confiance en soi	9	16,1	0	0
Stress	5	8,9	2	10,0
Étude/effort	5	8,9	0	0
Autres	4	7,1	1	5,0

5.5. *Comparaison entre les perceptions des enseignants et des directions d'école concernant les facteurs liés à la famille*

La faible fréquence des facteurs liés à la famille (N = 22) n'a pas permis de développer des thèmes concernant les attributions liées à la famille. Quelques éléments ont été évoqués tels que la collaboration des parents, le statut socio-économique de la famille ainsi que l'encadrement et l'implication des parents.

6. Discussion

6.1. *Locus de contrôle (interne versus externe)*

Les résultats de la comparaison des perceptions des enseignants avec celles des directions d'école (Tableau 1) montrent des différences entre ces deux acteurs du système scolaire. Les enseignants évoquent principalement, dans une proportion similaire, les facteurs liés à l'élève (43,1 %) et les facteurs liés aux enseignants (40,8 %). Ainsi, les facteurs externes (facteurs liés à l'élève) sont aussi importants que les facteurs internes (facteurs liés à l'enseignant) pour expliquer le rendement scolaire des élèves. Donc, pour les enseignants, ces derniers résultats montrent un locus de contrôle partagé entre l'interne et l'externe. Ce constat nous indique que les enseignants perçoivent qu'ils ont un certain contrôle dans certaines situations, mais peu dans d'autres. En d'autres mots, ils se perçoivent à l'occasion comme des acteurs passifs du rendement scolaire des élèves.

Les directions d'école évoquent principalement les facteurs liés aux enseignants (41,7 %), suivis d'autres facteurs de moindre importance, ce qui revient à dire que, selon les directions d'école, ce sont les facteurs liés à l'enseignant qui prédominent. De ce constat découle le fait que, selon les perceptions des directions d'école, le rendement des élèves s'explique en partie par l'effet-enseignant, ce qui implique par ricochet la responsabilité de la direction d'école, qui est tenue par son rôle pédagogique d'assurer le développement personnel et professionnel des enseignants afin de rehausser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les résultats de la comparaison des perceptions des enseignants et des directions d'école montrent également que les directions d'école considèrent que l'effet-enseignant est le facteur qui, de loin, influe le plus

sur le rendement scolaire des élèves (41,7 % comparativement à 20,8 %, 28,1 % et 9,4 %), ce qui n'est pas le cas chez les enseignants.

6.2. Facteurs liés à l'enseignant

Parmi les attributions liées aux enseignants, les directions d'école évoquent principalement la qualité de l'enseignement (47,5 %), suivie de la motivation et de l'engagement des enseignants (25 %). Ces résultats montrent que les directions d'école ont la perception qu'un enseignant motivé qui offre une qualité d'enseignement supérieure aura un impact significatif sur le rendement scolaire des élèves (résultats combinés de 72,5 %).

Pour ce qui est des enseignants, ils évoquent en premier (tout comme les directions d'école) la qualité de l'enseignement (43,4 %), puis la préparation aux examens (18,9 %) et la relation enseignant-élève (13,2 %). Ces deux derniers facteurs n'ont pratiquement pas été évoqués par les directions d'école. Ils correspondent à des réalités auxquelles les enseignants sont confrontés tous les jours, et ce, particulièrement à l'approche des évaluations externes, ce qui n'est pas le cas des directions d'école. La réalité différente de ces deux acteurs peut être une explication possible de cette différence.

6.3. Facteurs liés à l'école

L'examen des facteurs liés à l'école (Tableau 3) montre que les directions d'école évoquent la structure de l'école et ses ressources, alors que les enseignants ne le font pas. Les directions d'école ont aussi été les seules à avoir évoqué l'implication de la direction d'école comme facteur qui contribue au rendement scolaire des élèves, ce qui vient corroborer la perception du lien de l'effet-enseignant avec celui de la direction d'école, c'est-à-dire l'effet de la direction sur l'élève passe d'abord et avant tout par le biais de l'enseignant, qui doit être accompagné pour influencer sur la réussite de l'élève. Ce rôle est devenu officiel avec l'instauration du programme d'évaluation du personnel enseignant (MENB, 1999, 2004).

En résumé, les résultats montrent que les directions d'école, bien qu'elles attribuent une grande importance aux pratiques des enseignants, se considèrent également, mais dans une moindre mesure, comme des acteurs actifs qui influent sur le rendement scolaire des élèves.

Quant aux enseignants, ils évoquent principalement le milieu propice aux apprentissages (62,5 %), ce qui n'a que rarement été soulevé par les directions d'école. Encore une fois, la gestion de classe et la discipline représentent une réalité quotidienne pour les enseignants. La gestion de classe et la discipline représentent un défi majeur pour bon nombre d'enseignants, tout particulièrement pour les nouveaux qui entrent dans la profession (Archambault et Chouinard, 2016[1996]). Notons également que les enseignants n'ont pas évoqué le travail de la direction d'école. Ils ont la perception que ces acteurs n'ont pas une influence sur le rendement scolaire des élèves. Il va sans dire que les directions d'école n'ont pas de contact direct avec les élèves et que leur travail se fait plutôt en amont. C'est dans ce sens que les travaux sur les écoles efficaces ont longuement souligné l'importance du leadership de la direction d'école, qui arrive à renverser la tendance en amenant une plus grande réussite, et ce, même dans les milieux défavorisés (DuFour et Marzano, 2011; Marzano, Waters et McNulty, 2005).

6.4. Facteurs liés à l'élève

Lorsque les perceptions des enseignants sont comparées à celles des directions d'école (Tableau 4), il apparaît que pour ces deux acteurs, c'est la motivation et l'engagement des élèves qui prime (51,8 % et 50 % respectivement).

Pour les directions d'école, ce sont les habiletés/difficultés des élèves qui arrivent en 2^e position (35 %). Cette façon d'expliquer le rendement scolaire reste certainement imprégnée par le leadership qu'elles doivent exercer dans les nombreux dossiers qu'elles gèrent, plus spécifiquement ceux portant sur les difficultés des élèves (dyslexie, dyscalculie, TDAH, etc.).

Pour les enseignants, c'est la confiance en soi des élèves qui arrive en 2^e position (16,1 %). Il s'agit d'un facteur qui reste perceptible dans les interactions de l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs, et dont l'enseignant est témoin.

Il faut souligner que les pratiques de l'enseignant peuvent avoir un impact sur la motivation et l'engagement des élèves. Ceci n'est par contre pas le cas pour le deuxième facteur évoqué par les directions d'école, soit les habiletés et difficultés des élèves. Les pratiques de l'enseignant peuvent

atténuer les difficultés des élèves, mais elles ne peuvent pas les faire disparaître. Il est donc possible de concevoir l'idée que pour certains facteurs liés à l'élève, l'enseignant a la perception qu'il exerce une certaine influence, et pour d'autres, qu'il n'a aucun contrôle sur la situation.

6.5. Facteurs liés à la famille

Très peu de réponses des enseignants et des directions d'école concernaient la famille. Ceci est plutôt surprenant, étant donné que le milieu familial, tout particulièrement le statut socio-économique de l'élève, est ressorti dans plusieurs recherches comme un facteur important dans le rendement scolaire des élèves (Sirin, 2005). Dans la présente recherche, le format de la question était orienté vers la performance aux évaluations externes et non vers le rendement scolaire en général. C'est peut-être dans cette perspective que les enseignants et les directions d'école n'ont pas considéré la pertinence des facteurs liés à la famille.

6.6. Ensemble des facteurs

Lorsque l'ensemble des facteurs (enseignants, école et élèves) des tableaux 2, 3 et 4 est examiné, les résultats montrent que les enseignants évoquent surtout la motivation et l'engagement des élèves (29 réponses) et la qualité de l'enseignement (23 réponses). Pour les directions d'école, c'est la qualité de l'enseignement (19 réponses) qui est le plus souvent évoquée.

Outre la motivation et l'engagement de l'élève, on peut constater que les enseignants et les directions d'école ont tendance à accorder une grande importance à l'influence de la qualité de l'enseignement sur le rendement scolaire des élèves. Cette influence de la qualité de l'enseignement a également été soulignée dans de nombreuses recherches (Basque et Bouchamma, 2013, 2016; Hattie, 2009; Marzano, 2010; Stronge, 2007[2002]).

7. Les résultats de cette recherche en lien avec le *Forum francophone sur l'apprentissage*

Dans cette section, nous présentons les liens entre la présente recherche et le 1^{er} *Forum sur l'apprentissage* qui a eu lieu à l'Université de Moncton, campus de Shippagan, le 30 avril et le 1^{er} mai 2015. Ce forum intitulé « Portrait de l'éducation : parole à la communauté » avait comme mission

« de créer un espace de réflexion collectif portant sur l'apprentissage impliquant les gens de la communauté francophone du Nouveau-Brunswick » (Boudreau, Auger et Laforest, 2015, p. 2).

La présente recherche, qui découle d'une question ouverte posée aux enseignants et aux directions d'école, a démontré l'importance de la qualité de l'enseignement pour le rendement scolaire des élèves. Cela a d'ailleurs été la réponse la plus évoquée par les enseignants ainsi que les directions d'école. La qualité de l'enseignement est étroitement liée au thème 5 du Forum, qui traite de *la pédagogie*, ainsi qu'au thème 6, qui traite de *la différenciation*.

La deuxième réponse la plus évoquée, si l'on tient compte de l'ensemble des enseignants et des directions d'école, a été la motivation et l'engagement des élèves. Pour les enseignants, c'est même la réponse la plus évoquée. Ce facteur rejoint la motivation à apprendre, un élément du premier thème du Forum, *la place aux jeunes*.

La structure de l'école et ses ressources ainsi que l'implication de la direction sont des réponses évoquées qui font référence au thème 2 du Forum, *le leadership éducationnel*. Les résultats montrent qu'il n'y a que les directions d'écoles qui ont évoqué la structure de l'école et ses ressources ainsi que l'implication de la direction comme des facteurs ayant un impact sur le rendement scolaire des élèves. Les enseignants ont plutôt évoqué d'autres facteurs. Ceci indique que les directions d'école ont la perception que leur travail a une influence sur la réussite scolaire des élèves, ce qui n'est cependant pas la perception du personnel enseignant. Cette perception des enseignants est étonnante, étant donné les constats mentionnés à la section 3.1.

Pour conclure cette section, soulignons que nous avons été étonnés de constater que les facteurs liés à la famille ont très peu été évoqués par les participants. Cette catégorie, liée au thème 3 du Forum (*la collaboration école-communauté*), regroupe des facteurs tels que la collaboration des parents, le statut socio-économique de la famille et l'implication des parents.

8. Conclusion en lien avec le rendement scolaire des élèves et le décrochage scolaire (selon les perceptions des acteurs scolaires)

La façon d'expliquer un événement ou un comportement a des répercussions sur la motivation de l'individu et, par conséquent, sur son comportement (Weiner, 1985, 1986). C'est dans cette perspective que nous avons voulu examiner les perceptions des enseignants et des directions d'école des facteurs ayant une influence sur le rendement scolaire.

Les résultats ont montré que les enseignants attribuent le rendement scolaire autant à des facteurs externes (facteurs liés à l'élève) qu'à des facteurs internes (facteurs liés aux enseignants). Ce constat nous indique que les enseignants ont la perception d'avoir un certain contrôle dans certaines situations, mais peu dans d'autres. Les enseignants sont motivés dans certaines situations, mais sont peut-être démotivés dans celles où le milieu n'est pas propice aux apprentissages ou lorsque les élèves ne sont pas motivés, comme l'indiquent les résultats. À cet effet, il y a lieu de considérer l'implantation de mesures dans le système scolaire pour soutenir un milieu propice à l'apprentissage ainsi que la motivation scolaire. Pour atteindre cet objectif, l'implantation des pratiques liées à l'inclusion scolaire au sein du système scolaire s'avère une piste prometteuse selon laquelle « les pratiques pédagogiques permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel » (Porter et Aucoin, 2012, p. 196).

Pour les directions d'école, les résultats ont montré qu'ils attribuent le rendement scolaire principalement à des facteurs liés à l'enseignant (facteur externe). Malgré ceci, elles considèrent que leur travail a une influence sur le rendement scolaire des élèves. C'est dans cette perspective que les directions d'école participent au système d'évaluation du personnel enseignant qui est en place au Nouveau-Brunswick depuis 1999 (MENB, 2004). Dans cette forme de supervision du personnel enseignant, les directions d'école se perçoivent comme des acteurs actifs du rendement scolaire des élèves.

Pour faire en sorte que les directions d'école jouent un rôle plus actif dans le rendement scolaire des élèves, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance a modifié le rôle des directions d'école du Nouveau-Brunswick. En effet, depuis 2012, les directions d'école supervisent de façon plus soutenue le personnel enseignant, ce qui a un

impact positif sur le rendement scolaire des élèves (MEDPENB, 2014). Est-ce que cette mesure a pour but d'augmenter la motivation des directions d'école à influencer positivement sur le rendement scolaire des élèves? Est-ce que cette nouvelle orientation va changer les attributions des directions d'école? Voilà des questions qui représentent de belles pistes de recherche.

Il est important de souligner qu'autant les directions d'école que les enseignants perçoivent l'importance de la qualité de l'enseignement sur le rendement scolaire. Ceci rejoint les résultats de nos recherches quantitatives effectuées antérieurement (Basque et Bouchamma, 2013, 2016). Dans cette perspective, et pour favoriser la qualité de l'enseignement, il y a lieu d'implanter des mesures qui peuvent modifier les pratiques des enseignants. Au lieu de miser sur la supervision traditionnelle du personnel enseignant, les recherches actuelles s'orientent vers l'implantation de communautés d'apprentissages professionnelles (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). La communauté d'apprentissage professionnelle est un mode de fonctionnement des établissements scolaires qui mise sur la collaboration du personnel enseignant et qui incite le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions, dans le but d'améliorer de façon continue le rendement scolaire des élèves (Roy et Hord, 2006).

Pour ce qui est des facteurs liés à l'élève, c'est la motivation et l'engagement des élèves qui ont été le plus souvent évoqués, et ce, autant par les directions d'école que les enseignants. Il faut donc miser sur des mesures qui soutiennent la motivation et l'engagement des élèves (si nous nous fions aux perceptions ou opinions des acteurs du système scolaire). À cet égard, plusieurs milieux éducatifs, tels ceux du Nouveau-Brunswick (MEDPENB, 2014), encouragent fortement les écoles à devenir des écoles communautaires dans le but de donner du sens aux apprentissages scolaires. Cette vision est clairement énoncée dans la *Politique d'aménagement linguistique et culturel* (PALC) de la province (*ibid.*, 2014).

Pour conclure, nous tenons à souligner que, dans notre recherche, certaines nuances s'imposent. D'abord, la question posée faisait référence à la performance des élèves aux examens du ministère plutôt qu'à l'apprentissage en général, ce qui a pu orienter les réponses des répondants (p. ex. peu de réponses concernant l'influence de la famille). De plus, nous

tenons à préciser que la notion de *locus de contrôle* est une notion liée à la psychologie des individus, comme celle du *sentiment d'efficacité personnel* (Bandura, 1982, 1986). Dans le cadre de notre étude, les participants ont été invités à faire part de leurs propres perceptions en tant qu'individus et non en tant que groupe (d'une profession ou d'une autre). Le concept de locus de contrôle, contrairement à celui du sentiment d'efficacité, n'a pas évolué vers une dimension liée à la profession, mais s'est élargi vers les concepts de sentiment d'efficacité professionnelle et de sentiment d'efficacité collective qui, justement, traitent de cet aspect de groupe.

Finalement, certaines pistes de recherches restent à explorer. Il serait intéressant de comparer les perceptions des acteurs scolaires selon qu'ils proviennent d'écoles favorisées ou défavorisées afin d'examiner les facteurs évoqués (internes et externes). Avec la valorisation de la collaboration et l'instauration des communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles, il serait également intéressant de mesurer le sentiment d'efficacité collective des acteurs scolaires, ce qui donnerait une autre dimension à la perspective collective.

Bibliographie

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016[1996]). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37.2.122-147.
- (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice-Hall.
- Bardin, L. (1993[1977]). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Basque, M. et Bouchamma, Y. (2013). Academic achievement in effective schools. *Alberta Journal of Educational Research*. 59.3.503-519.
- (2016). Predictors of mathematics performance: The impact of prior achievement, socioeconomic status and school practices. *International Studies in Educational Administration*. 41.1.85-104.

- Bempechat, J. et Ginsburg, H. P. (1989). *Underachievement and educational disadvantage: The home and school experience of at-risk youth*. New York : ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'Université Laval. [coll. Formation et profession]
- Blanchard, C., Otis, N., Pelletier, L. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*. 30.1.105-123.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck. [coll. Pédagogies en développement]
- Boudreau, L. C., Auger, C. et Laforest, A. (2015). *Rapport : 1^{er} Forum francophone sur l'apprentissage. Portrait de l'éducation : Parole à la communauté*. Shippagan : Université de Moncton.
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J. et Zhang, Y. (2001). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Rapport préparé pour Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et le Conseil des ministres de l'éducation (Canada). Récupéré le 26 septembre 2016 de : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/141/RapportCanada.FR.pdf>
- Coelli, M. et Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*. 31.92-109.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2013). *Rapport de l'évaluation pancanadienne en sciences, en lecture et en mathématiques : Programme pancanadien d'évaluation 2013 (PPCE)*. Toronto : CMÉC. Récupéré le 26 septembre 2016 de : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/337/PCAP-2013-Public-Report-FR.pdf>

- Corallo, C. et McDonald, D. (2001). *What works with low-performing schools: A review of research literature on low-performing schools*. Charleston (Virginie de l'Ouest) : AEL Inc.
- Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T. et Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic background. *British Journal of Educational Psychology*. 80.2.199-221.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. 36.25-43.
- DuFour, R. et Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington (Indiana) : Solution Tree Press.
- Fontayne, P., Martin-Krumm, C., Buton, F. et Heuzé, J.-P. (2003). Validation française de la version révisée de l'échelle de mesure des attributions causales (CDSII). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 58.59-72.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36:3.219-231.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*. 34.2.77-92.
- Georgiou, S. N., Christou, C., Stavrinides, P. et Panaoura, G. (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the schools*. 39.5.583-595.
- Gilmore, J. (2010). *Tendance du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs* (No de cat. 81-004-X). Ottawa : Division de la statistique du travail. Récupéré le 26 septembre 2016 de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>

- Gobel, P., Thang, S. M., Sidhu, G. K., Oon, S. I. et Chan, Y. F. (2013). Attributions to success and failure in English language learning: A comparative study of urban and rural undergraduates in Malaysia. *Asian Social Science*. 9.2.53-62.
- Goldberg, M. D. et Cornell, D. G. (1998). The influence of intrinsic motivation and self-concept on academic achievement on second- and third grade students. *Journal for the Education of the Gifted*. 21.2.179-205.
- Gosselin, A. (1995). Les attributions causales dans la rhétorique politique. *Hermès: Argumentation et rhétorique (II)*. 16.153-166.
- Hareli, S. et Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: A scaffold for a new direction in the study of achievement motivation. *Educational Psychologist*. 37.3.183-193.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge.
- Jager, L. et Denessen, E. (2015). Within-teacher variation of causal attributions of low achieving students. *Social Psychology of Education*. 18.517-530.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *Enjeux*. 122.105-127.
- Lafond, D. (2008). Le décrochage scolaire au secondaire : pourcentages dramatiques et conséquences néfastes. *Éducation Canada*. 48.3.28-31.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H. et Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*. 97.2.184-196.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria (Virginie) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- . (2010). Developing expert teachers. In Marzano, R. J. (dir.). *On excellence of teaching*. Bloomington (Indiana) : Solution Tree Press. 213-246.

- Marzano, R. J., Waters, T. et McNulty, B. A. (2005). *Schools leadership that works: From research to results*. Alexandria (Virginie) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003[1991]). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck. [coll. Méthodes en sciences humaines]
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick [MENB] (1999). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2000). *PISA 2000 : Résultats de la performance des élèves du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Récupéré le 26 septembre 2016 de : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/evalf/PISA2000.pdf>
- . (2002). *Plan d'apprentissage de qualité*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2004). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2006). *Les enfants au premier plan*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2008) *Être prêt pour la réussite : Stratégie décennale pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2009). *Commission sur l'école francophone : Bâtissons ensemble la meilleure école pour nos enfants*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2003). *Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick [MEDPENB] (2014). *La politique d'aménagement linguistique et culturel*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

- . (2016a). *Plan d'éducation de 10 ans : Donnons à nos enfants une longueur d'avance*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- . (2016b). *Le pouvoir de la littératie : Vers la Stratégie globale en matière d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Muijs, D. et Reynolds, J. (2003). Student background and teacher effects on achievement and attainment in mathematics: A longitudinal study. *Educational Research and Evaluation*. 9.3.289-314.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. et Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas - A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*. 15.2.149-175.
- Opdenakker, M. C., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G. et Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *Schools Effectiveness and Schools Improvement*. 13.4.399-427.
- Pansu, P., Dompnier, B. et Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : attributions de réussite et d'échec. In Toczek, M.-C. et Martinot, D. (dir.). *Le défi éducatif : des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin. 277-302.
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Lévis (Québec) : Partenaires pour la réussite en Chaudière-Appalaches.
- Pelaccia, T., Delplancq, H., Tribby, E., Leman, C., Bartier, J.-C. et Dupeyron, J.-P. (2008). La motivation en formation : une dimension réhabilitée dans un environnement d'apprentissage en mutation. *Pédagogie médicale*. 9.3.103-121.
- Porter, G. L. et Aucoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles : Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Présenté au ministre de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Fredericton : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

- Rasinski, T. et Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*. 26.2.109-125.
- Reyna, C. et Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*. 93.2.309-319.
- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B. et James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*. 17.4.425-439.
- Robertson, A. et Collerette, P. (2006). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*. 31.3.687-707.
- Robinson, V., Lloyd, C. et Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*. 44.635-674.
- Roy, P. et Hord, S. M. (2006). It's everywhere, but what is it? Professional learning communities. *Journal of School Leadership*. 16.490-501.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*. 31.2.297-316.
- Scheerens, J. (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*. Paris : Institut international de planification de l'éducation.
- Scheerens, J. et Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford (G-B) : Pergamon.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*. 98.4.196-206.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*. 75.3.417-453.

- Stronge, J. H. (2007[2002]). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria (Virginie) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D. et Hindman, J. L. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 20.3.196-206.
- ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. et Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*. 48.40.699-732.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck. [coll. Méthodes en sciences humaines]
- Waters, J. T., Marzano, R. J. et McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora (Colorado) : Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*. 71.3-25.
- (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92.4.548-573.
- (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York : Springer.
- (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*. 12.1.1-14.
- (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*. 45.1.28-36.
- Willms, J. D. (2004). *Variation in literacy skills among Canadian provinces: Findings from the OECD PISA*. Ottawa : Statistique Canada.

Wolters, C. A., Fan, W. et Daugherty, S. G. (2013). Examining achievement goals and causal attributions together as predictors of academic functioning. *The Journal of Experimental Education*. 81.3.295-321.