

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**ESTIME DE SOI GLOBALE ET PERCEPTION DE COMPÉTENCES : IMPACT
SUR LA RÉUSSITE EN FRANÇAIS EN 6^E ANNÉE**

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Comme exigence partielle
du programme de maîtrise en éducation

PAR

ANNIE D'AMOURS

JUILLET 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
REMERCIEMENTS	ix
AVANT-PROPOS	xi
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Problématique de recherche.....	6
1.2 Objectifs de recherche	7
1.3 Formulation des hypothèses et des questions de recherche.....	8
1.4 Statistiques concernant les taux de réussite aux épreuves uniques en langue d'enseignement	15
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	19
2.1 Introduction.....	20
2.2 Les apports de la recherche.....	21
2.3 Définition de l'estime de soi	25
2.4 Corrélation entre estime de soi et perception des compétences.....	29

2.5	Définition du concept de perception de compétences	32
2.6	Développement et construction de l'estime de soi chez l'enfant.....	37
2.7	Les déterminants de l'estime de soi.....	42
	2.7.1 Introduction.....	42
	2.7.2 Influence des personnes significatives.....	43
	2.7.3 Expériences de réussites et d'échecs	44
	2.7.4 Influence des pairs	45
	2.7.5 Le niveau d'estime de soi selon l'âge et le sexe	46
2.8	Justification concernant le choix de la discipline	47

CHAPITRE III

	CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	50
3.1	Introduction.....	51
3.2	Approche méthodologique.....	52
	3.2.1 Approche corrélacionnelle.....	52
3.3	Participants.....	54
	3.3.1 Portrait de la population à l'étude.....	54
	3.3.2 Technique d'échantillonnage utilisée	55
	3.3.3 Échantillonnage	55
	3.3.4 Limites des techniques utilisées.....	57
3.4	Procédure et collecte des données	58

3.4.1	Milieu.....	59
3.4.2	Déroulement de l'expérimentation	60
3.4.3	Seuil de réussite et calcul des scores	62
3.4.4	Techniques d'analyse des données	64
3.5	Instrument de mesure et variables	67
3.5.1	Justifications concernant le choix de l'instrument.....	67
3.5.2	Instrument original.....	70
3.5.3	Instrument modifié.....	72
3.5.4	Limites de l'instrument de mesure.....	75

CHAPITRE IV

	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	77
4.1	Introduction.....	78
4.2	Présentation des résultats	78
4.3	Analyse des résultats.....	82
4.3.1	Analyse relative à l'hypothèse 1	83
4.3.2	Analyse relative à l'hypothèse 2.....	86
4.3.3	Analyse relative à l'hypothèse 3.....	91

CHAPITRE V

	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	97
5.1	Discussion.....	97

5.2 Limites de l'étude	104
CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE.....	111
ANNEXE 1 Présentation du SPPC (validation en français).....	124
ANNEXE 2 Questionnaire	128
ANNEXE 3 Lettre aux parents des élèves de fin de 3^e cycle du primaire	139
ANNEXE 4 Tableau cumulatif des résultats.....	143
ANNEXE 5 Consignes à la personne responsable de l'évaluation dans l'école	145
ANNEXE 6 Document d'information	147
ANNEXE 7 Guide 2 – Correction des épreuves.....	160
ANNEXE 8 Cahier de réponses Lecture – tâche 1	204
ANNEXE 9 Cahier de réponses Lecture – tâche 2	209
ANNEXE 10 Cahier de préparation à l'écriture	215
ANNEXE 11 Cahier d'écriture.....	220
ANNEXE 12 Texte définitif	232
ANNEXE 13 Un nom, une histoire	239

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Répartition des élèves ayant participé à l'étude.....	56
Tableau 2	Grille d'interprétation des résultats à l'épreuve obligatoire en lecture.....	63
Tableau 3	Grille de correction en écriture (version 2005).....	64
Tableau 4	Relations entre l'estime de soi globale chez les élèves de 11 à 12 ans du 3 ^e cycle du primaire et la réussite en français.....	66
Tableau 5	Relations entre le sentiment de perception de compétences chez les élèves de 11 à 12 ans du 3 ^e cycle du primaire et la réussite en français.....	67
Tableau 6	Corrélation entre la variable estime de soi globale et les résultats en français pour tous les élèves (n=56)	79
Tableau 7	Corrélation entre la variable perception des compétences et les résultats en français pour tous les élèves	80
Tableau 8	Corrélation entre l'estime de soi globale et les résultats en français chez les garçons	80
Tableau 9	Corrélation entre la variable perception des compétences et les résultats en français chez les garçons	81
Tableau 10	Corrélation entre la variable estime de soi et les résultats en français chez les filles.....	81
Tableau 11	Corrélation entre la variable perception des compétences et les résultats en français chez les filles.....	82
Tableau 12	Moyennes obtenues par les élèves pour chacune des variables analysées	82

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Taux de réussite à l'épreuve de français dans les commissions scolaires publiques francophones en 2001-2002	17
Figure 2	Notes moyennes en lecture en 2000, divers pays de l'OCDE et Québec	18
Figure 3	Le concept de soi	23
Figure 4	Pyramide des besoins de Maslow (1954)	27
Figure 5	Modèle éducationnel du concept de soi global (Shavelson, Hubner et Stanton, 1976)	31
Figure 6	Conception multidimensionnelle du sentiment de compétence pour enfants et jeunes adolescents (Harter, 1985)	35
Figure 7	Étapes de réalisation du projet de recherche	52
Figure 8	Diagramme représentant la direction des relations entre les variables à évaluer	54
Figure 9	Mode de présentation du SPPC (Harter, 1982)	69
Figure 10	Variables analysées pour tester l'hypothèse 1	83
Figure 11	Résultats en français chez les garçons en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale	85

Figure 12	Résultats en français chez les filles en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale	85
Figure 13	Résultats en français chez tous les élèves en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale.....	86
Figure 14	Variables analysées pour tester l'hypothèse 2.....	87
Figure 15	Résultats en français chez tous les élèves en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences	88
Figure 16	Résultats en français chez les garçons en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences.....	89
Figure 17	Résultats en français chez les filles en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences.....	90
Figure 18	Variables analysées pour tester l'hypothèse 3	91
Figure 19	Diagramme représentant les moyennes obtenues pour la variable estime de soi pour chacun des sexes.....	93
Figure 20	Diagramme représentant les moyennes obtenues pour la variable perception des compétences pour chacun des sexes.....	93
Figure 21	Diagramme représentant les résultats en français selon le sexe	94

REMERCIEMENTS

Fierté, dépassement et accomplissement de soi sont les sentiments que je ressens à la fin de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens à remercier les personnes qui ont été près de moi au cours de ce long processus. Tout d'abord, je tiens à souligner l'influence et l'importance de mes parents, qui m'ont appuyée et encouragée dans la poursuite de mes études supérieures et qui m'ont donnée des pistes facilitant et orientant ma décision d'entreprendre une recherche sur ce sujet. Aussi, je désire souligner la présence d'esprit, les précieux conseils et les commentaires constructifs de mon conjoint qui m'ont permis d'améliorer la qualité de ce projet. De plus, sa compréhension et son soutien se sont avérés une aide précieuse.

D'autre part, la poursuite de ce projet ne s'est pas faite sans heurts. Au coeur de cette démarche de réflexion, j'ai dû travailler sur mon estime ainsi que ma confiance en moi et faire preuve de persévérance. Je suis fière d'avoir tenu bon malgré les difficultés rencontrées.

Je veux aussi partager cette joie avec tous ceux qui m'ont encouragée, de près ou de loin, dans cette aventure. De ce fait, monsieur Jean-Claude Huot, mon directeur de recherche, fait partie des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail. Je tiens donc à lui exprimer toute ma reconnaissance pour avoir accepté d'être mon guide, pour

cette grande confiance qu'il a su me témoigner malgré mes doutes, mes inquiétudes et mes nombreuses questions. Sa grande disponibilité, son professionnalisme, la qualité de sa supervision, ses conseils judicieux de même que son support constant et respectueux m'ont amenée à me dépasser et à trouver l'énergie nécessaire pour réaliser ce défi personnel. Également, je souhaite adresser des remerciements chaleureux à monsieur Abdellah Marzouk qui m'a apporté son aide et qui a grandement contribué à l'élaboration de ce mémoire. Je vous témoigne toute ma reconnaissance pour vos conseils et vos suggestions qui ont permis l'amélioration de ce manuscrit. Cette fierté qui m'habite aujourd'hui, je la dois d'abord à mes efforts individuels, mais aussi à tous ceux qui ont rendu agréable mon travail sur ce sujet. En effet, de longues heures passées au local d'étude en compagnie d'amis du département ont donné lieu à des discussions et à un divertissement essentiels pour me motiver et m'encourager durant la rédaction de ce rapport.

Enfin, je tiens à remercier la direction générale et les enseignants de l'école des Moussaillons à Pintendre, de la Commission scolaire des Navigateurs, pour l'intérêt manifesté envers ce projet de recherche. Un merci bien spécial à tous les enseignants et enseignantes qui ont généreusement accepté que leurs élèves participent à mon projet. Sans leur implication et sans le précieux temps qu'ils ont décidé de m'accorder, ce travail n'aurait pu avoir lieu. J'adresse, par le fait même, de chaleureux remerciements aux parents des élèves qui, grâce à leur consentement, ont rendu possible la collecte des données auprès de leurs enfants.

AVANT-PROPOS

L'estime de soi est une dimension fondamentale de notre personnalité. Pour nous sentir bien dans notre peau, la plupart d'entre nous avons besoin d'être aimés et appréciés et de nous sentir compétents. Ce besoin de valorisation aux yeux des autres guide plusieurs de nos activités. On s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi, définie comme étant l'évaluation globale de la valeur de soi, c'est-à-dire le degré de satisfaction de soi-même, constitue à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale. En d'autres termes, l'estime de soi se construit progressivement (elle n'est pas innée) et son développement représente un processus dynamique et continu, si bien que si l'estime de soi semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s'opère à travers des processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation (Jendoubi, 2002).

Depuis quelques années, notre société a tendance à accorder une importance croissante à l'épanouissement de chacun, que ce soit dans le cadre familial, scolaire ou professionnel. Par le fait même, le développement équilibré d'un enfant est devenu une préoccupation essentielle qui concerne non seulement les parents, mais également tous les professionnels de l'éducation. Dans les milieux éducationnels, scolariser un enfant ne signifie pas seulement lui transmettre des compétences, mais aussi lui offrir un cadre favorisant le développement des échanges entre enfants, le respect mutuel ainsi que la

coopération et qui encourage également le désir d'apprendre, l'affirmation en tant qu'individu, l'expression des émotions, la confiance en soi et finalement, l'estime de soi.

En tant que chercheuse praticienne, le développement de l'estime de soi m'apparaît être une condition essentielle aux apprentissages, à l'attitude positive des enfants face à l'école et même à la réussite scolaire. Nous croyons, en tant qu'interlocuteurs privilégiés de l'enfant et détenteurs d'un rôle stratégique, que par nos attitudes, il est possible d'agir sur l'environnement de l'élève dans le but de créer des situations et des relations qui favorisent l'estime de soi.

L'originalité de ce travail réside dans le fait de montrer que certaines dimensions de l'estime de soi des élèves, telle la perception qu'ils ont de leurs compétences scolaires et de leur estime de soi globale, influencent de manière non négligeable leurs résultats scolaires en français. Nous croyons que ceci peut inviter les équipes éducatives à prendre en compte cette perception subjective, d'une part, au cours du travail qu'elles mènent auprès des élèves afin de les aider à élaborer un véritable projet de réussite et d'autre part, dans la prise en charge de l'échec scolaire. Il serait donc souhaitable que cette recherche favorise non seulement l'accompagnement des enfants dans leurs travaux scolaires, mais également dans le renforcement de leur estime de soi.

En effet, il nous apparaît intéressant de documenter ce qui peut aggraver l'échec de certains élèves dans des domaines d'apprentissage importants, tout comme il nous faut

mieux connaître les variables qui les protègent devant une telle issue. Autrement dit, la réussite, comme l'échec, s'inscrit dans une trajectoire où l'élève est en interaction avec l'école et son milieu. L'échec est un processus cumulatif et il existe une ligne directrice expliquant, au moyen de divers facteurs, tels ceux liés à l'estime de soi, les causes de ces difficultés.

RÉSUMÉ

Comme la plupart des enfants fréquentant l'école seront sujets, un jour ou l'autre, à vivre des réussites et des échecs sur leur parcours scolaire, nous nous sommes intéressés, par l'entremise de la présente recherche, à certaines variables pouvant jouer un rôle dans la qualité de leur rendement académique. Il sera donc question du concept d'estime de soi globale des élèves de 2^e année du 3^e cycle du primaire, ainsi que de leur perception des compétences, particulièrement en ce qui a trait à leur réussite en français. En effet, cette étude tente de démontrer un lien entre une forte estime de soi et de bons résultats académiques en lecture ainsi qu'en écriture, obtenus lors de la passation de l'épreuve obligatoire en français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en juin 2007. Elle propose également de vérifier l'effet de la perception des compétences sur la réussite de cette même matière. Finalement, elle vise à mettre en évidence les différences entre les garçons et les filles de ce groupe d'âge en regard de leur estime de soi, de leur perception de compétences et de leurs résultats en français. Afin de mieux comprendre la relation entre ces variables, 56 élèves (26 filles et 30 garçons) de fin de 3^e cycle du primaire d'une école publique de la région de Québec, ont répondu à la version française du questionnaire : The Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982). À la suite de l'analyse des données recueillies, les résultats indiquent qu'il y a effectivement une relation positive entre la variable estime de soi globale et les résultats en français. D'autre part, les résultats suggèrent également un lien significatif entre la perception des compétences scolaires et les notes obtenues en français pour l'échantillon sélectionné. Enfin, les analyses indiquent

des scores inférieurs chez les filles, tant au niveau de l'estime de soi que de la perception des compétences et ce, comparativement aux scores obtenus chez les garçons.

« L'estime de soi se construit
comme un édifice à trois dimensions : moi,
les autres et la manière dont je me comporte
avec eux quand il s'agit de me réaliser
personnellement. »

E. Rigon

INTRODUCTION

Parmi les nombreuses convictions que nous partageons socialement, l'une d'elles concerne l'effet bénéfique de l'estime de soi sur la réussite de notre vie. S'estimer, c'est reconnaître ses forces et ses faiblesses, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables. Avoir une bonne estime de soi est censé favoriser le succès personnel, la santé et la réussite sociale (Martinot, 2001). Au Québec, cette valorisation de l'estime de soi s'est manifestée par la volonté de promouvoir le développement de compétences associées à l'estime de soi dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise. D'autres pays, comme la France, ont reconnu l'importance de créer des programmes encourageant le développement de l'estime de soi dans le domaine de l'éducation. Aux États-Unis, ces programmes existent depuis le début des années 1990. Que ce soit au Québec, en France ou aux États-Unis, cette volonté de promouvoir l'estime de soi est fondée sur une solide croyance en ses vertus présumées. L'exemple du rapport de la California Task Force 1 illustre parfaitement cette croyance. En effet, il est stipulé dans cette étude que l'estime de soi fonctionnerait comme un véritable vaccin social qu'il serait utile d'inoculer aux individus et à la société pour lutter contre les crimes, la violence, l'abus de drogues, les grossesses chez les adolescentes, les enfants maltraités et l'échec scolaire (California Task Force, 1990, p. 4; *Revue des sciences de l'éducation*, 2001).

Les croyances naïves sur lesquelles s'enracine le besoin de mettre en place de tels programmes sont facilement justifiables au moyen d'un discours scientifique. Certaines

théories valorisent effectivement l'estime de soi en considérant que les individus sont motivés à atteindre leurs buts et à devenir la personne qu'ils ont envisagée (Gollwitzer et Wicklund, 1982). De nombreux travaux attestent également que le fait de se voir comme quelqu'un de bien favorise autant la santé physique que mentale et constitue un indicateur important d'une bonne adaptation (Brown et Taylor, 1988). Assurément, avoir une bonne estime de soi favoriserait le succès personnel, la santé et la réussite sociale (Martinot, 2001).

D'un autre côté, sur le plan scolaire, d'autres études mentionnent que les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leurs travaux scolaires lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les stratégies qu'ils ont développées et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles (Harter, 1990; Pintrich et Schrauben, 1992).

À partir de ces constatations, il devient possible de considérer l'estime de soi comme un moteur fondamental de notre existence. Toutefois, malgré l'ampleur que semble prendre cette croyance, notamment sur les effets positifs qu'elle engendre dans le domaine scolaire, il nous apparaît important de nous interroger davantage sur ses supposées vertus. Le but de cette recherche est dès lors de mener ce questionnement à partir d'une analyse quantitative de données recueillies à l'aide d'un questionnaire mesurant l'estime de soi et la perception des compétences scolaires propres à l'enfant. Ces réponses seront par la suite mises en

relation avec les résultats obtenus par des élèves de fin de 3^e cycle du primaire dans le domaine du français, langue maternelle d'enseignement, lors de la passation d'une épreuve obligatoire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

Cette recherche se compose de trois parties. Nous nous attarderons, dans un premier temps, à cerner la problématique de recherche et les objectifs qui la sous-tendent. Par la suite, nous procéderons à une présentation générale des concepts à l'étude, soit l'estime de soi et la perception de compétences, en évoquant leurs théories et modèles ainsi qu'en mentionnant les facteurs qui les influencent et en abordant l'impact présumé de ces variables sur la réussite en français. Suite à l'exposé de la problématique et du cadre théorique, nous présenterons, dans la seconde partie, la méthodologie adoptée pour réaliser cette étude quantitative, les sujets à l'étude, le milieu ainsi que l'instrument de mesure utilisé. Finalement, dans la dernière partie, nous ferons état de l'interprétation des résultats. Cette partie comprendra une discussion englobant la synthèse des résultats, les limites de même que les retombées de l'étude.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Problématique de recherche

Nous proposons d'étudier, dans le cadre de ce projet de recherche, l'impact de l'estime de soi et de la perception des compétences scolaires sur la réussite en français. Comme nous le verrons dans le second chapitre, diverses études ont abordé la question de l'impact de ces variables sur la réussite académique, mais aucune, à notre connaissance, ne s'est intéressée spécifiquement à la réussite en français. De plus, rares sont celles qui combinent deux domaines distincts de l'estime de soi, soit un concept scolaire (la perception des compétences académiques) et un concept non scolaire (l'estime de soi globale). Il subsiste donc une divergence entre les connaissances actuelles portant sur ce sujet et ce que nous aimerions comprendre à propos de ce phénomène. De ces constats, deux dimensions relevant du concept d'estime de soi seront donc analysées et mises en relation avec la réussite en français, principalement en lecture et en écriture. Une attention particulière sera accordée aux différences selon le sexe des sujets à l'étude.

Il devient donc pertinent que la présente recherche puisse apporter des éclaircissements sur ce problème tangible, soit : examiner la relation entre l'estime de soi globale et la perception des compétences sur la réussite en français (lecture et l'écriture), chez des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire. Effectivement, au plan pragmatique, l'intention de la présente recherche, outre le fait d'apporter des éclaircissements sur un

phénomène, est, dans une intention d'application pratique, d'inciter le milieu scolaire à mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques ayant pour but de développer ou de maintenir une estime de soi forte chez les élèves. Outre cette visée explicative qui aspire à dégager des relations entre des facteurs interreliés, elle tente d'enrichir un domaine de connaissance particulier.

Finalement, l'utilité et le bien-fondé de cette recherche résident dans un constat avancé par plusieurs chercheurs selon lequel l'estime de soi, de même que la perception des compétences des élèves, variables primées dans cette étude, sont reconnues comme étant importantes dans le fonctionnement et le rendement scolaire des élèves (Vezeau et Simard, 2006). De plus, bien que de nombreuses études aient été réalisées pour mesurer ces concepts (Coopersmith, 1967; Harter, 1983; Rosenberg, 1979), bien peu s'attardent essentiellement à la réussite d'une seule matière de base

1.2 Objectifs de recherche

Les fondements théoriques et les faiblesses soulevées dans la présentation de la problématique justifient d'examiner les relations présupposées entre la réussite en français chez les garçons et les filles de 2^e année du 3^e cycle du primaire et certaines composantes de l'estime de soi. La détermination d'une influence possible entre ces concepts permettra peut-être de répondre à un besoin visant à favoriser la réussite en français par la mise en place de moyens pédagogiques applicables en contexte scolaire.

La présente étude a pour objectif principal d'examiner les relations possibles entre deux composantes de l'estime de soi et la réussite en français en lecture et en écriture chez des élèves de fin de 3^e cycle du primaire, soit l'estime de soi globale (concept de soi non scolaire) et la perception des compétences (concept de soi scolaire). La réalisation de ce projet s'appuiera sur les objectifs spécifiques suivants :

1. Examiner la relation entre l'estime de soi globale et la réussite en français chez les garçons et les filles de fin de 3^e cycle du primaire.
2. Vérifier l'existence d'un lien entre la perception des compétences et les résultats obtenus dans cette même matière pour chacun des deux sexes.
3. Mesurer l'influence respective de chacune des deux variables sur la réussite du français dans le but d'identifier si l'une ou l'autre de ces variables démontre un impact plus important sur les résultats obtenus dans cette matière.
4. Observer s'il existe des différences entre les garçons et les filles au niveau des résultats en français (lecture et écriture) ainsi que dans l'autoévaluation de soi.

1.3 Formulation des hypothèses et des questions de recherche

Les objectifs de cette étude s'articulent autour du fait que des domaines de l'estime de soi ont un impact sur les résultats académiques obtenus dans une matière précise. La

vérification des hypothèses ci-dessous dans la suite de notre travail permettra de démontrer l'importance de ces domaines dans la réussite en français.

Les hypothèses et questions de recherche sont les suivantes :

Hypothèse 1 : Les élèves de 11 et 12 ans (fin de troisième cycle du primaire) présentant une forte estime de soi globale obtiennent de meilleurs résultats académiques en français (lecture et écriture) que ceux qui présentent une faible estime d'eux-mêmes.

Questions de recherche relatives à l'hypothèse 1

1. A) Est-ce que cette interaction est observée de manière identique chez les garçons et les filles?

Pour tenter de justifier cette hypothèse, il convient d'abord de mentionner que des études récentes tendent à démontrer qu'il existe bel et bien une influence de l'estime de soi sur la réussite scolaire. En effet, selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage de Bandura (1986), une variété de facteurs, largement d'ordre motivationnel, ont une influence déterminante sur le rendement scolaire des élèves. Parmi ces facteurs, l'estime de soi globale a fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie du développement et en éducation. Maltais et Herry (1997) mentionnent qu'il est possible d'observer un lien entre

une estime de soi élevée et de bons résultats scolaires. Une estime de soi positive serait porteuse d'une dynamique de succès. Pintrich et Schrauben (1992) ont, en effet, montré qu'une estime de soi positive favorise une accentuation de l'effort, une persévérance lors des difficultés, une utilisation des capacités et stratégies acquises, ou encore une efficacité accrue.

Hypothèse 2 : Les élèves de 11 et 12 ans (fin de 3^e cycle du primaire) présentant une forte perception de leurs compétences scolaires obtiennent de meilleurs résultats académiques dans la discipline du français (lecture et écriture) que ceux qui présentent une faible perception de compétences en milieu scolaire.

Questions de recherche relatives à l'hypothèse 2

2. A) Est-ce que cette interaction est observée de manière identique chez les garçons et les filles?
2. B) La perception des compétences scolaires constitue-t-elle un meilleur prédicteur de la réussite et des performances en français que l'estime de soi globale?

Avant toute chose, la perception de compétences en milieu scolaire, c'est-à-dire l'évaluation de l'élève relativement à l'ensemble de ses habiletés académiques et de ses capacités de réussir ou non dans ses activités scolaires, a été évaluée par Harter en 1978. Selon un modèle théorique modulé par des facteurs motivationnels et par diverses variables

affectives, l'élève en viendrait à développer une perception de compétences comme apprenant, qu'elle soit positive ou négative, quant à sa capacité de bien réussir à l'école.

D'autres études (Harter 1981, 1982, 1992; Harter et Connell, 1984) ont validé empiriquement, auprès de populations d'élèves de différents niveaux scolaires, ce modèle proposé par Harter. L'ensemble des résultats confirme l'hypothèse voulant que la perception de ses compétences comme apprenant exerce un effet important sur le rendement scolaire des élèves.

Les travaux de Bandura (1982, 1997) confirment l'existence d'un lien important entre ce qu'un individu pense de lui-même dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans ce domaine. Dans le cadre de cette recherche, c'est la performance dans le domaine des langues (français : lecture et écriture) qui sera évaluée.

En ce qui a trait à la question B, la contribution de la variable perception des compétences dans le rendement scolaire serait, selon Vezeau et Simard (2006), la variable présentant la plus forte contribution. Plusieurs études auraient déjà montré l'importance du rôle de cette variable dans la qualité du fonctionnement scolaire de l'élève (Bandura, 1988, 1997). Selon Vezeau et Simard (2006).

Aussi, compte tenu du caractère plus englobant ou propre au domaine scolaire du concept de perception de compétences, on peut supposer que tout en étant positivement

relié à l'estime de soi globale, ce concept devrait être un prédicteur plus puissant du rendement scolaire des élèves en français. En effet, d'autres études plus récentes sur le concept de soi des apprenants ne se limitent plus à l'estime globale de soi, mais elles comportent plusieurs dimensions comme la performance, les relations interpersonnelles et l'apparence physique. Contrairement aux études antérieures qui évaluaient l'estime globale de soi sans se soucier des autres dimensions, ces concepts de soi spécifiques, comme la perception de ses compétences, permettent de cerner les variations de perception d'un élève entre les différents domaines et ainsi, de pouvoir tracer un portrait plus fidèle de l'estime de soi (Clever, Bear, Juvonen, 1992). Cependant, même si la perception de compétences semble constituer un élément crucial dans la réussite scolaire des élèves, certains auteurs suggèrent que son influence n'est pas directe (Ames et Archer, 1988; Dweck, 1989), mais qu'elle serait plutôt modulée par d'autres types de variables. Il devient donc intéressant, dans cette recherche, de confirmer ou d'infirmer l'influence de l'hypothèse 2 en vérifiant si elle prédit statistiquement la réussite en français que la variable estime de soi globale.

Hypothèse 3 : Les filles de 11 et 12 ans, fréquentant la dernière année du 3^e cycle du primaire, démontrent une estime de soi globale et une perception de compétences scolaires inférieures à celles des garçons du même âge.

Questions de recherche relatives à l'hypothèse 3

3. A) Advenant des résultats plus faibles chez les filles dans leur estime de soi et dans leur perception de compétences, serait-il possible que leurs notes en français n'en soient que peu ou pas affectées et quelles en seraient l'explication?

La littérature indique déjà certaines nuances à propos des domaines académiques. Par exemple, depuis le début des années 1990 au Québec, les écarts de réussite scolaire entre les garçons et les filles font l'objet de nombreux débats. Les données officielles publiées par le ministère de l'Éducation montrent effectivement que plus de garçons que de filles connaissent des difficultés et des retards scolaires dès le primaire, plus de redoublements et plus d'abandons au secondaire (Brais, 1991). Des explications à courte vue de type sociobiologique (sur des différences du cerveau ou de type psychoculturaliste) et l'incidence négative de la féminisation du corps enseignant sur l'identité masculine, sont souvent avancées sans plus d'analyse ou de réflexion. D'autres études soulèvent le fait que des variables, telles la perception des compétences et l'estime de soi, joueraient un rôle déterminant dans la réussite scolaire.

À dire vrai, beaucoup de facteurs très variés peuvent influencer le rendement scolaire de l'élève, d'où la difficulté d'établir des relations de cause à effet. Ces facteurs sont dynamiques en ce sens qu'ils varient selon différentes dimensions comme l'âge, le sexe ou la matière scolaire considérée. À ce titre, diverses sources portant sur la question des

différences sexuelles en sont arrivées à la conclusion que les caractéristiques psychologiques, en particulier l'identité sexuelle, viennent transformer l'évaluation de l'estime de soi. Selon ces auteurs, on remarque une dépréciation plus importante des filles par rapport aux garçons. C'est-à-dire que pour des résultats académiques équivalents ou supérieurs, le sujet de sexe féminin présente une plus faible estime de soi par rapport à un garçon du même âge. Il devient donc intéressant de vérifier ce phénomène sur une unique matière, le français.

D'autre part, bien que la supériorité de l'estime globale de soi des garçons en 6^e année comparée à celle des filles semble clairement démontrée (Alsaker et Olweus, 1993; Block et Robin, 1993), il n'en va pas forcément de même pour chaque domaine de l'estime globale de soi. Par exemple, Rodriguez-Tome et coll. (1992) montrent que les domaines « social » et « cognitif » de l'estime de soi vont dans le sens d'une prédominance des résultats des filles vis-à-vis des garçons pour ces deux domaines.

Par contre, il est intéressant de constater que certains auteurs (Miserandino, 1996) rapportent peu ou pas de différences sexuelles dans la perception de compétences scolaires générales, mais que d'autres indiquent que la perception de compétences des filles et des garçons varie selon des stéréotypes présents dans nos sociétés (Marsh, Byrne et Shavelson, 1988; Stipek, 1984; Wigfield et Eccles, 1994). Ainsi, les filles se sentiraient généralement plus compétentes dans l'apprentissage de la langue et de la musique, alors que les garçons se percevraient meilleurs en mathématiques et en sports (Bouffard et al., 2003; Ergovich,

Sirsich et Felinder, 2004; Frome et Eccles, 1998; Jacobs, Lanza Osgood, Eccles et Wigfield, 2002). Selon McGrath et Repetti (2002), vers la fin du primaire, les garçons auraient tendance à surestimer leurs compétences en mathématiques, alors que les filles du même âge feraient le contraire. Les résultats d'une étude longitudinale de Bouffard (1998) indiquent une perception des compétences en lecture plus élevée chez les filles que chez les garçons en 4^e et 5^e année du primaire, mais pas en 6^e année en raison d'une diminution évidente plus marquée de cette perception chez les filles.

1.4 Statistiques concernant les taux de réussite aux épreuves uniques en langue d'enseignement

Il est primordial, à travers cette étude, de documenter à l'aide de statistiques la réussite et l'échec en français chez les élèves du primaire. Au Québec, dans l'ensemble du réseau scolaire, les résultats obtenus par les filles aux épreuves obligatoires du ministère de l'Éducation en langue d'enseignement sont supérieurs à ceux des garçons (gouvernement du Québec, MELS (2003)). L'écart entre le taux de réussite des garçons et celui des filles est de 5,8 % aux épreuves de langue française, les filles ayant un taux de réussite de 96 % et les garçons de 90,2 %. Les principales différences observées concernent l'apprentissage de la langue d'enseignement puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable pour les autres matières.

Au Canada, l'évaluation du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) de 2002 confirme également que les filles font preuve d'une compétence en écriture

largement supérieure à celle des garçons dans l'ensemble du pays (95,4% contre 88,8%). De même, dans tous les pays de l'OCDE, on observe une nette avancée des filles sur les garçons en ce qui a trait à la compréhension de l'écrit (OCDE, 2003). Les garçons seraient donc plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la langue française.

D'autre part, même si les garçons réussissent généralement moins bien que les filles, on constate, grâce à une analyse plus approfondie (MELS, 2003), que les écarts entre les filles et les garçons peuvent être très faibles dans certaines commissions scolaires. Ainsi, toujours en analysant les données des cinq commissions scolaires francophones présentant les plus hauts taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques en langue d'enseignement, on remarque un très faible écart entre les garçons et les filles (97,0% contre 95,3%).

Toutefois, en analysant les données des cinq commissions scolaires francophones qui obtiennent les plus faibles taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques de français, on observe un écart de réussite à ces épreuves très important entre les garçons et les filles, soit 14,8 points de pourcentage. Les filles de ces mêmes commissions scolaires, quant à elles, obtiennent des résultats qui s'éloignent très peu de la moyenne. Cette analyse permet également d'observer des écarts de réussite encore plus grands entre les garçons eux-mêmes, soit 17,4 points de pourcentage (voir figure 1). Une lecture des données pour

les commissions scolaires anglophones conduit à des résultats similaires, quoique moins accentués, en ce qui a trait à l'épreuve d'anglais, langue maternelle.

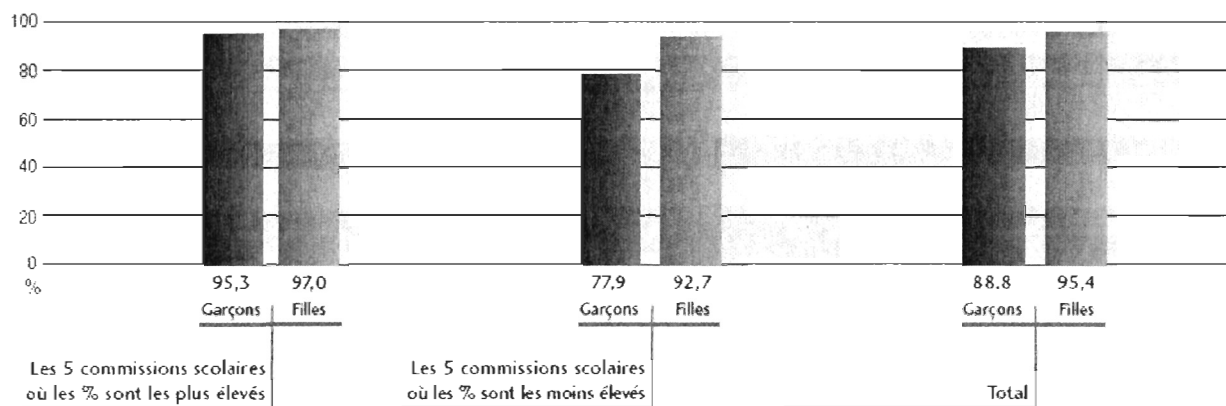


Figure 1 : Taux de réussite à l'épreuve de français dans les commissions scolaires publiques francophones en 2001-2002

Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales, MEQ

Enfin, à l'échelle internationale, une enquête récente du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, effectuée auprès d'un quart de million d'élèves, fait ressortir la supériorité des filles en lecture (compréhension de l'écrit) dans les 32 pays participant à l'étude. Ainsi, lorsque l'on compare les résultats moyens des filles et des garçons obtenus au Québec dans le cadre de cette enquête, on observe que les filles présentent une moyenne de 553 et les garçons de 519, ce qui indique qu'elles ont des notes supérieures à celles des garçons de 6,8 p. cent (voir figure 2).

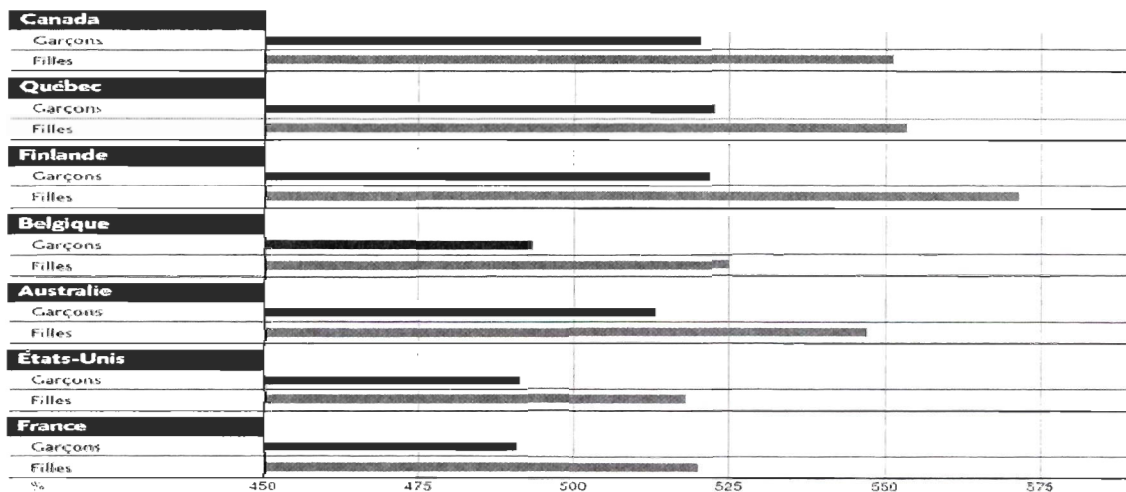


Figure 2 : Notes moyennes en lecture en 2000; divers pays de l'OCDE et Québec
 Source : Statistique Canada, Étude PISA de l'OCDE

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous allons débiter par les conceptions théoriques des variables à l'étude (estime de soi globale et perception des compétences) ainsi que par le recensement des diverses études confirmant leur importance dans le fonctionnement et le rendement scolaire des élèves, plus particulièrement dans la réussite du français. Nous aborderons le concept d'estime de soi, le développement et la construction de ce concept chez l'élève ainsi que les facteurs influençant cette variable. Par la suite, la définition de la variable perception de compétences et sa corrélation avec l'estime de soi seront expliquées. Finalement, nous toucherons à la réussite en français chez les garçons et les filles de 2^e année du 3^e cycle du primaire à l'aide de statistiques répertoriées.

2.1 Introduction

Les recherches portant sur l'estime de soi ont débuté dans les années 1950. Un recensement ancien des écrits a permis de dénombrer, entre 1945 et 1959, plus d'un millier de travaux. Malgré ce fait, l'intérêt pour ce domaine d'étude est apparu tardivement dans l'histoire scientifique de la psychologie. Pourquoi cet intérêt si tardif? Simplement parce qu'étudier l'image de soi, c'est d'abord et avant tout s'intéresser au phénomène de conscience de soi. Le fait de s'intéresser à des données subjectives consistait, à cette époque, à aller à l'encontre d'un courant scientifique dominant dans les années 1920 à

1930 : le courant behavioriste, courant qui s'intéresse à l'observation des comportements qu'il mesure et qui par conséquent, valorise les données objectives.

Malgré ce recul devant la nécessité d'introduire le sujet de l'estime de soi, de ses besoins et de ses représentations, l'intérêt pour ce concept s'est tout de même développé au point de devenir très important après les années 1950, surtout en réponse au problème de l'échec scolaire.

2.2 Les apports de la recherche

Avant d'aborder les conceptions théoriques de l'estime de soi, il convient de mentionner qu'il s'agit d'un concept relativement difficile à exprimer tellement il y a d'ouvrages à ce sujet; ouvrages qui semblent parfois même se contredire (Pierrehumbert et Rankin, 1990). En effet, la notion d'estime de soi a été le carrefour de nombreuses publications scientifiques. Ces trente dernières années, cette notion a toujours été au centre des préoccupations d'une frange importante de la recherche en sciences humaines (Rosenberg, 1965; Coopersmith, 1967; Piers et Harris, 1969; Shavelson, 1976; Wylie, 1979; Harter, 1985; Marsh, 1988). De ce fait, on recense aujourd'hui plus de 15 000 articles utilisant ce mot clé dans les banques de données internationales.

Malgré cet engouement, la majorité des études sur l'estime de soi reposeraient sur des fondements théoriques faibles (Bariaud et Bourget, 1994), ce qui conduirait à qualifier le terme d'estime de soi d'éponge conceptuelle (Wells et Marwell, 1976). Selon certains

auteurs, ces travaux composeraient un champ d'étude d'une grande confusion opérationnelle (Wylie, 1974) qui aboutirait sur des questionnaires abstraits et généraux mettant uniquement en évidence des corrélats de l'estime de soi. Malgré cela, des chercheurs sont parvenus à bien cerner ce concept, son origine, sa construction, ses dimensions et ses composantes.

Comme l'intérêt des chercheurs pour ce concept ne date pas d'hier (la majorité des recherches ont vu le jour à partir des années 1970), lorsqu'on aborde le sujet de l'estime de soi dans la littérature scientifique, on se retrouve avec une multitude de termes utilisés plus ou moins de façon synonyme. Puisque ce concept jouit d'une popularité qui n'a d'égale que son obscurité, on se surprend à aborder de la même façon les termes conscience de soi, perception de soi, représentation de soi, image de soi, voire même identité.

En effet, une grande confusion subsiste sur le plan théorique et méthodologique. Certains auteurs, par exemple, ne font pas la distinction entre concept de soi et estime de soi et créent des instruments de description de soi à partir desquels ils infèrent abusivement le niveau d'estime de soi des sujets (Bariaud et Bourcet, 2006). Voici donc la description détaillée de chacun de ces concepts :

1. La conscience de soi décrit les processus psychologiques permettant à un ensemble de phénomènes (sensations, désirs, peurs, craintes, etc.) de s'organiser dans un ensemble nommé, le Moi (Jendoubi, 2002).

2. Le terme perception de soi met l'accent sur les mécanismes en jeu lorsque l'on perçoit un objet : la perception visuelle, tactile, kinesthésique (Jendoubi, 2002)...

3. La représentation de soi, terme retenu par Perron (1991) pour son aspect polysémique appartenant au langage courant. Elle désigne donc à la fois une opération et son résultat. A cela s'ajoute un deuxième sens en lien avec le monde du spectacle : donner une représentation, jouer un personnage

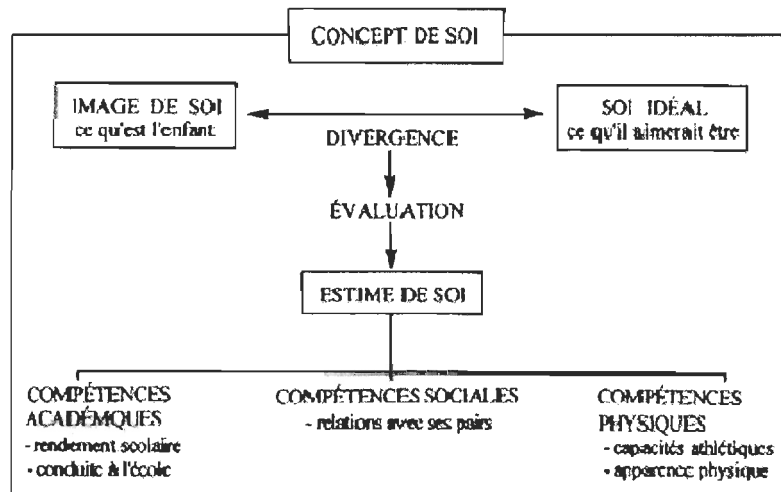


Figure 3 : Le concept de soi

Source : <http://www.uquebec.ca/edusante/images/schemaestimesoi2.gif>

4. L'image de soi, selon Argyle (1994), est l'ensemble des idées qu'un individu a sur lui-même, y compris son rôle (métier, classe sociale, etc.), ses traits de caractère et son corps. Ces images propres sont alors composées des caractéristiques que les sujets s'attribuent de façon plus ou moins consciente et qu'ils intègrent progressivement comme partie constituante de leur Moi. Parallèlement, les sciences

sociales, et notamment la sociologie, ont considérablement enrichi le concept d'identité au cours des deux dernières décennies. Cela s'inscrit dans un contexte culturel, économique et social où l'on accorde de plus en plus d'importance à des notions comme l'acteur, le sujet, l'expérience individuelle, l'individualisation, etc. On parle alors de construction sociale de l'identité, dans la mesure où celle-ci se construit en interagissant avec autrui dans le cadre de diverses interactions sociales et cela, dans un contexte culturel et sociétal donné (Dubar C., 2000).

5. Finalement, le concept de soi, se définit selon deux dimensions : la dimension cognitive (la connaissance de soi) et la dimension évaluative (l'estime de soi). La connaissance de soi renvoie aux multiples conceptions de soi que possède chaque individu. Ces conceptions concernent les habiletés, les compétences et les valeurs. Dans le domaine scolaire, la connaissance de soi a une influence sur les objectifs que se fixent les élèves et sur leur volonté de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les atteindre. La motivation et la persévérance scolaires sont donc intimement liées à la connaissance de soi. Le concept de soi et l'estime de soi demeurent extrêmement liés (Jendoubi, 2002).

Malgré leurs différences distinctes, l'ensemble de ces termes a pour principal intérêt de définir le soi en tant que construction psychique complexe. Quant à l'estime de soi, elle sera définie au point suivant.

2.3 Définition de l'estime de soi

Les nombreuses études sur le développement des conceptions de soi ont, en effet, contribué à édifier une théorie de l'estime de soi

Un des premiers auteurs à avoir influencé les travaux dans ce domaine fut William James (1892). Ce psychologue américain a défini l'estime de soi comme la cohésion entre les aspirations et les succès. Pour James, l'estime de soi est la conscience de la valeur du soi et elle se situe à l'intérieur de la personne. Le poids de cette valeur repose sur l'importance que la personne accorde à ses différents types de Moi. La formule que James propose pour définir l'estime de soi est la suivante : $\text{estime de soi} = \frac{\text{réussites (réalisations)}}{\text{aspirations (prétentions)}}$. James signale également que la personne peut modifier son niveau d'estime de soi en diminuant le dénominateur aussi bien qu'en augmentant le numérateur. En d'autres termes, plus l'estime de soi est faible, plus les réussites d'une personne s'écartent de ses aspirations. À l'inverse, plus l'estime de soi est forte, plus les réalisations d'un individu rejoignent ses ambitions. La base de ce principe servira à vérifier certaines des hypothèses énoncées dans le cadre de cette recherche.

Toujours sur le plan conceptuel, outre la définition de l'estime de soi telle qu'entendue par James (1892), d'autres auteurs ont abordé la notion d'estime globale de soi sous des construits différents. Cooley, en 1902, est sans doute le premier auteur à rendre compte de la distinction entre concept de soi et estime de soi. Sa définition du « concept de soi » ou de « l'image de soi » renvoie à la représentation que tout sujet se fait de lui-même

en chaque situation et à tout moment, alors que « l'estime de soi » correspond à la dimension évaluative du concept de soi, c'est-à-dire au sentiment plus ou moins favorable que chacun éprouve à l'égard de ce qu'il est, ou plus exactement de ce qu'il pense être.

De manière plus classique, l'estime de soi désignerait la perception qu'a chacun, au fond de lui-même, de sa propre valeur (Cooley, 1902; Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1979). Elle signifierait dans quelle mesure chacun s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne (Harter, 1990). En psychologie sociale, l'estime de soi correspond à la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent (Rosenberg, 1979).

Comme plusieurs ont cherché à donner une définition de ce qu'est l'estime de soi, tous ne sont pas d'accord et très clairs sur ce qu'est réellement l'estime de soi. Historiquement, dans notre culture judéo-chrétienne, la notion d'estime de soi a même été confondue avec l'amour-propre et le narcissisme (Jendoubi, 2002). Associé à l'égoïsme et à la culpabilité, ce concept a pris une connotation négative. On constate également dans la littérature que les questions touchant l'estime de soi surgissent très souvent en lien avec des troubles pathologiques associés à une faiblesse de celle-ci, tels la dépression, le suicide, la délinquance et les problèmes scolaires.

Pour la psychologue D. Laporte (1994), « l'estime de soi se réfère à la valeur que l'on se donne soi-même dans différentes sphères de notre vie ». Il en ressort deux termes

qui, analysés séparément, permettent de comprendre le sens de ce qu'est l'estime de soi. Le « soi » est un concept descriptif. « L'estime » est un concept évaluatif et l'estime de soi est donc « liée à la façon dont une personne élabore et évalue la définition de son identité ». L'estime de soi est aussi un besoin (Maslow, 1954). Dans ce sens, l'estime de soi correspond à une double nécessité pour l'individu : se sentir compétent et être reconnu par les autres.

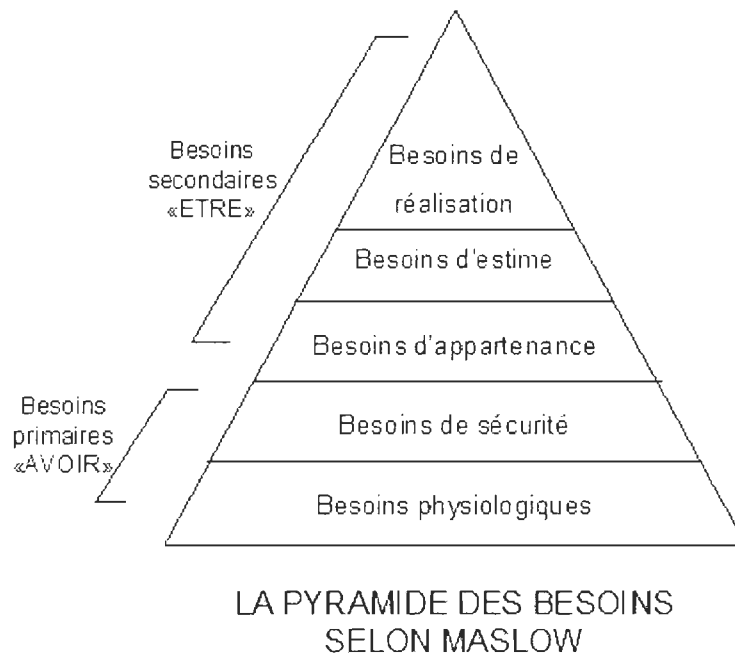


Figure 4 : Pyramide des besoins de Maslow (1954)

Source : webu2.upmf-grenoble.fr

Enfin, le terme « estimer », du latin « oestimare », signifie « déterminer une valeur » et « avoir une opinion favorable sur »; ce qui signifie, pour G. Duclos (2000), que l'expression « estime de soi » implique de « juger de sa valeur personnelle ». Il s'agit donc

ici de poser un jugement sur soi-même, sa valeur et ses capacités, en s'appuyant sur une conscience et une connaissance de soi relative et plus ou moins limitée selon l'âge de l'enfant.

Finalement, l'estime de soi consisterait en un regard global posé sur soi qui correspond à un jugement de sa valeur en tant que personne. Elle apporterait donc une dimension affective à l'image de soi. Tout à fait subjective, cette appréciation de soi reflète les valeurs et les compétences qu'une personne pense avoir et ce, indépendamment de ses qualités réelles.

L'important dans ce concept n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations (André et Lelord, 1999).

Par ailleurs, sur le plan métrologique, la littérature organise le champ de l'estime de soi autour de quatre niveaux que Perron (1991) nomme des plans de la réalité. Le premier niveau, qualifié d'indifférencié, concerne l'étude des liens qui unissent l'estime globale de soi aux stratégies d'adaptation à une situation donnée. Le second niveau, nommé descriptif, répond à la perception qu'a le sujet de lui-même et de ce que les autres pensent de lui. Le troisième, le plus conscient et explicite pour le sujet (Lehalle, 1995), appelé évaluatif, correspond aux concepts d'estime de soi et de sentiment de compétence. Enfin, le niveau intégratif fait essentiellement référence au concept d'identité.

Au bout du compte, l'estime de soi ne serait pas statique, mais elle constituerait un système dynamique à la fois stable, permettant à la personne de se reconnaître d'un moment à l'autre, et permettant aussi aux autres personnes de la reconnaître. Tout en étant relativement flexible et changeante, elle assure ainsi à la personne la possibilité de s'adapter et d'évoluer en fonction des réalités et des besoins nouveaux (Celouche, 2004).

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de prendre position quant à une définition de l'estime de soi. Nous emploierons donc le concept d'estime de soi globale pour désigner la façon dont l'individu se perçoit, les attitudes ou les sentiments que la personne ressent à son propre égard.

2.4 Corrélation entre estime de soi et perception des compétences

La première approche quantitative de l'estime de soi, nommée unidimensionnelle, résultant des travaux de Coopersmith (1967) et de Piers et Harris (1969) a permis d'étudier l'estime de soi de manière globale. Ces études ont généralement porté sur les corrélations de l'estime de soi en tant que déterminants ou d'effets supposés. Malgré cela, toutes ces publications n'ont donné lieu qu'à peu de connaissances (Rosenberg, 1986) et d'hypothèses causales. De ce constat, sur le plan théorique, l'hypothèse d'un construit unidimensionnel, défendue notamment par Rosenberg (1965), a disparu au profit d'une perception multidimensionnelle du concept qui serait davantage en adéquation avec la complexité du soi (Harter, 1985; Marsh, 1988). L'approche multidimensionnelle permet de distinguer deux aspects. Le premier renvoi au sentiment de ses propres compétences, qualités ou

capacités dans des domaines spécifiques (sentiment de compétences). Le second correspond à l'estime de soi globale, c'est-à-dire à « un jugement global plus ou moins positif à l'égard de soi-même... » (Bariaud et Bourcet, 1994).

Selon Shavelson, Hubner et Stanton (1976), l'estime de soi doit maintenant être considérée comme un construit multidimensionnel et hiérarchique qui devient de plus en plus multidimensionnel à mesure que l'on passe de l'enfance à l'âge adulte. Le modèle hiérarchique de Shavelson et coll. suppose en réalité que la conception globale de soi se subdivise en deux conceptions : un self-concept académique et un self-concept non académique, d'où provient le concept de perception des compétences. Ces deux branches se subdivisent à leur tour en plusieurs facettes. La composante académique se décline en autant de facettes que de matières scolaires envisagées, tandis que la composante non académique est formée de trois facettes particulières : le physique, le social et l'émotionnel. Ces trois facettes peuvent encore se subdiviser en dimensions plus spécifiques, comme l'apparence physique, les habiletés physiques, les relations avec les pairs, les relations avec d'autres personnes significatives, etc.

Ces domaines, ou facettes, sont conçus de manière multidimensionnelle dans la structure de l'estime globale de soi (Harter, 1982). L'estime de soi se situant au niveau supérieur et couvrant l'ensemble des domaines. L'approche multidimensionnelle a obligé à considérer l'estime de soi non plus comme une entité globale dénuée de prise en compte du contexte, mais plutôt comme une autoperception de plusieurs domaines de compétence

comme : le travail, les relations sociales, le sport, l'apparence physique et la conduite (Harter, 1982).

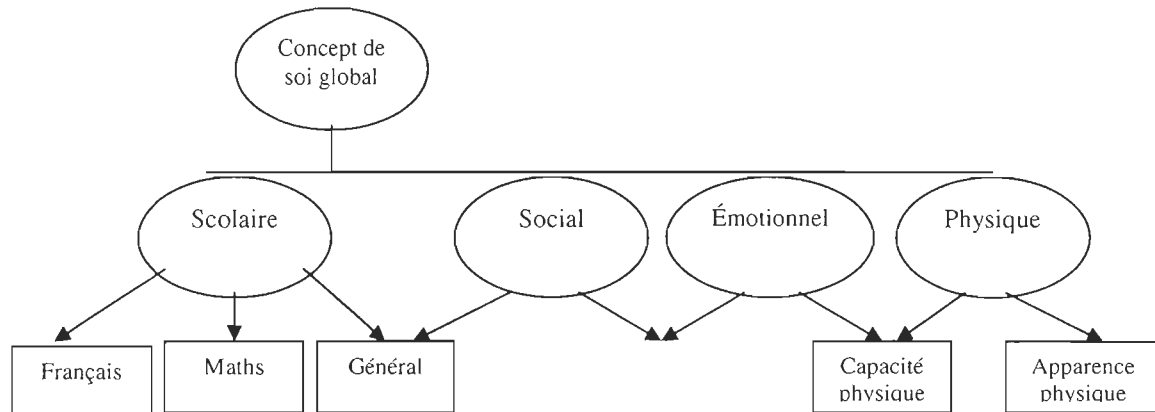


Figure 5 : Modèle éducationnel

Source : Shavelson, Hubner et Stanton, 1976

D'autre part, une autre approche, l'approche hiérarchique, a également aidé les chercheurs à comprendre la structure interne de l'estime de soi et à offrir de nouvelles perspectives au niveau de son évaluation. Les travaux de Marsh et Shavelson (1985) ont permis de mieux connaître les liens existant entre les différents domaines de la perception de soi. Le modèle hiérarchique ainsi obtenu rend compte des relations entre les perceptions d'un sous-domaine et les perceptions globales de soi. Cette relation fonctionne d'une manière ascendante ou descendante. Par exemple, une forte satisfaction dans une tâche (jonglage au football) renforce le sous-domaine compétence sportive ayant une forte importance pour le sujet. Ce renforcement améliore le domaine de valeur physique perçue, ce qui influence positivement le niveau d'estime globale de soi. Inversement, une soudaine dépréciation globale de soi irradie dans des domaines inférieurs, par exemple, dans le domaine physique, ce qui influence l'autoévaluation dans un sous-domaine spécifique.

2.5 Définition du concept de perception de compétences

Les incertitudes mentionnées antérieurement concernant le concept d'estime de soi ont conduit les chercheurs à l'exploration d'une nouvelle voie plus heuristique : l'approche multidimensionnelle. Les travaux les plus récents portant sur le développement du concept de soi de la naissance à l'âge adulte, sur sa structure cognitive, son fonctionnement, son rôle dans la détermination des conduites, ses rapports avec les émotions, etc. ont permis le développement de cette nouvelle approche.

Sous l'influence de Bandura (1977) et de Harter (1982), un nouveau concept est venu éclairer la théorie et la mesure de l'estime de soi d'où est apparu le sentiment de compétence. Ce concept désigne donc l'évaluation que fait un sujet de ses compétences dans différents domaines (Harter, 1982).

Le concept de perception des compétences découle de l'estime de soi, par le fait qu'il constitue un des six domaines appartenant au concept d'estime et qu'il concerne particulièrement l'aspect cognitif, aussi appelé domaine scolaire.

De plus, la perception de ses compétences, plus précisément de son autoefficacité, constitue une notion centrale de la théorie de l'autoefficacité de Bandura (1986, 2003). Selon cet auteur, la perception qu'une personne entretient à propos de ses capacités détermine, pour une large part, son *pattern* comportemental et ses performances. La perception d'autoefficacité (*self-efficacy*) proviendrait de sources diverses, dont les

réactions physiologiques et émotives. Par exemple, le coeur qui s'emballe peut être interprété par l'individu comme une incapacité à réaliser l'activité à l'origine de cette réaction.

De plus, selon la nouvelle formulation de la théorie de l'attente-valeur (*expectancy-value theory*, Eccles et Wigfield, 2002; Wigfield et Eccles, 2000), il ne suffit pas de se sentir compétent pour s'engager dans une tâche. Il s'agit également d'en ressentir l'utilité, la valeur. Contrairement à la première formulation de cette théorie (Atkinson, 1957), où attente et valeur variaient de façon inverse (un succès est supposé avoir d'autant plus de valeur qu'il paraît difficile à obtenir), la théorie actuelle postule que l'attente de résultats positifs est liée positivement à la perception de la valeur de l'activité. Percevoir l'utilité d'une tâche devrait donc être en partie lié aux résultats dans l'exécution de cette tâche.

En ce qui concerne les études réalisées sur le concept de perception de compétences, leurs résultats divergent. Harter (1982) a mesuré les sentiments de compétence de jeunes adolescents en retard scolaire à l'aide du questionnaire Self-Perception Profile (S.P.P.). Cette chercheuse montre que le domaine cognitif, c'est-à-dire le domaine de la perception de compétences scolaires, de 20 sujets en retard scolaire dans le milieu ordinaire est significativement inférieur à celui d'élèves du même âge sans retard. Ce résultat, confirmant les mesures réalisées par Ribner (1978), témoigne d'une dévalorisation des compétences scolaires des jeunes adolescents en retard (Harter, 1982). De plus, Harter (1986) montre dans un autre travail que les enfants et les adolescents en situation d'échec

scolaire sont plus portés que les autres à la surgénéralisation. Autrement dit, selon le principe des vases communicants, le constat d'échec, plutôt que de rester limité à la réalisation d'une tâche donnée, voire à une compétence donnée (domaine « cognitif » en l'occurrence), active des sentiments d'inadéquation personnelle sur des dimensions qui ne lui sont pas directement liées (domaine « social » par exemple). Un faible sentiment de compétence sur un domaine aura ainsi tendance à se diffuser sur l'ensemble du concept de soi (Kernis et coll., 1989). Cette surgénéralisation oblige le sujet à penser « qu'il est mauvais » plutôt « qu'il a raté une tâche donnée ». Enfin, les individus qui ont une faible estime d'eux-mêmes, contrairement aux autres, ne réduisent pas l'importance accordée aux domaines dans lesquels ils sont incompetents (Harter, 1986). Lorsqu'ils se heurtent à une situation complexe, ils sous-estiment leurs capacités de telle manière qu'ils parient plutôt sur leur échec (ce qui ne les motive pas) et utilisent plus fréquemment des stratégies d'évitement, sans tenir compte du fait que la situation est potentiellement contrôlable (Seiffge-Krenke, 1990). Dans les cas extrêmes, ces mécanismes défensifs de « faire-face » les entraînent dans un cercle vicieux qui les prive des opportunités utiles à la construction ou à la reconstruction d'un soi plus positif.

D'autres études viennent confronter ces résultats. Des travaux de Coopersmith (1959), Piers et Harris (1969) et Harter (1982) ayant évalué l'effet du retard scolaire sur l'estime de soi n'ont permis de constater aucune dévalorisation des compétences propres à l'enfant, pas plus dans le domaine scolaire que dans les autres domaines. Au contraire, les échelles « physiques » et « sociales » trahissent même un effet positif. Ces auteurs

expliquent ces résultats par le fait que les enfants en retard scolaire sont les plus âgés de la classe et jouissent de ce fait d'un certain prestige, notamment sur le plan physique.

L'approche suggérée par ce modèle est que les sous-domaines concrets (cognitif, social, physique, apparence, conduite) sont soumis à des variations dues aux contextes d'évaluation, alors que l'estime globale de soi est plus stable et indépendante des événements de la vie (Fox, 1997). Il apparaît donc intéressant de mesurer et de comparer ces deux concepts, l'estime de soi globale (plus stable) et l'estime de soi scolaire (plus contextuelle) ainsi que leurs conséquences sur la réussite en français. Pour une meilleure compréhension, voici une figure tirée de Harter (1985) représentant les relations entre l'estime de soi et ses six sous-domaines, dont la perception de compétences, nommée ici domaine cognitif.

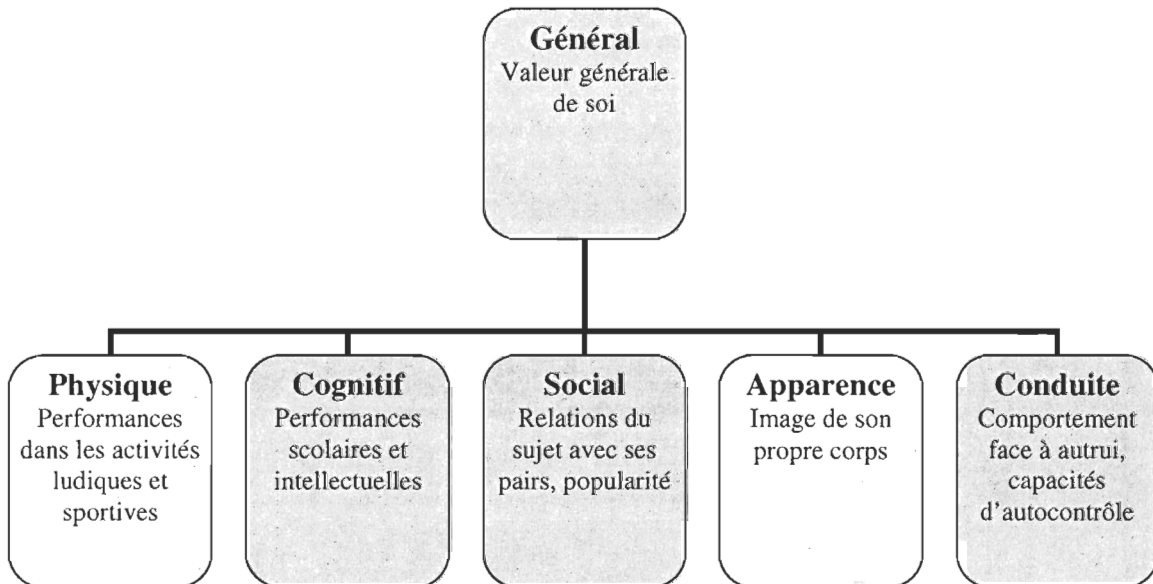


Figure 6 : Conception multidimensionnelle du sentiment de compétence pour enfants et jeunes adolescents

Source : Harter, 1985

Note : En fait, ce modèle mise sur une information nuancée qui peut être extraite de renseignements plus représentatifs (biologiques, sociologiques, etc.) de la complexité des personnes.

Il est important de noter que certains chercheurs emploient le terme « sentiment d'efficacité personnelle » au lieu de « perception de compétences ». Bien qu'ils réfèrent tous deux à la même chose, la distinction initiale entre les deux construits repose principalement sur leur degré de spécificité; très spécifique à une tâche donnée dans le cas du sentiment d'efficacité personnelle et nettement plus général dans le cas de la perception de ses compétences. Dans le champ de la recherche en éducation, cette distinction s'est amenuisée au point où des chercheurs utilisent maintenant les deux construits de manière interchangeable. Cependant, comme le construit du sentiment d'efficacité personnelle continue d'être considéré dans son sens strict dans d'autres domaines de recherche que l'éducation et de manière à éviter toute ambiguïté dans cette étude, car il s'agit de l'évaluation par les élèves de leurs habiletés dans des matières spécifiques, l'appellation perception de compétences sera utilisée. La définition suivante sera donc employée pour identifier ou nommer ce concept : évaluation subjective par la personne de ses habiletés dans un domaine particulier d'activités et reflet de sa croyance ou de sa conviction d'avoir les ressources nécessaires pour la mener à bien (Bandura, 1986; Bouffard, Marcoux, Vezeau et Bordeleau, 2003).

En résumé, nous allons considérer que le concept de compétence correspond au sentiment qu'a chacun de sa propre valeur et à l'évaluation qu'il fait de ses compétences sur plusieurs dimensions spécifiques du soi (Rosenberg, 1979) qui s'élargissent avec l'âge (Harter, 1988). Sur le plan théorique, ces dimensions, organisées de manière multidimensionnelle, vont participer à l'engagement de l'individu dans une activité donnée (Byrne, 1984; Marsh, 1987). L'estime générale de soi se situe alors au niveau supérieur de cette modélisation (Shavelson et coll., 1976).

2.6 Développement et construction de l'estime de soi chez l'enfant

La construction de l'estime de soi est un processus dynamique et continu qui commence bien avant la naissance et qui se prolonge tout au long de la vie. Les liens privilégiés créés dans le contexte familial et l'amour inconditionnel des parents constituent la base de l'estime de soi (Andre C., Lelord F. (1999). Dépendant de ses parents, l'enfant se sent comme il pense que ses parents le voient. C'est leur regard, son premier miroir, qui lui reflète une image de lui plus ou moins favorable qu'il va progressivement intérioriser. Ainsi, son estime de soi est intimement liée à la nature de ses premières interactions. Un enfant dont les parents sont capables de l'accepter dans sa différence et d'encourager ses efforts, qui sont disponibles et aimants, a de fortes chances de construire un modèle de soi aimant et compétent (Duclos, G. 2000). En revanche, un manque de renforcement positif induirait un besoin croissant d'approbations externes qui entraîne à son tour une certaine dépendance par rapport à l'extérieur; une dépendance liée à un manque d'identité qui peut se traduire, à l'âge de l'adolescence, par des comportements à risque (troubles dépressifs,

alimentaires, anxiété, délinquance, etc.) Au cours du développement, les personnes importantes dont le regard est déterminant pour l'estime de soi se déplacent des parents aux enseignants, puis des enseignants aux pairs, jusqu'à d'autres modèles et rôles.

L'estime de soi suit donc le développement de l'enfant. Avant 8 ans, la véritable estime de soi est « inconsciente » parce que les capacités intellectuelles de l'enfant ne sont pas encore assez développées pour qu'il puisse avoir un regard critique sur lui-même et accéder à un monologue intérieur (André et Lelord, 1999; Harter, 1998). La pensée du tout petit est trop égocentrique et son concept de soi est limité à l'activité qu'il vient de vivre. Il est circonscrit dans un temps récent ainsi que dans un espace précis. Vers huit ans, avec l'apparition de la pensée logique, l'enfant devient capable de récupérer des images de soi qui proviennent de ses expériences passées et de les intégrer afin de constituer son estime de soi. À cet âge, l'enfant est capable de conceptualiser une représentation psychologique globale de lui-même (Harter, 1998; André et Lelord, 1999). Il arrive à mettre en relation l'importance accordée à certains domaines et l'évaluation de soi. L'estime de soi est donc influencée par la manière dont l'enfant, puis l'adolescent, perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme importante. À cet âge, l'enfant peut s'évaluer globalement en tant que personne tout en étant capable d'estimer ses compétences dans les différents domaines comme les domaines sociaux, physiques, scolaires, et affectifs. Grâce à l'avènement d'une pensée critique face à lui-même, l'enfant est très influencé par ses propres évaluations concernant ses compétences dans des domaines jugés essentiels par les personnes importantes à ses yeux. L'enfant peut alors faire une évaluation globale de sa

valeur personnelle et il peut aussi estimer sa valeur dans chacun des domaines de sa vie, selon ses critères personnels ou ceux des personnes qu'il juge indispensables. Ainsi, l'enfant commence à évaluer sa propre valeur et il est capable d'exprimer son estime de lui-même à d'autres personnes par ses actes, ses paroles et ses attitudes.

Ce critère explique le choix de ne prendre dans l'étude que des enfants de 8 ans et plus. Dans le cas qui nous concerne, nous avons utilisé le modèle de Susan Harter (1978) pour la définition de l'estime de soi. Harter (1978) suggère que l'estime de soi est « une évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur ». Cette définition nous permet de considérer l'estime de soi dans son aspect global, autant que dans des aspects plus spécifiques. Dans cette perspective, Harter (1982), dans l'étude de l'estime de soi, détermine des dimensions de satisfaction personnelle et de jugement de l'efficacité de son propre fonctionnement. C'est donc une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi qui indique la valeur et la compétence que s'attribue la personne envers elle-même.

En effet, pour Harter, le niveau d'estime de soi est le produit de deux jugements ou évaluations. Premièrement, à l'aide de ses nouvelles habiletés cognitives, chaque enfant remarque un certain écart entre ce qu'il aimerait être (ou ce qu'il pense devoir être) et la façon dont il se perçoit. Quand cet écart est faible, l'estime de soi est généralement élevée. Quand l'écart est important et que l'enfant se sent incapable d'atteindre ses propres objectifs ou de vivre en accord avec ses valeurs, l'estime de soi se trouve amoindrie. Cependant, tous les enfants n'ont pas les mêmes attentes. Certains attachent beaucoup

d'importance aux résultats scolaires, alors que d'autres privilégient les qualités sportives ou les amitiés. Toujours selon Harter (1986, 1990), l'élément clé de l'estime de soi est l'importance de l'écart entre ce qui est désiré et ce que l'enfant pense avoir accompli. Deuxièmement, l'estime de soi dépend de la qualité du soutien que l'enfant pense recevoir des personnes qui l'entourent, plus particulièrement de ses parents et de ses pairs (Franco et Levitt, 1998). On peut mesurer chez les enfants qui perçoivent que les autres les aiment tels qu'ils sont une plus grande estime de soi que chez les enfants qui se sentent globalement moins soutenus.

De plus, des caractéristiques psychologiques, comme l'âge, l'identité sexuée, le statut social, la diversité des expériences de vie et même la culture viennent transformer cette évaluation de soi et traduire son caractère multidimensionnel. Comme il en sera question dans la troisième hypothèse, des études du Conseil supérieur de l'éducation (1999) proposent même une dépréciation de soi plus importante chez les filles que chez les garçons du même âge. Cette appréciation de soi varie également avec l'âge : les enfants du préscolaire se survalorisent, les élèves de 15 à 18 ans se déprécient fortement alors que les groupes préadolescents (13 ans) et les jeunes adultes (19 et 20 ans) présentent une estime d'eux-mêmes plus réaliste.

En résumé, les enfants du préscolaire sont capables de se décrire eux-mêmes de plusieurs façons. Mais les travaux de Harter montrent que ces descriptions ne constituent pas une évaluation globale avant l'âge de 7 ou 8 ans (Harter, 1990). Les enfants d'âge

scolaire sont prêts à expliquer ce qu'ils pensent d'eux-mêmes en tant que personnes, à dire s'ils sont heureux ou s'ils aiment la façon dont ils mènent leur vie (Bee et Boyd, 2003).

Au cours des années scolaires, les enfants s'aperçoivent que leurs habiletés se différencient de plus en plus et ils portent de nouveaux jugements sur l'apparence physique, leurs habiletés scolaires et sportives, leur acceptabilité sociale, leurs amitiés et leurs relations avec leurs parents (Harter, 1990; Marsh, Craven et Debus, 1999).

Le concept mentionné précédemment qui stipule qu'il est possible de constater chez les enfants d'âge scolaire (4 à 12 ans) six domaines principaux, aussi appelés dimensions spécifiques du soi global : l'école, le social, le physique (compétences sportives), l'apparence physique, la conduite et le sentiment de valeur propre (Harter, 1998), vient justifier le choix de l'âge des enfants soumis à cette étude.

Globalement, on s'accorde aujourd'hui pour dire que l'estime de soi est à la fois le résultat d'une construction psychique et le produit d'une activité cognitive et sociale. Cela signifie que l'estime de soi se construit progressivement (on ne naît pas avec) et se modifie tout au long de la vie. Si l'estime de soi semble être socialement déterminée, au niveau psychologique elle s'opère à travers des processus d'identification, d'intériorisation et d'appropriation qui ont la plasticité nécessaire pour se modifier dans le but de s'adapter (Jendoubi, 2002).

Par ailleurs, en terme de stabilité, nombre d'études longitudinales à court terme portant sur des élèves du primaire et du secondaire révèlent que l'estime de soi globale est relativement constante à court terme, mais qu'elle le serait beaucoup moins à long terme (sur une période de plusieurs années) (Bee et Boyd, 2003). La corrélation entre deux résultats d'estime de soi obtenus dans l'espace de quelques mois est d'à peu près 0,60 tandis qu'après plusieurs années, la corrélation n'est plus que d'environ 0,40 (Alsaker et Olweus, 1992; Block et Robins, 1993).

Bref, pour ce qui est de l'origine de l'estime de soi, elle est à rechercher très tôt au cours du développement de l'enfant, car c'est au cours de son développement que les personnes importantes dont le regard est déterminant pour l'estime de soi se déplacent des parents aux enseignants, puis des enseignants aux pairs, jusqu'à d'autres modèles et rôles sociaux. C'est en effet la diversité des expériences de vie qui influe sur l'estime de soi, ce qui traduit son caractère multidimensionnel.

2.7 Les déterminants de l'estime de soi

2.7.1 Introduction

Les différences dans l'estime de soi peuvent provenir de trois sources (Bee et Boyd, 2003). Il y a les valeurs et attitudes des parents, l'influence des pairs ainsi que la perception qu'a l'élève de sa compétence, notamment de ses expériences de réussite et d'échec. Comme plusieurs facteurs contribuent à façonner l'estime de soi d'un individu, voyons plus en détail ces déterminants.

2.7.2 Influence des personnes significatives

Tout d'abord, pour qu'un enfant acquière une image positive de lui-même, les parents doivent l'aimer, le respecter, voir à ses besoins, encourager le développement de ses aptitudes et fixer des limites précises à son comportement (Elicker, Englund et Sroufe, 1992). En effet, pendant les premières années, l'enfant dépend entièrement du jugement de ses parents. Il se sent comme il pense que ses parents le voient. Le regard des parents, comme premier miroir dans lequel un enfant se voit, lui reflète une image qu'il va progressivement intérioriser. Plus particulièrement, Rogers (1951), signale que les parents sont, à l'évidence, parmi les personnes les plus significatives de l'environnement de l'enfant et ont, à ce titre, une influence considérable sur le développement de son sentiment d'identité personnelle.

La famille constitue donc la première source d'influence, et sans aucun doute la plus importante, dans le développement social et scolaire du jeune. On supposera que les enfants qui ont un lien affectif sécurisant avec leur entourage auront une meilleure estime de soi que ceux qui ont des liens affectifs moins sécurisants. L'étude de Greenberg, Siegal et Leitch (1984) suggère que la qualité des relations avec les parents est reliée à une forte estime de soi et à une meilleure satisfaction face à la vie. On suppose aussi, comme hypothèse, que l'estime de soi est plus liée au degré de sécurité de l'attachement à la mère qu'aux liens affectifs que les enfants développent avec leurs enseignants et leurs pairs. Pourtant, d'autres études comme celle de Harris (1998) affirment le contraire. Selon ces auteurs, les pairs seraient plus influents.

2.7.3 Expériences de réussites et d'échecs

Les variables qui sont associées à l'école, la réussite ou l'échec, le style pédagogique, l'attitude de l'enseignant, la relation au groupe, pour n'en citer que quelques exemples, peuvent avoir un impact sur l'estime de soi et cet impact est d'autant plus fort que notre société accorde une grande importance aux connaissances intellectuelles. « Être un bon élève » ou « réussir sa scolarité » correspond implicitement à « réussir dans la vie », voir « réussir sa vie ». En effet, les réussites et les échecs vécus dans des domaines jugés importants pour la réalisation de soi interviennent dans la formation du sentiment de valeur personnelle.

Harter (1986) opérationnalise le modèle de James en traduisant « réussites » par « compétences perçues » et « aspirations » par « importance accordée aux domaines en question ». Ses études auprès d'enfants et d'adolescents montrent que le degré de concordance entre les deux est effectivement lié au sentiment de valeur de soi : ne pas se sentir à la hauteur dans un secteur qu'on valorise va de pair avec une faible estime de soi globale et inversement.

Toutefois, leurs résultats, parfois contradictoires, ne permettent pas de déterminer la direction de leur relation. Certains auteurs (Meyer, 1986-1987; Pierrhumbert et coll., 1998) tirent la conclusion que cette relation pourrait bien être circulaire : l'échec scolaire peut entraîner une dépréciation de soi, mais vraisemblablement, un enfant avec une faible estime de soi peut aussi se trouver désavantagé face aux apprentissages.

Une autre étude (Perron, 1991), qui reprend l'idée de l'incidence des exigences sur l'estime de soi, a révélé des résultats intéressants. Elle montre que l'assouplissement des exigences en fonction des difficultés des élèves permet d'améliorer l'estime de soi, du fait que la fréquence des réussites augmente. Purkey (1988) précise également que l'enseignant doit croire à la réussite de ses élèves. En leur communiquant cette attitude, les chances de succès augmentent.

Les enseignants ont donc un rôle important à jouer dans le développement social et scolaire de l'étudiant. Selon Gordon (1991), c'est au moment où l'enseignant établit de bonnes relations avec ses élèves que son enseignement devient le plus fécond.

2.7.4 Influence des pairs

En ce qui concerne la relation avec les pairs, elle constitue le dernier facteur qui concourt à une meilleure estime de soi. Comme ce sont les pairs avec qui le jeune entretient des relations suivies, Harter (1992) identifie quatre fonctions des relations amicales essentielles au développement de l'estime de soi. Tout d'abord, elles fournissent un contexte dans lequel les habiletés sociales de base sont élaborées (par exemple : écouter, entretenir une conversation, partager...). Elles sont de bonnes sources d'information afin d'acquérir des connaissances générales, elles permettent également de mieux connaître ses pairs et finalement, elles constituent les bases qui permettent de développer et d'entretenir d'autres relations d'amitié.

En effet, certaines recherches montrent que les enfants s'identifient très rapidement aux opinions des personnes à qui ils veulent plaire et qu'ils essaient d'adapter leur comportement en conséquence. En élargissant le champ social dans lequel l'enfant expérimente des interactions nouvelles et variées, on peut s'imaginer que progressivement, les pairs influencent à leur tour l'évolution de l'estime de soi (Jendoubi, 2002).

Les recherches d'Harter (1989) mettent en évidence le lien positif entre le soutien des pairs et l'estime de soi. L'enfant accorde une grande importance à l'avis de ses camarades et il éprouve une grande souffrance quand il perçoit un jugement négatif de leur part, un rejet ou une exclusion du groupe. Ces événements prennent pour lui une acuité toute particulière, car l'enfant, en quête d'identité, recherche intensément chez autrui la confirmation de sa valeur. Ces moments sont qualifiés assez souvent de « difficiles, angoissants, déprimants » (Bariaud et Oliveri, 1989).

2.7.5 Le niveau d'estime de soi selon l'âge et le sexe

Les recherches les plus récentes portant sur le niveau d'estime de soi globale des filles et des garçons font état de scores en moyenne plus élevés pour les garçons. La valorisation culturelle de la masculinité à travers la socialisation expliquerait cette différence. Sur le plan du sentiment de compétence dans des domaines particuliers, cette supériorité des garçons n'existe pas toujours. Par exemple, elle n'apparaît pas dans le domaine des compétences sociales et dans celui des compétences scolaires. Les scores ne vont pas tous dans le même sens. (Bariaud, F. et Bourcet, C., 2000)

Block et Robin (1993) révèlent aussi des différences entre les sexes. Le niveau d'estime de soi des garçons tend à être plus élevé et celui des filles tend à être plus faible. La prise de conscience par les filles des difficultés sociales en matière d'accomplissement de soi pourrait être un des facteurs expliquant ce déclin. Par ailleurs, des études ont porté sur la stabilité du niveau d'estime de soi. Les résultats font état, quel que soit l'âge donné, d'une certaine stabilité du niveau d'estime de soi.

2.8 Justification concernant le choix de la discipline

Dans le cadre de cette recherche, la discipline du français a été choisie comme objet d'étude, car l'apprentissage de la langue française occupe une place centrale dans tout projet de formation. En effet, la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté et rigueur ainsi que de communiquer oralement ou par écrit dans différents contextes. Puisqu'elle donne accès au savoir, elle représente un outil indispensable pour créer, analyser, exercer son sens critique, décrire ou exprimer des idées, des perceptions ou des sentiments. C'est aussi par elle que se construit la vision du monde, puisque les mots, au-delà des codes et des règles, traduisent la singularité de la pensée. Finalement, la maîtrise d'une ou plusieurs langues contribue à l'affirmation et au développement de l'identité personnelle, sociale et culturelle (Programme de formation de l'école québécoise, 2003).

En outre, le programme scolaire actuel reconnaît que c'est en français que se réalisent les apprentissages de l'élève : la maîtrise de la lecture et de l'écriture contribue à la performance dans toutes les autres matières. Le nombre d'heures d'enseignement accordées au français est supérieur à celui des autres matières scolaires. Puisque la maîtrise du français est déterminante dans l'acquisition des autres compétences, il devient encore plus intéressant de vérifier si les réussites ou les échecs en français sont affectés par l'estime de soi globale (bilan multidimensionnel) ou par la perception de compétences (échelle unidimensionnelle) et dans quelle mesure chacune de ces variables contribue à vérifier cette hypothèse.

Des études réalisées sur le concept de soi d'apprenants en difficulté ont déterminé que le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi et l'estime de soi des apprenants. En effet, une difficulté dans une matière de base comme les mathématiques affecterait négativement le concept de soi en mathématiques et le sentiment de compétences scolaires. Le même phénomène serait observable dans les autres matières, mais pas en français. Alors qu'une difficulté en français, en plus d'affecter le concept de soi en français et le sentiment de compétences scolaires, affecterait aussi le concept de soi en mathématiques et davantage l'estime de soi globale (Maltais et Herry, 1997).

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi d'évaluer le français en lecture et en écriture sans tenir compte de la composante communication orale pour la raison suivante : les notes en français ont toutes été recueillies à la fin de l'année scolaire lors de la

passation de l'épreuve uniforme de français lecture et écriture du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette épreuve a été choisie, car elle nous assure l'utilisation d'un examen valide, distribué, expliqué et corrigé de façon homogène pour chacun des groupes. Comme il n'y avait pas d'évaluation ministérielle pour la composante communication orale et pour éviter de créer une évaluation commune aux groupes à l'étude, nous avons volontairement retiré cette partie de notre évaluation de la réussite en français.

La discipline du français langue d'enseignement a donc fait l'objet de cette étude, car nous reconnaissons que l'apprentissage de cette discipline est un indicateur important des difficultés scolaires chez les élèves, particulièrement chez les garçons (Bouffard, 2003). De même, selon les recherches (MELS, 2003), il n'y aurait pas de différence marquée chez les garçons et les filles en regard des résultats obtenus dans les autres disciplines académiques. Toutefois, la capacité de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel. La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. C'est pourquoi les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement mènent à la détermination de difficultés d'apprentissage chez un élève et constituent un des principaux motifs sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement.

En raison de ce constat, les autres disciplines n'ont pas fait partie de la présente recherche.

CHAPITRE III
CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Introduction

Ce chapitre présente le cadre méthodologique mis en place afin de réaliser ce projet. Au départ, l'approche méthodologique sera présentée. S'ensuivra la description de la sélection des sujets à l'étude ainsi que la présentation et la justification de l'instrument de mesure utilisé. Par la suite, la collecte des données sera expliquée. Pour terminer, des étapes du déroulement de l'expérimentation seront énumérées. À la fin de ce chapitre, la présentation et la justification des procédures d'analyse des résultats viendront conclure cette partie.

Voici les principales étapes de la réalisation dont cette étude découle.

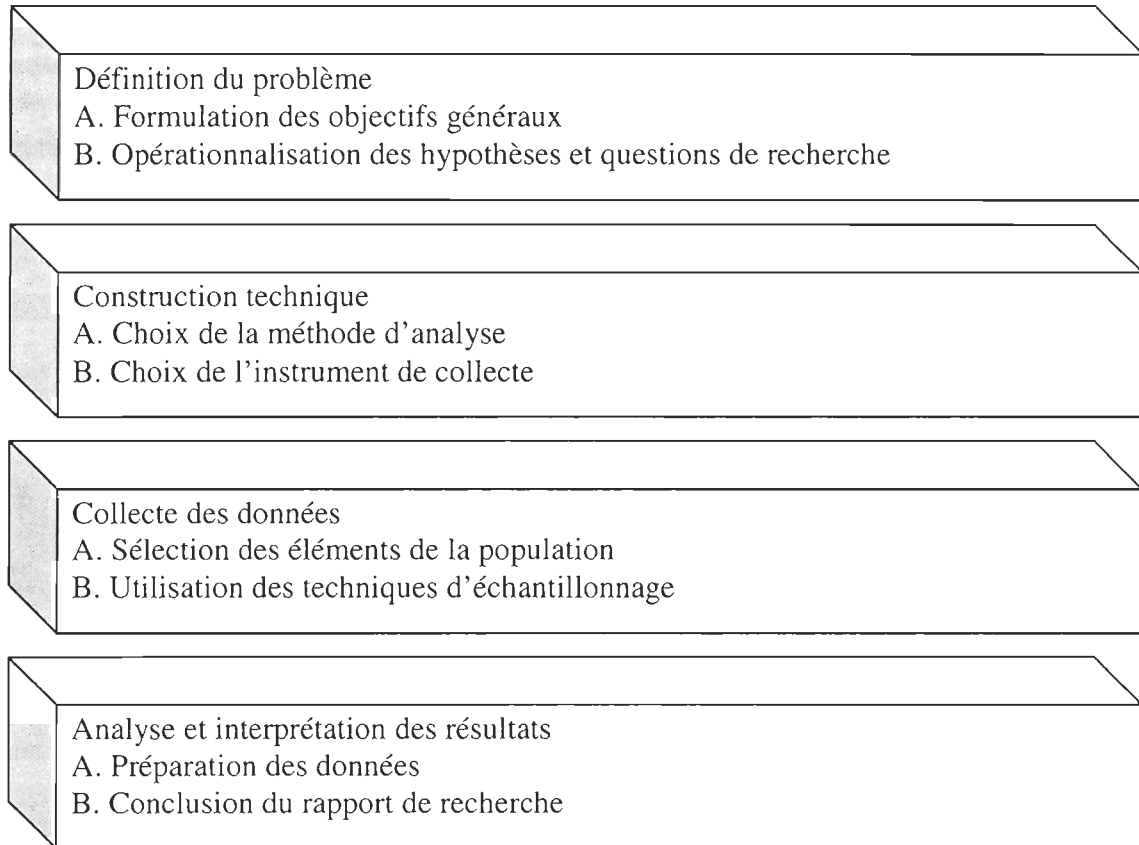


Figure 7 : Étapes de réalisation du projet de recherche

3.2 Approche méthodologique

3.2.1 Approche corrélacionnelle

Ayant le désir d'aller au-delà de la simple description de nos observations concernant l'estime de soi et son influence possible sur la réussite en français et afin d'obtenir un résumé statistique des données recueillies, une approche courante a été employée, la corrélation. Cette méthode non expérimentale considérée en propre comme une méthode de

recherche (Myers et H. Hanson, 2003) servira à déterminer le degré de dépendance de relation entre les variables à l'étude.

Notre choix d'utiliser cette méthode s'explique par le fait que nous avons la nécessité d'employer une approche qui permettrait d'établir un relation entre des variables, de mesurer une direction et de voir un rapport de force possible entre deux domaines de l'estime de soi sur la réussite en français. La sélection de cette méthode porte sur ses nombreux avantages : fiable, simple, pratique et nécessitant peu de temps pour être mise en application. Bien que l'on puisse qualifier la corrélation de positive dans le cas où les variables analysées par cette méthode varient dans le même sens, son seul inconvénient se situe dans le fait que la corrélation ne représente pas un lien de causalité. Plus particulièrement, cela signifie qu'elle n'apporte pas de preuve directe à la relation de cause à effet. D'autre part, en plus de son caractère corrélationnel, on peut qualifier ce type de recherche de synchronique, car le phénomène a été étudié à un moment donné et en un seul temps.

Pour mieux saisir le type de méthode utilisée, voici un schéma représentant les différentes variables à l'étude ainsi que le sens de la relation qui sera évaluée pour chacune.

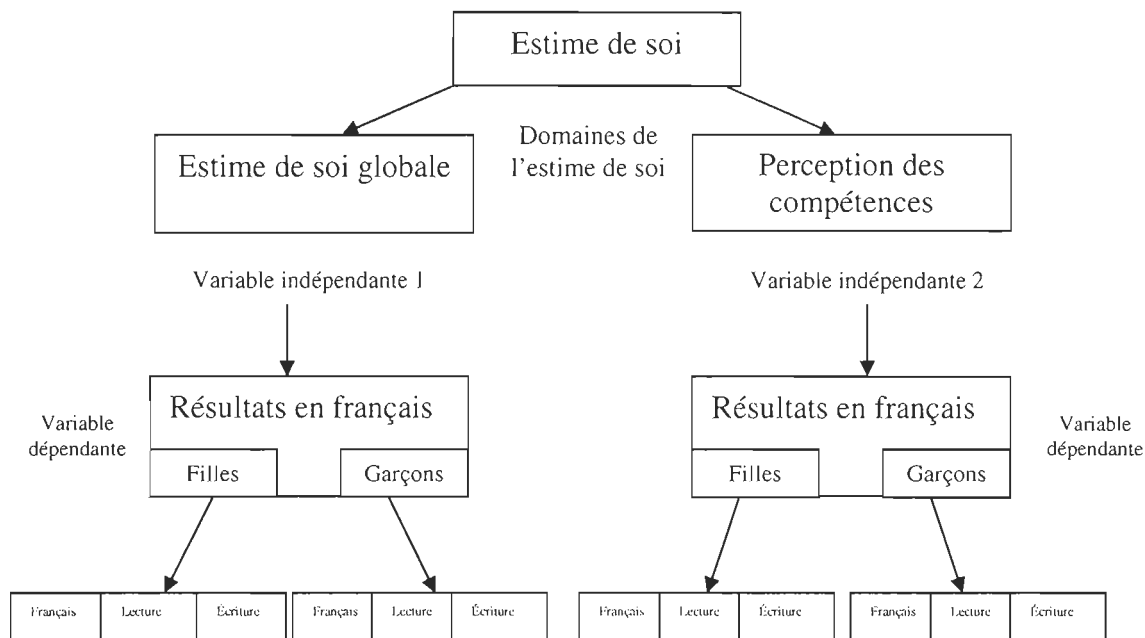


Figure 8 : Diagramme représentant la direction des relations entre les variables à évaluer
 Source : D'AMOURS, A. (2008)

3.3 Participants

3.3.1 Portait de la population à l'étude

L'idéal dans le cadre de cette étude serait d'inclure tous les membres de la population que nous désirons étudier. Dans le cas présent, la population étudiée est constituée de tous les élèves, de sexe masculin et féminin, âgés de 11 à 12 ans, fréquentant des classes régulières de 2^e année du 3^e cycle du primaire, dans une commission scolaire du Québec et ayant le français comme langue maternelle d'enseignement. Pour des raisons évidentes, il nous a été impossible d'étudier cette population dans sa totalité et c'est pourquoi nous basons notre recherche sur un échantillon restreint de ladite population à l'étude. L'échantillonnage sera décrit plus loin.

3.3.2 Technique d'échantillonnage utilisée

Comme il s'agit ici d'une recherche échantillonnée (elle porte sur une partie seulement de la population à l'étude), un certain nombre d'élèves de deuxième cycle du primaire de deux établissements scolaires du Québec ont été sélectionnés. Pour ce faire, une approche générale d'échantillonnage a été utilisée pour laquelle deux types de méthodes ont été employées. La première consiste en l'échantillonnage de convenance. L'échantillon de convenance est choisi lors d'une étude pour des raisons pratiques d'accessibilité et de coût. Dans le domaine de la recherche universitaire, le choix d'un échantillon de convenance peut parfois nuire à la possibilité de généralisation des résultats obtenus. Cette technique a été utilisée dans le choix des groupes-classes tandis que la technique « à portée de main » a été employée pour le choix de la commission scolaire.

3.3.3 Échantillonnage

Le sous-ensemble de la population de référence obtenu grâce aux techniques susmentionnées est constitué de 56 élèves du primaire, soit 26 filles et 30 garçons, provenant d'une institution scolaire constituée de deux pavillons d'enseignement, du Boisé et Les Moussaillons, d'une commission scolaire de la région de Québec. L'échantillon est, en effet, constitué d'élèves de 2^e année du 3^e cycle (6^e année du primaire) dont l'âge moyen pour les filles se situe à 11 ans et 11 mois et pour les garçons à 12 ans et 2 mois. Tous ces élèves sont inscrits à la commission scolaire des Navigateurs située dans la région administrative de Chaudière-Appalaches, plus précisément sur la rive-sud de la capitale nationale (Québec). Tous ces élèves sont inscrits dans un cheminement scolaire régulier,

sont de même niveau scolaire (6^e année) et ont tous le français comme langue maternelle d'enseignement. Provenant d'une région périurbaine, d'un milieu socioéconomique moyen, aucun d'entre eux ne présente de diversités culturelles (origine ethnique différente) et tous ont accepté volontairement de participer à cette étude (selon les modalités décrites dans la section « déroulement de l'expérimentation »).

En ce qui concerne le nombre d'élèves par groupe-classe, le tableau suivant apporte les précisions quant aux sujets faisant partie des groupes, mais n'ayant pas participé à la présente étude. En effet, deux élèves n'ont pas été inclus dans cette étude en raison du refus des parents de signer le formulaire et un autre a été retiré de l'échantillonnage de départ, car il était absent lors de la visite de la chercheuse en classe (lors de la passation du questionnaire).

Tableau 1 : Répartition des élèves ayant participé à l'étude

Groupe-classe n° 1	
Nombre d'élèves	29
Absences	0
refus	2
Participants	27

Groupe-classe n° 2	
Nombre d'élèves	30
Absences	1
Refus	0
Participants	29

Effectivement, nous avons choisi des élèves de ce niveau scolaire parce qu'à cet âge, ils ont une conception de soi suffisamment bien structurée pour en permettre une évaluation fiable (Assor et Connell, 1992; Bouffard-Bouchard, 1992; Halmhuber et Paris, 1993; Harter, 1981, 1982). Dans tous les cas, les parents ont signé un formulaire confirmant leur consentement à la participation de leur enfant et pour autoriser la chercheuse à consulter et utiliser les résultats scolaires de fin de cycle en français au profit de cette recherche. Une copie de ce document se retrouve en annexe.

3.3.4 Limites des techniques utilisées

Étant donné l'ampleur de la population de référence et vu l'aspect coûteux lié à l'utilisation d'autres méthodes de sélection, c'est la méthode d'échantillonnage de convenance qui a retenu notre attention. Les individus ont ainsi été prélevés dans des sous-groupes existant naturellement au sein de la population, soit deux groupes-classes d'élèves de 6^e année du primaire. Bien que les individus aient été choisis selon une méthode d'échantillonnage, il est important de préciser que des échantillons différents auraient pu fournir des données très différentes. La précision avec laquelle nous pouvons généraliser les résultats est limitée. En effet, les résultats provenant d'un échantillon particulier, extrait d'une population comme celle-ci, dépendent de sa représentativité. Dans ce contexte d'étude, il ne faut pas négliger que la façon dont un échantillon est choisi influence les conclusions que l'on peut tirer des résultats obtenus.

Le choix de la commission scolaire ayant été effectué grâce à la technique d'échantillonnage « à portée de main », il facilite, en raison de la proximité ou de la disponibilité des groupes, l'accès de la chercheuse, diminue considérablement les coûts et demande moins de temps. Malgré le fait que cette méthode soit une des plus utilisées en recherche (Fortin, 2006), nous devons demeurer prudents lorsque nous tirerons des conclusions, car la validité externe de cette méthode est fortement limitée.

3.4 Procédure et collecte des données

Le prélèvement des données effectué dans le cadre de cette étude est de type quantitatif. En effet, toute l'information recueillie est mesurable ainsi que calculable et concerne les résultats en français (lecture et écriture) pour la 5^e étape du cheminement scolaire au 3^e cycle. Elle touche aussi à deux domaines de l'estime de soi évalués grâce à l'instrument de mesure sélectionné.

Il importe de se rappeler que les individus de l'enquête ont de 11 à 12 ans et que leur estime de soi globale, ainsi que leur perception des compétences scolaires ont été mesurées par le biais de l'autopassation à un moment clé de leur scolarité : en dernière année de l'enseignement primaire (en 2006-2007).

En effet, ce n'est qu'en fin de primaire, une fois les compétences en lecture jugées suffisantes pour la plupart, que la mesure a été envisagée en autopassation (les enfants peuvent répondre seuls au questionnaire ou relire les questions à leur guise).

Notre échantillonnage d'étude, qui a été soumis à l'administration du questionnaire, comporte 56 élèves sélectionnés grâce à un échantillonnage de convenance.

3.4.1 Milieu

La collecte des données a été effectuée au cours du mois de mai 2007. Le questionnaire a été distribué aux élèves de l'échantillon qui ont accepté de participer à la présente recherche et dont nous avons obtenu l'autorisation écrite des parents. À la suite d'une brève explication de la tâche par l'évaluateur, les élèves des deux groupes-classes sélectionnés ont été invités à répondre aux questions du « Self Perception Profile for Children ». Tous les énoncés du questionnaire ont été lus à haute voix par l'évaluateur tout en permettant aux élèves d'y inscrire leurs réponses. La tâche a duré une vingtaine de minutes pour chacun des groupes-classes évalués.

En ce qui concerne la collecte des données relatives aux notes en français, ces données ont été obtenues lors de la passation de l'épreuve obligatoire en français du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en juin 2007 (épreuve obligatoire à la fin du 3^e cycle du primaire). La collecte des notes en français s'est effectuée par l'enseignant de chacun des groupes-classes. De manière à pallier les divergences dans les pratiques éducatives d'un enseignant à l'autre et pour assurer une conformité lors de la correction des épreuves, les résultats en lecture ont été conservés sous forme de note (sur un maximum de 35) plutôt que d'être transformées en cotes, et ce, pour plus de précision. Quant aux résultats en écriture, ils n'ont pas été directement évalués en cotes, mais bien en notes sur

un maximum de 70. Bien que les valeurs s'analysent correctement, tous les résultats ont été convertis en pourcentages pour une évaluation plus significative et plus facile à visualiser.

Également, pour s'assurer de l'uniformité et de la validité des résultats et ainsi mieux comparer les scores, toutes les épreuves ont été dûment corrigées par les mêmes enseignants selon une grille unique de correction. Le guide de correction des épreuves du MELS a été utilisé par les enseignants selon les recommandations et les modalités de correction établies dans le guide « document d'information ». Des copies de ces documents ont été jointes en annexe.

3.4.2 Déroulement de l'expérimentation

Des démarches, préalables à la passation du questionnaire aux élèves de la classe, ont dû être mises en place. Pour ce faire, la chercheuse a communiqué avec la direction de l'école afin de solliciter sa participation au projet. Une fois l'accord de la direction obtenu, la chercheuse a communiqué avec les enseignants sollicités préalablement par la direction. Il s'agissait de présenter le projet aux enseignants ayant démontré leur intérêt et d'obtenir par la suite le consentement écrit des parents pour autoriser la participation des élèves à ce projet. Une lettre leur a été envoyée. Une fois les consentements reçus, les élèves ont été rencontrés dans leur groupe-classe respectif, dans le cadre de deux séances collectives tenues pendant les heures régulières de classe. Les rencontres de groupe, au nombre de deux, soit une par groupe-classe, se sont déroulées en présence de 27 élèves participant pour le groupe 1 et de 29 élèves pour le groupe 2.

Dès le début de chaque rencontre, l'expérimentatrice a expliqué aux élèves le déroulement général de la séance. En effet, une brève présentation du projet leur a été soumise en mettant l'accent sur l'importance de fournir les réponses les plus honnêtes possible et les plus représentatives. La confidentialité de leurs réponses a été assurée. Par la suite, afin d'éliminer le plus possible les biais liés à la désirabilité sociale, les élèves ont été informés qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que tous les questionnaires seront traités de façon anonyme et confidentielle.

Chacune des questions a été lue à haute voix par la chercheuse. Après s'être assurée de la bonne compréhension des élèves quant au contenu et à la procédure à suivre (si vous avez des questions levez la main et j'irai vous aider...), l'expérimentatrice a invité les élèves à cocher, individuellement et en silence, la réponse appropriée.

Précisément, l'élève devait réagir aux énoncés à l'aide d'une échelle à quatre points (chaque question comportant 4 choix). Pour chaque question des deux domaines évalués, l'élève a reçu une note moyenne qui variait de 1 à 4. La valeur 1 correspondait au pôle négatif et la valeur 4, au pôle positif. L'élève devait donc choisir parmi les 4 choix celui qui le représente le mieux.

Au besoin, lors de l'exécution du questionnaire, l'expérimentatrice pouvait répondre aux questions des élèves. En effet, quelques élèves ont demandé s'il fallait cocher une ou deux réponses par question à cause du mode de présentation du questionnaire qui pouvait

suggérer deux réponses par question. Le temps nécessaire pour réfléchir et cocher leurs réponses a été laissé aux élèves. Enfin, aucune restriction de temps n'était imposée. Le questionnaire SPPC a donc été distribué à 56 élèves dans leur classe respective. Il faut noter que les élèves avaient la possibilité de cacher leurs réponses si nécessaire. La durée moyenne des rencontres, qui ont eu lieu durant les mois de mai de l'année scolaire 2006-2007, a été d'approximativement 20 minutes par groupe-classe. Bien que seulement deux échelles aient été évaluées, le questionnaire a été rempli par les répondants dans sa totalité.

3.4.3 Seuil de réussite et calcul des scores

La correction des épreuves a été réalisée en fonction de critères d'évaluation retenus parmi ceux présentés dans le Programme de formation de l'école québécoise. Les seuils de réussite concernant les épreuves sont les suivants :

Pour l'épreuve obligatoire de lecture, les résultats obtenus à l'épreuve (maximum 35 points) sont interprétés à l'aide des balises fournies dans le tableau suivant. Celui-ci indique le nombre de points correspondant à chaque degré de satisfaction pour l'ensemble des tâches de lecture réalisées dans cette épreuve. Pour faciliter l'interprétation des résultats nous avons pris le nombre de points obtenus sur un total de 35 et l'avons transformé en pourcentage. Il est à noter que seules les cotes se retrouvent dans le bulletin des élèves. Des précisions concernant la correction de l'épreuve sont indiquées en annexe (la grille de correction se trouve à l'annexe 7).

Tableau 2 : Grille d'interprétation des résultats à l'épreuve obligatoire en lecture

Nombre de points obtenus sur un total de 35	Pourcentage	Interprétation des résultats
31 points et plus	89 % à 100%	Très satisfaisant
27 à 30 points	77 % à 86 %	Satisfaisant
21 à 26 points	60 % à 74 %	Acceptable
15 à 20 points	47 % à 57 %	Peu satisfaisant
14 points et moins	- de 40 %	Insatisfaisant

En ce qui concerne l'interprétation des résultats en écriture, la grille de correction en écriture – version 2005 – fin de 3^e cycle du primaire, a été utilisée. Pour permettre un calcul des critères le plus précis possible, les deux enseignants ayant participé à cette étude ont respecté le pointage associé à chacun des critères d'évaluation présentés dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Grille de correction en écriture (version 2005)

Critères					
1. Pertinence et suffisance des idées	20 pts	16 pts	12 pts	10 pts	4 pts
2. Organisation appropriée du texte	10 pts	8 pts	6 pts	5 pts	2 pts
3. Syntaxe et ponctuation	10 pts	8 pts	6 pts	5 pts	2 pts
4. Vocabulaire	15 pts	12 pts	9 pts	6 pts	3 pts
5. Orthographe	15 pts	12 pts	9 pts	6 pts	3 pts

En ce qui a trait au calcul des scores du SPPC pour chacune des 2 échelles (perception des compétences scolaires et estime de soi globale), nous avons calculé la moyenne des valeurs obtenues pour chacun des items qui les composent. Sans oublier, toutefois, de revenir auparavant aux valeurs des items lorsque nécessaire. Plus précisément, nous avons inversé les scores pour les items 7, 13, 25, et 27 de l'échelle nommée « école », c'est-à-dire celle faisant référence aux perceptions de compétences scolaires ainsi que pour les items 6 et 30 de l'échelle « valeur propre », en référence à l'estime de soi globale.

3.4.4 Technique d'analyse des données

Pour illustrer les relations possibles entre les variables à l'étude, la méthode d'analyse employée est de type corrélationnel. Son choix découle du fait que l'analyse statistique corrélationnelle sert à déterminer, en plus de la relation entre les variables, la force et la direction prises par ces relations, données qui sont essentielles à cette recherche.

L'analyse corrélacionnelle sera ici utilisée pour vérifier s'il existe un lien significatif entre l'estime de soi, la perception de compétences et la réussite en français. La formule utilisée, soit le coefficient de corrélation r de Pearson permettra de déterminer la valeur de cette relation. En effet, cette formule s'utilise lorsque l'on veut décrire une relation entre 2 variables à partir d'une question de recherche portant sur l'existence possible d'une relation. Par cette analyse, nous vérifierons que le sens de la relation est positif. Également, la force de la relation sera évaluée. Cette dernière peut être faible, moyenne ou forte. Le coefficient de corrélation peut varier entre $-1,00$ et $+1,00$. Plus précisément, plus la valeur du coefficient est élevée, c'est-à-dire plus la valeur se rapproche de $1,00$, plus la relation entre les variables peut être considéré forte. Un coefficient entre $0,70$ et $0,90$ est considéré élevé, alors qu'un coefficient entre $0,50$ et $0,70$ a une valeur moyenne. Une corrélation inférieure à $0,50$ est généralement décrite comme étant *faible*. Ces valeurs peuvent varier en fonction du N . Par ailleurs, plus le nombre de sujets est important, plus l'indice de corrélation sera significatif, même si sa valeur est jugée faible (Fortin 2006).

En résumé, la méthode de type corrélationnel a été privilégiée dans le cadre de cette étude pour ses nombreux avantages. Elle permet, entre autres, de déterminer le degré de dépendance entre les variables à l'étude et de mesurer une direction, un rapport de force possible entre deux variables. Plus encore, c'est une méthode simple, fiable, économique et pratique. Par ailleurs, il importe de tenir compte de son seul désavantage, elle ne représente pas un lien de causalité, c'est-à-dire qu'elle n'apporte pas la preuve de la relation de cause à effet étudiée.

La formule mathématique du calcul du r est :

$$r = \frac{n \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n(\sum x^2) - (\sum x)^2} \sqrt{n(\sum y^2) - (\sum y)^2}}$$

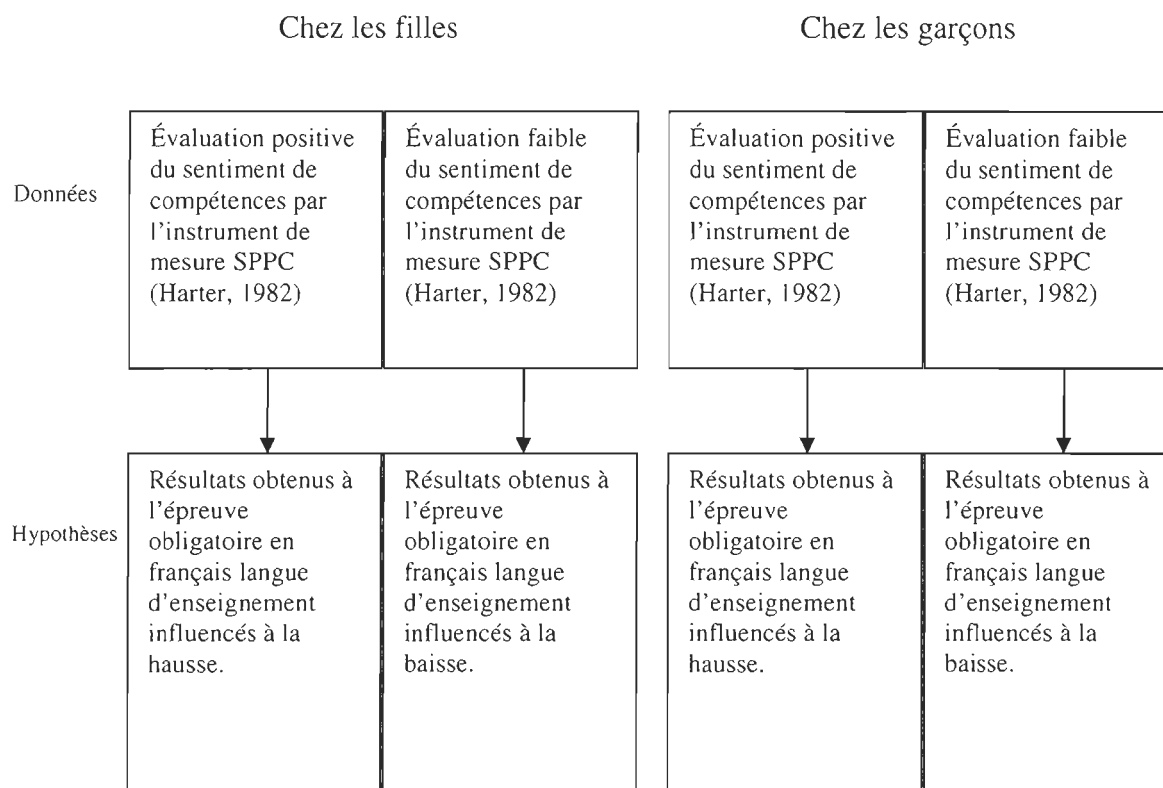
Où n est le nombre de participants.

Voici deux tableaux présentant les relations devant être vérifiées à l'aide de cette formule :

Tableau 4 : Relations entre l'estime de soi globale chez les élèves de 11 et 12 ans du 3^e cycle du primaire et la réussite en français

	Chez les filles		Chez les garçons	
Données	Évaluation positive de l'estime de soi globale par l'instrument de mesure SPPC (Harter, 1982)	Évaluation faible de l'estime de soi globale par l'instrument de mesure SPPC (Harter, 1982)	Évaluation positive de l'estime de soi globale par l'instrument de mesure SPPC (Harter, 1982)	Évaluation faible de l'estime de soi globale par l'instrument de mesure SPPC (Harter, 1982)
Hypothèses	Résultats obtenus à l'épreuve obligatoire en français langue d'enseignement influencés à la hausse.	Résultats obtenus à l'épreuve obligatoire en français langue d'enseignement influencés à la baisse.	Résultats obtenus à l'épreuve obligatoire en français langue d'enseignement influencés à la hausse.	Résultats obtenus à l'épreuve obligatoire en français langue d'enseignement influencés à la baisse.

Tableau 5 : Relations entre le sentiment de perception des compétences chez les élèves de 11 et 12 ans au 3^e cycle du primaire et la réussite en français



3.5 Instrument de mesure et variables

3.5.1 Justifications concernant le choix de l'instrument

Tout d'abord, il convient de justifier le fait que le questionnaire a été choisi comme instrument de mesure, car il constitue un outil rapide, précis et peu coûteux. Étant donné son usage multiple, le questionnaire est le moyen d'investigation le plus largement répandu en sciences humaines. Bien que plusieurs instruments destinés à évaluer l'image de soi aient été développés aux États-Unis, surtout dans les années 1950, c'est la version traduite du Harter Perceived Competence Scale for Children (1979) qui a retenu notre attention. À

partir de recherches américaines, deux types de méthodes permettant d'évaluer l'estime de soi ont vu le jour : la production écrite libre (autoportrait; il s'agit ici de répondre à la question « qui suis-je? ») et le questionnaire sous forme d'échelles d'attitudes. C'est ce dernier, principalement à cause de sa dénomination, qui a été retenu. Le Perceived Competence Scale for Children (1979, première version), nommé présentement le Self Perception Profile for Children (SPPC), a la particularité et l'avantage de ne pas comporter de références explicites à l'estime de soi.

Ceci reflète les présupposés de l'auteur qui veut amener l'enfant à une réflexion sur ses compétences propres. En d'autres termes, les questions portent sur des domaines où l'action a normalement prise et qui évitent ainsi de mobiliser une image contemplative de soi. De plus, un autre avantage du SPPC réside dans la présentation originale des questions. En vue de réduire leur valence positive-négative, les questions sont à double choix, chacune des alternatives étant formulée précisément. La formulation des questions sous-entend donc que le monde serait partagé en deux sortes d'enfants, correspondant chacune à l'un des volets de l'alternative. Le sujet est donc appelé à s'identifier à l'une ou l'autre et à pondérer son choix en déterminant s'il se sent « vraiment comme ça » ou « à peu près ».

Voici un exemple de question posée dans le SPPC (version traduite) :

Me ressemble				Me ressemble	
Vraiment	Un peu	Certains jeunes se sentent doués pour toutes sortes de sports	D'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport	Un peu	Vraiment
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 9 : Mode de présentation du SPPC (Harter, 1982)

Cette présentation fait en sorte de diminuer la tendance à répondre en fonction de la désirabilité sociale (Harter, 1982). La corrélation de 0,09 entre le score à cet instrument et le score à l'échelle de désirabilité sociale de Crandall atteste de cette particularité (Harter, 1982).

En outre, ce questionnaire, en plus d'avoir été validé par des études scientifiques (Pierrehumbert et coll., 1987), rapporte des coefficients de fidélité et de stabilité satisfaisants et constitue un choix remarquablement accessible et attrayant pour l'enfant. Les données de ces études suggèrent que l'estime de soi reflète bien des spécificités individuelles, pour autant, évidemment, que l'enfant soit suffisamment mûr pour posséder une image stable de lui-même. Ce questionnaire permet d'affirmer que déjà, à 8 ans, l'enfant possède une image de soi dotée d'une stabilité certaine. L'auteur du SPPC mentionne, par ailleurs, une remarquable stabilité de profils aux différents âges examinés

Au-delà des intérêts théoriques mentionnés ci-dessus, le SPPC présente un certain nombre d'avantages méthodologiques qui ont décidé de son utilisation. Premièrement, ce test constitue, avec l'inventaire d'estime de soi de Coopersmith (Self-Esteem Inventory, 1967) et l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (Self-Esteem Scale, 1965), un des outils les plus utilisés dans la recherche et dans la pratique (Bariaud et Bourcet, 1994). Aussi, son échelle de « valeur générale de soi » permet de saisir directement les domaines de l'estime de soi et non par le biais de qualités positives du sujet ou de sa vie. Finalement, l'avantage essentiel d'utiliser l'outil de mesure développé par Harter consiste à ce que le sujet s'autoévalue dans différents domaines de compétence en se comparant à d'autres, en fonction d'un contexte donné.

3.5.2 Instrument original

Pour définir l'estime de soi globale et les compétences scolaires, le choix de l'instrument de mesure s'est porté sur le questionnaire SPPC (Self Perception Profile for Children) mis au point par Harter (1982), qui a fait l'objet d'une validation et d'une adaptation francophone par Pierrehumbert et coll. (1987). Ce questionnaire d'évaluation de soi est composé de 30 items, c'est-à-dire de 30 questions formant ainsi 6 échelles distinctes. Ces échelles permettent d'appréhender les images de soi de l'enfant relatives aux 6 domaines suivants : scolaire (compétence cognitive), social (rapport avec les autres), sportif (compétences sportives), apparence physique (image corporelle), conduite (en référence aux attentes sociales à l'égard du comportement) et valeur propre (estime globale de soi). Tous les items sont de type Likert (catégories bipolaires) dont le continuum des

réponses varie de 1 à 4 points. Pour chacun des énoncés, le sujet exprime son degré d'accord ou de désaccord sur une échelle ordinale comprenant dans ce cas-ci 4 choix. Pour chaque échelle, on peut calculer un score qui correspond à la moyenne des notes attribuées aux items constituant l'échelle (la notation se fait sur 4 points) de 1 à 4, le 4 représentant le choix le plus favorable du point de vue de l'image de soi. L'attribution des cotes se fera de la manière suivante : Vraiment : 4 points, un peu : 3 points pour les énoncés formulés de façon positive tandis que pour les énoncés formulés de façon négative, on comptera vraiment : 1 point et un peu : 2 points.

Pour représenter les caractéristiques de l'instrument original, il faut mentionner qu'au départ, le Self Perception Profile for Children, ou l'échelle d'autoévaluation de ses compétences pour les enfants de 7 à 12 ans (Harter, 1982), regroupait 28 items subdivisés en 4 sous-échelles : la première était la compétence scolaire (7 items; alpha qui varie de 0,75 à 0,33); la deuxième, la compétence physique (7 items; alpha de -77 à 0,86); la troisième, la compétence sociale (7 items; alpha qui varie de 0,73 à -84) et la quatrième, l'estime de soi globale (7 items; alpha qui varie de 0,73 à 0,82). En 1985, Harter a révisé sa version du SPPC de 1982 pour y inclure 2 nouvelles dimensions, soit l'apparence physique ainsi que la conduite et la moralité. C'est cette dernière version qui a été traduite.

Le questionnaire utilisé dans la présente recherche compte cette fois-ci 30 items divisés en 6 sous-échelles. Les indices de cohérence interne ont été mesurés et varient de 0,71 à 0,86. Une copie de l'échelle traduite a été administrée aux élèves et se trouve en

annexe. Afin d'illustrer le type de questions posées aux élèves, voici un exemple pour les deux sous-échelle utilisée :

Domaine de la perception des compétences (école)

7.E Certains enfants travaillent lentement à l'école, mais d'autres font leur travail rapidement.

Domaine de l'estime de soi globale (valeur propre)

12.V Certains enfants sont, la plupart du temps, contents d'eux-mêmes, mais d'autres ne sont pas souvent satisfaits d'eux-mêmes.

3.5.3 Instrument modifié

Pour la vérification des qualités psychométriques, deux dimensions (deux échelles) se rapportant plus étroitement à cette étude ont été retenues, soit la perception des compétences scolaires et l'estime de soi globale. Les cinq items de chaque échelle ont été retenus. Bien que l'analyse factorielle confirme l'existence de domaines distincts et que seulement deux domaines (le domaine des compétences scolaires et l'estime de soi globale) aient été retenus dans le cadre de cette étude, il convient de noter que les auteurs divergent quant à l'utilisation de notes partielles, et ceci, en regard de considérations théoriques. L'auteur du SPPC conteste, pour sa part, le fait d'établir un indice global d'estime de soi

par le cumul de notes provenant d'items qui se réfèrent à des domaines disparates. Pour S. Harter, il n'existerait pas d'image généralisée de soi. Autrement dit, les enfants ne se sentiraient pas également « compétents » dans chaque domaine (la plupart des questions étant centrées sur l'appréciation des compétences propres). De ce fait, nous avons modifié l'évaluation du questionnaire pour que les seules notes retenues par le SPPC soient des notes partielles, dont on peut extraire un profil. Comme le questionnaire comporte six groupes d'items, ou échelles, procurant les notes partielles, il fut simple pour nous d'en extraire les profils essentiels.

Les échelles partielles se rapportent aux 6 domaines énumérés ultérieurement. Voici la description de chacune :

1. La compétence dans le domaine de l'école : items relatifs à des aspects scolaires (bien faire son travail à l'école, etc.) aussi bien que cognitifs (se souvenir aisément des choses, etc.)

2. La compétence sociale : relations avec les pairs et popularité (avoir beaucoup d'amis, etc.)

3. La compétence physique : items essentiellement relatifs aux activités sportives.

4. L'apparence physique : items ajoutés dans la révision de 1983 et qui s'écartent des compétences proprement dites. Ils concernent le degré de satisfaction de l'enfant face à son apparence physique (taille, poids, présentation, etc.)

5. La conduite : items également ajoutés dans la révision de 1983. Ils concernent le degré de satisfaction de l'enfant face à son propre comportement, dans le sens de ses capacités d'autocontrôle.

6. Le sentiment de valeur propre : il s'agit là d'une sous-échelle destinée à évaluer l'**estime de soi globale** dans son sens plus traditionnel, mais l'auteur précise bien qu'à la différence des autres questionnaires, cette note d'estime de soi n'est pas établie sur une somme de réponses concernant des éléments disparates. Il s'agit au contraire d'items questionnant directement l'enfant sur son sentiment de valeur propre (être satisfait de soi, de sa vie, etc.)

Finalement, cet outil d'investigation nous permettra de comparer et d'étudier les rapports entre l'estime de soi globale et la perception de compétences d'élèves de 11 à 12 ans des 2 sexes en lien avec leurs résultats académiques en français (lecture et écriture).

3.5.4 Limites de l'instrument utilisé

Malgré le fait que la version francophone du questionnaire SPPC de S. Harter s'avère être un instrument raisonnablement fiable aux âges considérés (8 à 13 ans), certaines remarques théoriques et pratiques s'imposent quant à son usage.

Tout d'abord, le fait que ce questionnaire satisfasse aux critères de validation de tests n'est évidemment pas en soi une garantie relativement à la pertinence psychologique de ce qu'ils mesurent. En effet, l'estime de soi évaluée par un questionnaire consiste avant tout en une image, image que le sujet veut bien présenter aux autres, probablement en compromis avec des sentiments plus intimes, et qui échappent au questionnaire (B. Pierrehumbert, B. Plancherel et C. Jankech-Caretta, 1987).

Il faut également souligner la nature composite de cet instrument. Son originalité est de renoncer à définir un sentiment d'estime de soi en tant que tel et de chercher plutôt à en saisir les manifestations dans des domaines différents où l'enfant peut évaluer ses compétences spécifiques. Cependant, la distinction établie par l'auteur entre la perception des compétences et l'estime de soi proprement dite n'est pas toujours évidente.

Aussi, de nombreuses limites se situent au niveau du questionnaire utilisé. Bien que l'instrument de mesure choisi dans le cadre de cette étude soit valide et précis, il est en effet légitime de se demander avant même de dresser un profil de l'estime de soi, si cette image possède un caractère généralisé, ou au contraire différencié, selon les circonstances ou les

aspects de la personne concernée. Comme l'estime de soi varie avec l'âge, l'expérience ou dans des conditions particulières, l'idée d'établir un indice de satisfaction subjective de soi-même à l'aide d'un questionnaire mobilisant des images conscientes du sujet est propice à suggérer la méfiance. Quelle validité donner à cette image établie à l'aide d'une méthode qui laisse une large prise au désir de paraître? Effectivement, sur le plan méthodologique, les facteurs possibles de distorsion pouvant expliquer un phénomène particulier, celui de la survalorisation, sont à prendre en considération. Selon Pierrehumbert (1988), ces facteurs sont au nombre de trois : la désirabilité sociale relative aux attitudes défensives générées par toute passation d'un questionnaire d'autoévaluation, les divergences nationales en matière de prise en charge des populations spéciales et le sexe des sujets. Malgré le fait que l'effet de désirabilité déforme les résultats au questionnaire, ces auteurs pensent néanmoins qu'un score faible reflète véritablement une estime de soi défavorable et ne doit pas être négligé.

CHAPITRE 4
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Dans cette section sera abordée l'analyse des données recueillies auprès des participants au moyen de la méthode de collecte des données décrite précédemment. Les données seront présentées dans des tableaux regroupant toutes les valeurs obtenues. Chacune d'elle sera analysée avec la technique corrélacionnelle. Par la suite, chacune des hypothèses et des questions à l'étude seront vérifiées.

4.2 Présentation des résultats

Pour faciliter l'analyse des données recueillies, les résultats sont compilés sous forme de tableaux. Chaque tableau comporte sept colonnes regroupant les résultats en français multivariés ainsi que pour l'ensemble de l'épreuve obligatoire. À cela s'ajoutent les résultats aux échelles pour chacune des catégories, estime de soi globale ou perception de compétences selon le tableau. Finalement, on y retrouve les valeurs obtenues aux calculs de corrélation (r de Pearson) et de détermination (r^2). Les données complètes ayant servi à ces calculs se retrouvent dans le tableau « Compilation des résultats de tous les élèves » disponible en annexe.

Les résultats en français ont tous été reportés sur 100 (pourcentage) pour uniformiser les valeurs de référence. Les tableaux 6 et 7 présentent les résultats pour l'ensemble de

l'échantillon, soit tous les élèves. Les tableaux 8 et 9 fournissent les résultats propres aux garçons tandis que les tableaux 10 et 11 font référence uniquement aux résultats obtenus chez les filles.

Aussi, les tableaux ayant des numéros pairs (6, 8, 10) présentent les résultats en regard de l'estime de soi globale des participants alors que les tableaux portant des numéros impairs rassemblent l'information concernant la perception des compétences scolaires.

Finalement, le dernier tableau, portant le numéro 12, affiche les moyennes pour les deux domaines du concept de soi évalués, et ce, pour chacun des sexes.

Tableau 6 : Corrélations entre la variable estime de soi globale et les résultats en français pour tous les élèves (n=56)

Estime de soi globale (moyenne de tous les élèves sur 20)	Résultat en lecture (%)	r ² et r estime globale (lecture)	Résultat en écriture (%)	r ² et r estime globale (écriture)	Moyenne en français (%)	r ² et r estime globale (français)
M=15,52 É.T.=2,663	M=75,89 É.T.= 10,103	r ² = 0,321 r =0,566***	M=78,63 É.T.=12,697	r ² = 0,079 r = 0,281*	M=77,29 É.T.=9,01	r ² = 0,266 r = 0,516***

*Niveau min et max de signification : *** p < 0.001, ** p < 0.01, * p < 0.05*

Tableau 7 : Corrélations entre la variable perception des compétences et les résultats en français pour tous les élèves

Perception des compétences (moyenne de tous les élèves sur 20)	Résultat en lecture (%)	r ² et r perception des compétences (lecture)	Résultat en écriture (%)	r ² et r perception des compétences (écriture)	Moyenne en français (%)	r ² et r perception des compétences (français)
M=14,9	M=75,9	r ² = 0,270 r = 0,519***	M=78,6	r ² = 0,378 r = 0,615***	M=73,3	r ² = 0,525 r = 0,724***

Niveau min et max de signification: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tableau 8 : Corrélation entre l'estime de soi globale et les résultats en français chez les garçons

Estime de soi globale chez les garçons (sur 20)	Résultat en lecture (%)	r ² et r estime globale (lecture)	Résultat en écriture (%)	r ² et r estime globale (écriture)	Moyenne en français (%)	r ² et r estime globale (français)
M=16,83 É.T.=2,291	M=76,30 É.T.=10,49	r ² = 0,298 r = 0,546**	M=79,27 É.T.=9,36	r ² = 0,035 r = 0,187	M=77,78 É.T.=7,38	r ² = 0,257 r = 0,507**

Niveau min et max de signification : *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tableau 9 : Corrélation entre la variable perception des compétences et les résultats en français chez les garçons

Perception de compétences chez les garçons (sur 20)	Résultat en lecture (%)	r^2 et r perception des compétences (lecture)	Résultat en écriture (%)	r^2 et r perception des compétences (écriture)	Moyenne en français (%)	r^2 et r perception des compétences (français)
M=16,37 É.T.=2,23	M=76,30 É.T.=10,49	$r^2 = 0,437$ $r = 0,661^{***}$	M=79,27 É.T.=9,36	$r^2 = 0,036$ $r = 0,190$	M=77,78 É.T.=7,38	$r^2 = 0,348$ $r = 0,590^{**}$

Niveau min et max de signification : $*** p < 0.001$, $** p < 0.01$, $* p < 0.05$

Tableau 10 : Résultats des relations entre la variable estime de soi globale et les résultats en français chez les filles

Estime de soi globale chez les filles (sur 20)	Résultat en lecture (%)	r^2 et r estime globale (lecture)	Résultat en écriture (%)	r^2 et r perception des compétences (écriture)	Moyenne en français (%)	r^2 et r estime globale (français)
M=14,0 É.T.= 2,24	M=75,42 É.T.=9,81	$r^2 = 0,589$ $r = 0,768^{***}$	M=77,88 É.T.=15,87	$r^2 = 0,155$ $r = 0,394^*$	M=76,73 É.T.=10,72	$r^2 = 0,423$ $r = 0,651^{***}$

Niveau min et max de signification : $*** p < 0.001$, $** p < 0.01$, $* p < 0.05$

Tableau 11 : Corrélations entre la variable perception des compétences et les résultats en français chez les filles

Perception des compétences chez les filles (sur 20)	Résultat en lecture (%)	r^2 et r perception des compétences (lecture)	Résultat en écriture (%)	r^2 et r perception des compétences (écriture)	Moyenne en français (%)	r^2 et r perception des compétences (français)
M=13,1	M=75,4	$r^2 = 0,315$ $r = 0,561^{**}$	M=77,9	$r^2 = 0,633$ $r = 0,796^{***}$	M=76,7	$r^2 = 0,720$ $r = 0,849^{***}$

Niveau min et max de signification : $*** p < 0.001$, $** p < 0.01$, $* p < 0.05$

Tableau 12 : Moyennes obtenues par les élèves pour chacune des variables analysées (sur un maximum de 20 points)

Variables analysées	Moyennes (Filles)	Moyennes (Garçons)
Estime de soi globale	M=14,0 É.T.=2,245 Min : 10 Max : 18	M=16,83 É.T.=2,291 Min : 12 Max : 20
Perception des compétences scolaires	M=13,12 É.T.=4,967 Min : 6 Max : 20	M=16,37 É.T.=2,236 Min : 11 Max : 19

4.3 Analyse des résultats

Nous verrons en détail les résultats obtenus lors de cette étude. Une description plus détaillée permettra ici de dégager l'essentiel et de mettre en évidence les hypothèses confirmées ou infirmées par cette recherche. Ainsi, nous tenterons, dans cette partie, de déterminer la signification des résultats obtenus et d'en tirer des conclusions.

4.3.1 Analyse relative à l'hypothèse 1

Comme mentionné au premier chapitre, l'hypothèse 1 consiste à vérifier si l'estime de soi globale influence les résultats académiques en français. En effet, nous cherchons à vérifier si les élèves de fin de 3^e cycle du primaire (6^e année) qui possèdent une forte estime de soi globale obtiennent de meilleurs résultats en français (lecture et écriture) que ceux dont l'estime de soi est plus faible. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons évalué le rendement en français en fonction de l'estime de soi globale. Plus précisément, la formule du coefficient de détermination (r^2) a servi à vérifier le degré de la relation entre l'estime de soi et les résultats en français.

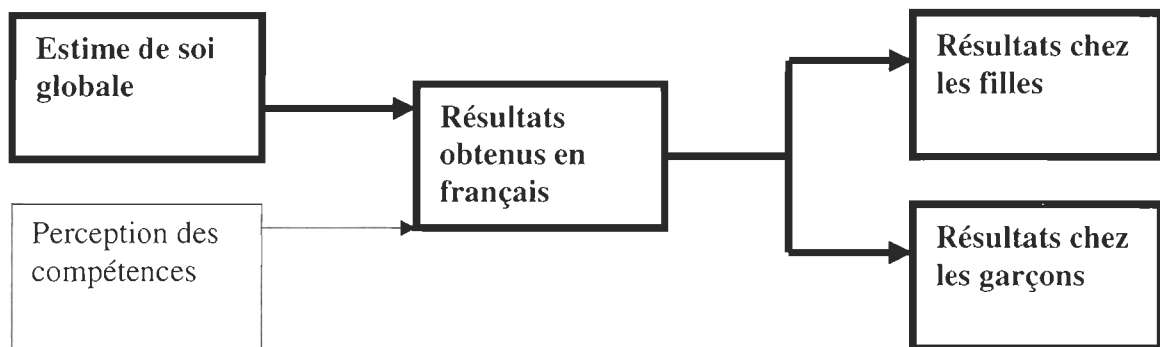


Figure 10 : Variables analysées dans l'hypothèse 1

Dans le tableau 6, nous avons obtenu un r^2 de 0,266 entre les variables estime de soi globale et résultats en français, ce qui correspond à un coefficient de corrélation (r) de 0,516. Cette valeur, située entre 0,5 et 0,7, suggère une relation considérée comme moyenne entre ces variables. Le r^2 de 0,266 indique, quant à lui, que la variation de la variable estime de soi globale expliquerait 26.6 % de la variation observée pour la variable

résultats en français. Cela sous-entend que la variable estime de soi globale est un facteur qui peut influencer les notes en français dans une certaine mesure équivalente à ce pourcentage. La valeur de p étant de 0.000 signifie que la corrélation est très significative ($p < 0,0001$).

Dans le but de répondre à la question de recherche relative à l'hypothèse 1 : est-ce que ce phénomène est observé de manière identique chez les garçons et les filles, voici les résultats obtenus. La relation semble plus forte chez les filles que chez les garçons, car le coefficient de corrélation (r) de Pearson est de 0,651 chez les filles comparativement à 0,507 chez les garçons. D'un autre côté, les coefficients de détermination (r^2) sont respectivement de 0,423 chez les filles contre 0,257 chez les garçons. Cela signifie que la variation de la variable estime de soi expliquerait 42,3 % de la variation observée pour la variable résultats en français chez les filles, tandis que ce phénomène n'expliquerait que 25,7 % de la variation chez les garçons. On peut constater qu'il semble y avoir une plus forte corrélation entre ces variables chez les filles que chez les garçons d'autant plus que la valeur du p chez les filles est de $p < 0.001^{***}$ contre $p < 0.01^{**}$ chez les garçons.

D'autre part, en observant les équations de régression, on s'aperçoit que chaque augmentation d'une unité d'estime de soi chez les gars fera augmenter le score y de 1,633 comparativement à 3,107 chez les filles.

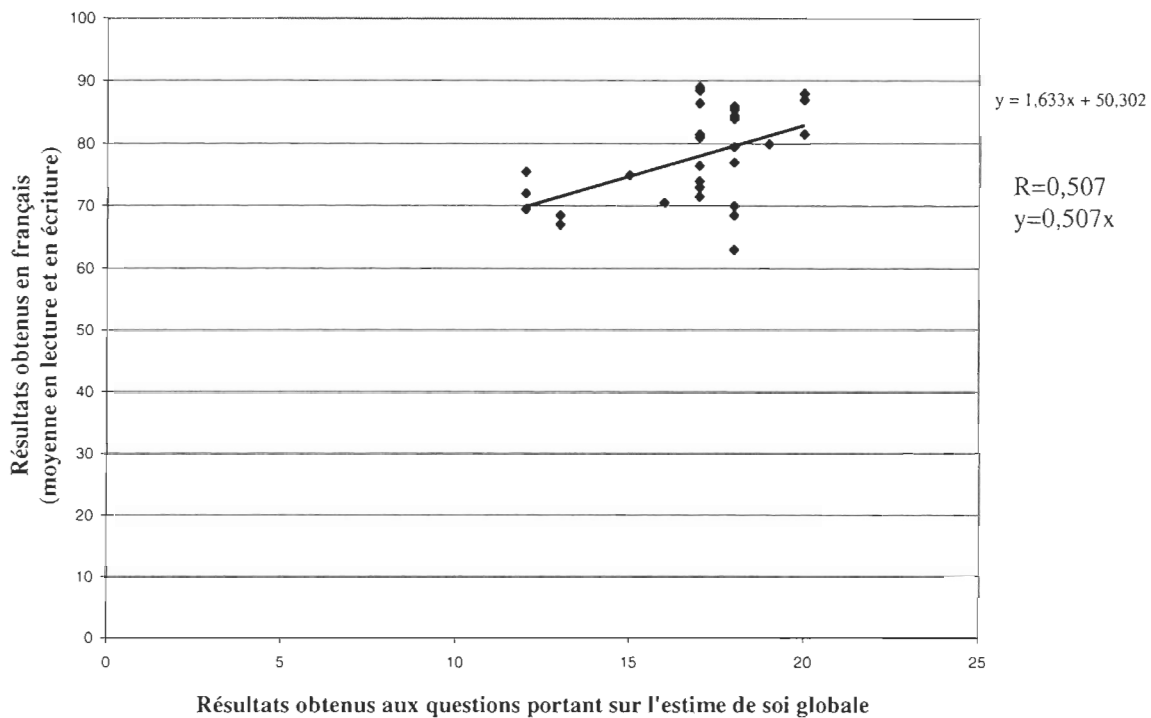


Figure 11 : Résultats en français chez les garçons en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale

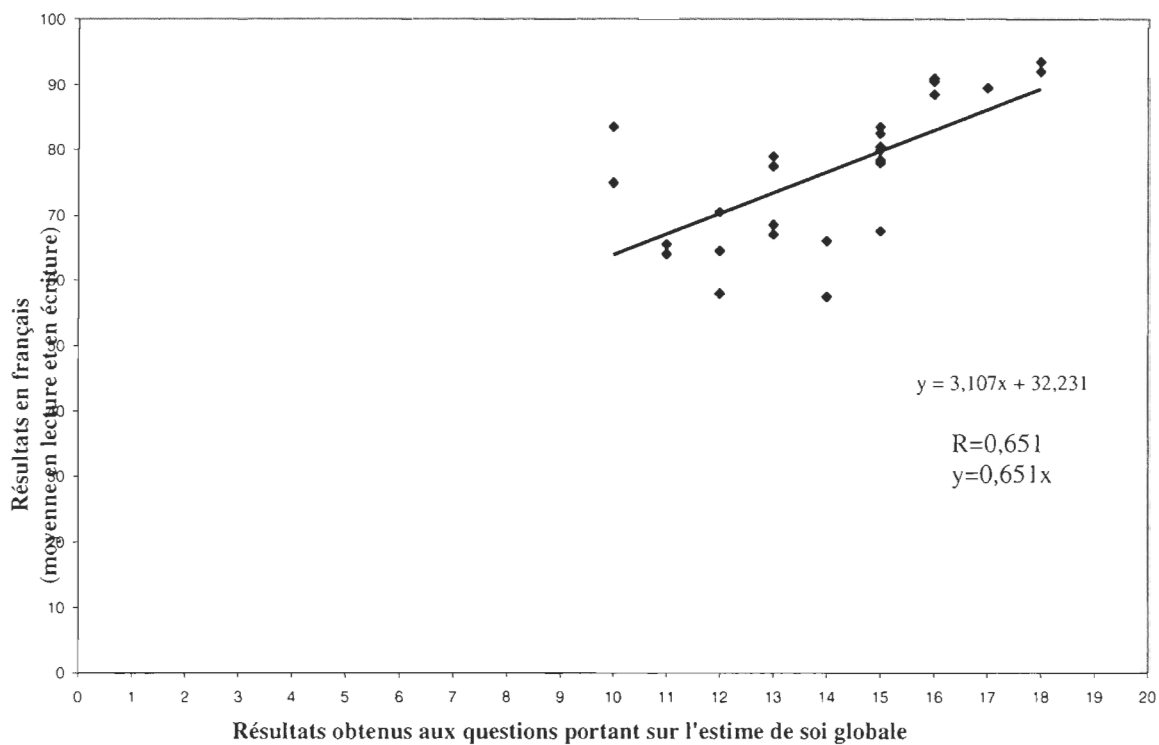


Figure 12 : Résultats en français chez les filles en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale

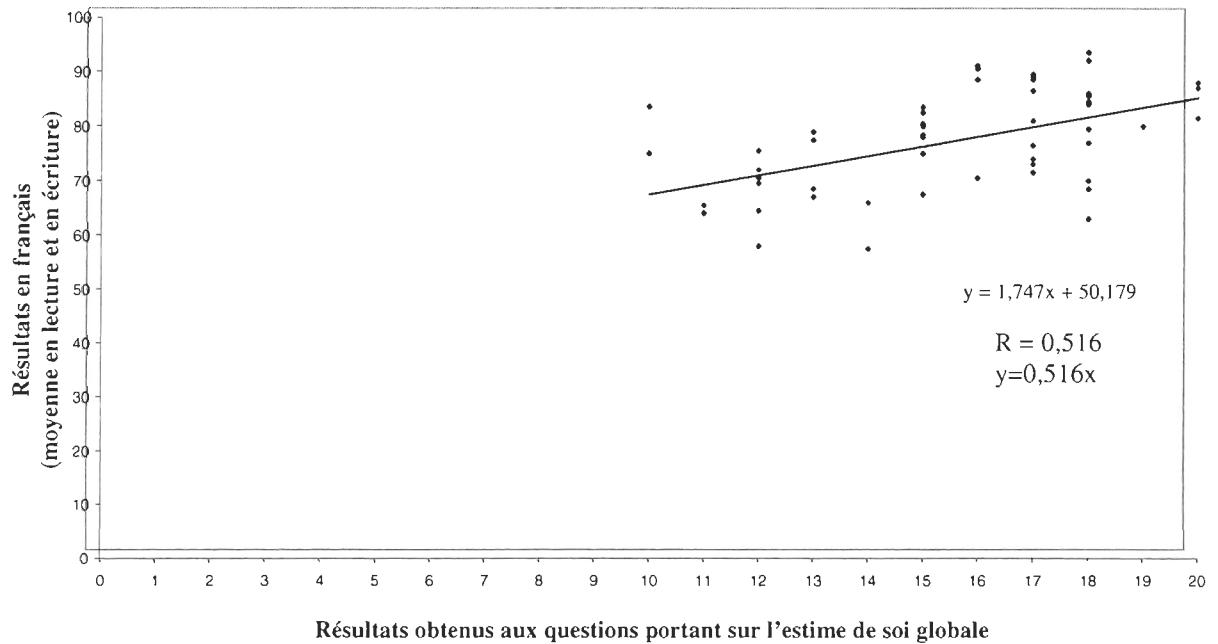


Figure 13 : Résultats en français chez tous les élèves en fonction de leurs résultats à l'échelle d'estime de soi globale

4.3.2 Analyse relative à l'hypothèse 2

Nous évaluerons ici l'hypothèse 2, qui cherche à vérifier si les élèves de 11 et 12 ans présentant une bonne perception de leurs compétences scolaires obtiennent de meilleurs résultats académiques dans la discipline du français que ceux présentant un plus faible score au test de perception des compétences.

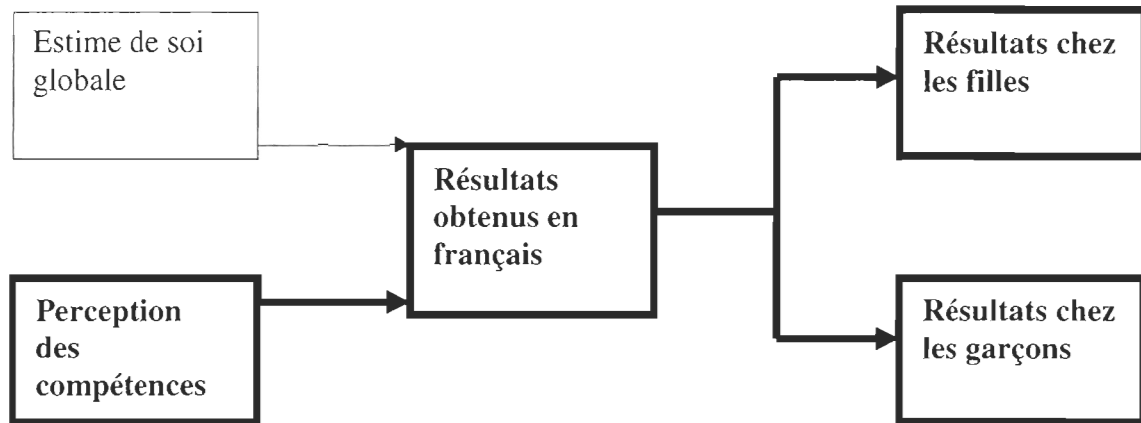


Figure 14 : Variables analysées dans l'hypothèse 2

Pour ce faire, nous avons employé la même méthode d'analyse que pour l'hypothèse 1. Les données présentées dans le tableau 7 montrent un coefficient de corrélation de Pearson (r) de 0,724. Cette valeur, se situant entre 0,70 et 0,90, peut être considérée comme élevée. Elle suggère donc un haut niveau de corrélation entre les variables perception de compétences et résultats en français.

D'autre part, la valeur de la corrélation de Pearson (r), élevée au carré en vue d'obtenir le coefficient de détermination (r^2) vaut 0,525. Cette valeur de 0,525 indique que la variation de la variable perception des compétences expliquerait 52,5 % de la variation des résultats en français. La variable perception des compétences est donc très importante, car elle expliquerait à elle seule plus de la moitié de la variation des résultats en français. De plus, cette corrélation est considérée très significative en raison de $p < 0,001$ ***.

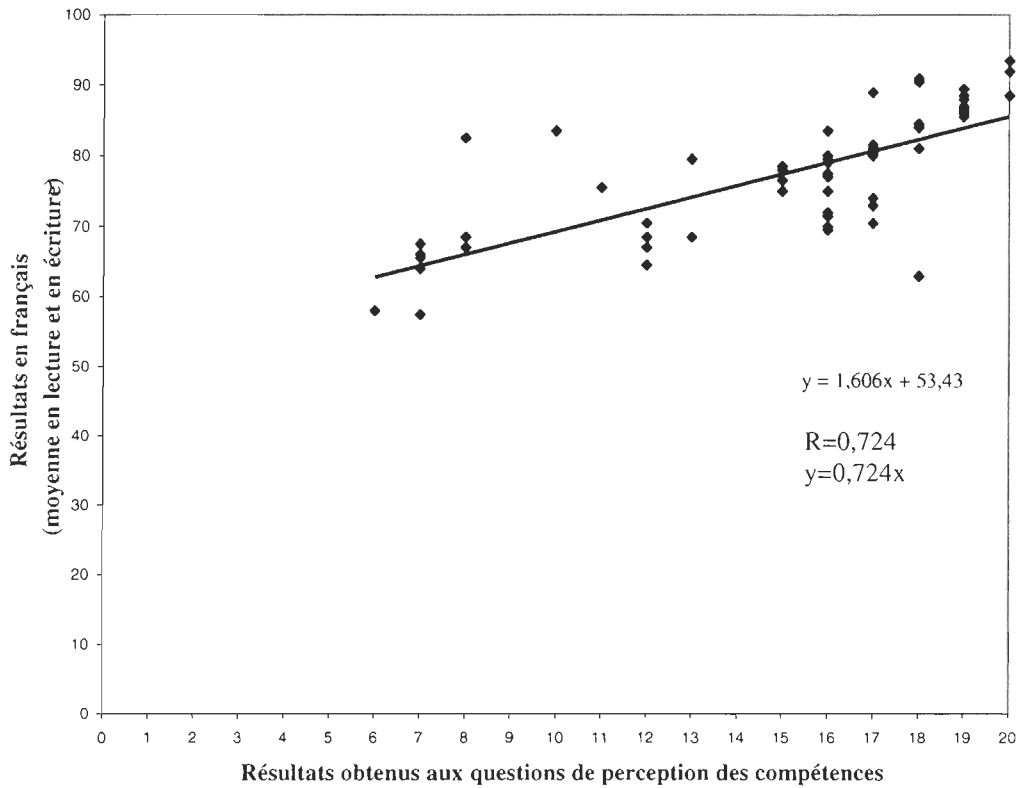


Figure 15 : Résultats en français chez tous les élèves en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences

Pour répondre à la question de recherche A relative à l'hypothèse 2 : est-ce que ce phénomène est observé de manière identique chez les garçons et les filles, les résultats affirment que la corrélation est plus forte chez les filles que chez les garçons : le r^2 chez les filles est de 0,720 ($r=0,849$) contre 0,348 ($r=0,590$) chez les garçons. Ces résultats indiquent que la variation de la variable perception des compétences expliquerait 72,0 % de la variation observée pour la variable résultats en français chez les filles, tandis que ce phénomène n'expliquerait que 34,8 % de la variation de cette même variable chez les garçons. On peut supposer à partir de ces chiffres qu'il existe un lien de dépendance plus

fort chez les filles que chez les garçons entre les deux variables analysées. La corrélation est également plus significative chez les filles $p=0,000$ ($p<0,000^{***}$) tandis qu'elle est de $0,001$ ($p<0,001^{**}$) du côté des garçons.

Par ailleurs, dans la figure 16 (garçons), on constate une pente de 1,948 alors que dans la figure 17 (filles), la droite possède une pente de 1,832, ce qui laisse entrevoir qu'une variation de la perception des compétences a légèrement plus d'impact sur la variation des résultats en français chez les garçons.

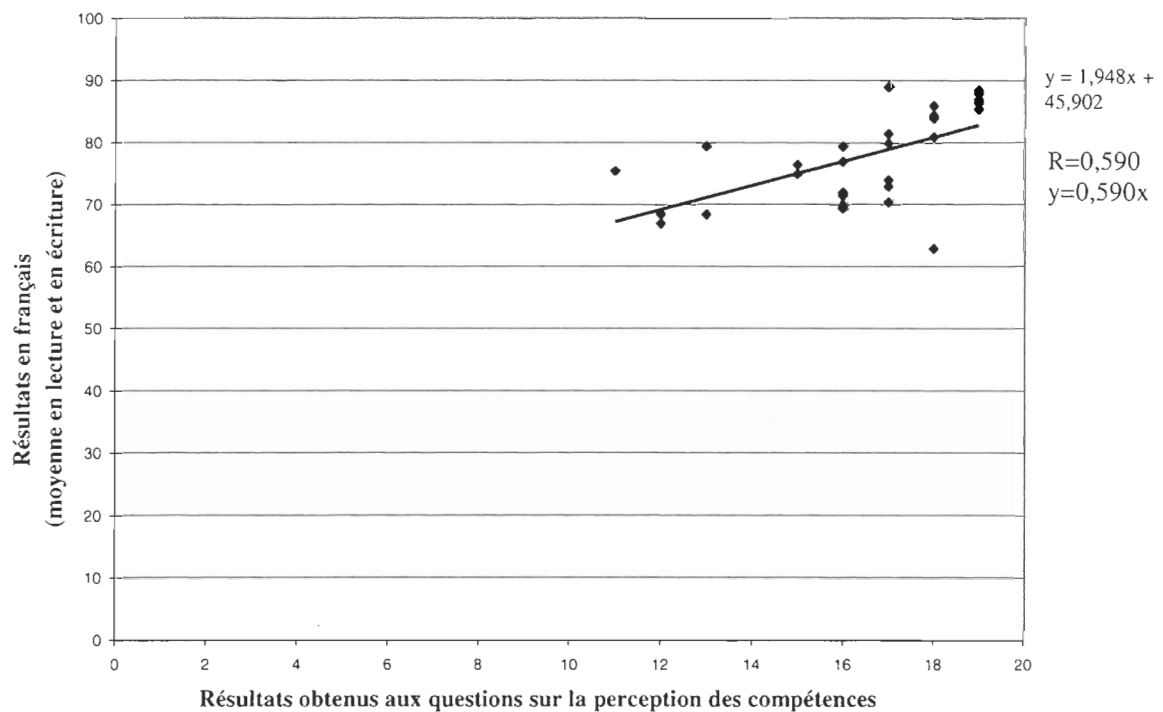


Figure 16 : Résultats en français chez les garçons en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences

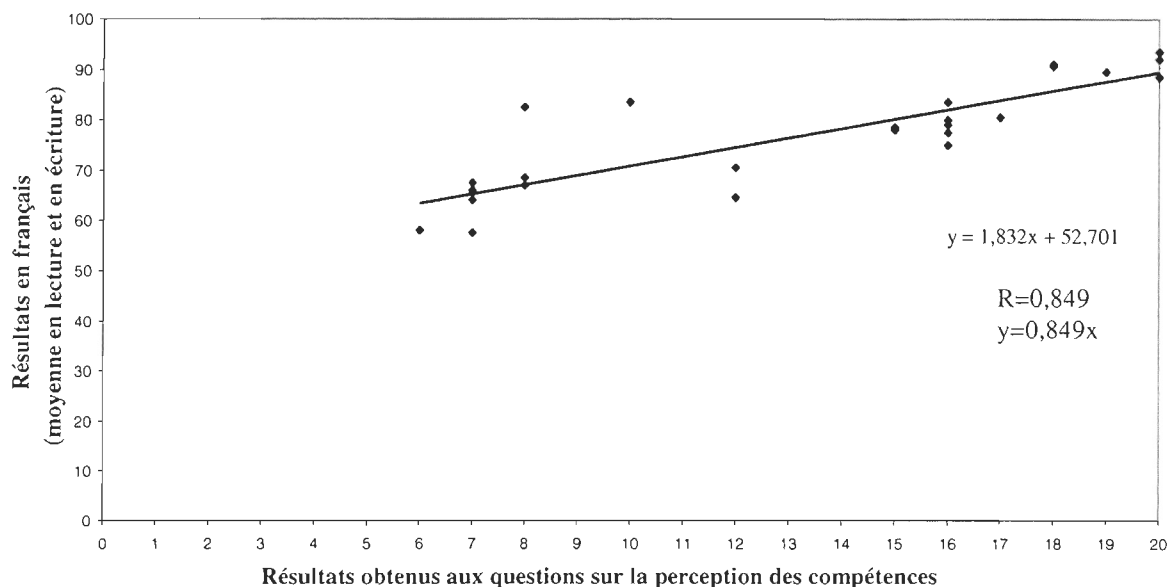


Figure 17 : Résultats en français chez les filles en fonction de leurs résultats à l'échelle de perception des compétences

Est-ce que la variable perception des compétences scolaires constitue un meilleur prédicteur de la réussite et des performances en français si on la compare à la variable estime de soi globale? Cette question de recherche B a été vérifiée à l'aide des figures 15 et 13.

Ceux-ci démontrent que les pentes associées aux résultats en français en fonction de l'estime de soi donnent une pente de 1,747 comparativement à 1,606 en fonction de la perception des compétences. Ces pentes suggèrent que la variable estime de soi globale aurait faiblement plus d'impact sur les résultats académiques en français que la variable perception des compétences scolaires. Dans ce sens, même si la variable perception des compétences présente une pente légèrement plus faible, elle possède un coefficient de détermination (r^2) presque deux fois plus élevé, soit 0,527 contre 0,266 pour la variable

estime de soi. Enfin, la variable perception des compétences serait un meilleur prédicteur puisqu'elle possède un coefficient de détermination plus élevé. Dans le cas présent, les deux variables affichent des niveaux de signification similaires, soit ayant des valeurs de $p=0,000$ (***)).

4.3.3 Analyse relative à l'hypothèse 3

Un des objectifs de la présente étude étant d'examiner les différences sexuelles dans l'estime de soi et la perception de compétences scolaires, nous constatons que malgré des résultats inférieurs chez les filles aux deux variables mesurées, le rendement des filles et des garçons en français est semblable en raison du caractère stéréotypé du français. Effectivement, l'idée selon laquelle les filles réussiraient mieux en français que les garçons viendrait compenser les scores plus faibles aux variables mesurées (estime de soi et perception des compétences).

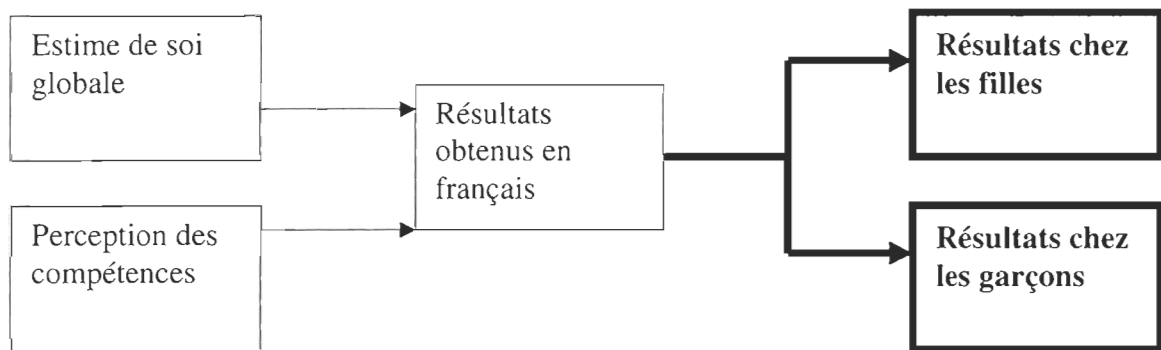


Figure 18 : Variables analysées dans l'hypothèse 3

L'hypothèse 3, qui stipule que les filles de 11 à 12 ans fréquentant la dernière année du 3^e cycle du primaire démontrent une estime de soi globale et une perception des compétences scolaires inférieures à celles des garçons du même âge, a été évaluée en compilant les résultats pour chacun des deux sexes et en les comparant.

On peut voir dans les diagrammes que dans le cas de l'estime de soi et dans celui de la perception des compétences scolaires, les garçons ont obtenu des résultats plus élevés pour chacune de ces variables. En effet, pour les questions portant sur l'estime de soi globale (figure 19), les garçons ont obtenu une moyenne de 16,8 sur 20 avec un écart type de 2,291 alors que les filles ont obtenu une moyenne de 14,0 sur 20 avec un écart type de 2,245. Les résultats obtenus aux questions portant sur la perception des compétences scolaires vont dans la même direction (figure 20). Plus précisément, les garçons obtiennent une moyenne de 16,4 sur 20 tandis que les filles 13,1 sur 20. Dans les deux cas, ces données confirment l'hypothèse 3. En effet, la littérature qui porte sur les différences sexuelles rapporte la conclusion que l'identité sexuelle, plus que tous autres attributs intellectuels vient affecter l'évaluation de l'estime de soi. Les résultats obtenus vont en ce sens, on observe une dévaluation plus importante des filles par rapport aux garçons dans les cas de l'estime de soi globale et la perception des compétences scolaires (voir tableau 12). Les moyennes suggèrent que pour des résultats académiques semblables ou supérieurs, le sujet de sexe féminin présente une plus faible estime de soi et une plus faible perception des compétences par rapport à un garçon du même âge.

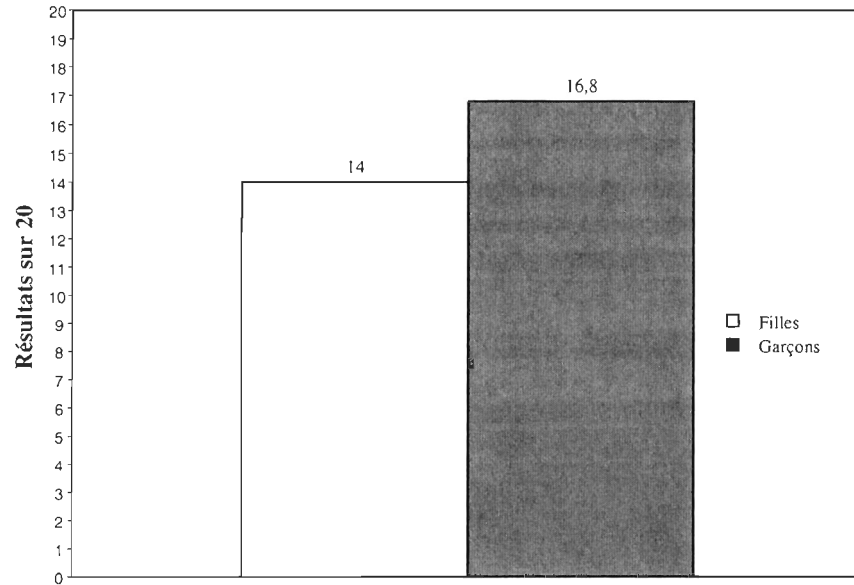


Figure 19 : Diagramme représentant les moyennes obtenues pour la variable estime de soi pour chacun des sexes

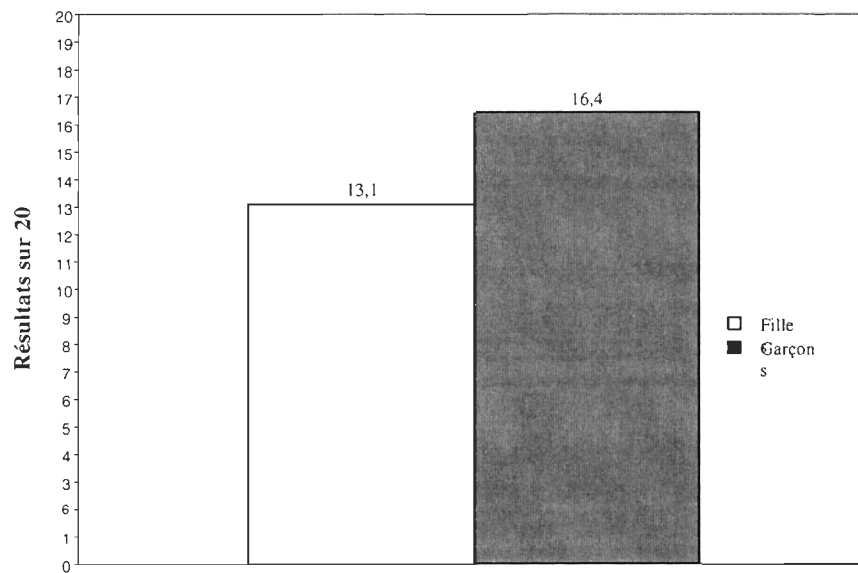


Figure 20 : Diagramme représentant les moyennes obtenues pour la variable perception des compétences pour chacun des sexes

Ces figures permettront de répondre à la question 3A, c'est-à-dire : serait-il possible que des scores inférieurs dans les variables estime de soi globale et perception des compétences chez les filles aient peu ou pas d'incidence sur leur rendement en français?

En effet, il est possible de constater dans la figure 21 que les résultats en français sont similaires entre les deux sexes, ce qui confirme que des scores inférieurs dans les deux variables chez les filles semblent avoir peu d'incidence sur le rendement de celles-ci en français, sinon, on constaterait probablement des résultats plus faibles par rapport à ceux des garçons.

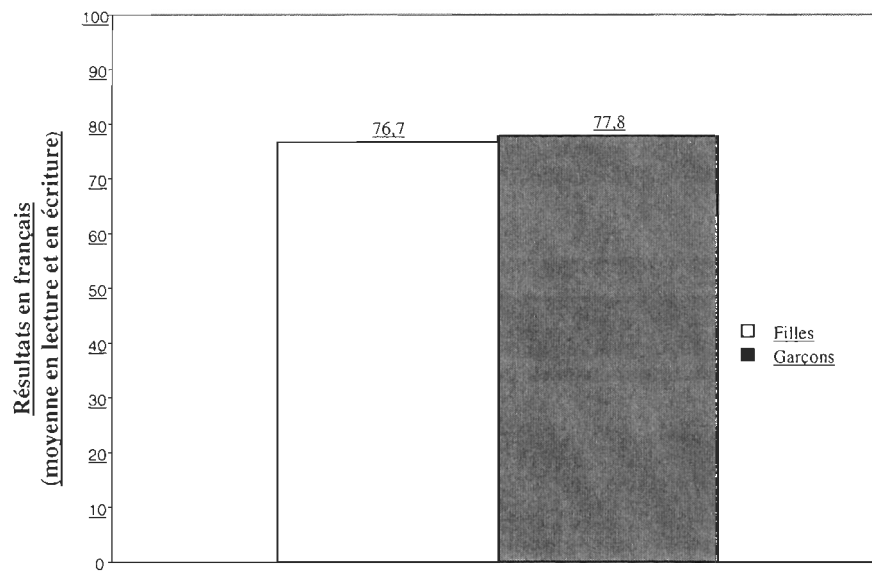


Figure 21 : Diagramme représentant les résultats en français selon le sexe

Il est donc possible de penser que d'autres facteurs viennent influencer de manière plus ou moins importante les résultats en français chez les filles et les garçons. Par exemple, de nombreuses études réalisées en 1993-1994 et en 1996 par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) démontrent qu'il existe une forte corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et l'échec scolaire, tant des garçons que des filles. La lecture et l'écriture apparaissent ainsi à plusieurs comme un domaine « féminin » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999). Cette perception vient influencer certains garçons qui subissent la pression de leur groupe de pairs et cherchent à éviter d'être associés à cette matière perçue comme féminine. Davantage d'autres chercheurs se sont intéressés précisément aux différences observées entre les filles et les garçons dans leur fonctionnement et leur rendement scolaires. Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld (1993) de même que Meece et Courtney (1992). Ces études rapportent des différences liées au caractère stéréotypé du domaine examiné, les filles faisant preuve d'une attitude plus positive que les garçons dans le domaine de la langue, alors que c'est l'inverse dans les domaines des sciences et des mathématiques.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1 Discussion

Le présent projet de recherche poursuivait tout d'abord un objectif général qui consistait à vérifier les relations présumées entre la réussite en français chez les garçons et les filles de 6^{ième} année du primaire et certaines composantes de l'estime de soi. Plus particulièrement la recherche s'est attardée à la vérification d'une influence possible entre deux concepts soit: l'estime de soi globale (concept de soi non scolaire) et la perception des compétences scolaires (concept de soi scolaire) sur la réussite en français en lecture et en écriture chez des élèves de fin de 3^e cycle du primaire. Nous avons, pour ce faire, testé l'hypothèse selon laquelle les élèves de 11 et 12 ans (deuxième année du troisième cycle du primaire) présentant une forte estime de soi globale obtiennent de meilleurs résultats académiques en français que ceux qui présentent une faible estime d'eux-mêmes. En second, nous avons testé l'hypothèse selon laquelle, ces mêmes élèves, qui présentent une forte perception de leurs compétences scolaires obtiennent de meilleurs résultats académiques dans la discipline du français que ceux qui présentent une faible perception de leurs compétences scolaires. Nous avons testé également la troisième hypothèse selon laquelle les filles, fréquentant la dernière année du 3^e cycle du primaire, démontrent une estime de soi globale et une perception de compétences scolaires inférieures à celles des garçons du même âge. Finalement, nous avons observé s'il existe des différences entre les garçons et les filles au niveau des résultats obtenus en français ainsi que dans

l'autoévaluation de soi au niveau de ces deux composantes. Nous discuterons maintenant, tour à tour, des résultats en fonction de chacune des hypothèses.

En ce qui a trait aux résultats de la première hypothèse testée, c'est-à-dire celle en regard de l'estime de soi, les résultats de cette recherche suggèrent que cette variable a bel et bien une influence significative sur les résultats en français. En effet, il a été démontré que les élèves qui possèdent une plus forte estime de soi globale semblent obtenir de meilleures notes en lecture et en écriture que ceux dont l'estime de soi est moins élevée.

De plus, les analyses révèlent aussi des résultats similaires suite à l'analyse de l'hypothèse 2. En effet la seconde hypothèse prédisant une relation entre de bons résultats en français et une bonne perception de ses compétences scolaires semble confirmée. Les données obtenues pourraient venir expliquer, en partie, les problèmes d'échecs en français en raison d'une faiblesse de perception de compétences chez certains élèves en milieu scolaire. Selon des études antérieures : Chapman (1988), Cooley et Ayres, (1988) allant dans ce sens, les apprenants en difficultés pourraient démontrer une perception des compétences plus faible que les élèves qui n'éprouvent pas de difficultés en français. Les résultats obtenus dans le cadre de nos analyses correspondent effectivement à ceux présentées dans ces études et par par le fait même pourraient appuyer leurs dires selon lesquels les échecs scolaires à répétition affecteraient la perception de la performance scolaire des élèves en difficulté. Toutefois, comme Durrant, Cunningham et Voelker,

(1990) en formulaient l'hypothèse, les apprenants en difficulté ne constituent pas un groupe homogène. Selon eux, le type de difficultés scolaires produirait des effets différents selon les concepts de soi des apprenants en difficulté.

Parmi les objectifs spécifiques, l'un d'eux, formulé à travers la question de recherche 2B), visait à démontrer laquelle des variables étudiées a un impact plus important sur les résultats obtenus en français. En regard de nos analyses, la variable perception des compétences semble bénéficier d'une influence plus grande. Ainsi, compte tenu du caractère plus englobant ou propre au domaine scolaire du concept de perception de compétences, et d'après des résultats obtenus, on peut supposer que tout en étant positivement relié à l'estime de soi globale, ce concept paraît être un prédicateur plus puissant du rendement scolaire des élèves en français. En effet, d'autres études récentes portant sur le concept de soi des apprenants, études ne se limitant plus à l'estime globale de soi, mais comportant plusieurs dimensions comme la performance, les relations interpersonnelles et l'apparence physique vont dans le même sens (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006). Contrairement aux études antérieures qui évaluaient l'estime globale de soi sans se soucier des autres dimensions, cette façon d'évaluer des concepts de soi spécifiques, comme la perception de ses compétences scolaires, permettent de cerner les variations de perception d'un élève entre les différents domaines et ainsi, de pouvoir tracer un portrait plus fidèle de l'estime de soi (Clever, Bear et Juvonen, 1988). Cependant, même si dans cette étude la perception de compétences semble constituer un élément crucial dans la réussite en français des élèves, certains auteurs suggèrent que son influence n'est pas

directe (Ames et Archer, 1988; Dweck, 1989), mais qu'elle serait plutôt modulée par d'autres types de variables. En résumé, il a été démontré ici, que le phénomène de relation entre la variable perception des compétences scolaires et le rendement en français est supérieur à l'influence de la variable estime de soi des sujets de ce groupe d'âge (r^2 de 0,525 comparativement à 0,266).

Nos résultats relatifs à la dernière hypothèse testée qui affirme que les filles, démontrent une estime de soi globale et une perception de compétences scolaires inférieures à celles des garçons indiquent tout d'abord l'existence réelle d'une différence entre les sexes. Elle confirme de façon significative le fait que les filles de 11 et 12 ans présentent effectivement une estime de soi globale et une perception de leurs compétences scolaires inférieures aux garçons du même groupe d'âge. Par contre, malgré que ces différences soient présentes et que les moyennes en français sont semblables pour ces deux groupes, il est possible d'admettre que ces différences s'expliqueraient aussi par d'autres variables que celles analysées.

En effet, comme en fait mention la problématique de recherche, la littérature indique déjà certaines nuances à propos des domaines académiques. Par exemple, depuis le début des années 1990 au Québec, les écarts de réussite scolaire entre les garçons et les filles font l'objet de nombreux débats. Les données officielles publiées par le ministère de l'Éducation montrent effectivement que plus de garçons que de filles connaissent des difficultés et des retards scolaires dès le primaire, plus de redoublements et plus d'abandons au secondaire

(Brais, 1991; MEQ, 1995).). Des explications à première vue de type sociobiologique (sur des différences du cerveau ou de type psychoculturaliste) et l'incidence négative de la féminisation du corps enseignant sur l'identité masculine, sont souvent avancées sans plus d'analyse ou de réflexion. En effet, une autre variable tel l'intérêt pour le français, pourrait venir expliquer ce phénomène. On constate dans les études de Chouinard et col. (2007) que les filles rapportent un niveau d'intérêt plus élevé pour cette matière que ne le font les garçons. Aussi, plus le rendement antérieur de l'élève en français est élevé, plus grand est son intérêt pour cette matière. D'autre part, une autre variable, soit la perception des enseignants de français permet de prédire le niveau d'intérêt des élèves : plus les enseignants croient que les chances de succès de leurs élèves sont limitées par des obstacles liés à l'école, plus leurs élèves sont intéressés par le français. D'autres résultats de cette même étude, montrent que plus les élèves sont âgés, moins ils s'intéressent à l'apprentissage du français. En ce qui concerne les pratiques des enseignants, le recours à l'enseignement magistral prédit négativement l'intérêt des élèves. Plus les enseignants ont recours à l'enseignement magistral, moins les élèves sont intéressés par le français. Relativement à l'utilité que les élèves reconnaissent au français, les résultats indiquent que celle-ci diminue avec l'âge et qu'elle est moins importante chez les garçons et chez les élèves moins performants (Chouinard et col., 2007). Ces variables pourraient faire l'objet d'une recherche future.

Enfin, pour répondre au dernier objectif spécifique, c'est-à-dire vérifier la présence de différences entre les résultats obtenus chez les élèves des deux sexes, les

résultats vont, pour leur part, dans la même direction que ceux rapportés dans la littérature scientifique. Par ailleurs, certains facteurs, non mentionnés dans cette étude, pourraient aussi contribuer à un rendement supérieur chez les filles en français malgré une estime de soi et une perception de compétences scolaires inférieures à celles des garçons. En effet, ces études rapportent que les filles sont généralement reconnues pour être plus intéressées par l'école que les garçons (Hyde et Durik, 2005) et qu'elles entretiennent généralement des attitudes plus positives envers l'école que leurs pairs masculins (Chouinard et Roy, (2005). Eccles, Adler et Meece, (1984) et Skaalvik et Rankin, (1994) ont montré que les filles sont plus confiantes en leurs habiletés verbales qu'en leurs habiletés mathématiques alors que les garçons sont plus confiants en leurs habiletés mathématiques. De plus, les filles rapportent des niveaux plus grands d'intérêt, à la fois pour l'apprentissage du français et pour celui des mathématiques, que les garçons. Ce fait est lui aussi corroboré par d'autres études (Chouinard et Roy, sous presse; Eccles, Wigfield, Harold et Blumenfeld, 1993; Jacobs et Eccles, 1985; Debacker et Nelson, 2000).

Somme toute, il aurait pu être intéressant de mettre l'accent sur les résultats des deux compétences faisant partie de l'évaluation en français, soit la lecture et l'écriture, lors de l'analyse des résultats car des différences entre les effets des variables sur ces compétences ont attirées notre attention. Nous croyons aussi intéressant d'approfondir plus en détail les variations particulières de chacune des composantes de ces compétences lors d'une prochaine recherche.

Enfin, nous désirons rappeler l'importance d'avoir étudié spécifiquement la réussite en français. Une étude récente stipule qu'il existe véritablement une relation directe entre l'estime de soi des apprenants et leurs performances dans certains domaines. Cette étude (Maltais, 1997) met en lumière que le type de difficultés rencontrées a un effet sur le concept de soi scolaire correspondant. En ce sens, une difficulté en mathématique affecte négativement le concept de soi en mathématique et le concept de soi scolaire. Davantage, une difficulté en français affecterait négativement le concept de soi en français, le concept de soi scolaire et plus important encore, l'estime de soi globale (Maltais, 1997). En effet, les difficultés en français n'ont pas les mêmes répercussions sur les concepts de soi spécifiques et globaux de l'apprenant qu'une difficulté dans une autre matière. Ce qui justifie l'importance qui est accordé à cette matière dans cette étude. L'acquisition du français et ses conséquences sur l'apprentissage des autres matières affectent, par le fait même, les concepts de soi indiqués plus haut, alors qu'une difficulté d'apprentissage dans une matière autre que le français a un effet plus limité (Maltais, 1997). Le système scolaire québécois accordant une place privilégiée à l'enseignement du français combiné au fait que les apprentissages réalisés en français contribuent à la performance dans les autres matières pourrait renforcer l'émergence d'une estime de soi globale plus faible chez les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette matière.

Nous devons mentionner, bien qu'il soit possible d'établir un lien entre les variables analysées, que nous ne pouvons justifier en aucun cas une relation de cause à effet dans les phénomènes observés. Enfin, le petit nombre de sujets a tout de même permis de découvrir

et d'analyser certaines différences entre les garçons et les filles de l'échantillon. Ces quelques différences méritent toutefois qu'on continue de s'y attarder sous des angles différents dans d'éventuelles études. Comme praticiens en milieu scolaire, il nous est apparu important de nous questionner et d'approfondir la problématique de l'estime de soi relativement aux difficultés d'apprentissage rencontrées régulièrement chez les enfants et les adolescents en milieu scolaire, surtout dans le domaine du français. Grâce aux conclusions de cette étude, nous voulons amener les intervenants à acquérir les attitudes, les connaissances et les moyens nécessaires pour favoriser des pratiques relatives au développement et au maintien de l'estime de soi chez l'enfant.

En plus des moyens visant la réussite scolaire comme la diversification des parcours, la différenciation pédagogique et le respect des rythmes d'apprentissage, nous croyons que la structuration de l'identité par la construction de l'estime de soi représente une compétence non négligeable ayant un impact sur la réussite académique en français.

5.2 Limites de l'étude

Diverses précautions sont à signaler à l'égard de l'interprétation des résultats et des conclusions de cette étude.

Tout d'abord, comme l'interprétation est une opération mentale distincte de l'analyse, tout en y étant reliée, elle se penche sur l'observation d'une réalité en regard des hypothèses de départ. Les précautions à prendre face à notre argumentation sont au niveau

de la subjectivité de l'interprétation et des résultats. En effet, comme il s'agit ici de dépasser les simples constatations pour en tirer des conclusions générales sur les liens entre les variables analysées, l'ensemble des résultats de cette étude suggère une grande prudence en ce qui a trait aux supposées différences entre les garçons et les filles. Effectivement, les différences observées sont de faible amplitude et l'échantillonnage trop restreint pour généraliser des conclusions.

Deuxièmement, dans la théorisation des concepts à l'étude, la subjectivité est un élément important de l'estime de soi, ce qui rend ce concept d'autant plus complexe étant donné son observation et sa mesure très délicate.

De plus, d'autres limites se posent quant à l'utilisation du questionnaire comme instrument de mesure. En effet, il peut arriver que certains élèves, lors de la réponse aux questions, soient amenés à fournir des réponses inexactes. Le fait de vouloir donner une image favorable de soi serait une motivation à fausser les réponses. Une seconde motivation, qui consiste à cacher ce qui semble répréhensible aux yeux des autres, occasionnerait le même type de problème. Il faut donc rester conscient de ces possibles déformations relativement aux résultats. L'influence du chercheur lors de la lecture à haute voix des questions peut aussi avoir un impact non négligeable. Même si le premier critère pour répondre à ce questionnaire est de savoir lire et répondre aux questions, c'est le chercheur qui fait la lecture collective du questionnaire afin d'éviter toute ambiguïté.

Par ailleurs, certaines variables ou certains facteurs étrangers ont pu intervenir dans l'expérience et nuire à l'étude stricte de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante. Les facteurs indésirables pouvant avoir influencé les résultats sont : les facteurs liés au chercheur (par exemple, l'état d'esprit de la personne ayant animé la lecture du questionnaire) et les facteurs liés aux sujets (état au moment de la passation du test/stress). Pour diminuer les facteurs, nous avons choisi des groupes homogènes (groupes déjà créés) afin d'éviter la disparité des sujets au niveau de l'âge, du milieu socioculturel et du statut social tout en conservant une diversité au niveau de l'acquisition des compétences en français (diversité retrouvée à l'état original dans chacun des groupes évalués).

Même si aucun facteur ne semble avoir entraîné des changements dans le rapport constaté entre les deux variables principales, il faut se rappeler que la complexité de certains phénomènes humains ne peut se traduire par un simple rapport de cause à effet.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche soulignent l'importance de l'étude de l'estime de soi globale et de la perception des compétences des apprenants. Ils confirment la relation entre les difficultés en français et le niveau d'estime de soi. De plus, le type de difficultés rencontrées a un effet sur l'estime de soi des apprenants.

Ces résultats soulignent l'intérêt du modèle multidimensionnel, car celui-ci permet de tracer un portrait précis de deux domaines de l'estime de soi des élèves en lien avec leur réussite en français. Une identification précise de ces deux domaines permet de mieux cerner les interventions sur les plans cognitif, émotionnel et social afin d'aider ces élèves.

Les recherches doivent se poursuivre et explorer d'autres variables associées au développement de l'estime de soi. Par exemple, les recherches se sont peu intéressées à la relation entre le concept de soi et le réseau social de l'apprenant. Les théoriciens affirment que l'estime de soi se forme à partir des interactions avec les autres (Wylie, 1979) et que le soutien des parents et des pairs est essentiel à la formation d'une estime de soi positive (Coopersmith, 1967). Bien que peu de recherches empiriques existent sur le sujet, les résultats partiels de Forman (1988) indiquent que les apprenants en difficulté qui perçoivent un soutien social élevé ont une estime de soi plus positive. Outre cette variable externe, certaines caractéristiques individuelles pourraient affecter l'estime de soi des apprenants en difficulté. Par exemple, les échecs scolaires à répétition peuvent entraîner des problèmes de

comportement. Peu d'études ont analysé les problèmes de comportement associés aux difficultés d'apprentissage et leurs effets sur l'estime de soi. Celle de Durrant, Cunningham et Voelker (1990) a montré que les problèmes de comportement ont un effet sur l'estime de soi. Les résultats de cette étude, cependant, devraient être confirmés par d'autres études.

Par ailleurs, la réussite scolaire est un élément essentiel de la participation à la vie sociale. Par exemple, les jeunes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires affichent un taux élevé de chômage et ont peu de perspectives d'emploi. L'échec et le décrochage scolaires entraînent une diminution des recettes fiscales et une augmentation des dépenses relatives aux programmes sociaux.

Bien que les problèmes sociaux soient dus à la conjoncture de ces facteurs, une faible estime de soi n'est pas un bon prédicteur de réussite sociale. Par la qualité d'une éducation globale, nous sommes convaincus que l'école a un rôle à jouer dans le développement de l'estime de soi des enfants, qui est la base du développement de la confiance en leurs capacités académiques, un indicateur de la réussite scolaire. L'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche va dans la même direction.

Un ensemble de transformations pédagogiques et la formulation de nouveaux objectifs d'apprentissage introduits ces dernières années dans les systèmes éducatifs, en particulier dans le cadre de la réforme pédagogique, offrent une réelle opportunité de mieux prendre en compte la dimension « estime de soi » dans les apprentissages scolaires. La

différenciation des actions pédagogiques ainsi que de la socialisation, le renforcement de l'autonomie et l'accent mis sur la communication constituent tous des terrains privilégiés pour favoriser la construction ou le renforcement d'une estime de soi positive, qui ne pourront que profiter à l'individu et aux apprentissages scolaires. Reste à saisir pleinement cette opportunité et à développer les instruments d'action qui permettent de la concrétiser. Les résultats de cette recherche mettent donc sur la modification des pratiques pédagogiques.

*« Le plus grand mal qu'il puisse échoir
à l'homme serait qu'il ait mauvaise
opinion de lui-même. » (Goethe)*

BIBLIOGRAPHIE

Andre C., Lelord F. (1999), *L'estime de soi; s'aimer pour mieux vivre avec les autres*, Ed. Odile Jacob, Paris.

Ahmadou, A. (2003). *L'estime de soi et le support social chez des préadolescents en situation d'échec scolaire*. Université de Bamako

Alsaker, F. D., et Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: a cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 123-145

Ames, C., et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Andre, C. et Lelord, F. (1999). *L'estime de soi; s'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Éd. Odile Jacob, Paris.

Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre éducatif et culturel Inc.

Argyle, M. (1994), Les compétences sociales. Dans Moscovici, S. (dir.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan Université. Assor, A., & Connell, J.P. (1992). *The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals*. Dans D.H. Schunk, et J.L. Meece (Éd.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-47). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Atkinson, J.K. et Birch, D. (1978). *An introduction to motivation*. New York : Van Nostrand

Bandura, A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief. Dans J. P. Dauwalder, M. Perrez, et V. Hobi (Éd.), *Annual series of European research in behavior therapy* (Vol. 2, pp. 27-59). Amsterdam/Lisse, Pays-Bas : Swets et Zeitlinger.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency; In J. Suls (dir.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, p.3-40). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Bariaud, F., et Bourcet, C. (1994). Le sentiment de la valeur de soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 271-290.
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (1998). *L'estime de soi à l'adolescence*. Dans Bolognini, M. et Prêteur, Y. (dir.) *Estime de soi, perspectives développementales*. Éd. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bariaud, F. et Bourcet, C. (2006) *L'estime de soi à l'adolescence, valorisation ou dévalorisation de soi en milieu scolaire*. CEFOCOP – Fiche de lecture.
- Beauchemin, L. (1992). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*.
- Bee, H., Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : Les âges de la vie*. Collaborateur François Gosselin et Élisabeth Rheault, publié par De Boeck Université.
- Block, J., et Robins, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Development*, 64, 909-923.
- Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bouchard, P., St-Amant J.-C. et Tondreau J. Effet de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Revue : Cahiers québécois de démographie*, volume 27, n° 1, printemps 1998.
- Bouffard-Bouchard, T. (1992). Relation entre le savoir stratégique, l'évaluation de soi et le sentiment d'auto-efficacité, et leur influence dans une tâche de lecture. *Enfance*, tome 46, n° 1-2, 63-78.
- Bouffard, T. (2006). *Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières*. Département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Marcoux, M-F. et Bordeleau, L. Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, volume 73, n° 2, juin 2003, p. 171 à 186(16), British Psychological Society.

Bouffard, T., Vezeau, C., et Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student's self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.

Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : différences entre filles et garçons. *Enfance*, vol. 58/2006, octobre 2006, p. 396 à 409.

Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.

Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Brown, J.D. et Taylor, S.E. (1988), Positive illusions and well-being revisited separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, juillet 1994, vol.116, n° 1, 21-27.

Byrne, B.M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

California Task Force to Promote Self-Esteem and Personal and Social Responsibility (1990). *Toward a state of self-esteem*. Sacramento, CA : California State Department of Education.

Carré, Philippe, (2004), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'oeuvre d'Albert Bandura et coll.* Paris : Harmattan, 2 éditions.

Cassidy, J. (1988), Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds, *Child Development*, 58, (1), 121-134.

Celouche, Céline (2004). *Mémoire DEEJE*.

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES), (1996). *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives*. Québec : Université Laval, CRIRES.

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES), (1994). *Les stéréotypes sexuels et l'abandon au secondaire*. Québec : Université Laval, CRIRES.

Chapman, J. W. (1988 A). *Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study*, 80, 357 à 365.

Chapman, J. W. (1988 B). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347 à 371.

Chouinard, R. et Roy, N. (2005). Les altérations de la motivation à apprendre au secondaire. In L. De Blois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Montréal : ERPI, p.75-84.

Chouinard, R. et col. (2007) *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*.

Clever, A., Bear, G. et Juvonen, J. (1988). Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *Journal of Special Education*, 26, 125 à 138.

Compas, Y. (1991). *Représentation de soi et réussite scolaire*, dans *Les représentations de soi. Développement, dynamiques, conflits*. Perron, P. Éd. Privat, Toulouse, p. 89 à 118.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *Les élèves et l'écriture : contexte canadien*, Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS).

Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York : Charles Scribner et Sons.

Cooley, E. J. et Ayers, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174 à 178.

Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 87-94.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco : Freeman.

DeBacker, T. and Nelson, R. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type. *The Journal of Educational Research*. 93, 4: 245-255.

Denoncourt (2005). *Anticipations des élèves de sixième année envers le secondaire et changements motivationnels suite à leur transition au secondaire*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Durrant, J.E., Cunningham, C.E. et Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657 à 663.

Duclos, Germain. (2000). *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Éditions Le magazine et l'Hôpital Ste-Justine, collection Parents, 115 pages.

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents*. Hôpital Ste-Justine, Montréal.

Durrant, J. E., Cunningham, C. E. et Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 657 à 663.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. In A. Lesgold and R. Glaser (Ed.), *Foundations for a Psychology of Education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dweck, C.S., et Wortman, C. (1982) *Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation: Neglected parallels in cognitive, affective, and coping responses*. Dans H.W. Krohne and L. Laux (Éd.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC : Hemisphere.

Eccles, J. S., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). *Sex differences in achievement: A test of alternate theories*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 26-43.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R.D., et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Eccles, J.S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585-609.

Elicker, J., Englund, M., et Sroufe, L. A. (1992). *Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships*. Dans R. Parke and G. Ladd (Éd.), *Family-peer relationships: Modes of linkage* (p. 77 à 106). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Ergovich, A., Sirsich, U., et Felinder, M. (2004). *Gender differences in the self-concept of preadolescent children*. *School Psychology International*.

Forman, E. A. (1988). The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning. Disability Quarterly*, vol. 11, n° 2, p. 115 à 124, Spr.

Fortes, M. (2003). *La dynamique de l'estime de soi et du soi physique. Un regard nouveau sur la variabilité et le fonctionnement des modèles hiérarchiques*. Thèse de doctorat, Université Montpellier 1.

Fox, K.R. (1997). *The physical self*. Champaign: Human Kinetics.

Franco, N. et Levitt, M. J. (1998). The social ecology of middle childhood: Family support, friendship quality, and self-esteem. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 47, 315-321.

Frome P. M. et Eccles J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 74(2).

Galand, B. (2007). Confiance en ses capacités. *Revue des sciences humaines*. Numéro Spécial n° 5, L'école en question.

Gollwitzer, P.M. et Wickland, R.A (1982), *Symbolic self-completion*. Lawrence Erlbaum Associates inc.

Goulet, G. (2004). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : Interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.

Goumaz, G. (1991). *Enseignant-Enseigné : une estime réciproque*, Genève, éd. des Sables.

Gouvernement du Canada, Statistiques Canada et Développement des ressources humaines (décembre 2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Étude PISA de l'OCDE

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. *Statistiques de l'éducation*, Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002, p. 63.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation (juin 2003). *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*. Réseau public, compilations spéciales.

Greenberg, M.T., Siegal, J., et Leitch, C. (1984). The nature and importance of attachment relationships to parents and peers during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 12(5), 373 à 386.

Halmhuber, J.L., et Paris, S.G. (1993). Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 93-112.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. *The Free Press*

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and information components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312

Harter, S. (1990). *Adolescent self and identity development*. Dans S.S. Feldman et G.R. Elliot (dir.), *At the threshold: The developing adolescent*. P. 352 à 387, Harvard University Press.

Harter, S. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. The Harvard University Press

Harter, S. (1998). *Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques*. Dans Bolognini, M. et Prêteur, Y. *Estime de soi, perspectives développementales*. Éd. Delachaux et Niestlé, Paris.

Harter S. (1978), Effectance motivation reconsidered. Toward a Developmental Model, Human Development. *Contents*, vol. 21, n° 1.

Harter, S., et Connell, J.P. (1984). *A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control, and motivational orientation*. Dans J. Nicholls (Éd.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors* (p. 219 à 250). Greenwich, CN : JAI Press.

Harter, S. (1986). *Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children*. Dans J. Suls et A.G. Greenwald (dir.), *Psychological perspectives on the self*. (Vol. 3, p. 137 à 181. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1983). Supplementary description of the Self-Perception Profile for children. *Revision of the Perceived Competence Scale for children*, Denver : University of Denver.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for Children. *Child Development*, 53, p. 87 à 97.

Harter, S. (1992). *The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change*. Dans A.K. Boggiano and T.S. Pittman (Éd.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (p. 77 à 114). New York : Cambridge University Press.

Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children*. Denver : University of Denver.

Harter, S., Whitesell, N.R. et Junkin, L.J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal*, 35, p. 653 à 680.

Huart, T. (2006). Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de motivation scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 2, p. 63 à 97.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. New-York : Dover.

Hyde, J. S. et Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (Pp. 375-391). New York: Guilford.

Jacobs, J.L. et Eccles, J.S.(1985). *Gender differences in math ability :The impact of media reports on parents*. Educational Researcher, 14, 20-25

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's selfcompetence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*.

Jendoubi, V. (2002). *Estime de soi et éducation scolaire, évaluation de la rénovation*. Document de travail n° 3, Service de la recherche en éducation, Genève, [consulté en ligne] <http://agora.unige.ch/sred/>

Lamoureux, A. (2003). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^e édition, Beauchemin.

Laporte, D. et Duclos, G. (1994). L'estime de soi : comment aider votre enfant à l'acquérir? *Magazine enfants Québec*, octobre.

Le-Bastard, S. (2003). *L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation*. Université de Bourgogne.

Lehalle, Henri (1995). *La psychologie des adolescents*. Éditions PUF, Paris

Licht, B.G., et Dweck, C.S. (1984). Determinants of Academic achievements: The interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, p. 628 à 636.

Mace, G. et Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, de Boeck Université.

Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Les difficultés d'apprentissage*, vol. XXV, n° 2, automne-hiver 1997.

Marsh, H.W. (1987) The big-fish-little-pond effect on academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, p. 280 à 295.

Marsh, H.W., Byrne, B.M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, p. 366 à 380.

Marsh, H. W., Craven, R. G., et Debus, R. (1999). Separation of competency and affective components of multiple dimensions of academic self-concept: A developmental perspective. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, p. 567 à 601.

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 3, p. 483 à 502.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and Personality* (2^e édition). New York : Harper and Row.

McGrath, Emily P. et Repetti, Rena L. (2002). A Longitudinal Study of Children's Depressive Symptoms, Self-Perceptions, and Cognitive Distortions About the Self. *Journal of Abnormal Psychology* Copyright 2002 par l'American Psychological Association, Inc. Vol. 111, n° 1, p. 77 à 87

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.

Meece, J.L., et Courtney, D.P. (1992). *Gender differences in students' perceptions: Consequences for achievement-related Choices*. Dans D.H. Schunk eand J.L. Meece (Éd.), *Student perceptions in the classroom* (p. 209 à 228). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Meyer, R. (1986-1987), Image de soi et statut scolaire. Influence de déterminants familiaux et scolaires chez des élèves du cours moyen, *Bulletin de Psychologie*, tome XL, n° 382.

Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, *Chantier sur la réussite des garçons*. Journée d'étude : un outil pour amorcer la réflexion, 10 avril 2003.

Ministère de l'Éducation (2004). *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective* – Rapport synthèse.

Ministère de l'Éducation (2002). *Les élèves et l'écriture : Contexte canadien*. Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), points saillants.

Miserandino, M. (1996). Children who do well in school : Individual differences in perceived

competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, p. 203 à 214.

Myers, A. et H. Hansen, C. (2003). *Psychologie expérimentale*. Traduit par Alain Brossard. *Ouverture psychologie*, De Boeck Université.

Ninot, G., Bilard, J., Delignières, D. et Sokolowski, M. (2000). La survalorisation du sentiment de compétence de l'adolescent déficient intellectuel en milieu spécialisé. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 50, p. 165 à 173.

Ninot, G., Delignières, D. et Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S.* 53, p. 35 à 48.

Perron, R. (1991). *Les représentations de soi. Développement, dynamique, conflits*, Privat, Toulouse.

Pierrehumbert, B. et Rankin, K. (1990). Image de Soi et cursus scolaire : Une investigation basée sur la technique du Q-SORT. *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 40, 3, p. 357 à 377.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B. et Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie appliquée*, 34(4), p. 359 à 377.

Pierrehumbert, B., Tamagni Bernasconi, K. et Geldof, S., (1998) *Estime de soi et alternative pédagogique*. Dans Bolognini, M. et Prêteur, Y. (1998) *Estime de soi*. Lausanne : Delachaux et Niestlé SA

Piers, E.V., Harris, D.B. (1964). Age and Other Correlates of Self-Concept in Children, *Journal of Educational Psychology*, 55, n° 2, 91-95.

Piers, E. V., et Harris, D. B. (1969). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee : Counselor Recordings and Tests.

Pintrich, P.R. et Schrauben, B. (1992). *Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks*. Dans Schunk, D.H. et Meece, J.L. (dir.), *Student perception in the classroom* (p. 149 à 184). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Québec, Conseil supérieur de l'éducation (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles.

R. Harris, Judith. (1998). *Pourquoi nos enfants deviennent ce qu'ils sont*. Trad. fr. 1999, rééd. Pocket, 2000.

Ribner, S. (1978). The effects of special class placement on the self-concept of exceptional children. *Journal of Learning Disabilities*, II, p. 319 à 323.

Rodriguez-Tome, H., Bariaud, F., Cohen-Zardi, M. F., Delmas, C., Jeanvoine, B. et Szylagyi, P. (1993). The effects of pubertal change on body image and relations with peers of the opposite sex in adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, p. 421 à 438.

Rogers, C. R. (1951). *Client-centered counselling*, Boston Houghton-Mifflin

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY : Basic Books.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

Seiffge-Krenke, I. (1990). *Developmental processes in self-concept and coping behaviour*. Dans H. Bosma and S. Jackson (Éd.), *Coping and self-concept in adolescence*. Berlin : Springer Verlag, p. 49 à 68.

Senécal, C., Vallerand, R. J. et Vallières, E. F. (1991). Construction et validation de l'Échelle Qualité des relations interpersonnelles (EQRI). Communication présentée au Congrès annuel SQRP, novembre 1991, Trois-Rivières, QC. *Résumé des communications*.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., et Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, p. 407 à 441.

Skaalvik, E.M. & Rankin, R.J. (1994). Gender differences in mathematics and verbal achievement, self-perception and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 419-428.

Stipek, D. J. (1984). The development of *achievement motivation*. Dans R. Ames and C. Ames (Éd.), *Research on motivation in education* (p. 145 à 174). New York : Academic Press.

Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'Estime de Soi de Rosenberg. *Journal International de Psychologie*, 25, p. 305 à 316.

Vallières, E. F. et Vallerand, R. J. (1989). Traduction et validation en langue française du « Self-Esteem Scale » de Rosenberg. Communication présentée au Congrès annuel de la SQRP, le 2 octobre 1989, Ottawa. *Résumé des communications*, p. 20.

Vallières, E. F. (1994). *L'estime de soi. Cahier spécial de A à Z : L'alphabétisation*. Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

Vallières, E. F. (1989). *L'estime transculturelle du « Self-Esteem Scale » de Rosenberg. Semaine de la soi : validation*. Recherche. Université du Québec à Montréal.

Vallières, E. F. (novembre 1989). *L'estime de soi : Validation transculturelle du « Self-Esteem Scale » de Rosenberg*. Semaine de la Recherche. Université du Québec à Montréal.

Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation, 2^e édition, Méthodes en sciences humaines*, de Boeck Université.

Vezeau, C., Bouffard, T. et Boileau, C. (janv. 2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élèves en sixième année du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*.

Wells, M. et Marwell, J. (1976). *Self-esteem : Its conceptualization and measurement*. London, Sage.
Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 50 (2000), p. 165 à 173.

Winnicott, D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Payot, Paris.

Wylie, R.C. (1974). *The self-concept* (vol. 1). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.

Wylie, R.C. (1979). *The self-concept, theory and research on selected topic*. (vol. 2). Lincoln, NE : University of Nebraska.

http://www.sosreseau.com/sos_etudiant_etate_recherche.php [en ligne], (page consultée le 11-10-2007)

<http://www.acelf.ca/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html> [en ligne], (page consultée le 28-07-2007)

<http://www.uquebec.ca/edusante/images/schemaestimedeso2.gif> [en ligne], (page consultée le 18-11-2007)

<http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/ReussiteGarconsChantier.pdf> [en ligne], (page consultée le 12-05-2008)

<http://www.cse.gouv.qc.ca/> [en ligne], (page consultée le 05-02-2008)

http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm [en ligne], (page consultée le 17-02-2008)

ANNEXE 1

Présentation du SPPC (Harter, 1982)

Item	Code	Intitulé
1. -	E	Certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école, mais d'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment
2. -	S	Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis, mais d'autres trouvent que c'est facile
3. +	P	Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sports, mais d'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport
4. +	A	Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids, mais d'autres enfants aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents
5. -	C	Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite, mais d'autres sont plutôt satisfaits de leur conduite
6. -	V	Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie, mais d'autres enfants sont satisfaits de leur vie
7. -	E	Certains enfants travaillent lentement à l'école, mais d'autres font leur travail rapidement
8. +	S	Certains enfants ont un tas de copains, mais d'autres enfants n'ont pas tellement de copains
9. -	P	Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport, mais d'autres se sentent assez bons comme ça
10. -	A	Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent, mais d'autres enfants aiment bien le corps qu'ils ont
11. +	C	Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut, mais d'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut
12. +	V	Certains enfants sont, la plupart du temps, contents d'eux-mêmes, mais d'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes

13. -	E	Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris, mais d'autres enfants peuvent se rappeler facilement les choses
14. -	S	Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer, mais il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer
15. +	P	Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique, mais d'autres craignent un peu de ne pas réussir les nouveaux exercices
16. -	A	Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente, mais d'autres aiment bien leur apparence
17. +	C	Certains enfants font d'habitude les choses comme on leur demande, mais d'autres enfants ne font pas toujours comme on leur demande
18. +	V	Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont, mais d'autres aimeraient souvent être quelqu'un d'autre
19. +	E	Des enfants font très bien leur travail en classe, mais d'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe
20. -	S	Certains voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment, mais d'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien
21. +	P	Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains, mais d'autres se sentent moins bons qu'eux
22. -	A	Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents, mais d'autres enfants aiment bien leur visage et leurs cheveux comme ils sont
23. -	C	Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire, mais d'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire
24. +	V	Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont, mais d'autres voudraient bien être différents
25. -	E	À l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions, mais d'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer

		des réponses
26. +	S	Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains, mais d'autres ne sont pas tellement appréciés
27. -	P	Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer, mais d'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder
28. +	A	Certains enfants pensent qu'ils présentent bien, mais d'autres pensent qu'ils ne présentent pas tellement bien.
29. +	C	Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres, mais d'autres pensent qu'ils pourraient parfois être plus agréables
30. -	V	Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font, mais d'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font

Légende : Le SPPC comporte 6 échelles. Après le n° de l'item, la lettre E signifie que l'item appartient à l'échelle « école »; idem pour S « social »; P « physique »; A « apparence »; C « conduite » et V « valeur propre ». Le sens de chaque phrase amène une pondération de 1 point (un peu) à 4 points (vraiment) pour les items positifs et inversement pour les items négatifs. On obtient ainsi la moyenne de chaque échelle.

Les différentes échelles comprennent les items suivants :

École (perception des compétences) : items 1, 7, 13, 19, 25

Social: items 2, 8, 14, 20, 26

Physique: items 3, 9, 15, 21, 27

Apparence: items 4, 10, 16, 22, 28

Conduite : items 5, 11, 17, 23, 29

Valeur de soi (estime de soi globale) : items 6, 12, 18, 24, 30

ANNEXE 2

Questionnaire

Nom : _____

Âge : _____

Consigne : Lis chacun des énoncés. Réponds aux questions le plus honnêtement possible en cochant la case qui correspond le plus à ce qui te ressemble.

Attention! Tu ne peux cocher qu'une seule case par question.

1. E

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école</p>	<p>D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	---	--

2. S

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis</p>	<p>D'autres trouvent que c'est facile</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	---	--

3. P

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants se sentent doués pour toutes sortes de sports</p>	<p>D'autres ne se sentent pas tellement doués pour le sport</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	---	---

4. A

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants sont satisfaits de leur taille et de leur poids</p>	<p>D'autres aimeraient bien que leur taille et leur poids soient différents</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	---	---

5. C

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants sont souvent peu satisfaits de leur conduite</p>	<p>D'autres sont plutôt satisfaits de leur conduite</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	---	---

6. V

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Il y a des enfants qui ne sont pas satisfaits de leur vie</p>	<p>D'autres sont satisfaits de leur vie</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

7. E

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants travaillent lentement à l'école</p>	<p>D'autres font leur travail rapidement</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

8. S

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants ont un tas de copains</p>	<p>D'autres n'ont pas tellement de copains</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

9. P

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants voudraient bien être meilleurs en sport</p>	<p>D'autres se sentent assez bons comme ça</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

10. A

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants aimeraient que leur corps soit un peu différent</p>	<p>D'autres aiment bien le corps qu'ils ont</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

11. C

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants font toujours les choses bien comme il faut</p>	<p>D'autres, la plupart du temps, ne font pas les choses comme il faut</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

12. V

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants sont, la plupart du temps, contents d'eux-mêmes</p>	<p>D'autres ne sont souvent pas contents d'eux-mêmes</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

13. E

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris</p>	<p>D'autres peuvent se rappeler facilement les choses</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

14. S

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants ont de la peine à se faire aimer</p>	<p>D'autres savent bien se faire aimer</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	--	---

15. P

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique</p>	<p>D'autres craignent de ne pas réussir les nouveaux exercices</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	--	--

16. A

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente</p>	<p>D'autres aiment bien leur apparence</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	--	--

17. C

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants font d'habitude les choses comme on leur demande</p>	<p>D'autres ne font pas toujours comme on leur demande</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	--	--

18. V

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont</p>	<p>D'autres aimeraient souvent être quelqu'un d'autre</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

19. E

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants font très bien leur travail en classe</p>	<p>D'autres ne font pas très bien leur travail en classe</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	--	---

20. S

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment</p>	<p>D'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	--	---

21. P

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains</p>	<p>D'autres se sentent moins bons qu'eux</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	--	---

22. A

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents</p>	<p>D'autres aiment bien leur visage et leurs cheveux comme ils sont</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

23. C

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire</p>	<p>D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	--	---

24. V

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont</p>	<p>D'autres voudraient bien être différents</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	---	--

25. E

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>À l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions</p>	<p>D'autres parviennent presque toujours à imaginer des réponses</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	--	--	--

26. S

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains</p>	<p>D'autres ne sont pas tellement appréciés</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	---	--

27. E

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer</p>	<p>D'autres préfèrent jouer plutôt que regarder</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	---	---	---

28. A

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants pensent qu'ils présentent bien</p>	<p>D'autres pensent qu'ils ne présentent pas tellement bien</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

29. C

<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres</p>	<p>D'autres pensent qu'ils pourraient parfois être plus agréables</p>	<p>Me ressemble</p> <p>Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
---	--	---	---

30. V

<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p>Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font</p>	<p>D'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font</p>	<p>Me ressemble Vraiment Un peu</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
--	---	--	--

Source : Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, p. 87 à 97.

Validé en français par :

Pierrehumbert, B., Plancherel, B., Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, p. 359 à 377.

ANNEXE 3

Lettre aux parents des élèves de fin de 3^e cycle du primaire

Objet : Participation à un projet de recherche dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation

Chers parents,

Je suis une enseignante à la commission scolaire des Navigateurs, plus précisément à l'école du Boisé. Je suis actuellement en voie de compléter une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis).

Dans le cadre de mon projet de recherche universitaire, je sollicite votre collaboration. Ce projet de recherche s'intéresse à l'estime de soi et à son impact sur la réussite scolaire. C'est la raison pour laquelle je vous demande votre autorisation afin de distribuer un questionnaire à votre enfant, questionnaire mesurant l'estime de soi, et pour avoir accès à ses résultats à l'épreuve obligatoire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en français lecture et écriture pour la cinquième étape de l'année scolaire.

La participation de votre enfant me permettra de répondre à ma problématique de recherche qui est d'évaluer l'impact de l'estime de soi et de la perception des compétences des élèves en milieu scolaire, en lien avec la réussite académique en français.

- **Ce questionnaire respecte les règles de l'anonymat, c'est-à-dire que les données seront utilisées uniquement pour la recherche en cours.**

- **En aucun cas, les informations nominatives de ce questionnaire ne seront divulguées (ex. : nom, âge, etc.)**

Ce questionnaire sera rempli individuellement en classe et sa durée sera d'au plus 20 minutes.

Merci de votre collaboration

Annie D'Amours

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAR

Enseignante au préscolaire à la commission scolaire des Navigateurs



J'autorise mon enfant à participer à ce projet de recherche sur l'estime de soi et la réussite en français

Nom de l'enfant : _____

Signature des parents : _____

ANNEXE 4

Tableau cumulatif des résultats								
Élève	Sexe	Échelle estime globale	Échelle perception des compétences	Note lecture	Note lecture	Note écriture	Note écriture	Moyenne français
		/20	/20	/35	/100	/70	/100	/100
1	m	20	17	31	89	52	74	81,5
2	m	18	18	27	77	63,5	91	84
3	m	18	19	28	80	63,5	91	85,5
4	m	17	17	25,5	73	51	73	73
5	m	13	12	18	51	60	86	68,5
6	m	17	17	31	89	62	89	89
7	m	20	19	31	89	61	87	88
8	m	18	16	23	66	61,5	88	77
9	m	18	18	21,5	61	45,5	65	63
10	m	16	17	25,5	73	47,5	68	70,5
11	m	18	13	25,5	73	45	64	68,5
12	m	12	11	24	69	57,5	82	75,5
13	m	17	19	30	86	61	87	86,5
14	m	17	18	29,5	84	54,5	78	81
15	m	12	16	25,5	73	46	66	69,5
16	m	19	17	31	88	50,5	72	80
17	m	18	18	27	78	64	91	84,5
18	m	18	18	28	80	64,5	92	86
19	m	17	17	25	71	54	77	74
20	m	13	12	17	49	59,5	85	67
21	m	15	15	28,5	83	47	67	75
22	m	20	19	31	88	60	86	87
23	m	18	16	29,5	85	52	74	79,5
24	m	17	15	25	71	57,5	82	76,5
25	m	17	16	25,5	73	49	70	71,5
26	m	18	13	25	71	61,5	88	79,5
27	m	17	19	31	88	62	89	88,5
28	m	17	17	29,5	84	55	79	81,5
29	m	12	16	26	74	49	70	72
30	m	18	16	25,5	73	47	67	70
31	f	10	16	25,5	73	66	94	83,5
32	f	12	12	24,5	70	41	59	64,5
33	f	15	7	30	86	34	49	67,5
34	f	14	7	22	63	36,5	52	57,5
35	f	15	15	26	74	57,5	82	78
36	f	18	20	33	94	63	90	92
37	f	11	7	26	74	44	63	68,5

38	f	13	8	23	66	50	71	68,5
39	f	15	8	25,5	73	64,5	92	82,5
40	f	16	18	31	89	64,5	92	90,5
41	f	16	20	30	86	63,5	91	88,5
42	f	15	17	25	71	63	90	80,5
43	f	13	16	26	74	59	84	79
44	f	10	16	21	60	63	90	75
45	f	12	12	26	74	47	67	70,5
46	f	14	7	28	80	36	51	66
47	f	12	6	22	63	36,5	52	58
48	f	15	15	26	74	57,5	82	78,5
49	f	18	20	33	94	64,5	92	93,5
50	f	11	7	23	66	44	63	64
51	f	13	8	23	66	47,5	68	67
52	f	15	10	26	74	65	93	83,5
53	f	16	18	31,5	90	64,5	92	91
54	f	17	19	30,5	87	64	91	89,5
55	f	15	16	24,5	70	63	90	80
56	f	13	16	24,5	70	59,5	85	77,5
Moyenne garçons		16,8	16,4	26,7	76,3	55,5	79,3	77,8
Moyenne filles		14,0	13,1	26,4	75,4	54,6	77,9	76,7
Moyenne totale		15,5	14,9	26,6	75,9	55,0	78,6	77,3

ANNEXE 5

CONSIGNES À LA PERSONNE RESPONSABLE DE L'ÉVALUATION DANS L'ÉCOLE

Les épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement, *Un nom, une histoire*, comprennent les documents suivants :

- *Consignes à la personne responsable de l'évaluation dans l'école*
- *Guide 1, Déroulement des épreuves*
- *Guide 2, Correction des épreuves*

Lecture 014-600-01

- *Le livret Un nom, une histoire*
- *Cahier de réponses, Lecture - Tâche 1*
- *Cahier de réponses, Lecture - Tâche 2*

Écriture 014-600-00

- *Cahier de préparation à l'écriture Points de repère*
- *Cahier d'écriture*
- *Texte définitif*

1. Une semaine avant la passation de l'épreuve, distribuer une copie de chaque document aux enseignantes et enseignants.
2. Inviter les enseignantes et enseignants à prendre connaissance du *Guide 1* afin qu'elles et ils puissent se préparer adéquatement à animer les activités de préparation et les activités de retour qui doivent avoir lieu au cours des épreuves. Leur indiquer que la page centrale de ce guide est détachable : au recto, un plan donne une vue d'ensemble des épreuves et au verso, un tableau synoptique regroupe les activités proposées.
3. Une version noir et blanc du livret *Un nom, une histoire* accompagne l'ensemble des documents envoyés pour les épreuves obligatoires de juin 2007. Cette version peut être utilisée ultérieurement à des fins pédagogiques.

ANNEXE 6

DOCUMENT D'INFORMATION

ÉPREUVES OBLIGATOIRES

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT,
Fin du troisième cycle du primaire

Lecture

014-600-01

FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT,
Fin du troisième cycle du primaire

Écriture

014-600-00

Juin

2007

Ce document a été conçu en fonction
d'une impression recto verso.

Québec 

Le présent document se retrouve dans le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
[<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/>].

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	4
Déroulement de la situation d'évaluation	4
Épreuve obligatoire de lecture	5
Épreuve obligatoire d'écriture	6
Distribution du matériel aux enseignantes et enseignants	7
Correction des épreuves.....	8
Collecte d'information au regard de la compétence <i>Communiquer oralement</i> (facultatif)	8
Collecte d'information au regard de la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> (facultatif).....	8
Jugement porté sur les compétences des élèves.....	9
 Annexe	
Proposition d'une séquence pour la préparation et la passation des épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement Fin du 3 ^e cycle du primaire – Printemps 2007.....	11

Introduction

Les épreuves de français, langue d'enseignement au primaire répondent aux visées du Programme de formation. Les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés* font l'objet d'évaluation dans les **épreuves obligatoires** de français.

Parmi les orientations en matière d'évaluation des apprentissages figure l'imposition d'épreuves obligatoires à la fin du primaire. Celles-ci s'inscrivent dans une perspective de régulation du système.

À ces épreuves obligatoires s'ajoutent des **collectes d'information** liées aux deux autres compétences en français, langue d'enseignement, c'est-à-dire *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires*.

La situation d'évaluation ministérielle de français, langue d'enseignement qui sera présentée au printemps 2007 s'apparentera à celles proposées dans les épreuves des dernières années. Ainsi, les élèves seront appelés à exécuter plusieurs tâches les amenant à répondre à une problématique de départ qui se situera dans l'un des axes de développement d'un domaine général de formation. Des activités de mise en situation précéderont les tâches elles-mêmes.

Déroulement de la situation d'évaluation

La situation d'évaluation s'étend sur une période de six demi-journées réparties sur deux semaines. L'épreuve de lecture se déroule au cours des trois premiers jours de la première semaine et celle d'écriture, au cours des trois premiers jours de la deuxième semaine.

Les activités faisant l'objet d'une évaluation sont soumises aux consignes données dans le *Guide d'administration des épreuves*. Les activités de préparation et les activités de rétroaction peuvent être adaptées à la pratique de chaque enseignante ou enseignant. Dans ce guide, des pistes d'adaptation seront proposées aux élèves ayant des besoins particuliers. Cependant, aucune de ces pistes ne vise à modifier le contenu des épreuves.

Cette année, les directions d'école sont autorisées à déterminer, à l'intérieur de la période comprise entre le 30 avril et le 15 juin 2007, les dates et l'ordre d'administration des épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement. Toutefois, les tâches de lecture étant essentielles à l'élaboration du projet d'écriture, il apparaît incontournable que **l'épreuve de lecture précède l'épreuve d'écriture**. De plus, il serait souhaitable que le laps de temps entre les deux épreuves n'excède pas une semaine.

L'annexe présente une *Proposition d'une séquence pour la préparation et la passation des épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement, fin du 3^e cycle du primaire – Printemps 2007*.

Épreuve obligatoire de lecture

Compétence évaluée

Lire des textes variés

Contexte de réalisation

Au cours de la situation d'évaluation, deux intentions de lecture seront présentées à l'élève. Pour démontrer sa compétence à lire, l'élève doit, individuellement :

- lire efficacement des textes variés, littéraires et courants, pour répondre aux intentions de lecture;
- effectuer plusieurs tâches.

Pendant l'exécution des tâches, le soutien donné à l'élève comprend :

- le rappel et l'organisation des connaissances;
- des discussions animées par l'enseignante ou enseignant;
- des échanges avec les pairs;
- le rappel des ressources disponibles (dictionnaires, cahier de stratégies de lecture, etc.).

Déroulement

L'épreuve de lecture comprend une mise en situation (les élèves sont invités à y participer individuellement, en équipe ou en grand groupe), la lecture de textes littéraires et courants ainsi que la réalisation de tâches écrites. Un certain temps est prévu pour que l'élève puisse, d'une part, réviser ses réponses pour vérifier la pertinence et la cohérence des idées et, d'autre part, corriger les fautes de syntaxe et d'orthographe.

L'épreuve de lecture comporte deux tâches échelonnées sur une période de trois demi-journées. La durée de chacune est de 90 à 120 minutes.

Correction des tâches

La correction des tâches est faite en fonction des intentions de lecture et de certains critères du Programme de formation.

Ainsi, on vérifie si l'élève peut, de manière autonome :

- extraire des éléments d'information explicites et implicites pertinents;
- réagir de façon adéquate à des textes littéraires et courants;
- exprimer sa propre interprétation des textes lus.

Pour comprendre les textes et accomplir les tâches, l'élève doit faire appel à des stratégies variées et appropriées, mais dans la situation d'évaluation dont il est ici question, ce critère ne fait pas l'objet d'évaluation.

Épreuve obligatoire d'écriture

Compétence évaluée

Écrire des textes variés

Contexte de réalisation

Une activité de mise en situation présente à l'élève l'intention d'écriture. Il s'agit d'une activité de préparation qui inclut, entre autres, des échanges d'idées à partir des textes lus à l'occasion de l'épreuve de lecture et des discussions animées par l'enseignante ou enseignant.

Pour démontrer sa compétence à écrire, l'élève doit, individuellement, écrire un texte pour répondre à l'intention d'écriture qui lui est présentée.

Pendant l'exécution de la tâche, le soutien donné à l'élève comprend :

- le rappel et l'organisation des connaissances;
- des discussions animées par l'enseignante ou enseignant;
- des échanges d'idées avec les pairs;
- le rappel des ressources disponibles
 - outils de planification,
 - outils de révision et de correction (liste de vérification, listes orthographiques, dictionnaires, grammaires ou codes grammaticaux, tableaux de conjugaison, affiches, etc.).

Déroulement

L'épreuve d'écriture comporte trois parties et s'échelonne sur trois demi-journées. Ainsi, la mise en situation a lieu la première journée et la rédaction du brouillon, la deuxième journée. La révision, la correction et la mise au propre du texte s'effectuent au cours de la troisième journée. De cette façon, l'élève peut prendre le recul nécessaire afin que la révision et la correction de son texte soient plus efficaces.

À la fin de la deuxième journée de l'épreuve, l'enseignante ou enseignant doit ramasser les brouillons pour ensuite les remettre aux élèves, **sans annotations**, au début de la troisième journée. Les élèves devront alors réviser, corriger et mettre leur texte au propre. La durée prévue pour la réalisation de l'ensemble des tâches liées au projet d'écriture est d'environ trois heures.

Correction du texte de l'élève

Une version révisée de la grille de correction a été envoyée aux commissions scolaires au début du printemps 2005. Elle est accompagnée d'un document explicatif intitulé *Document d'information : précisions sur la grille de correction*¹; ce document se retrouve dans le site du Ministère. L'application de cette grille de correction est obligatoire depuis juin 2006. D'autres précisions seront fournies dans le *Guide de correction* qui accompagnera l'épreuve ministérielle.

La grille de correction permet de vérifier si l'élève peut, de manière autonome :

- choisir des idées en fonction du destinataire, liées au sujet, pertinentes et en nombre suffisant;
- organiser son texte de manière appropriée;
- formuler adéquatement ses phrases et utiliser un vocabulaire varié, précis et évocateur;
- respecter les contraintes de la langue liées à la syntaxe, à la ponctuation, au vocabulaire, à l'orthographe d'usage et aux accords grammaticaux.

Pour rédiger son texte, l'élève doit utiliser des stratégies efficaces, mais ce critère ne fait pas l'objet d'évaluation. Toutefois, une liste de vérification est proposée à l'élève comme outil d'autoévaluation.

Distribution du matériel aux enseignantes et enseignants

La passation des épreuves de français, langue d'enseignement se déroulera dans la période comprise **entre le 30 avril et le 15 juin 2007**. Environ une semaine avant le 30 avril 2007, les établissements scolaires doivent distribuer au personnel enseignant concerné une copie de tous les documents qui composent la situation d'évaluation.

Il est recommandé aux enseignantes et enseignants de se regrouper afin de s'approprier la démarche proposée et de se donner une vision commune des épreuves.

À l'hiver 2006-2007, la Direction de la sanction des études fera parvenir aux organismes scolaires un formulaire dans lequel elles devront préciser le nombre de copies nécessaires pour chacune des classes du 3^e cycle du primaire. Ce mode de fonctionnement permettra de demander des copies supplémentaires pour les élèves de 5^e année qui partagent une classe avec des élèves de 6^e année.

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES, *Document d'information : précisions sur la grille de correction, épreuve obligatoire de français, langue d'enseignement, écriture, fin du troisième cycle du primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2005, 12 p. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgjf/de/>]

Correction des épreuves

La correction des épreuves est sous la responsabilité des établissements scolaires publics et privés.

Il est souhaitable que le personnel enseignant de chaque école se concerte et convienne d'une modalité de correction afin de s'assurer d'une compréhension commune des outils d'évaluation proposés dans le *Guide de correction* qui accompagne les épreuves.

Collecte d'information au regard de la compétence *Communiquer oralement* (facultatif)

Compte tenu de l'interdépendance des compétences dans l'apprentissage du français, la compétence *Communiquer oralement* peut difficilement être dissociée des deux autres compétences auxquelles la situation d'évaluation fait appel. Ainsi, tout au long de l'évaluation proposée, les élèves sont invités, à différents moments, à explorer le sujet avec leurs pairs afin d'en avoir une meilleure compréhension, à partager leurs connaissances sur le sujet ou encore à réagir aux propos entendus.

Si l'enseignante ou enseignant le juge à propos, ces situations pourraient permettre la collecte d'information sur le développement de la compétence *Communiquer oralement* de quelques élèves. En effet, il n'est pas réaliste de penser que les moments suggérés dans le déroulement de la situation suffisent pour évaluer tous les élèves de la classe. Toutefois, l'observation de certains d'entre eux pourrait permettre de recueillir des données intéressantes. Celles-ci pourraient être ajoutées aux informations amassées au cours d'autres activités de communication orale et contribueraient ainsi au jugement à porter sur le niveau de développement de la compétence.

Les moments propices à cette collecte d'information seront indiqués dans le *Guide d'administration des épreuves*.

Collecte d'information au regard de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (facultatif)

Pour que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* puisse être développée et évaluée, les élèves doivent explorer et apprécier des œuvres littéraires nombreuses et variées, et ce, à plusieurs occasions et dans différents contextes.

Cette année, une tâche sera proposée dans le *Guide d'administration des épreuves*. Si l'enseignante ou enseignant le juge à propos et selon les apprentissages réalisés, les informations recueillies pourront être utilisées pour le bilan de fin de cycle.

Jugement porté sur les compétences de l'élève

À la fin du cycle, l'enseignante ou enseignant porte un jugement sur chaque compétence qui a fait l'objet d'apprentissage et d'évaluation. Ce jugement doit s'appuyer sur l'interprétation rigoureuse d'informations pertinentes et suffisantes et tenir compte des principales étapes à franchir pour évaluer les apprentissages².

Les informations recueillies à partir de la situation d'évaluation ministérielle doivent également être prises en considération par l'enseignante ou enseignant et contribuer à fonder son jugement. Cependant, cette situation ne doit pas être la seule source d'information pour porter un jugement final sur la compétence.

Il importe de se rappeler que les épreuves sont obligatoires pour permettre au Ministère de prélever un échantillon de copies et obtenir ainsi des données pour la régulation du système. En ce sens, les élèves sont tenus de passer les épreuves. Toutefois, la prise en compte des résultats se fait selon les règles établies dans chaque milieu.

Il est suggéré de procéder de la façon suivante pour porter un jugement sur le niveau de développement des compétences.

1. D'abord, à partir de l'information colligée en classe et de l'interprétation que l'enseignante ou enseignant en fait, un jugement préliminaire peut être porté sur les compétences de l'élève, et ce, avant l'utilisation de la situation d'évaluation ministérielle.
2. L'élève réalise la situation d'évaluation du Ministère et l'enseignante ou enseignant analyse les résultats obtenus. Dans le *Guide de correction*, des balises et des exemples de copies d'élèves seront proposés pour faciliter l'interprétation des résultats.
3. Par la suite, l'enseignante ou enseignant compare les résultats habituels de l'élève en classe aux résultats obtenus à l'évaluation ministérielle.

Si des écarts significatifs sont constatés, elle ou il en analyse la cause et, au besoin, en tient compte pour nuancer son jugement. Voici des exemples de questions qui pourraient alimenter la réflexion de l'enseignante ou enseignant qui fait face à une telle situation.

- a) La situation d'évaluation ministérielle présente-t-elle des types de tâches auxquels les élèves sont habitués?

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 59 p.

- b) Le contexte proposé dans la situation ministérielle ressemble-t-il à celui privilégié en classe au cours de l'année ou du cycle pour favoriser le développement des compétences? (Par exemple, la lecture de plusieurs textes, la recherche d'une réponse ou d'une solution à une question de départ, la réalisation d'activités de mise en situation précédant les tâches, etc.)
 - c) Les élèves qui, habituellement, réussissent ou qui ont des difficultés à exécuter des tâches semblables à celles proposées dans la situation d'évaluation ministérielle sont-ils les mêmes que ceux et celles qui réussissent ou qui ont des difficultés durant l'année scolaire? Pourquoi?
4. Finalement, l'enseignante ou enseignant porte un jugement sur les compétences évaluées en s'appuyant sur l'ensemble des données prises en considération, notamment celles qui proviennent de la situation d'évaluation ministérielle.

Le jugement porté sur le développement des compétences peut s'exprimer de différentes façons. Dans le *Guide de correction*, des balises seront également proposées pour l'expression de ce jugement.

**PROPOSITION D'UNE SÉQUENCE POUR LA PRÉPARATION ET LA PASSATION
DES ÉPREUVES OBLIGATOIRES DE FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT
FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE – PRINTEMPS 2007**

La passation des épreuves devra se dérouler entre le 30 avril et le 15 juin 2007.

JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3
LECTURE	LECTURE	LECTURE
Amorce de la situation : problématique de départ	Tâche 1	Tâche 2

JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6
ÉCRITURE	ÉCRITURE	ÉCRITURE
Activité de mise en situation	Rédaction du brouillon	Révision, correction et mise au propre du texte

Le déroulement de la situation d'évaluation sera décrit en détail dans le *Guide d'administration des épreuves*. De plus, ce guide proposera, notamment, des activités de mise en situation qui se prêtent à la collecte d'information en communication orale. Les enseignantes et enseignants, après avoir vérifié la planification établie pour les élèves qu'elles et ils auront ciblés, pourront utiliser ces activités. Celles-ci leur permettront de compléter les renseignements déjà recueillis sur la compétence à communiquer oralement.

Une tâche sera proposée en annexe dans le *Guide d'administration des épreuves* pour la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Selon les apprentissages réalisés, l'enseignante ou enseignant pourra, si elle ou il le juge approprié, tenir compte des informations recueillies au moment du bilan de fin de cycle.

ANNEXE 7

Épreuves obligatoires

2007

014-600

FRANÇAIS

FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE

JUIN

UN NOM, UNE HISTOIRE

GUIDE 2

CORRECTION DES ÉPREUVES

Éducation,
Loisir et Sport

Québec 

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5	
 PREMIÈRE PARTIE – ÉPREUVE OBLIGATOIRE DE LECTURE		
1 Caractéristiques de l'épreuve	6	
2 Correction de l'épreuve	8	
2.1 <i>Un nom, une histoire – Tâche 1</i>	9	
2.2 <i>Un nom, une histoire – Tâche 2</i>	15	
3 Interprétation des résultats	28	
 DEUXIÈME PARTIE – ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE		
4 Caractéristiques de l'épreuve	29	
5 Correction de l'épreuve	30	
5.1 Grille de correction en écriture	31	
5.2 Grille de correction en écriture – épreuve du printemps 2007	32	
5.3 Description associée à chaque cote	33	
5.4 Exemples-types de textes cotés A, B, C, D et E	35	
6 Interprétation des résultats	40	
6.1 Appréciation des indicateurs de la grille de correction	40	
6.2 Jugement global	40	
6.3 Grille d'autoévaluation	40	
 TROISIÈME PARTIE – BILAN DES APPRENTISSAGES		
7 Rôle des épreuves obligatoires dans la réalisation du bilan des apprentissages	41	
 ANNEXE Tableau de correspondance entre le nombre de fautes et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe – Critère 5		44

Introduction

Les épreuves obligatoires de français, langue d'enseignement sont préparées par la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ces épreuves sont accompagnées de deux guides.

Dans le *Guide 1 : déroulement des épreuves*, les enseignantes et enseignants trouveront des informations sur la marche à suivre pour administrer les épreuves. La page centrale de ce document fournit une vue d'ensemble des tâches que les élèves ont à réaliser.

Dans le *Guide 2 : correction des épreuves*, ils trouveront des informations et des outils liés à la correction des réponses et des textes des élèves, à l'interprétation des résultats et au jugement sur les compétences ciblées dans ces épreuves obligatoires, soit *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Ce guide est divisé en trois parties.

La première partie est consacrée à la lecture. Après un rappel des intentions de lecture, on trouve les clés et les barèmes de correction ainsi que des pistes pour l'interprétation des résultats et le jugement. Des exemples sont donnés pour chaque tâche.

La deuxième partie porte sur l'écriture. Pour faciliter la correction, une procédure est proposée et des exemples-types de textes d'élèves y sont fournis à titre indicatif.

Enfin, la troisième partie porte sur le rôle des épreuves obligatoires dans la réalisation du bilan des apprentissages. Une démarche est proposée à l'enseignante ou enseignant.

Les épreuves obligatoires de lecture et d'écriture s'inscrivent dans la continuité des épreuves ministérielles des dernières années. Les enseignantes et enseignants reconnaîtront les types de tâches de lecture et d'écriture proposés dans les épreuves antérieures. Cette année, les élèves auront à accomplir une série de tâches découlant d'une question de départ liée au domaine général de formation *Environnement et consommation*.

Si vous souhaitez exprimer votre opinion sur les épreuves, vous pouvez écrire à :

Madame Brigitte Pilon
Responsable de l'évaluation du français au primaire
Direction générale de la formation des jeunes
600, rue Fullum, 8^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1
Adresse électronique : brigitte.pilon@mels.gouv.qc.ca

PREMIÈRE PARTIE – ÉPREUVE OBLIGATOIRE DE LECTURE

1 Caractéristiques de l'épreuve

Afin de démontrer sa compétence à lire des textes variés et à répondre aux intentions de lecture qui lui sont présentées, l'élève doit lire efficacement des textes courants et des textes littéraires et effectuer un ensemble de tâches. Celles-ci sont reliées à l'axe de développement *Présence à son milieu* du domaine général de formation *Environnement et consommation* et à la question de départ suivante :

« Est-ce que tout ce qui porte un nom a une histoire? »

Intentions de lecture

Première partie du livret

- Amener l'élève à découvrir l'origine de différents toponymes du Québec.

Deuxième partie du livret

- Amener l'élève à découvrir des histoires expliquant l'origine du nom d'un lieu ou l'origine d'un phénomène naturel. Ces histoires peuvent contenir des éléments fantastiques ou merveilleux.

Pour réaliser les tâches de façon autonome, l'élève devra :

- comprendre les consignes présentées et les questions posées;
- repérer la section du texte à laquelle se rapporte la tâche ou la question;
- établir des liens entre les tâches, les questions et le texte;
- formuler une réponse liée à ce qui est demandé;
- formuler une justification, exprimer son point de vue, expliquer sa réponse;
- porter une attention particulière à la qualité du français écrit (vocabulaire, syntaxe et orthographe).

La correction de l'épreuve de lecture est faite en fonction des critères d'évaluation qui ont été retenus parmi ceux présentés dans le Programme de formation :

- extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents;
- expression de sa propre interprétation d'un texte;
- réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants.

Le tableau de la page suivante indique les liens entre les tâches proposées aux élèves et le Programme de formation.

Liens entre les tâches de lecture et le Programme de formation

Critère d'évaluation du Programme de formation	Tâches de lecture	Nombre de points	Proportion accordée
Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents	<i>Première partie du livret</i> 1a 6 points 1b 3 points <i>Deuxième partie du livret</i> 2 3 points 3 3 points 4 3 points	18 points	51 %
Expression de sa propre interprétation d'un texte	<i>Deuxième partie du livret</i> 1 4 points 5 5 points	9 points	26 %
Réactions pertinentes aux textes	<i>Première partie du livret</i> 2 4 points <i>Deuxième partie du livret</i> 6 4 points	8 points	23 %
	TOTAL	35 points	100 %

2 Correction de l'épreuve

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignantes et enseignants en ce qui concerne la correction de l'épreuve de lecture, un comité formé d'enseignantes et de conseillères pédagogiques a été consulté. Le comité a formulé les recommandations qui suivent.

Pour la correction des tâches de lecture, il est suggéré de lire attentivement le livret *Un nom, une histoire* afin de porter un jugement éclairé sur les réponses des élèves.

Il est également suggéré de se référer aux descriptions des réponses reproduites dans les clés de correction présentées aux pages suivantes. Des exemples-types, tirés de copies d'élèves qui ont participé aux mises à l'essai, sont fournis à titre indicatif. Les enseignantes et enseignants peuvent consulter ces exemples et s'en inspirer pour juger de la pertinence et de la justesse des réponses de leurs élèves.

Une fois les réponses corrigées, l'enseignante ou enseignant utilise le tableau de la page 28 pour interpréter les résultats. Pour ce faire, elle ou il additionne les points obtenus pour les deux parties de l'épreuve de lecture, soit les tâches réalisées après la lecture du livret *Un nom, une histoire*.

2.1 Un nom, une histoire – Tâche 1
(Première partie du livret, p. 4 à 11)


1 a) Pour chacun des toponymes présentés dans le tableau ci-dessous, indique l'origine de son nom en cochant la case appropriée.	6 points
---	-----------------

↪ Étant donné que l'élève doit cocher une seule case, toute réponse présentant plus d'une origine pour un toponyme doit être considérée comme une mauvaise réponse.

Réponses attendues

Toponymes	Catégories		
	Phénomène naturel	Activité humaine	Personnage connu
Lac Saxophone	✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rivière Pot au Beurre	<input type="checkbox"/>	✓	<input type="checkbox"/>
Waswanipi	<input type="checkbox"/>	✓	<input type="checkbox"/>
Grand-Mère	✓	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donnacona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓
Place Émilie-Gamelin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✓

<p>1 b) Parfois, l'origine d'un toponyme peut être associée à plus d'une catégorie. Parmi les quatre toponymes ci-dessous, choisis celui qui, selon toi, illustre le mieux cette affirmation :</p> <p><i>Ruisseau à Patates</i> <i>Lac J'en-Peux-Plus</i> <i>Baie de Mille-Vaches</i> <i>Brise-Culotte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - coche les catégories appropriées; - explique pourquoi tu as choisi ces catégories en t'appuyant sur le texte. 	<p>3 points</p>
--	------------------------

 *Il est suggéré de corriger un toponyme à la fois pour l'ensemble des élèves et de consulter le tableau à la page suivante.*

Accorder 3 points si...

L'élève identifie correctement les deux catégories à l'origine du toponyme choisi. Son explication s'appuie sur des éléments précis et pertinents.

Accorder 2 points si...

L'élève identifie correctement les deux catégories à l'origine du toponyme choisi, mais il omet un détail significatif dans son explication.

Accorder 1 point si...

L'élève identifie correctement l'une des deux catégories à l'origine du toponyme choisi. La seconde est erronée ou absente. L'explication est incomplète, vague ou discutable.

OU

L'élève identifie correctement les deux catégories à l'origine du toponyme choisi, mais aucune explication n'est fournie.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Réponses attendues pour chaque toponyme

Toponyme	Catégories		
	Phénomène naturel	Activité humaine	Personnage connu
RUISSEAU À PATATES	Crue du printemps qui entraîne le débordement du ruisseau vers le fleuve Saint-Laurent	Creusage d'une cave par Auguste Bond, afin d'y déposer les patates ou pommes de terre qu'il cultivait La cave fut inondée.	
BAIE DE MILLE- VACHES	Présence de morsures sur les rives du fleuve, du golfe du Saint-Laurent et aux îles de la Madeleine	Chasse intensive de ces mammifères marins en raison de l'ivoire et de l'huile que l'on pouvait en tirer	
LAC J'EN- PEUX-PLUS	Position élevée du lac au sommet d'une colline	Ascension difficile d'un bûcheron désireux d'atteindre le lac, et qui se serait écrié « J'en peux plus! » au terme de sa montée	
BRISE- CULOTTE	Végétation du lieu, constituée de broussailles et de petites épines	Défrichage de plusieurs lopins de terre de cette région au début des années 1900 Les hommes, en défrichant, risquaient de briser leur pantalon.	
<i>Toute autre réponse jugée acceptable.</i>			

Exemples de réponses qui valent 3 points

Nom du lieu	Explication
Baie de Mille-Vaches	C'est naturel parce que les morses vivent près du fleuve, mais c'est aussi de l'activité humaine parce que les humains vont chasser les morses pour l'huile et l'ivoire.
Brise-Culotte	C'est un phénomène naturel parce qu'il y a des branches et des épines, mais c'est une activité humaine parce que des personnes vont pour défricher et qu'elles brisent leurs culottes.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Nom du lieu	Explication
Ruisseau à Patates	Il y a vraiment deux choses : l'activité humaine parce que c'est l'homme qui creuse la cave pour mettre les patates, mais aussi le phénomène naturel parce que c'est un ruisseau.

COMMENTAIRE : L'élève ne précise pas que c'est la crue des eaux au printemps qui est à l'origine de l'inondation, mais se limite à évoquer l'élément de la nature (le ruisseau) où le phénomène se produit. Son explication est donc incomplète.

Nom du lieu	Explication
Lac J'en-Peux-Plus	C'est à cause d'un phénomène naturel car la pente est grande et aussi de l'activité humaine parce que c'est un humain qui l'a montée et qui était fatigué et qui a dit « j'en peux plus » rendu en haut.

COMMENTAIRE : La partie de l'explication liée au phénomène naturel est incomplète. Bien que la colline soit une pente, c'est la position du lac au sommet de la colline qui est à l'origine du nom de cette étendue d'eau.

Exemples de réponses qui valent 1 point

Nom du lieu	Explication
Ruisseau à Patates	C'est un phénomène naturel à cause du ruisseau et c'est aussi un personnage connu parce que Auguste Bond était connu dans le village.

COMMENTAIRE : Il est juste d'affirmer qu'un phénomène naturel est à l'origine de ce toponyme. Le lien avec le personnage connu est erroné. L'explication est incomplète, car l'élève mentionne seulement l'élément naturel sans faire mention du phénomène naturel qui s'y produit, soit la crue des eaux au printemps.

OU

Nom du lieu	Explication
Baie de Mille-Vaches	C'est un phénomène naturel et de l'activité humaine.

COMMENTAIRE : Les deux catégories à l'origine du toponyme sont bien identifiées. Toutefois, l'élève ne fournit aucune explication.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Nom du lieu	Explication
Brise-Culotte	C'est un personnage connu parce que la région était connue.
Ruisseau à Patates	Ils disent la rivière au renard et ils disent que les humains font pousser des pommes de terre.

2 Parmi tous les toponymes présentés dans la première partie du livret, choisis celui qui t'a le plus surpris et explique pourquoi.	4 points
--	-----------------

Accorder 4 points si...

De manière assez détaillée, l'élève met en évidence un ou plusieurs éléments pertinents du texte qui décrivent le toponyme choisi. Il explique clairement pourquoi il les a trouvés étonnants, amusants ou instructifs.

Accorder 3 points si...

De manière plus sommaire, l'élève fournit une explication personnelle et réfère à au moins un élément du texte.

Accorder 2 points si...

L'élève formule un commentaire, une appréciation générale du lieu choisi ou présente un résumé plutôt neutre.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 4 points

Nom du lieu	Explication
La Roche-Pleureuse	Elle m'a impressionnée parce que l'eau de sol ressort de la terre et donne l'effet d'une roche qui pleure. C'est assez spécial et j'aime bien son histoire.
Grand-Mère	C'est fou! On dirait vraiment un visage de femme ridée. C'est drôle parfois ce que la nature peut faire et en plus, ça fait super longtemps. Et tout ça, je trouve ça très joli et très intéressant.
Rivière Pot au Beurre	Parce que l'idée de mettre du beurre dans l'eau pour le conserver au frais pendant la saison chaude m'a surpris, car moi je pense que si je mettais mon beurre dans l'eau, je ne le trouverais plus aussi beau, bon, etc.
Lac Saxophone	Parce que je trouve qu'un lac en forme de saxophone est très étonnant et même que j'aimerais bien le voir de mes propres yeux.
Ruisseau à Patates	Car des patates qui sont entraînées dans le fleuve Saint-Laurent, c'est presque impossible à croire et aussi ce n'est pas quelque chose qu'on voit chaque jour.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Nom du lieu	Explication
Grand-Mère	Parce que je ne savais pas que kokomis veut dire grand-mère. Ça m'a impressionné.
Brise-Culotte	Parce que je pensais pas que ça pouvait être possible que la végétation puisse faire ça.
Baie de Mille-Vaches	Car je croyais que les morses vivaient juste dans l'Antarctique.
Rapides de la Culbute	Parce que j'aimerais aller voir comment l'eau fait des pirouettes.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Nom du lieu	Explication
Bécancour	Car son histoire est drôle et bizarre. C'est aussi très touchant.
Lac J'en-Peux-Plus	Parce que c'est un drôle de nom.
Rapides de la Culbute	Parce qu'on a l'impression que l'eau fait des culbutes.
La Roche-Pleureuse	Parce que la fille était amoureuse d'un pêcheur et qu'elle a voulu se transformer en pierre.
Lac J'en-Peux-Plus	Parce que c'est une histoire de bûcheron qui n'était pas capable d'aller vers le lac alors il a dit « j'en peux plus ». Maintenant, ils ont appelé le lac « j'en peux plus ».

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Nom du lieu	Explication
Lac J'en-Peux-Plus	Je ne savais pas que l'homme trouvait ça difficile escalader.
Montréal	Je ne savais pas qu'il y avait des noms de place aussi bizarres à Montréal.
Baie de Mille-Vaches	Parce que les morses sont des animaux utiles pour la société et les morses c'est cute.
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	Parce que je ne savais pas qu'il y avait des patates dans une rivière.
La Roche-Pleureuse	J'étais surprise de savoir que Louise s'est vraiment changée en pierre.

2.2 Un nom, une histoire – Tâche 2

(Deuxième partie du livret, p. 14 à 31)

1 Dans la légende <i>Le bossu de l'île d'Orléans</i> , les lutins offrent à François la fortune ou la beauté. Crois-tu que François ait fait le bon choix? Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.	4 points
---	----------

↳ Quelle que soit l'opinion de l'élève à l'égard du choix fait par François, c'est la qualité de son argumentation qui est avant tout évaluée.

Accorder 4 points si...

L'élève fournit une explication détaillée non seulement en s'appuyant sur le texte, mais en proposant aussi une réflexion personnelle.

Accorder 3 points si...

L'élève donne une explication pertinente, mais sommaire, et elle ou il mesure les avantages respectifs d'au moins un des deux aspects.

Accorder 2 points si...

L'élève fournit une explication en s'appuyant uniquement sur un élément du texte.

Accorder 1 point si...

L'élève fournit une explication imprécise parce qu'il ne s'appuie sur aucun élément du texte.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 4 points

Justification
Oui, car des fois la beauté peut avoir un impact sur notre santé. On peut se sentir mal dans notre peau et cela peut créer et enchaîner toutes sortes de problèmes. Mais en n'ayant plus cette bosse la joie et la confiance peuvent le remplir complètement malgré que François était déjà très heureux.
Oui, car il était amoureux d'une jeune femme et elle le rejetait pour sa bosse. En prenant la beauté, il pouvait avoir une compagne, et ainsi, une vie sociale plus élevée. De plus, il avait la vie simple et avait besoin de peu, prendre la fortune aurait été stupide.
Non, parce que le menuisier lui disait que c'était pas le bon choix et moi je suis d'accord avec lui parce que si une fille l'accepte pas comme il est, elle vaut rien.
Oui car il voulait enlever sa bosse pour pouvoir impressionner Perrine parce qu'il l'aimait. Et il n'avait pas besoin d'argent car il gagnait déjà assez bien sa vie.

COMMENTAIRE : Bien que les élèves ne fournissent pas de réflexion personnelle, leurs explications démontrent une excellente compréhension de l'histoire.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Justification
Oui car derrière son dos, il avait quelque chose qui le gênait alors il a choisi la beauté pour que son dos soit normal.
Oui, parce qu'il a choisi la beauté et c'est ça le plus important et il peut voir une jeune et jolie femme.
Oui car il gagnait sa vie avec son violon donc il n'avait pas besoin de fortune.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Justification
Oui, parce qu'il peut faire ce qu'il ne pouvait pas faire quand il avait la bosse.
Oui car la richesse n'est rien pour lui.

Exemples de réponses qui valent 1 point

Justification
Oui il a fait le bon choix car moi aussi j'aurais fait la même chose.
Oui, parce qu'il a choisi ce qui était le mieux pour lui.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Justification
C'est une maladie la bosse, la scoliose.
Je sais pas mais moi personnellement, j'aurais choisi aucun des deux parce que mon père est parti au Pérou et je voudrais qu'il revienne.
Oui, parce qu'il doit continuer à faire sa faute parce que sinon, le gouverneur du Québec aurait eu fantaisie de faire courir les bois de notre île par ses miliciens.

<p>2 Dans la légende <i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>, il est question d'un endroit surnommé l'Arbre Sec. Explique en quelques mots pourquoi ce lieu a été nommé ainsi.</p>	<p>3 points</p>
--	-----------------

Accorder 3 points si...

L'élève produit un résumé de l'histoire et évoque clairement la métamorphose du menuisier.

OU

L'élève évoque la transformation de Bigras dans une explication claire, bien que peu développée, qui reprend quelques éléments de l'histoire.

Accorder 2 points si...

L'élève mentionne la métamorphose de Bigras.

Accorder 1 point si...

L'élève évoque la métamorphose de Bigras, mais son explication est confuse.

N'accorder aucun point si...

L'élève reprend certains éléments de l'histoire, mais omet la métamorphose du menuisier.

OU

L'élève fournit une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Explication
<p>Il y avait un bossu qui s'appelait François et il a été récompensé par les lutins pour jouer de la musique pour eux. Alors son voisin aussi voulait être récompensé. Puis, il joua pour les lutins. Puis, il dit qu'il voulait avoir ce que François n'a pas voulu. Ce qu'il n'avait pas voulu, c'était la bosse mais il croyait qu'il allait recevoir la fortune, mais il a eu une bosse. Il s'est battu avec un lutin pour la bosse mais les lutins l'ont transformé en arbre sec comme vengeance.</p>

COMMENTAIRE : L'élève produit un résumé de l'histoire dans lequel il explique clairement la métamorphose de Bigras.

OU

Explication
<p>Selon la légende, c'est un menuisier assez méchant qui s'était fait changer en arbre racorni et complètement sec. C'est donc pour cela qu'on appelle cet endroit l'arbre sec.</p>
<p>Ça vient quand Bigras a demandé qu'est-ce que François n'a pas voulu et c'était une bosse. Ensuite, il était fâché et les lutins l'ont transformé.</p>

COMMENTAIRE : Ces explications sont sommaires, mais évoquent clairement la métamorphose du menuisier.

Exemple de réponse qui vaut 2 points

Explication
<p>C'est le menuisier qui s'est transformé.</p>

Exemples de réponses qui valent 1 point

Explication
C'est le menuisier qui fut transformé en arbre à cause qu'il a voulu protester à ce que les lutins avaient dit à Gosselin.
C'est parce que Bigras s'est transformé en arbre alors qu'il était pour frapper sur un arbre. L'arbre (Bigras) était tout sec.
Bigras a cogné sur l'arbre et il s'est transformé en arbre sec.

COMMENTAIRE : Bien que l'idée de transformation soit présente, ces explications illustrent une certaine confusion dans la compréhension de l'histoire.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Explication
C'est appelé comme ça parce que c'était un arbre sec, bossu et racorni.
L'Arbre Sec vient d'où vient le bossu qui était vraiment bon en violon de l'île d'Orléans.
À cause que François voulait plus avoir sa bosse. À cause du flageolet du menuisier de Bigras.

COMMENTAIRE : Dans ces explications, les élèves reprennent des éléments de l'histoire, mais ne font pas référence à la métamorphose de Bigras.

3 Dans le texte <i>Des bossus célèbres</i> , on dit que les bossus ont une réputation particulière. Crois-tu que le personnage de François, dans la légende <i>Le bossu de l'île d'Orléans</i> , corresponde à cette réputation? Justifie ta réponse en comparant les deux textes.	3 points
---	----------

Accorder 3 points si...

L'élève reprend une ou plusieurs caractéristiques attribuées aux bossus dans le texte *Des bossus célèbres* et mentionne que le personnage de François ne correspond pas à cette réputation.

Accorder 2 points si...

L'élève reprend une ou plusieurs caractéristiques attribuées aux bossus dans le texte *Des bossus célèbres*, sans faire allusion à François.

OU

L'élève n'aborde pas les caractéristiques de la réputation des bossus présentées dans le texte *Des bossus célèbres*, mais présente le personnage de François.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Justification
Non parce qu'il est pas un être méchant et sans scrupules. Il est brave, beau garçon. Toujours de bonne humeur et prêt à rire. À part ça, bon violoneux.
On dit toujours que les bossus ont une mauvaise réputation. On croit qu'ils sont méchants et sans scrupules mais pas dans le cas de François. Il aime rire, il est très gentil et il aime faire rire tout le monde. C'est pour ça qu'il n'est pas comme les autres bossus.

COMMENTAIRE : Dans ces exemples, la première partie de la réponse fait référence à certaines caractéristiques des bossus présentées dans le texte *Des bossus célèbres*, alors que la seconde partie relève des caractéristiques du personnage de François.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Justification
Non, les autres ne sont pas gentils ils ne jouent pas de violon.
Non car d'habitude quand on est bossu les gens rient de nous.

COMMENTAIRE : Ces élèves font uniquement référence au texte *Des bossus célèbres*. Ils ne parlent pas de François.

OU

Justification
Non, car François était gentil et rieur... et même qu'ils disent dans le texte au début que François était un brave homme.

COMMENTAIRE : L'élève parle seulement de François. Aucune comparaison n'est clairement établie avec la réputation des bossus présentée dans le texte *Des bossus célèbres*.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Justification
Non, car il faisait des mauvais choix.
Oui, la plupart des bossus sont respectés.
Non, car dans le texte on ne dit rien sur cette réputation.

<p>4 Dans la légende <i>L'origine des brûlots</i>, on raconte que les particules provenant des flammes et du bois calciné prirent vie et se changèrent en petits insectes (les brûlots). À partir de la légende et du texte <i>Ces insectes piqueurs</i>, relève deux caractéristiques décrivant la ressemblance entre les brûlots et les particules de bois.</p>	<p>3 points</p>
--	-----------------

RESSEMBLANCES ENTRE LES BRÛLOTS ET LES PARTICULES DE BOIS

Voici les quatre caractéristiques communes aux brûlots et aux particules de bois que l'on retrouve dans la légende *L'origine des brûlots* et dans le texte *Ces insectes piqueurs* :

- ils sont minuscules;
- ils sont noirs;
- ils brûlent;
- ils se manifestent en très grand nombre.

Accorder 3 points si...

L'élève présente **au moins deux caractéristiques** communes aux particules de bois et aux brûlots. La réponse ne comporte aucun élément erroné.

Accorder 2 points si...

L'élève fait ressortir **une caractéristique** commune aux particules de bois et aux brûlots. La réponse ne comporte aucun élément erroné.

OU

L'élève identifie **deux caractéristiques** communes aux particules de bois et aux brûlots, **mais** en des termes trop généraux.

Accorder 1 point si...

L'élève signale **une caractéristique** commune aux particules de bois et aux brûlots, **mais** la réponse comporte un ou plusieurs éléments erronés.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Caractéristiques
Lorsqu'un brûlot te mord, tu as une sensation de brûlure comme si une particule de bois en flamme te touchait. Ils sont tous les deux très petits et noirs.

COMMENTAIRE : L'élève fait ressortir trois caractéristiques communes aux particules de bois et aux brûlots : tous les deux brûlent, sont noirs et sont petits.

Caractéristiques
Ils sont noirs les deux et quand les brûlots nous piquent, ça nous fait la même sensation qu'une brûlure.

COMMENTAIRE : L'élève fait ressortir deux caractéristiques communes aux particules de bois et aux brûlots : tous les deux sont noirs et procurent une sensation de brûlure.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Caractéristiques
Les deux brûlent.

OU

Caractéristiques
La couleur et la longueur.

COMMENTAIRE : L'élève ne précise pas de quelle couleur il s'agit et utilise le terme *longueur* pour parler de la taille minuscule des brûlots et des particules de bois.

Exemples de réponses qui valent 1 point

Caractéristiques
Ils sont petits et ils brûlent quand ils piquent.

COMMENTAIRE : L'élève identifie correctement une caractéristique commune aux brûlots et aux particules de bois : leur petite taille. Toutefois, la seconde partie de sa réponse est erronée, car les particules de bois ne piquent pas.

Caractéristiques
Les deux sont tout petits. Les brûlots et les particules de bois sont faits de bois calciné.

COMMENTAIRE : La caractéristique relative à la taille est adéquate. Cependant, il est faux d'affirmer que les brûlots sont aussi faits de bois calciné.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Caractéristiques
Parce qu'ils se manifestent tous les deux au mois de juin et juillet.
Ils se reproduisent avec le sang et donnent la rage.

<p>5 Après avoir lu la légende <i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>, crois-tu que la présence des lutins soit essentielle au déroulement de l'histoire? Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.</p>	<p>5 points</p>
--	-----------------

↳ Que l'élève juge nécessaire ou non la présence des lutins (on pourrait après tout les remplacer par des elfes, des fées, des sorcières, etc.), l'essentiel est qu'elle ou il justifie sa réponse en décrivant le rôle que les lutins jouent dans le déroulement de l'histoire.

Accorder 5 points si...

L'élève explique l'importance des lutins en mentionnant qu'ils débarrassent François de sa bosse **et** qu'ils transforment Bigras en arbre sec.

OU

L'élève propose d'autres personnages fantastiques ou merveilleux en précisant qu'ils pourraient, comme les lutins, débarrasser François de sa bosse **et** transformer Bigras en arbre sec.

Accorder 4 points si...

L'élève explique l'importance des lutins en mentionnant qu'ils débarrassent François de sa bosse **ou** qu'ils transforment Bigras en arbre sec.

OU

L'élève propose d'autres personnages imaginaires en précisant qu'ils pourraient, comme les lutins, débarrasser François de sa bosse **ou** transformer Bigras en arbre sec.

Accorder 3 points si...

L'élève aborde l'aspect fantastique ou merveilleux apporté par les lutins, mais demeure général dans ses propos.

OU

L'élève affirme que les lutins sont essentiels au déroulement de l'histoire, sans toutefois préciser les actions qu'ils posent.

Accorder 2 points si...

L'élève fournit une explication vague qui pourrait convenir à toute autre histoire.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 5 points

Justification
Oui parce que s'ils n'étaient pas là, la légende n'aurait probablement pas existé. Ce sont eux qui ont donné une récompense à François. Celle-ci a rendu jaloux Bigras qui en voulait une lui aussi. Il n'eut pas ce qu'il voulait, se fâcha et voulut frapper le chef des lutins mais il fut transformé en arbre sec.
Oui, parce que s'il n'y avait pas eu les lutins, François n'aurait jamais perdu sa bosse. Bigras, lui, ne serait pas transformé en arbre.
Oui, car sinon le bossu n'aurait pu retrouver un dos droit et Bigras ne se serait pas transformé en arbre. Les lutins sont à l'origine des péripéties.

Exemples de réponses qui valent 4 points

Justification
D'après moi oui, parce que François avait vraiment envie de se faire débarrasser de sa fichue bosse.
COMMENTAIRE : L'élève aborde uniquement le fait que c'est grâce aux lutins que François a réussi à perdre sa bosse. Il ne fait pas référence à la transformation de Bigras.

Justification
Oui parce que c'est à cause d'eux que l'homme s'est énervé et a commencé à sentir ses pieds prendre racine, sa peau se durcir comme l'écorce des arbres, ses bras s'allongeaient en forme de branche et c'est pour ça qu'on a appelé cet endroit : l'Arbre sec.
COMMENTAIRE : Contrairement à l'exemple précédent, l'élève décrit uniquement la transformation du menuisier.

OU

Justification
Oui, on aurait pu les remplacer par autre chose mais leur rôle est important puisque ce sont eux les personnages qui débarrassent François de sa bosse et entraînent le reste de l'histoire.
COMMENTAIRE : L'élève évoque la possibilité de remplacer les lutins par d'autres personnages et souligne leur rôle auprès de François. Il n'aborde pas explicitement la transformation de Bigras.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Justification
Oui parce que les lutins donnent de la vie au texte et de l'imagination.
Moi, je crois que oui car c'est super d'avoir un imaginaire dans les histoires qu'on nous raconte.
Oui, car ça ne serait plus intéressant s'il n'y avait plus de fantastique ou de merveilleux.
COMMENTAIRE : Ces exemples illustrent clairement l'aspect magique suscité par la présence des lutins. Toutefois, les élèves ne mentionnent pas les actions des lutins.

OU

Justification
Oui parce que s'il n'y avait pas eu de lutins, l'histoire n'aurait pas avancé.
Oui, car ce sont les lutins qui font la base de l'histoire, sans eux ils n'y aurait pas eu de suspense.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Justification
Oui, car ça rend l'histoire beaucoup plus intéressante.
Oui c'était intéressant, c'était bon, on comprend l'histoire. Et aussi, on apprenait plein de choses.

COMMENTAIRE : Dans les deux cas, il s'agit de réponses vagues dans lesquelles le rôle joué par les lutins n'est pas expliqué.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Justification
Ça ne dérange pas qu'ils ne soient pas là car ils ont donné une maladie à François.
Non car mieux vaut une sorcière car elle donne l'intelligence et un métier.

6 Dans la deuxième partie du livret, tu as lu deux légendes : *Le bossu de l'île d'Orléans* et *L'origine des brûlots*. Laquelle a le plus suscité ton intérêt? Explique pourquoi.

4 points

↳ La réponse sera évaluée en fonction de la variété et de la qualité des arguments que l'élève fait valoir. Voici, à titre d'exemples, quelques éléments pouvant se trouver dans l'explication demandée :

- les sensations éprouvées ou les réflexions suscitées par la légende choisie;
- les valeurs ou la morale se dégageant de l'histoire;
- un personnage admirable ou attachant en raison de certaines de ses qualités;
- les informations apprises à la suite de sa lecture;
- la qualité littéraire du texte, etc.

Accorder 4 points si...

De manière assez détaillée, **en notant deux observations distinctes**, l'élève articule une réflexion juste et pertinente au sujet de la légende choisie.

Accorder 3 points si...

De manière plus sommaire, **en notant une seule observation**, l'élève articule une réflexion juste et pertinente au sujet de la légende choisie.

Accorder 2 points si...

La réponse de l'élève consiste en une ou des affirmations vagues ou discutables.

N'accorder aucun point si...

L'élève donne une réponse qui ne contient aucun élément pertinent.

Exemples de réponses qui valent 4 points

Légende	Explication
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	J'aime cette légende parce que c'est imaginaire mais très instructif car ça prouve que l'argent ne fait pas le bonheur.

COMMENTAIRE : L'élève explique son choix à l'aide de deux observations : l'aspect merveilleux présent dans la légende et l'aspect informatif qui se dégage de la morale de l'histoire.

Légende	Explication
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	Parce que cette légende reflète que l'argent ne fait pas nécessairement le bonheur et que ça ne donne rien de frapper quelqu'un car ça apporte que des problèmes.

COMMENTAIRE : L'élève dégage deux observations, soit la morale de l'histoire et le fait que la violence ne règle rien.

Légende	Explication
<i>L'origine des brûlots</i>	Car j'adore le fantastique et cette légende a retenu mon attention. Ce n'était pas trop long et beaucoup amusant. Vous devriez en faire plusieurs de ce style. Et l'idée de faire vivre des bouts de bois calcinés est très bonne.

COMMENTAIRE : À travers plusieurs éléments, l'élève aborde principalement deux aspects : le fantastique ou le merveilleux (dont le fait de donner vie à des bouts de bois calcinés) et certaines caractéristiques du texte, comme sa longueur et son caractère amusant.

Exemples de réponses qui valent 3 points

Légende	Explication
<i>L'origine des brûlots</i>	Cette histoire, mon grand-père me l'avait lue et maintenant il est décédé et je me souviens de ça chaque fois que j'entends cette histoire.

COMMENTAIRE : L'élève explique sa préférence en raison du lien qu'il établit entre cette légende et une expérience personnelle.

Légende	Explication
<i>L'origine des brûlots</i>	Parce qu'ils ont réussi à chasser le géant ensemble. Ça nous montre que si on est en équipe, on peut battre les plus forts.

COMMENTAIRE : L'élève fait ressortir l'importance de la coopération devant un obstacle à surmonter.

Légende	Explication
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	Parce que je ne savais pas que l'on pouvait faire une si belle et si drôle d'histoire avec un bossu.

COMMENTAIRE : De manière implicite, l'élève fait ressortir les qualités du personnage du bossu qui ont permis une histoire intéressante et amusante.

Exemples de réponses qui valent 2 points

Légende	Explication
<i>L'origine des brûlots</i>	Parce que j'aime mieux les histoires avec des monstres et le bossu n'est pas un monstre et son histoire est ennuyante.

COMMENTAIRE : L'explication de l'élève est vague. On imagine que « les monstres » sont liés au personnage du géant et on ignore les raisons du faible intérêt suscité par l'histoire du bossu.

Légende	Explication
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	Je trouve qu'elle était intéressante et qu'elle avait une très bonne fin.
<i>L'origine des brûlots</i>	Parce que j'aime les histoires de géants.

COMMENTAIRE : Ces explications, trop vagues, pourraient convenir à plusieurs autres histoires.

Exemples de réponses insatisfaisantes (aucun point)

Légende	Explication
<i>L'origine des brûlots</i>	Parce que c'est la troisième histoire intéressante sur les géants.
<i>L'origine des brûlots</i>	Parce que je n'ai pas écouté une histoire d'un géant et les habitants ont fait ça.
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	Parce que juste les lutins pouvaient faire des vœux et qu'il y avait 5 hommes qui se nommaient François Gosselin qui vécut à l'île d'Orléans entre les années 1650 et 1900. On ignore si l'un d'eux était bossu.
<i>Le bossu de l'île d'Orléans</i>	Je ne savais pas qu'un géant pouvait dépasser les nuages et une de ses mains pouvait couvrir une forêt.

3 Interprétation des résultats

À partir du résultat total obtenu à l'épreuve de lecture (maximum de 35 points), l'enseignante ou enseignant interprète les résultats des élèves. Le tableau ci-dessous fournit des balises à cet effet. On y indique le nombre de points correspondant à chaque degré de satisfaction pour l'ensemble des tâches de lecture réalisées lors de l'épreuve.

Nombre de points obtenus sur un total de 35 points	Interprétation des résultats
31 points et plus	Très satisfaisant
27 à 30 points	Satisfaisant
21 à 26 points	Acceptable
15 à 20 points	Peu satisfaisant
14 points et moins	Insatisfaisant

DEUXIÈME PARTIE – ÉPREUVE OBLIGATOIRE D'ÉCRITURE

4 Caractéristiques de l'épreuve

Pour démontrer sa compétence à écrire des textes variés et à répondre à l'intention d'écriture qui lui est présentée, l'élève doit écrire une histoire qui sera lue à des jeunes de son âge, afin d'expliquer l'origine du nom d'un lieu du Québec. Cette situation d'écriture est liée à l'axe de développement *Présence à son milieu* du domaine général de formation *Environnement et consommation* et à la question de départ suivante :

« Est-ce que tout ce qui porte un nom a une histoire? »

La correction des textes est faite en fonction des critères d'évaluation qui ont été retenus parmi ceux présentés dans le Programme de formation¹ :

- pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire;
- organisation appropriée du texte;
- formulation adéquate selon les apprentissages effectués pendant le cycle;
- respect des contraintes de la langue selon les apprentissages effectués pendant le cycle.

Pour le critère d'évaluation *Efficacité des stratégies de rédaction utilisées*, une grille d'autoévaluation est proposée à la page 7 du document *Texte définitif*.

1. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2001, p. 78.

5 Correction de l'épreuve

Une version révisée de la grille de correction a été envoyée aux commissions scolaires au début du printemps 2005. Elle est accompagnée d'un document explicatif intitulé *Document d'information : précisions sur la grille de correction*². Ce document se retrouve dans le site Web du Ministère. L'application de cette grille de correction est obligatoire depuis juin 2006.

Pour la situation d'évaluation *Un nom, une histoire*, la grille de correction adaptée à cette situation d'écriture spécifique se trouve à la page 32 de ce guide. Elle fournit des précisions pour le critère *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire* (critère 1).

D'autres précisions relatives au critère 1 sont présentées dans cette section. Elles donnent des balises pour aider l'enseignante ou enseignant à porter un jugement sur ce critère d'évaluation. Pour faciliter la correction de la situation d'écriture, des outils complémentaires sont proposés.

Le premier outil présente la description permettant de juger si un texte est *Très satisfaisant* (cote A), *Satisfaisant* (cote B), *Partiellement satisfaisant* ou *Acceptable* (cote C), *Peu satisfaisant* (cote D) ou *Insatisfaisant* (cote E). Ces descriptions sont présentées aux pages 33 et 34 de ce guide.

Le deuxième outil présente des exemples-types de textes d'élèves qui ont participé aux différentes mises à l'essai. Les textes fournis illustrent les cotes A, B, C, D et E. Ces productions d'élèves sont authentiques. Cependant, les fautes d'orthographe ont été corrigées. Ces exemples-types sont présentés aux pages 35 à 39.

2. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES, *Document d'information : précisions sur la grille de correction, épreuve obligatoire de français, langue d'enseignement, écriture, fin du troisième cycle du primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2005, 12 p. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/de/>].

**5.1 GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – VERSION 2005 – FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE
TIRÉE DU DOCUMENT D'INFORMATION – PRÉCISIONS SUR LA GRILLE DE CORRECTION**

CRITÈRE		CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
Respect des contraintes de la langue Formulation adéquate	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture.	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture.	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées.	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU Plusieurs idées sont imprécises ou superflues.	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture.
	2. Organisation appropriée du texte	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases.	Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
	3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
	4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
	5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

5.1 GRILLE DE CORRECTION EN ÉCRITURE – VERSION 2005 – FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE
TIRÉE DU DOCUMENT D'INFORMATION – PRÉCISIONS SUR LA GRILLE DE CORRECTION

CRITÈRE		CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE					
		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E	
Respect des contraintes de la langue	Formulation adéquate	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	Les idées, très bien développées, respectent particulièrement bien le projet d'écriture. 20	Les idées, bien développées, respectent le projet d'écriture. 16	Dans l'ensemble, les idées respectent le projet d'écriture. Certaines sont peu développées. 12	Il manque une idée importante pour respecter le projet d'écriture. OU 10 Plusieurs idées sont imprécises ou superflues. 4	Les idées ne respectent pas le projet d'écriture. 4
		2. Organisation appropriée du texte	Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. 10	Les idées progressent de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes. Des liens appropriés sont établis entre les phrases. 8	Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. 6	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. 5	Les idées sont très difficiles à suivre. 2
	Formulation adéquate	3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées. 10	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladresses. 8	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées. 6	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. 5	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. 2
		4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs. 15	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés. 12	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis. 9	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs. 6	Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs. 3
		5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs. 15	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs. 12	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs. 9	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs. 6	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs. 3

170 ⇒ ?

HISTOIRE EXPLIQUANT L'ORIGINE DU NOM D'UN LIEU DU QUÉBEC

CRITÈRE	CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE				
	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tout au long de son histoire, l'élève a pour préoccupation l'explication de l'origine du nom du lieu choisi : <ul style="list-style-type: none"> • le lien avec le nom du lieu ne laisse place à aucune équivoque; • le dénouement est particulièrement bien amené. ▪ L'élève situe particulièrement bien son histoire dans le temps. ▪ L'élève présente le ou les personnages concernés en les nommant et en les décrivant à l'aide de plusieurs caractéristiques physiques ou traits de personnalité. ▪ Les éléments fantastiques ou merveilleux sont particulièrement bien développés et intégrés à l'histoire. ▪ L'élève intègre à son histoire plusieurs informations relatives au lieu choisi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plusieurs éléments de l'histoire démontrent que l'élève a pour préoccupation l'explication de l'origine du nom du lieu choisi : <ul style="list-style-type: none"> • le lien avec le nom du lieu est présent; • le dénouement est pertinent. ▪ L'histoire comporte quelques indices de temps. ▪ L'élève présente le ou les personnages concernés en les nommant et en les décrivant à l'aide de quelques caractéristiques physiques ou traits de personnalité. ▪ Les éléments fantastiques ou merveilleux sont bien intégrés à l'histoire. ▪ L'élève intègre à son histoire quelques informations relatives au lieu choisi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De manière plus sommaire, l'élève propose une explication de l'origine du nom du lieu choisi : <ul style="list-style-type: none"> • le lien avec le nom du lieu est présent; • le dénouement est pertinent. ▪ L'histoire comporte au moins un indice de temps. ▪ L'élève présente le ou les personnages concernés en les nommant ou en les décrivant à l'aide d'au moins une caractéristique physique ou d'un trait de personnalité. ▪ Les éléments fantastiques ou merveilleux sont présents dans l'histoire. ▪ L'élève intègre à son histoire au moins une information relative au lieu choisi. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève écrit une histoire, mais l'explication de l'origine du nom du lieu choisi est confuse. ▪ Les indices de temps sont absents ou confus. ▪ Les personnages ne sont pas présentés. ▪ Les éléments fantastiques ou merveilleux sont absents ou mal intégrés à l'histoire. ▪ Les informations relatives au lieu choisi sont absentes ou imprécises. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève écrit un texte dans lequel il n'y a aucune explication sur le nom du lieu choisi. <p align="center">OU</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'élève reprend textuellement le contenu du texte sur le nom du lieu choisi.
	2. Organisation appropriée du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. • Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont établis entre les phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent, la plupart du temps de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. • Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. <p align="center">OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.
3. Syntaxe et ponctuation	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Plusieurs sont élaborées.	Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladrotes.	En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. Certaines phrases élaborées sont mal structurées.	Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.	La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
	4. Vocabulaire	Les expressions et les mots sont très souvent précis, très variés et parfois évocateurs.	Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et parfois précis.	Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs.
5. Orthographe (graphie des mots, accords du groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	Le texte présente moins de 4 % d'erreurs.	Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.	Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs.	Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs.	Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Respect des contraintes de la langue
Formulation adéquate

5.3 DESCRIPTION ASSOCIÉE À CHAQUE COTE

HISTOIRE EXPLIQUANT L'ORIGINE DU NOM D'UN LIEU DU QUÉBEC

Pour attribuer une cote pour le critère 1, l'enseignante ou enseignant devrait porter un jugement global, sans faire une association point par point entre chacun des énoncés de l'échelon et le texte de l'élève. Ainsi, il est suggéré de se poser la question suivante : « En général, l'ensemble des éléments décrits à un échelon correspond-il au texte de l'élève? »

Cote A – Texte très satisfaisant

Le texte de cote A se distingue nettement des autres par l'intérêt qu'il suscite. Tout au long du texte, l'élève démontre sa volonté de fournir une explication de l'origine du nom du lieu choisi. Le souci d'un dénouement particulièrement intéressant et harmonieux avec l'ensemble de l'histoire est évident.

L'ensemble des éléments du texte sont très bien développés.

- L'élève situe particulièrement bien son histoire dans le temps, et ce, du début à la fin.
- Les personnages sont nommés et présentés à l'aide de plusieurs caractéristiques physiques ou traits de personnalité.
- L'élève intègre le fantastique ou le merveilleux de manière judicieuse.
- Plusieurs informations fournies dans le texte relatif à l'endroit choisi par l'élève sont intégrées à son histoire, que ce soit au début ou tout au long du déroulement.

Cote B – Texte satisfaisant

Dans le texte de cote B, tous les éléments répondent aux exigences de la situation d'écriture. L'explication de l'origine du nom du lieu est adéquate et le dénouement est approprié.

L'ensemble des éléments sont bien développés.

- L'élève fournit quelques indices de temps dans le déroulement de son histoire.
- Les personnages sont nommés et présentés à l'aide de quelques caractéristiques physiques ou traits de personnalité.
- L'élève intègre le fantastique ou le merveilleux de façon appropriée.
- Quelques informations fournies dans le texte relatif à l'endroit choisi par l'élève sont intégrées à son histoire, que ce soit au début ou tout au long du déroulement.

Cote C – Texte acceptable

Le texte de cote C comporte les éléments de base pour répondre aux exigences de la situation d'écriture. L'histoire présente, de façon minimale, l'explication de l'origine du nom d'un lieu et le dénouement est pertinent.

- Le récit comporte au moins un indice de temps.
- Les personnages sont nommés ou présentés de manière succincte.
- Les éléments fantastiques ou merveilleux sont présents dans l'histoire.
- L'élève intègre à son histoire au moins une information relative au lieu qu'elle ou il a choisi.

Cote D – Texte peu satisfaisant

Dans le texte de cote D, les exigences de la situation d'écriture ne sont pas toutes respectées. L'explication de l'origine du nom du lieu que l'élève a choisi est confuse.

Le texte de l'élève présente les caractéristiques suivantes :

- les indices de temps sont absents ou confus;
- les personnages ne sont pas présentés;
- les éléments fantastiques ou merveilleux sont absents ou mal intégrés à l'histoire;
- les informations relatives au lieu choisi sont absentes ou imprécises.

Cote E – Texte insatisfaisant

Un texte obtient la cote E lorsque les idées présentées ne répondent pas aux exigences de la situation d'écriture. L'une ou l'autre des descriptions suivantes caractérisent le texte de cote E.

- L'élève écrit un texte dans lequel l'explication de l'origine du nom du lieu choisi est absente.
- L'élève reprend textuellement le contenu du texte relatif au lieu qu'elle ou il a choisi.

Au moment de porter un jugement sur le texte, l'enseignante ou enseignant doit tenir compte des deux aspects suivants :

- L'élève doit démontrer qu'elle ou il a pour préoccupation les autres élèves de la classe puisque son histoire sera lue au moment du dévoilement de la véritable explication des toponymes.
- En ce qui concerne le critère 1 *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire* de la grille de correction, l'enseignante ou enseignant doit prendre en considération que les textes présentant les différents noms de lieux (*Cahier d'écriture*, p. 5, 6 et 7) ne sont pas nécessairement d'égale longueur. En effet, certains toponymes fournissent une plus grande quantité d'informations (*Ruisseau du Mauvais Pas*), alors que d'autres en fournissent moins (*Le Rocher-Fendu*). C'est pourquoi il est suggéré de corriger un toponyme à la fois pour l'ensemble des élèves.

5.4 EXEMPLES-TYPES DE TEXTES COTÉS A, B, C, D ET E

HISTOIRE EXPLIQUANT L'ORIGINE DU NOM D'UN LIEU DU QUÉBEC

Texte de cote A

Nom du lieu choisi : *Lac Parles-en-Pas*

En 1904, quand les premiers habitants de Senneterre arrivèrent, ils découvrirent un très beau lac à environ 75 km de là. Mais personne n'allait s'y baigner car ils avaient toujours peur de ce qui pouvait arriver, faute de superstition. C'est Mongrain et Guérin qui leur racontaient toutes ces histoires. Si les personnes avaient su! De vrais hommes forts, blagueurs et hypocrites! Toujours pauvres, mais toujours à la recherche de l'argent! Mais s'ils avaient su ce qui les attendait...

En une chaude nuit d'été dans cette ville de l'Abitibi-Témiscamingue, nos deux bonhommes sortirent complètement saouls de la fête qu'il y avait eue chez le gros Hubert Legros. Vous savez, ce genre de fête avec de la bière, de l'alcool, bref tout ce qui peut nous faire devenir complètement idiot. Donc, en voyant le lac, Mongrain fit signe à Guérin et sauta dans le lac. Ce dernier fit de même. Pendant que Mongrain nageait, Guérin vit quelque chose de lumineux briller dans l'eau. Mais ce n'était pas normal, car à minuit le lac est noir. Donc en essayant d'éviter que Mongrain le voit, il plongea plus creux dans l'eau, mais impossible de passer inaperçu. Donc Guérin et Mongrain allèrent voir et découvrirent de l'or. Eux qui cherchaient de l'argent! Vu qu'ils étaient à bout de souffle, ils en prirent chacun la moitié. Mongrain dit à Guérin : « Parles-en pas. » et ils s'en allèrent. Le lendemain, quand les personnes les virent avec autant d'argent, ils leur demandèrent où ils avaient trouvé ça. Mongrain, qui était menteur de souche, leur dit que c'était le grand terrain de terre là-bas et les gens le croyaient. Alors, les hommes laissèrent tomber leur travail à la mine pour creuser la terre, mais avaient-ils vraiment besoin de cela?

À chaque nuit, c'était le même scénario et chaque matin aussi. Les hommes travaillaient aussi fort. Après quelques semaines, Mongrain découvrit que c'était les poissons qui pondaient l'or. Un jour, en arrivant au lac, il vit un poisson en train de pondre. Il le regarda et vit cinq pièces d'or en sortir. Alors, ça l'arrangeait encore plus car il avait juste à attraper le poisson. Il ne put s'empêcher d'en parler à Guérin, mais lui dit : « Parles-en-pas. ». Mais à force de faire ça tous les soirs, le poisson devenait rare. Pendant que le lac se vidait de ses plus beaux poissons, les deux hommes étaient de plus en plus heureux.

Mais voilà le jour où il ne resta plus qu'un poisson. Le poisson voulait se venger des deux hypocrites. Donc, quand il vit Mongrain et Guérin, il sauta en ouvrant sa bouche aussi grosse que Mongrain et le goba. Guérin, qui avait assisté à la scène, ne put s'empêcher de raconter l'histoire à tout le village. Les poissons, le lac, l'or, tout! D'un coup, les gens se retournèrent vers lui avec des yeux cruels et sans pitié. Même Hubert Legros qui avait toujours eu une face de gros sympathique! Et c'est à ce moment que la sorcière sortit de sa grotte et dit : « Pourquoi ne nous as-tu rien dit? » Et Guérin répondit : « Parce que Mongrain me disait toujours : « *Parles-en pas.* » Tout le monde se mit à rire car pour eux maintenant, cette histoire était n'importe quoi. Mais vu qu'ils avaient été trompés, ils firent une révolution contre Guérin. Et suite à cette histoire, ils appelèrent le lac Parles-en-Pas. Pour l'argent, tout fut distribué en petites parties à chaque famille. Et les poissons ont disparu car le dernier a eu un problème de digestion à cause de Mongrain!

616 mots

Commentaires

Tout au long de son histoire, l'élève a pour préoccupation l'explication de l'origine du nom du lieu qu'il a choisi. Le lien entre les péripéties et le nom du lac est toujours présent et le dénouement est particulièrement intéressant. Dès le début du texte et en plusieurs occasions par la suite, l'élève situe son histoire dans le temps. Il nomme tous les personnages et il prend soin de leur attribuer plusieurs caractéristiques, principalement quant à leurs traits de personnalité. Les poissons qui pondent des pièces d'or, l'entrée en scène de la sorcière et le personnage de Mongrain avalé par un poisson constituent autant de manifestations du merveilleux, toutes très bien intégrées au texte. Finalement, plusieurs informations fournies dans la description de cet endroit sont présentes dans l'histoire.

Texte de cote B

Nom du lieu choisi : *Le Bulldog*

J'ai quelque chose à te raconter...

Il y a deux cents ans, vivait un gigantesque géant dans la région de l'Outaouais. Il y avait aussi un peuple, les Chaus. Les Chaus trouvaient le géant très sympathique et le géant aimait bien les Chaus.

Un jour où les Chaus étaient partis à la pêche, le géant se sentait très seul. Il ne pouvait pas jouer avec les enfants du peuple parce qu'ils étaient trop petits. Pour passer le temps, il alla donc se baigner dans ce qui est aujourd'hui le lac McArthur. Deux heures plus tard, les Chaus sont revenus de la pêche. Quelques semaines plus tard, ils apprirent au géant que le roi était très malade et qu'ils devaient partir trois ans, loin, très loin, pour qu'il reçoive des bons soins. Le géant se sentit tout à coup abandonné. Après avoir fait leurs valises et avoir dit au revoir au géant, les Chaus partirent.

Le géant aurait voulu avoir un bouledogue pour jouer avec lui pendant les trois ans qu'il devait rester seul. Il décida alors d'aller en acheter un à l'animalerie. Mais les bouledogues étaient trop petits pour un géant. Alors, il prit ses outils et tailla, dans la montagne, la forme d'un chien.

Depuis ce jour, dans cette région, nous pouvons apercevoir la forme d'un bouledogue creusé dans la pierre.

230 mots

Commentaires

Plusieurs éléments de l'histoire démontrent que l'élève est soucieux de fournir une explication adéquate pour le nom du lieu qu'il a choisi. Le dénouement est pertinent, compte tenu du déroulement de l'histoire. L'élève utilise quelques indices de temps tout au long de son texte. Il présente ses personnages en nommant le peuple et en fournissant des caractéristiques sur le géant : il est gigantesque, sympathique et se sent seul en raison de sa différence. Le géant assure la présence du fantastique. Quelques informations sur le mont *Le Bulldog* sont intégrées à l'histoire : région de l'Outaouais, la pêche et le lac McArthur.

Texte de cote C

Nom du lieu choisi : *Rapide des Crêpes*

Il était une fois, des rapides merveilleux qui coulaient tranquillement proche de la ferme de M. Poulin.

M. Poulin consacrait son temps à faire des crêpes. Il en faisait des millions et des millions. Il mettait ses crêpes dans un gros silo.

Un petit lutin vient voir M. Poulin et lui dit : « M. Poulin, pouvez-vous me donner toutes vos crêpes? C'est pour nourrir ma famille, on est cent. » M. Poulin rit et dit : « Cent, je ne vous crois pas! Tu es encore une personne qui veut être riche en vendant mes crêpes. Dehors!!! » Le lutin partit en colère et dit : « Je me vengerai. » Le lutin revint, prit une roche géante et monta sur les monts Notre-Dame. C'est à côté de la ferme de M. Poulin. Il lâcha la roche pour atteindre le silo avec les crêpes. Mais malheureusement, la pierre tomba dans les rapides. Toute l'eau et le courant emportèrent le silo et les crêpes tombèrent dans les rapides.

On dit que le lutin vit au fond des rapides des Crêpes et que M. Poulin est mort sur le coup.

On trouva le corps de M. Poulin mort avec une crêpe dans sa main. C'est pourquoi, on appelle ces rapides les rapides des Crêpes.

209 mots

Commentaires

L'élève a écrit un texte où les éléments de base nécessaires pour respecter la situation d'écriture sont présentés. Son explication est liée à l'origine du nom du lieu qu'il a choisi et le dénouement est pertinent. Il y a un seul indice de temps, placé au tout début de l'histoire (*Il était une fois*). L'élève présente ses personnages, mais de manière succincte (l'élève mentionne que le lutin est petit et il donne un nom au personnage principal). Le personnage du lutin assure la présence du merveilleux. Il intègre finalement une information relative au *Rapide des Crêpes* : les monts Notre-Dame.

Texte de cote D

Nom du lieu choisi : *Le Rocher-Fendu*

Dans une forêt sombre, il y avait un homme avec sa femme. Ils se promenaient dans la forêt pour regarder des insectes. Ils se couchaient pour être en forme. Le soleil se leva et il se demanda quel jour ils sont? L'homme dit : « Je sais qu'on est en 1937 ». Là, ils ont trouvé une potion et sa femme dit : « Ne bois pas la potion. » Il la boit et il s'endort. Quatre jours plus tard, il se réveille, il crache et une pierre sort de sa bouche. Une grosse pierre et elle est fendue. Là, il se demande si c'est la potion qui a fait ça. Là, ils voient un minichien, ils le prennent dans leurs bras et le rocher explose. Il ne faut jamais prendre les objets qu'il y a dans le rocher. C'est pour cette raison que ce lieu s'appelle comme ça.

149 mots

Commentaires

L'élève a écrit une histoire dans laquelle l'explication de l'origine du nom du lieu qu'il a choisi est confuse. Il apparaît difficile d'établir un lien entre la pierre qui sort de la bouche de l'homme, le petit chien, le rocher qui explose (mais qui était pourtant déjà fendu) et l'objet que l'on ne devait pas prendre (le chien?) et qui se trouvait dans le rocher. Quelques indices de temps sont présents, mais ils démontrent une certaine confusion. Les personnages ne sont pas présentés. Les éléments fantastiques sont mal intégrés à l'histoire et s'expriment à travers une potion qu'un des personnages avale et une roche qui sort de sa bouche. Enfin, l'élève ne relève aucune information concernant *Le Rocher-Fendu*.

Texte de cote E

Nom du lieu choisi : *Ruisseau du Mauvais Pas*

Le Ruisseau du Mauvais Pas est situé en Gaspésie ou aux îles de la Madeleine. C'est le nom d'un petit cours d'eau d'environ 2 km de longueur. Il est situé dans le parc Forillon. Les touristes viennent de partout admirer la mer, les falaises et les montagnes qui composent le paysage du parc Forillon. Ils peuvent aussi observer une multitude de mammifères terrestres comme l'orignal, l'ours noir, le castor ou de mammifères marins comme le phoque et la baleine. Ils peuvent aussi voir des oiseaux comme le grand héron, la mouette, le petit pingouin, le goéland, etc. C'est alors qu'un jour, un prince et une princesse ont découvert tous ces animaux-là pendant un temps glacial. Il y avait un prince, une princesse, un chevalier et des enfants nommés Titeuf, Rikiki, Pirouette, Tiger, Erreur, Fleur, Orange, Lina, Rosa. Il y avait une fée, un monstre, une sorcière et un sorcier. Le sorcier et la sorcière mangeaient tous les enfants. Ils grossissaient, grossissaient et ils devenaient immensément gros qu'ils ne pouvaient plus passer nulle part. Le Ruisseau du Mauvais Pas est situé entre les villages de Rivière-au-Renard et de l'Anse-au-Griffon.

194 mots

Commentaires

Le texte ne respecte pas l'intention d'écriture, car l'élève ne donne pas d'explication sur l'origine du nom du lieu qu'il a choisi. Dans la première partie de son texte et dans la dernière phrase, elle reprend textuellement les informations fournies dans le cahier d'écriture relativement au *Ruisseau du Mauvais Pas*.

6 Interprétation des résultats

6.1 Appréciation des indicateurs de la grille de correction

La grille de correction fournie par le Ministère pour le printemps 2007 comporte une échelle descriptive à cinq échelons. Au centre de cette échelle se trouvent les caractéristiques du texte jugé *Partiellement satisfaisant* ou *Acceptable* (échelon C). Ces caractéristiques ne correspondent pas aux visées optimales de l'apprentissage de la fin du troisième cycle du primaire mais sont, à la limite, acceptables. Ainsi, lorsqu'un texte correspond aux descriptions de la partie droite de l'échelle, il est *Peu satisfaisant* ou *Insatisfaisant* (échelons D et E). On peut supposer que l'élève qui l'a rédigé éprouve certaines difficultés. Inversement, lorsqu'un texte correspond aux descriptions des échelons A et B, il est permis de croire que l'élève qui l'a rédigé a davantage de facilité. Ce texte est alors considéré *Satisfaisant* ou *Très satisfaisant*.

Pour attribuer une cote pour les critères 1 et 2, l'enseignante ou enseignant porte un jugement global, sans faire une association point par point entre chacun des énoncés de l'échelon et le texte de l'élève. Ainsi, il est suggéré de se poser la question : « En général, l'ensemble des éléments décrits à un échelon correspond-il au texte de l'élève? »

On trouve, à l'annexe I, un *Tableau de correspondance entre le nombre de fautes et l'échelle d'appréciation pour la correction de l'orthographe – Critère 5*. Ce tableau permet de déterminer la cote, à partir du nombre de fautes, sans faire le calcul du pourcentage.

6.2 Jugement global

En général, pour porter un jugement global sur le texte produit par l'élève, il est possible de se référer à un seuil de réussite ou à un profil.

La grille de correction ne fournit pas de profils pour porter un jugement global. L'école ou la commission scolaire pourrait établir le seuil de réussite qui sera appliqué selon des règles de décision définies au préalable par une équipe d'enseignantes et enseignants.

6.3 Grille d'autoévaluation

L'épreuve d'écriture fournit aussi une grille d'autoévaluation pouvant contribuer à apprécier les stratégies d'écriture. Cet outil vise, de façon générale, à donner des pistes d'intervention pédagogique pour aider le développement de la compétence. Il incite l'élève à analyser sa façon de procéder afin qu'elle ou il puisse s'améliorer. À la fin du cycle, la grille d'autoévaluation peut servir de déclencheur à une entrevue avec l'élève dans le but de recueillir, s'il y a lieu, des informations supplémentaires pour porter un jugement sur le critère *Efficacité des stratégies de rédaction utilisées*.

TROISIÈME PARTIE – BILAN DES APPRENTISSAGES

7 Rôle des épreuves obligatoires dans la réalisation du bilan des apprentissages

À la fin du troisième cycle, les enseignantes et enseignants sont invités à dresser un bilan des apprentissages des élèves. Cette opération s'inscrit dans la fonction de reconnaissance des compétences définie dans la *Politique d'évaluation des apprentissages*³. Le bilan sert à faire le point sur les apprentissages réalisés. Il vise à déterminer si les élèves répondent aux attentes définies dans le Programme de formation et à favoriser la continuité des interventions.

La réalisation du bilan de fin de cycle est une démarche qui se planifie en prévoyant, entre autres, l'analyse d'un ensemble de résultats, dont ceux obtenus dans le cadre de l'épreuve ministérielle de français, langue d'enseignement. Ces résultats proviennent de l'évaluation d'un ensemble de tâches de lecture et de productions écrites réalisées dans le cadre de situations ou de tâches complexes qui ont pour but d'évaluer les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*.

Il est suggéré de procéder en trois temps pour dresser un bilan des apprentissages.

1^{er} temps – Porter un jugement provisoire sur les compétences

Dans un premier temps, l'enseignante ou enseignant doit avoir en tête les éléments indiqués dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (critères d'évaluation, attentes de fin de troisième cycle du primaire, etc.) et dans le document *Échelles des niveaux de compétence*⁴. Elle ou il doit tenir compte des composantes des compétences dans leur globalité.

Pour porter un jugement provisoire, l'enseignante ou enseignant interprète d'abord les nombreuses informations recueillies au cours de situations d'apprentissage proposées aux élèves en cours d'année⁵, par exemple :

Lire des textes variés

- Tâches réalisées à la suite de la lecture de textes dans différents contextes
- Tâches réalisées à la suite de la lecture de textes dans d'autres disciplines
- Réactions ou interprétations liées à différents textes
- Divers outils vérifiant l'utilisation des connaissances, des stratégies et des techniques requises par les situations de lecture
- Autoévaluation (démarche de lecture, habitudes de lecture, etc.)

Écrire des textes variés

- Textes rédigés dans différents contextes
- Textes rédigés pour d'autres disciplines
- Divers outils vérifiant l'efficacité des connaissances, des stratégies et des techniques requises par les situations d'écriture
- Autoévaluation (démarche d'écriture, habitudes d'écriture, etc.)

3. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 2003.

4. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

5. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'évaluation des apprentissages à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

Après avoir fait cette analyse, l'enseignante ou enseignant porte un jugement préliminaire ou provisoire sur chacune des compétences.

Par la suite, elle ou il pourra déterminer quelles informations supplémentaires seront requises pour porter un jugement définitif au terme du cycle. Pour sa planification, l'enseignante ou enseignant devra aussi analyser l'épreuve ministérielle pour en faire ressortir les caractéristiques afin de bien situer le complément d'information fourni par cette situation d'évaluation complexe. Il est possible qu'il soit nécessaire de recueillir davantage d'informations pour les élèves ayant éprouvé des difficultés en lecture ou en écriture.

2^e temps – Analyser les résultats obtenus aux épreuves ministérielles

Pour aider les enseignantes et enseignants dans leur correction, le Ministère fournit deux documents. Premièrement, le Guide de correction offre des pistes spécifiques pour corriger les tâches de lecture et d'écriture selon la situation d'évaluation proposée. Ainsi, en lecture, le présent guide soumet une clé de correction pour chaque tâche réalisée par les élèves. En écriture, il présente une série d'instruments d'évaluation, adaptés à la situation, pour porter un jugement approprié sur le critère 1 de la grille de correction : *Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire*. Deuxièmement, le Document d'information⁶ donne des précisions pour aider l'enseignante ou enseignant à porter un jugement sur les autres critères de la grille de correction en écriture.

Seuls les échanges entre les membres d'une même équipe peuvent garantir la compréhension univoque des explications données dans le Guide 2 ainsi que l'uniformité de l'analyse des textes ou des réponses d'élèves et de l'interprétation des résultats.

Si des écarts significatifs sont constatés entre les résultats habituels de l'élève et ceux obtenus à l'épreuve ministérielle, l'enseignante ou enseignant en analyse la cause et, au besoin, en tient compte pour nuancer son jugement. Voici des exemples de questions qui pourraient alimenter la réflexion de l'enseignante ou enseignant qui fait face à une telle situation.

- Les élèves qui, habituellement, réussissent à exécuter des situations ou des tâches semblables à celles proposées dans les épreuves ministérielles ou ceux qui ont des difficultés à exécuter ces tâches sont-ils les mêmes que celles et ceux qui réussissent ou qui ont des difficultés durant l'année scolaire? Pourquoi?
- La situation d'évaluation ministérielle présente-t-elle des types de tâches auxquels les élèves sont habitués (types de structures de textes à écrire, longueur et types de textes à lire, modalités de réponses, etc.)?
- Le contexte proposé dans la situation ministérielle ressemble-t-il à celui privilégié en classe au cours de l'année ou du cycle pour favoriser le développement des compétences (par exemple, la recherche d'une réponse ou d'une solution à une question de départ ou à une problématique, un destinataire réel, la réalisation d'activités de mise en situation et de préparation précédant les tâches, la lecture de plusieurs textes avant le projet d'écriture, etc.)?

6. QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, DIRECTION GÉNÉRALE DE LA FORMATION DES JEUNES, *Document d'information - Précisions sur la grille de correction, Épreuve obligatoire de français, langue d'enseignement, Écriture, Fin du troisième cycle du primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, mai 2005. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/de/>].

3^e temps – Porter un jugement définitif sur les compétences

Pour porter un jugement définitif sur les compétences, l'enseignante ou enseignant sélectionne les productions ou les tâches les plus significatives qui permettent à l'élève de démontrer ses compétences.

Elle ou il compare les productions retenues aux attentes de fin du troisième cycle et, s'il y a lieu, aux échelles des niveaux de compétence. Pour ce faire, l'enseignante ou enseignant détermine si le portrait des apprentissages de l'élève correspond, dans l'ensemble, au portrait qui est décrit dans les attentes de fin de cycle ou dans les échelles des niveaux de compétence. Il ne s'agit pas d'établir une correspondance terme à terme, mais plutôt de se prononcer globalement en fonction du portrait décrit.

Il pourrait advenir que les apprentissages d'un élève correspondent globalement à ce qui est décrit dans les attentes ou dans les échelles des niveaux de compétence, mais que l'élève ait des apprentissages à consolider. Par exemple, il serait possible que l'on détermine qu'un élève répond aux attentes, mais qu'une attention particulière doit être portée au respect des contraintes de la langue. Cette information pourra contribuer à assurer la continuité des interventions au secondaire.

La réalisation du bilan des apprentissages est une tâche exigeante, car l'enseignante ou enseignant doit avoir une représentation claire de ce qui est attendu au terme du cycle et avoir recueilli suffisamment d'informations pertinentes sur les compétences *Lire des textes variés* et *Écrire des textes variés*, soit avoir plusieurs observations et productions différentes à considérer. De plus, elle ou il doit être en mesure d'analyser chacune des informations retenues tout en faisant une synthèse de celles-ci afin de pouvoir tirer une conclusion sur les apprentissages réalisés, c'est-à-dire porter un jugement.

Encore une fois, il est suggéré que les enseignantes et enseignants se regroupent pour discuter de la démarche, confronter leurs perceptions et approfondir leur compréhension du Programme de formation de l'école québécoise et des Échelles des niveaux de compétence.

ANNEXE

**TABLEAU DE CORRESPONDANCE ENTRE LE NOMBRE DE FAUTES ET L'ÉCHELLE
D'APPRÉCIATION
POUR LA CORRECTION DE L'ORTHOGRAPHE - CRITÈRE 5**

NOMBRE DE MOTS DU TEXTE	TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B	PARTIELLEMENT SATISFAISANT C ACCEPTABLE	PEU SATISFAISANT D
	Moins de 4 % de fautes	De 4 % à 7 % de fautes	De 8 % à 10 % de fautes	De 11 % à 14 % de fautes
Moins de 100	0 à 3	4 à 7	8 à 10	11 à 14
100 – 149	0 à 4	5 à 10	11 à 15	16 à 21
150 – 199	0 à 7	8 à 15	16 à 21	22 à 28
200 – 249	0 à 8	9 à 18	19 à 25	26 à 35
250 – 299	0 à 10	11 à 22	23 à 31	32 à 42
300 – 349	0 à 12	13 à 26	27 à 37	38 à 49
350 – 399	0 à 14	15 à 29	30 à 41	42 à 56
400 – 449	0 à 15	16 à 33	34 à 46	47 à 63
450 – 499	0 à 17	18 à 37	38 à 52	53 à 70
500 – 549	0 à 18	19 à 39	40 à 57	58 à 77

Le critère 5 comprend les fautes d'orthographe d'usage et d'accords grammaticaux.

Les résultats des calculs pour arriver aux pourcentages ont été arrondis.

Lorsque le nombre de mots du texte est à la limite d'une catégorie telle que définie dans le tableau, il est préférable d'utiliser son jugement pour évaluer le critère 5.

Par exemple, un texte contenant 13 fautes d'orthographe aura :

- B pour un texte de 349 mots;
- A pour un texte de 350 mots.

ANNEXE 8

Épreuve obligatoire

2007

014-600-01

FRANÇAIS

FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE
LECTURE

JUIN

UN NOM, UNE HISTOIRE

CAHIER DE RÉPONSES

LECTURE - TÂCHE 1

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____ Classe : _____

Éducation,
Loisir et Sport

Québec 

À la lecture de la première partie du livret, tu as découvert l'origine de différents toponymes du Québec.



Tu as sans doute remarqué que les noms de lieux ont parfois une origine surprenante.

Pour répondre aux questions suivantes, lis attentivement les pages 4 à 11 du livret *Un nom, une histoire*.



Lors de ta lecture, tu as découvert qu'un nom de lieu peut être associé à un phénomène naturel, à une activité humaine ou à un personnage connu.

a) Pour chacun des toponymes présentés dans le tableau ci-dessous, indique l'origine de son nom en cochant la case appropriée.

Toponyme	Catégories		
	Phénomène naturel	Activité humaine	Personnage connu
Lac Saxophone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rivière Pot au Beurre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Waswanipi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grand-Mère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Donnacona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Place Émilie-Gamelin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) Parfois, l'origine d'un toponyme peut être associée à plus d'une catégorie. Parmi les quatre toponymes ci-dessous, choisis celui qui, selon toi, illustre le mieux cette affirmation :

6

Ruisseau à Patates Lac J'en-Peux-Plus
Baie de Mille-Vaches Brise-Culotte

- coche les catégories appropriées;
- explique pourquoi tu as choisi ces catégories en t'appuyant sur le texte.

Nom du lieu choisi :

Phénomène naturel Activité humaine Personnage connu

Explication

.....

.....

.....

3



Parmi tous les toponymes présentés dans la première partie du livret, choisis celui qui t'a le plus surpris et explique pourquoi.

Nom du lieu :

Explication

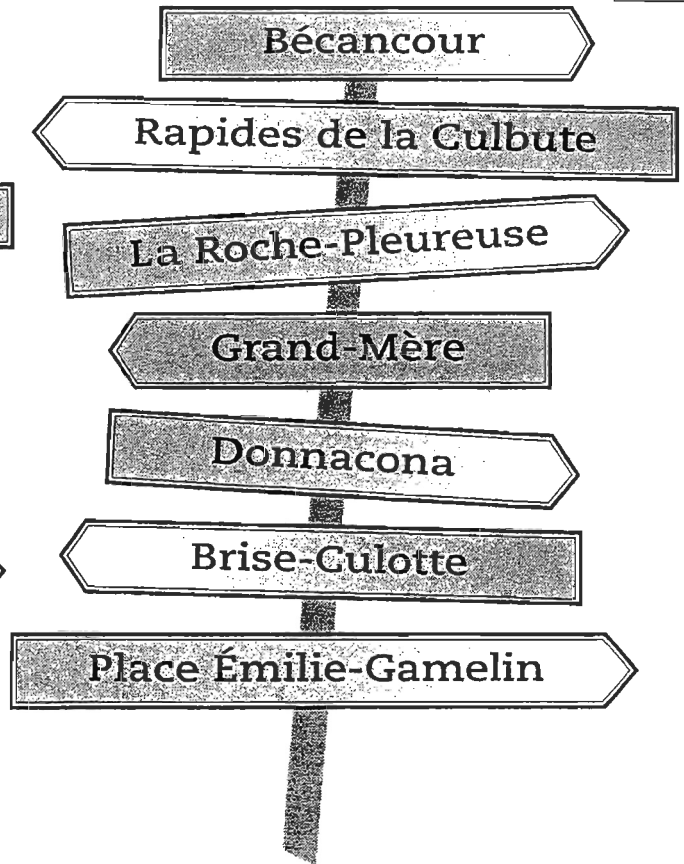
.....

.....

.....

.....

4



GRAND TOTAL :

13

ANNEXE 9

Épreuve obligatoire

2007

014-600-01

FRANÇAIS

FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE
LECTURE

JUIN

UN NOM, UNE HISTOIRE

CAHIER DE RÉPONSES

LECTURE - TÂCHE 2

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____ Classe : _____

Éducation,
Loisir et Sport

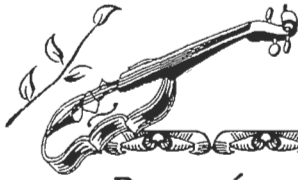
Québec 



Tes lectures t'ont permis de découvrir l'origine du nom d'un lieu ou l'origine d'un phénomène naturel.

Tu as peut-être remarqué que ces histoires peuvent contenir des éléments fantastiques ou merveilleux.





Pour répondre aux questions suivantes, lis attentivement les pages 14 à 31 du livret *Un nom, une histoire*.



Dans la légende *Le bossu de l'île d'Orléans*, les lutins offrent à François la fortune ou la beauté.

Crois-tu que François ait fait le bon choix? Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.

.....

.....

.....

.....

.....



Dans la légende *Le bossu de l'île d'Orléans*, il est question d'un endroit surnommé l'Arbre Sec.

Explique en quelques mots pourquoi ce lieu a été nommé ainsi.

.....

.....

.....

.....





3

Dans le texte *Des bossus célèbres*, aux pages 25 et 26 du livret, on dit que les bossus ont une réputation particulière.

Crois-tu que le personnage de François, dans la légende *Le bossu de l'île d'Orléans*, corresponde à cette réputation?

Justifie ta réponse en comparant les deux textes.

.....
.....
.....
.....
.....

4

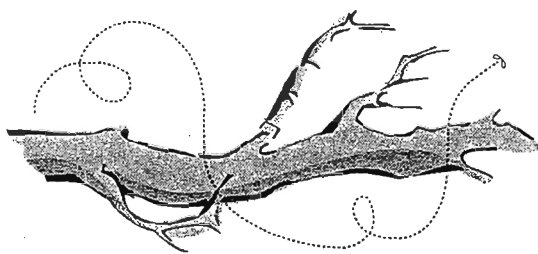
Dans la légende *L'origine des brûlots*, on raconte que les particules provenant des flammes et du bois calciné prirent vie et se changèrent en petits insectes (les brûlots).

À partir de la légende et du texte *Ces insectes piqueurs*, relève deux caractéristiques décrivant la ressemblance entre les brûlots et les particules de bois.

.....
.....
.....

3

3





5

Après avoir lu la légende *Le bossu de l'île d'Orléans*, crois-tu que la présence des lutins soit essentielle au déroulement de l'histoire?

Justifie ta réponse en t'appuyant sur le texte.

.....
.....
.....
.....
.....

5

6

Dans la deuxième partie du livret, tu as lu deux légendes : *Le bossu de l'île d'Orléans* et *L'origine des brûlots*. Laquelle a le plus suscité ton intérêt? Explique pourquoi.

Titre de la légende :

Explication

.....
.....
.....
.....
.....

4



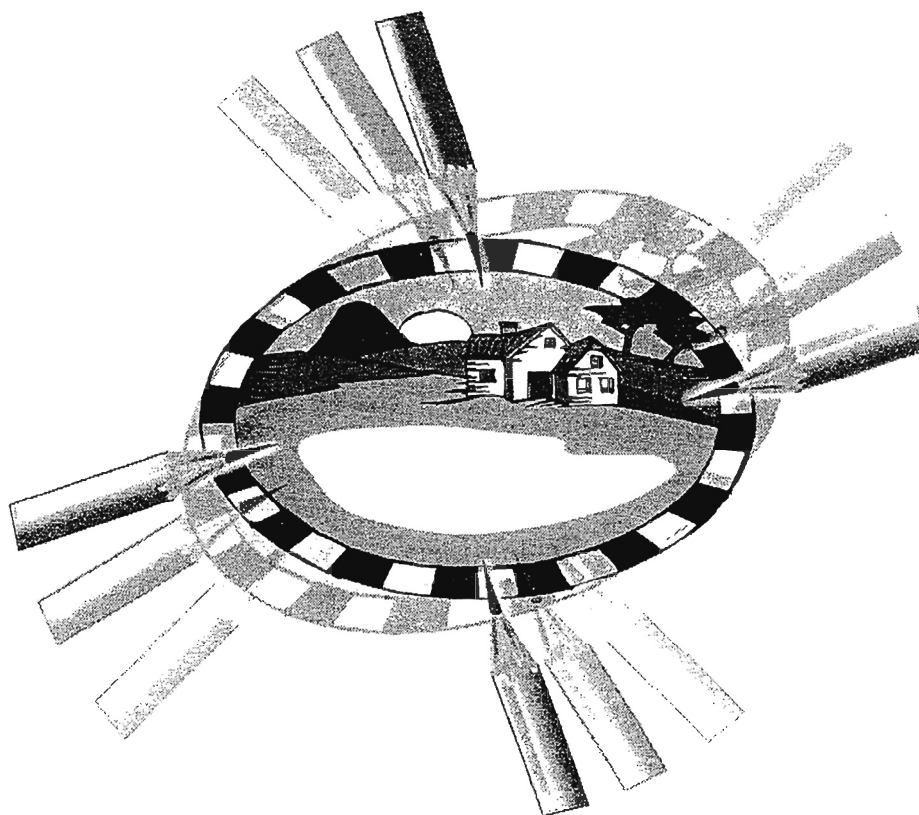
GRAND TOTAL :

22

ANNEXE 10

Cahier de préparation à l'écriture

POINTS DE REPÈRE



Nom de l'élève :

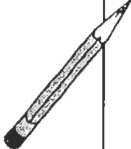
Français, langue d'enseignement,
fin du 3^e cycle du primaire
014-600-00
Juin 2007

Éducation,
Loisir et Sport
Québec 

À la lecture du livret, tu as pu remarquer qu'une histoire expliquant l'origine du nom d'un lieu peut contenir à la fois des éléments réels et des éléments imaginaires (fantastiques ou merveilleux).

Pour te préparer à la situation d'écriture, note les personnages réels ou imaginaires qui ont suscité le plus ton intérêt dans le livret *Un nom, une histoire*. Tu peux ajouter une brève description aux personnages choisis.

Personnages réels ou imaginaires (aspect physique, traits de caractère, rôle, etc.)

- 
- Émilie Gamelin (veuve, sans enfant, morte du choléra, etc.)
 - Le géant (si grand que sa tête dépassait les nuages, son pied emplissait un lac, etc.)
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -
 -

Note aussi les personnages imaginaires qui t'ont marqué lors d'autres lectures.

Personnages imaginaires provenant de mes autres lectures

- 
-
 -
 -
 -
 -

Dans le tableau ci-dessous, note les événements réels ou imaginaires qui ont suscité ton intérêt à la lecture du livret *Un nom, une histoire*.

Événements	
Réels	Imaginaires
<ul style="list-style-type: none">• Déposer des pots de beurre dans une rivière pour les garder au frais.• Jouer du violon.••••••••••••••••••••••	<ul style="list-style-type: none">• Une amoureuse qui pleure se change en pierre.• Se transformer en arbre sec.••••••••••••••••••••••



HISTOIRE À QUATRE MAINS

Voici une brève description d'un lieu du Québec. Ces informations sont réelles.

ÎLE AUX TRÉSORS

Région : Lanaudière (14)

Situation géographique :

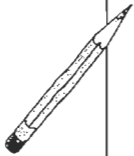
Connue aussi sous le nom d'Île Vaudry, l'île aux Trésors a la forme d'un étroit cordon de terre. Elle se situe dans la rivière L'Assomption, vis-à-vis la pointe nord de l'île de Montréal.

Renseignements utiles :

Vers 1880, des travailleurs d'un moulin à papier habitaient l'île dans des maisons construites par la compagnie. De nos jours, une partie de l'île est aménagée en marina et le reste est devenu un quartier résidentiel de la ville de Charlemagne.

Mise en commun

Courte histoire expliquant l'origine du nom *Île aux Trésors*



Area for writing the short story explaining the origin of the name *Île aux Trésors*. The area is enclosed in a decorative border and contains horizontal dotted lines for writing.

ANNEXE 11

Épreuve obligatoire

2007

014-600-00

FRANÇAIS

FIN DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE
ÉCRITURE

JUIN

UN NOM, UNE HISTOIRE

CAHIER D'ÉCRITURE

Nom de l'élève : _____

Groupe : _____ Classe : _____

Éducation,
Loisir et Sport

Québec 

C'est maintenant le moment d'écrire ton histoire pour expliquer d'où vient le nom d'un lieu du Québec.

À l'occasion d'une activité spéciale, tu seras invité à lire ton texte aux élèves de la classe.



POUR TE PRÉPARER À RÉDIGER TON HISTOIRE

- Lis les noms de lieux ci-dessous.
- Encerle trois noms qui t'inspirent.
- Lis attentivement les informations sur ces trois noms. Tu trouveras ces informations aux pages 5, 6 et 7.
- À la suite de tes lectures, choisis un nom de lieu et rédige une histoire pour expliquer son origine.

Nom du lieu choisi:

Lac Pas d'Eau

Lac aux Araignées

Lac au Poivre

Rapide des Crêpes

Lac des Essais

Lac Parles-en-Pas

Place Royale

La Crapaudière

Chute Pas de Fond

Île du Bois Debout

Lac Bon à Rien

Le Rocher-Fendu

Le Bulldog

Ruisseau du Mauvais Pas

Rapide des Crêpes

Région : Bas-Saint-Laurent (01)

Situation géographique :

Ce rapide se situe à Saint-Narcisse-de-Rimouski, dans les monts Notre-Dame.

Renseignements utiles :

Les habitants de cette municipalité sont principalement des agriculteurs et des travailleurs forestiers.

Il y a plusieurs touristes qui viennent faire de la randonnée pédestre, du vélo de montagne et du camping à cet endroit.

Lac au Poivre

Région : Saguenay—Lac-Saint-Jean (02)

Situation géographique :

Cette étendue d'eau de 6 km de long sur 2,7 km de large se situe au nord de Chicoutimi.

Renseignements utiles :

Les chasseurs peuvent trouver des orignaux, des ours noirs et du petit gibier. La principale espèce de poisson que les pêcheurs peuvent pêcher est l'omble de fontaine.

Il y a beaucoup de conifères, principalement l'épinette noire, dans la forêt qui entoure ce lac.

Lac aux Araignées

Région : Estrie (05)

Situation géographique :

Ce lac se situe dans le canton de Ditchfield, immédiatement à l'est du lac Mégantic.

Renseignements utiles :

Des fouilles archéologiques récentes nous ont appris que pendant la période glaciaire, il y avait des Amérindiens qui chassaient le caribou sur ce territoire.

Place Royale

Région : Montréal (06)

Situation géographique :

Cette place publique est située près des rues Saint-François-Xavier et Saint-Paul, dans le Vieux-Montréal.

Renseignements utiles :

Dans le passé, ce lieu servait de place publique où on lisait les messages importants du roi. Les habitants pouvaient y être témoins des tortures et des mises à mort des criminels ainsi que des duels.

Cet endroit est visité par des touristes venant de partout dans le monde.

Le Bulldog

Région : Outaouais (07)

Situation géographique :

Cette montagne est située dans les Collines-de-l'Outaouais, près de la municipalité de Val-des-Monts. Le lac McArthur est au pied de ce mont.

Renseignements utiles :

Près de cette montagne, c'est le paradis des campeurs, car il y a beaucoup de lacs et de forêts. Les gens de la région viennent y pratiquer des activités de plein air. En été, ils font de la randonnée pédestre, du camping, du canot et de la pêche. En hiver, ils pratiquent la raquette et le ski. La forme francisée est *bouledogue*.

Lac Parles-en-Pas

Région : Abitibi-Témiscamingue (08)

Situation géographique :

Ce lac est à environ 75 km de la ville de Senneterre.

Renseignements utiles :

La ville de Senneterre a reçu ses premiers habitants en 1904. Maintenant, les Senneterriens vivent principalement de l'industrie forestière et des activités minières.

Lac Pas d'Eau

Région : Côte-Nord (09)

Situation géographique :

Ce lac est voisin de la rivière et du lac Mistinic.

Renseignements utiles :

La principale activité économique de ce territoire est l'industrie minière.

Toute l'année, la nuit, les aurores boréales sont présentes dans le ciel. Ce sont de magnifiques filaments de lumière verdâtres, parfois pourpres ou rouges, dansant sur un tapis d'étoiles.

Lac des Essais

Région : Nord-du-Québec (10)

Situation géographique :

Ce petit lac de 2 km² se trouve au sud du mont Jacques-Rousseau, dans la municipalité Rivière-Koksoak.

Renseignements utiles :

Il n'y a aucun résident permanent dans cette municipalité. Les gens s'y rendent pour pêcher le saumon de l'Atlantique et la truite de mer ainsi que pour chasser le caribou.

Ruisseau du Mauvais Pas

Région : Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine (11)

Situation géographique :

Ce petit cours d'eau a environ 2 km de longueur. Le ruisseau du Mauvais Pas est situé dans le parc Forillon, entre les villages de Rivière-au-Renard et de L'Anse-au-Griffon.

Renseignements utiles :

Les touristes viennent de partout admirer la mer, les falaises et les montagnes qui composent le paysage du parc Forillon. Ils peuvent aussi observer une multitude de mammifères terrestres, comme l'orignal, l'ours noir et le castor, ou de mammifères marins, comme le phoque et la baleine. Ils peuvent aussi voir des oiseaux comme le grand héron, la mouette, le petit pingouin, le goéland, etc.

La Crapaudière

Région : Chaudière-Appalaches (12)

Situation géographique :

Cette montagne se situe dans la municipalité de Saint-Malachie.

Renseignements utiles :

Au XIX^e siècle, des Irlandais ont commencé à défricher et à cultiver les terres boisées qui se trouvaient sur un des versants de ce mont. Le versant nord-ouest de la Crapaudière est une zone passablement marécageuse.

Du sommet de la Crapaudière, par temps clair, on peut voir la ville de Québec qui se trouve pourtant à plus de 50 km de distance.

Île du Bois Debout

Région : Laval (13)

Situation géographique :

L'île du Bois Debout fait partie d'un groupe de cinq îles situées dans la rivière des Prairies, entre l'île de Montréal et l'île Jésus (ville de Laval).

Renseignements utiles :

Au XVII^e siècle, ce groupe d'îles était désigné sous le nom *isles aux Vaches*.

Lac Bon à Rien

Région : Lanaudière (14)

Situation géographique :

Ce minuscule lac se trouve près de la ville de Sainte-Émélie-de-l'Énergie et il se déverse dans la rivière Ouareau.

Renseignements utiles :

Près de ce petit lac, on trouve des milliers de cours d'eau. Les pêcheurs peuvent y pêcher des truites mouchetées ou arc-en-ciel, des ombles de fontaine, des perchaudes et des achigans.

Le Rocher-Fendu

Région : Montérégie (16)

Situation géographique :

Le Rocher-Fendu est situé près des rapides des Cascades dans la municipalité de Melocheville.

Renseignements utiles :

Il y a quelques années, des recherches ont prouvé que des Amérindiens avaient déjà vécu dans ce secteur.

Chute Pas de Fond

Région : Centre-du-Québec (17)

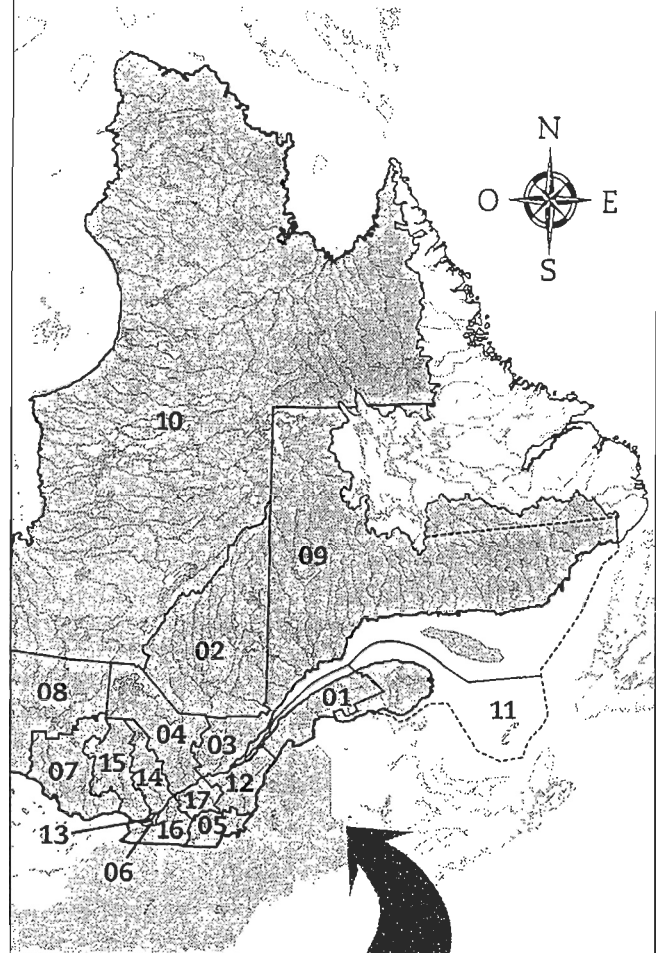
Situation géographique :

La chute Pas de Fond se trouve dans la municipalité de Chesterville. Elle fait partie d'une succession de cinq cascades de la rivière Blanche comprenant le Chaudron et les chutes des Hommes, des Bébés et des Poissons.

Renseignements utiles :

Les premiers habitants s'y sont installés en 1835 et ils sont aujourd'hui au nombre de 800.

Le Québec et ses régions administratives



01 - Bas-Saint-Laurent

02 - Saguenay—Lac-Saint-Jean

03 - Capitale-Nationale

04 - Mauricie

05 - Estrie

06 - Montréal

07 - Outaouais

08 - Abitibi-Témiscamingue

09 - Côte-Nord

10 - Nord-du-Québec

11 - Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine

12 - Chaudière-Appalaches

13 - Laval

14 - Lanaudière

15 - Laurentides

16 - Montérégie

17 - Centre-du-Québec

MON PROJET D'ÉCRITURE

UNE HISTOIRE QUI EXPLIQUE D'OÙ VIENT LE NOM D'UN LIEU DU QUÉBEC

Je présente le ou les personnages concernés.

Nom du lieu que j'ai choisi

Je situe mon histoire dans le temps.

J'inclus dans mon histoire un ou des éléments fantastiques ou merveilleux.

Je donne mon explication sur l'origine du nom de ce lieu.








Je présente ce lieu en utilisant les informations que j'ai apprises sur cet endroit.

Attention!

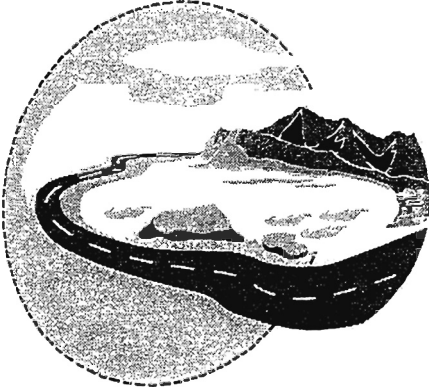
N'oublie pas que tu devras lire ton histoire aux autres élèves de la classe.



MARCHE À SUIVRE

-  1. Relis attentivement ton projet d'écriture.
-  2. Utilise ce que tu as noté dans le document **POINTS DE REPÈRE**.
-  3. Rédige le brouillon de ton texte.
-  4. Révise ton texte en t'assurant que ce qui est écrit est toujours lié à ton projet d'écriture. Tu peux utiliser la grille de révision *Donne-toi un coup de pouce!* pour modifier ou corriger ton texte.
-  5. Utilise tes stratégies de correction habituelles. En tout temps, tu peux consulter les outils mis à ta disposition : dictionnaires, grammaires, tableaux de conjugaison, affiches. Par contre, tu ne peux consulter ni ton enseignante ou enseignant ni les autres élèves.
-  6. Une fois ton brouillon terminé, copie ton texte dans le cahier intitulé *Texte définitif*. N'oublie pas de soigner ton écriture et la présentation.
-  7. Compte le nombre de mots de ton texte et inscris ce nombre dans l'espace réservé à cette fin.

Handwriting practice lines consisting of 20 horizontal dotted lines.





Four horizontal dotted lines for handwriting practice.

Twelve horizontal dotted lines for handwriting practice.

ANNEXE 12

Épreuve obligatoire

2007

014-600-00

FRANÇAIS

FIN DU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE
ÉCRITURE

JUIN

UN NOM, UNE HISTOIRE

TEXTE DÉFINITIF

Nom _____ Prénom _____

Code permanent : _____ Fille _____ Garçon _____

Groupe _____ Classe _____

Commission scolaire _____

A series of 20 horizontal dotted lines for writing.

A series of 20 horizontal dotted lines spanning the width of the page, providing a guide for handwriting practice.

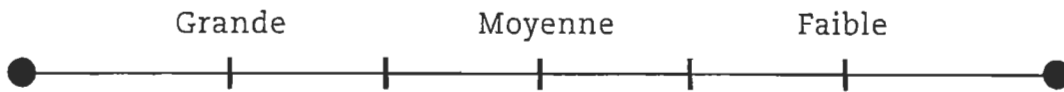
Handwriting practice lines consisting of multiple sets of three horizontal dotted lines.

CORRECTION				
1	2	3	4	5

NOMBRE DE MOTS

AUTOÉVALUATION

1. Comment évaluerais-tu ta compétence à écrire?



Explique ta réponse.

.....

.....

.....

2. Encerle la réponse qui te convient. Est-ce facile pour toi...

- | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------|---------------|-------------------|------------------------|
| — de trouver des idées? | <i>très facile</i> | <i>facile</i> | <i>peu facile</i> | <i>très peu facile</i> |
| — d'écrire au brouillon? | <i>très facile</i> | <i>facile</i> | <i>peu facile</i> | <i>très peu facile</i> |
| — de modifier ton texte? | <i>très facile</i> | <i>facile</i> | <i>peu facile</i> | <i>très peu facile</i> |
| — de corriger les fautes? | <i>très facile</i> | <i>facile</i> | <i>peu facile</i> | <i>très peu facile</i> |
| — de recopier ton texte
au propre? | <i>très facile</i> | <i>facile</i> | <i>peu facile</i> | <i>très peu facile</i> |

3. Est-ce que tu es FIER ou FIÈRE de ton texte?
Donne des raisons pour expliquer ta réponse.

OUI NON

.....

.....

.....

.....

ANNEXE 13

UN NUM, UNE HISTOIRE



François Janguet, enseignant
fin du 3^e cycle du primaire
2017-2018
juin 2000

Merci à Danielle Turcotte de la Commission de toponymie du Québec
Conception, réalisation graphique et illustrations : Jacqueline Côté

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Des histoires surprenantes p. 4

Le Québec et ses régions administratives p. 12

DEUXIÈME PARTIE

Le bossu de l'île d'Orléans p. 15

La scoliose ou le mal du bossu p. 24

Des bossus célèbres p. 25

L'origine des brûlots p. 27

Ces insectes piqueurs p. 30

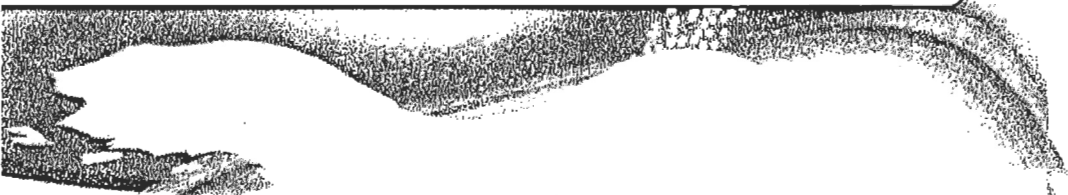
Cette première partie du livret présente des textes qui vont te faire découvrir l'origine de différents toponymes du Québec.





Des histoires surprenantes

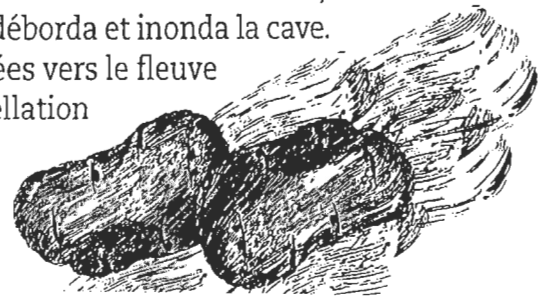
Il existe, au Québec, un organisme qui a la responsabilité de trouver un nom pour chaque ville, parc, rivière, lac, etc. Cet organisme s'appelle la *Commission de toponymie du Québec*. La toponymie est la science qui étudie les noms de lieux. On appelle le nom d'un lieu un *toponyme*. Un toponyme peut être donné pour honorer un personnage connu ou pour décrire un phénomène naturel ou une activité humaine. Au Québec, il y a plus de 250 500 toponymes.



Ruisseau à Patates

(Gaspésie — Îles-de-la-Madeleine)

On raconte qu'Auguste Bond, natif de Rivière-au-Renard, creusa un jour une cave pour y déposer les patates ou pommes de terre qu'il cultivait. Malheureusement, à la crue du printemps, le ruisseau déborda et inonda la cave. Les patates furent entraînées vers le fleuve Saint-Laurent, d'où l'appellation *Ruisseau à Patates*.



Lac Saxophone

(Saguenay—Lac-Saint-Jean)

D'une longueur de 1,5 km, le lac Saxophone est situé près de Chicoutimi. Le nom décrit la forme du lac qui ressemble à celle d'un saxophone.

© Gouvernement du Québec

Rivière Pot au Beurre

(Montérégie)

L'origine de l'appellation de la rivière Pot au Beurre est obscure. Toutefois, on émet l'hypothèse que ce nom proviendrait du fait que les gens, pendant la saison chaude, conservaient leur beurre au frais dans les eaux de cette rivière.



Baie de Mille-Vaches

(Côte-Nord)

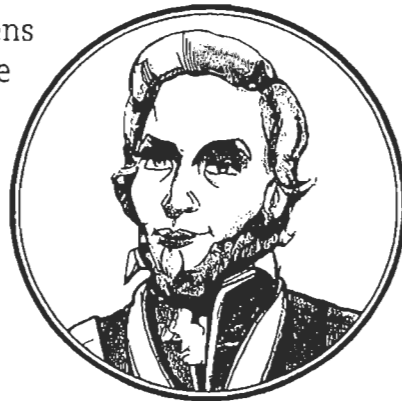


Ce nom tire son origine de la présence de morses sur les rives du fleuve, du golfe du Saint-Laurent et aux îles de la Madeleine. Ces grands mammifères marins, appelés aussi *vaches marines*, ont disparu en raison de la chasse intensive. Ces animaux étaient très recherchés pour l'ivoire et l'huile qu'on pouvait en tirer.

Sherbrooke

(Estrie)

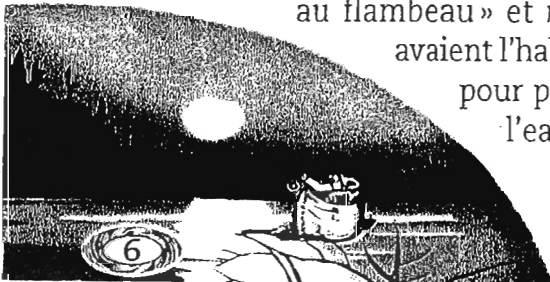
En adoptant ce nom, les gens de cette ville voulaient rendre hommage à sir John Coape (1764-1830), dit Sherbrooke, gouverneur en chef des colonies britanniques d'Amérique du Nord. Il serait venu en ces lieux vers 1816.



Waswanipi

(Nord-du-Québec)

Le nom de ce village cri veut dire « ceux qui pêchent à la lanterne » en langue amérindienne. *Waswa* veut dire « pêche au flambeau » et *nipi* signifie « eau ». Les Cris avaient l'habitude d'utiliser des lanternes pour pêcher la nuit. La lumière sur l'eau attirait les poissons.



Lac J'En-Peux-Plus

(Laurentides)

Ce petit plan d'eau occupe le sommet d'une colline. C'est sa position élevée, son éloignement et la difficulté à l'atteindre qui lui auraient valu son nom. En effet, on raconte qu'un bûcheron voulant atteindre ce lac se serait écrié « j'en peux plus », à bout de souffle après son ascension.



Bécancour

(Centre-du-Québec)

La ville de Bécancour tire son nom de la seigneurie de Bécancour acquise en 1684 par Pierre Robineau, 2^e baron de Portneuf. Le nom de cette ville a donné naissance à une charmante histoire. On raconte qu'en descendant la rivière Bécancour, un Amérindien, poussé par une pulsion amoureuse, plaqua un retentissant baiser sur les lèvres de sa compagne. Celle-ci, surprise et ravie, aurait tellement apprécié l'expérience qu'elle se serait écriée « bec encore », devenu par déformation « Bécancour ».

Rapides¹ de la Culbute

(Outaouais)

L'appellation *Culbute* peut rappeler le courant des eaux tumultueuses de ce chenal de la rivière des Outaouais et donner l'impression que l'eau fait des pirouettes. Selon une autre hypothèse, il semblerait que les coureurs des bois faisaient rouler ou culbuter leurs ballots de peaux dans la pente descendante du portage de la Culbute.

1. Rapide, n. m. : partie d'un cours d'eau, souvent hérissée de roches, où le courant devient rapide et agité.



La Roche-Pleureuse

(Capitale-Nationale)

On raconte qu'une jeune fille nommée Louise était éperdument amoureuse d'un pêcheur. Un jour, celui-ci dut s'embarquer en mer pour trois mois.

Tous les jours, la belle pleurait sur le bord du fleuve. Au bout de trois mois, elle dit: « S'il ne revient pas, j'aimerais me changer en pierre. » C'est ce qui arriva plusieurs jours après. Aujourd'hui, si vous allez sur la pointe nord-est de l'île aux Coudres, dans la région de Charlevoix, vous pouvez voir que la roche pleure toujours, car une source coule à cet endroit.



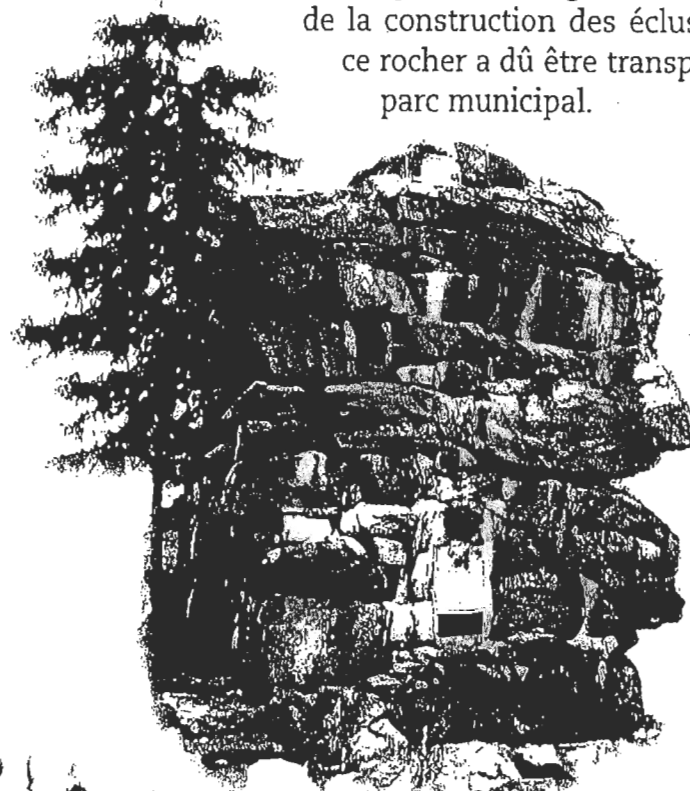
Pourquoi la roche pleure-t-elle?

La Roche-Pleureuse constitue un passage permettant à l'eau souterraine de refaire surface. Elle est formée de minces couches de roches empilées solidement les unes sur les autres, à travers lesquelles se trouvent de multiples fissures. Ainsi, l'eau souterraine circule à travers ce rocher et ressort par une fissure qui, dans le cas de la Roche-Pleureuse, donne l'impression qu'elle pleure.

Grand-Mère

(Mauricie)

Un rocher faisant penser au profil d'une vieille femme est à l'origine du nom de la ville de Grand-Mère. Cette ville a été fusionnée à la ville de Shawinigan en 2002. Les Algonquins donnaient le nom de kokomis à ce rocher, ce qui veut dire « grand-mère ». À la suite de la construction des écluses en 1912, ce rocher a dû être transporté dans le parc municipal.



Donnacona (Capitale-Nationale)

Le toponyme de cette ville est d'origine amérindienne. Il rappelle le chef iroquois de Stadaconé (ancien nom de la ville de Québec) que Jacques Cartier ramena en France en 1536 et dont le nom signifie « chef de la paix ».



Bibliothèque et Archives Canada/
Charles W. Jefferys/AMICUS 4617080

Brise-Culotte (Mauricie)

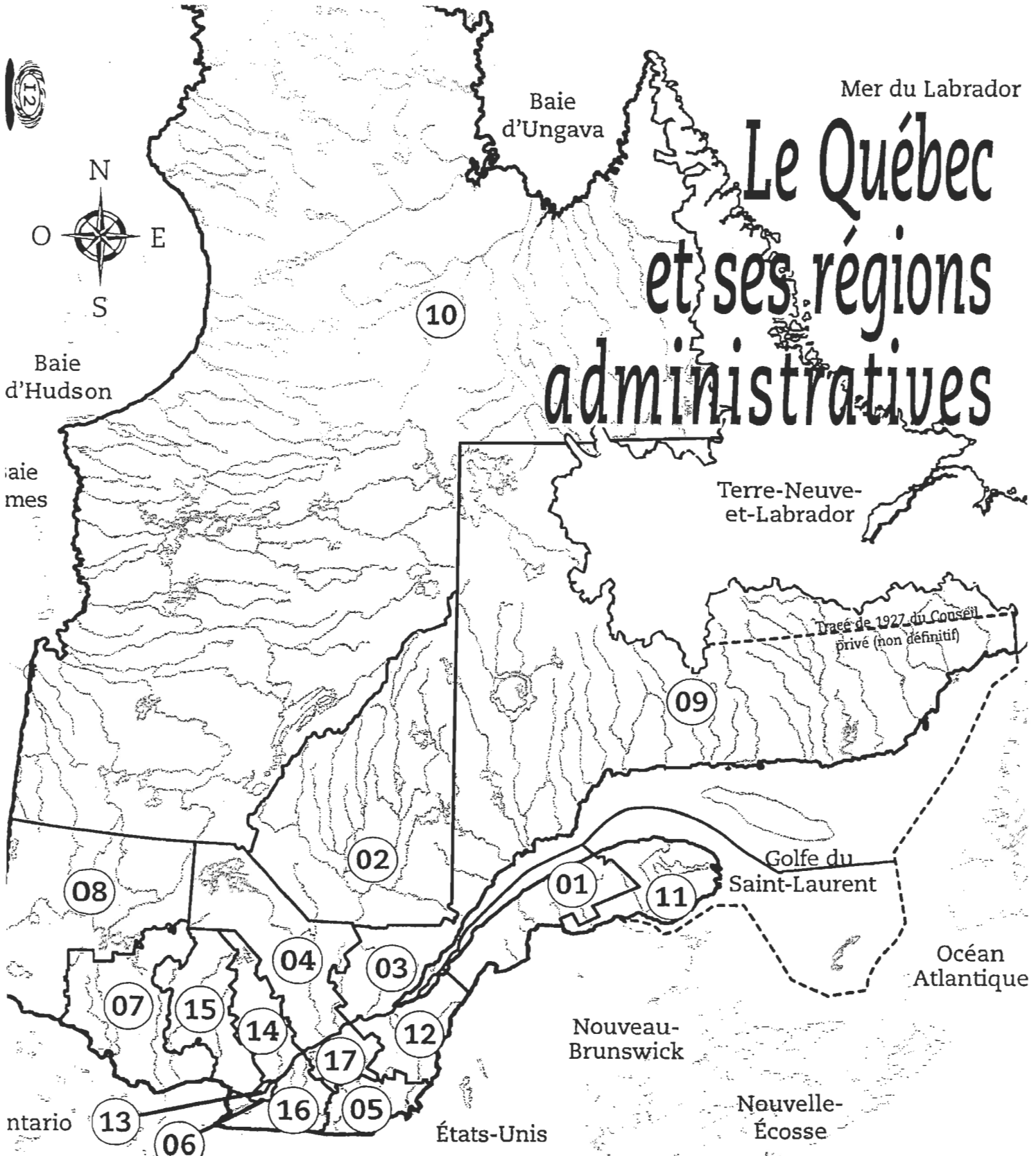
Au début des années 1900, plusieurs lopins de terre ont été défrichés et cultivés dans cette région. Le nom *Brise-Culotte* rappelle que la végétation de ces lieux, constituée de broussailles et de petites épines, rendait l'approche difficile... particulièrement pour les pantalons.

Place Émilie-Gamelin (Montréal)

Cette place, située près de la station de métro Berri-UQAM, fut nommée en l'honneur d'Émilie Tavernier. Veuve, sans enfant, elle consacra toute sa vie à aider les pauvres. Avec les biens hérités de son mari, Jean-Baptiste Gamelin, elle ouvrit des maisons pour donner asile à des vieillards et à des infirmes. En 1843, elle fonda la congrégation des Sœurs de la Providence. Elle mourut du choléra en soignant les victimes de cette maladie lors de la grande épidémie de 1851.



Sculpture: Raoul Hunter




Le Québec et ses régions administratives

01 Bas-Saint-Laurent	07 Outaouais	12 Chaudière-Appalaches
02 Saguenay—Lac-Saint-Jean	08 Abitibi-Témiscamingue	13 Laval
03 Capitale-Nationale	09 Côte-Nord	14 Lanaudière
04 Mauricie	10 Nord-du-Québec	15 Laurentides
05 Estrie	11 Gaspésie— Îles-de-la-Madeleine	16 Montérégie
06 Montréal		17 Centre-du-Québec



UN NOM, UNE HISTOIRE




Cette deuxième partie du livret te fera découvrir des histoires expliquant l'origine du nom d'un lieu ou l'origine d'un phénomène naturel.

Ces histoires peuvent contenir des éléments fantastiques ou merveilleux.

Le bossu de l'île d'Orléans

Cécile Gagnon,
Contes traditionnels du Québec

Sur l'île d'Orléans, il existe un endroit surnommé l'Arbre Sec. Il y a aussi le moulin de l'Arbre Sec ainsi que le moulin Gosselin. La légende du bossu s'inspire de ces trois noms de lieux.



Il y avait à Saint-Jean-de-l'Île, un certain Gosselin. Il était bossu, outrageusement bossu mais un brave et beau garçon tout de même. Toujours de bonne humeur et prêt à rire. Avec ça, bon violoneux. Vous comprenez si on se l'arrachait pour les fêtes et les veillées d'hiver. Quand on savait que Gosselin était quelque part, tout le monde s'y rendait. Et quoique son crincrin² ne fût pas des meilleurs, il en jouait avec tant de mesure et d'entrain qu'il enlevait son monde.

On avait soin d'ailleurs, de temps en temps, de lui servir à boire, pour lui donner des forces et, ma foi il en usait; car il faut bien l'avouer, s'il était bossu comme un chameau, il était loin d'avoir la sobriété de cet animal. Aussi, je vous laisse à penser dans quel état il se trouvait à la fin de ces soirées.

2. Crincrin : violon.

Ce soir-là, comme les autres, François avait bu à tire-larigot. L'heure s'avavançait et il aurait bien voulu ne pas tarder davantage à rentrer chez lui, car il y avait bien trois bons milles pour regagner le village.

Mais la compagnie était si aimable et le traitait si bien qu'il dut jouer encore quelques airs et ne s'en alla finalement que vers onze heures.

Étant bien lesté de nourriture et d'autre chose, tenant sous le bras son violon dans un étui, François partit vaillamment. Mais il avait trop présumé de son équilibre et de sa résistance. Il zigzaguait en marchant, ce qui ne raccourcissait pas la distance.

D'abord, l'air frais l'avait un peu ragaillardisé, mais bientôt, il se sentit tellement fatigué qu'il en dormait tout debout.

— Diable, se dit-il, ça ne va pas. Reposons-nous un petit quart d'heure.

Il venait d'atteindre une éclaircie³. Les grands érables formaient comme une ceinture solennelle autour de la clairière. La lune brillait telle une reine au milieu de sa cour d'étoiles; le fleuve coulait, à deux pas, son onde tranquille.



3. Éclaircie : clairière.

François ayant avisé le pied d'un rocher tapissé de mousse, il s'y étendit, ou plutôt il y tomba, dans l'intention d'y cueillir un bout de somme réparateur.

Et effectivement, les yeux à peine fermés, le royaume des songes lui fut ouvert.

Soudain il fut réveillé par un bruit étrange, comme si une troupe de soldats eût traversé le chemin auprès duquel il se trouvait.

— Oht se dit François, en se frottant les yeux, est-ce que le gouverneur de Québec aurait eu fantaisie de faire courir les bois de notre île par ses miliciens⁴?

Puis, ayant considéré la position des étoiles, il constata qu'il était minuit.

— Bigrel s'écria-t-il, frissonnant et peu rassuré; j'ai dormi plus longtemps que je ne croyais... Minuit! L'heure des sorciers et des lutins... Je suis capable de me fourrer dans leurs pattes!

Et voilà qu'au clair de lune, il en aperçut une foule qui dansait joyeusement en ronde, en chantant, sauf qu'au refrain ils se laissaient choir sur leur petit derrière, pour ne se relever qu'au couplet suivant :

*C'est notre terre d'Orléans
Qu'est le pays des beaux enfants
Tour-loure, dansons à l'entour
Tour-loure, dansons à l'entour.*

4. Miliciens : soldats civils.



Que faire? François en prit bravement son parti et, remettant son violon sous le bras, se mit en frais de continuer son chemin.

Ah! bien oui, à peine eut-il fait deux pas que les lutins l'aperçurent, coururent à lui et lui barrèrent la route.

— Bonne affaire, dit l'un d'eux; nous allons pouvoir danser en musique... Hé! l'homme, tire ton crincrin de son étui et accompagne-nous dans notre chanson... la sais-tu?

François avait retrouvé toute son audace et avec elle sa bonne humeur.

— Si je la sais? répondit-il, n'est-ce pas mon métier de les connaître toutes?

— Eh bien! alors, va. Tu joueras, tu chanteras, et même tu danseras, pour nous tenir compagnie.

— Avec plaisir, ça me réchauffera.

— Et si nous sommes contents de toi, je te promets que tu auras une récompense.

Complètement rassuré par la cordialité de l'accueil, de plus, émoustillé par l'appât de cette récompense, François, du geste, de la voix et de son instrument, guida la ronde des lutins. Il se trémoussait, faisait sauter sa bosse et, si parfois, dans son déhanchement, les notes n'étaient pas très justes, du moins gardait-il toujours la mesure. On aurait juré qu'il était le roi des lutins et qu'il tenait lui-même le sabbat⁵.

Heureusement, le petit jour cligna de l'œil. Celui des lutins qui s'était adressé à François donna le signal de l'arrêt puis, se tournant vers le violoneux :



— Maintenant, mon ami, lui dit-il, que veux-tu pour ta récompense? Fortune ou beauté?

François réfléchit un moment. Il aurait pu demander de l'argent mais il était de goût modeste et gagnait bien sa vie. En revanche, il portait sur le dos quelque chose qui le gênait et l'empêchait de prendre femme à sa convenance. Sans doute, une jeune et jolie paysanne de Saint-Jean, Perrine, dont il rêvait, lui marquait beaucoup d'amitié; mais quant à l'épouser, bernique!

— Ah! François, lui disait-elle, quel dommage que tu ne sois pas droit!

La pensée de Perrine le décida :

— Voyez, répondit-il en touchant le haut de sa bosse; si vous pouviez m'enlever ce paquet, ma foie j'en serais bien heureux.

— Nous le pouvons. Adieu, regagne ta maison.

— Ah! merci, merci à vous, monsieur le lutin... vous êtes bien honnête.

5. Sabbat: assemblée nocturne.

Il en eût dit plus long mais tous les lutins étaient déjà partis, évanouis comme fumée par grand vent. Et à l'horizon le soleil montait en maître.

Bouche close, mais non moins radieux, François fila chez lui d'un pas alerte. Arrivé devant sa porte, il allait l'ouvrir quand, devant la sienne, surgit le menuisier Louis Bigras, son voisin, qui venait humer l'air du matin, avant de se mettre au travail.

— Hé là! François, s'écria le menuisier, au comble de la surprise, qu'as-tu fait de ta bosse?

— Pas possible... Je ne l'ai plus?

— Dame! tu n'as qu'à tâter la place.

— C'est que c'est vrai tout de même!

Et François, qui, de la gauche, puis de la droite regardant par-dessus ses épaules, avait dûment constaté la disparition de sa gibbosité, se mit, dans un transport d'allégresse, à sauter comme un poulain, en songeant à Perrine, dont les yeux bleu-gris comme la fleur de lin devaient dorénavant le trouver moins revêché.

[...]

— Mais alors, qui t'en a débarrassé?



— Qui?... les lutins.

— Les lutins? Qu'est-ce que tu me chantes là?

— Écoute! Je les ai rencontrés, cette nuit, en revenant de la fête chez les Bergeron. Je les ai fait danser jusqu'à l'aube, avec mon violon. Ils m'ont alors donné, pour mon salaire, à choisir entre la fortune et la beauté et j'ai choisi la dernière. Si j'avais voulu, tu le vois, il n'aurait tenu qu'à moi d'être riche.

— Imbécile! murmura le menuisier. Comme si, avec la fortune, on ne pouvait point se passer du reste!

Néanmoins, il félicita François et, au lieu d'aller en jaser avec les compères du village, il s'empressa de rentrer dans sa maison. Il avait son idée.

Comme le temps restait favorable et que la lune épanouie brillait, le soir même, Bigras, sans tergiverser, se rendit au bord du fleuve, à l'endroit indiqué par François. À défaut de violon, il avait emporté son flageolet⁶, dont il jouait parfois pour son propre agrément.

Il se trouvait à l'endroit, sur le coup de minuit, se demandant si les lutins allaient revenir quand soudain ils surgirent devant lui, l'entourèrent en riant et en babillant de leur voix métallique.

La même question qu'à François lui fut alors posée. Il y répondit pareillement. Et, sans perdre une minute, il se mit, sur leurs instances, à faire danser les lutins, jouant, dansant lui-même et chantant avec eux leur chanson préférée.

6. Flageolet : flûte.



Ce ne fut pas sans fatigue — car il était beaucoup plus vieux que François — qu'il put tenir son rôle jusqu'au bout, mais la certitude d'une récompense magnifique lui en donna la force.

Lorsque, enfin, l'approche du jour fit pâlir l'éclat de la lune, l'un des lutins lui demanda ce qu'il voulait : fortune ou beauté.

— Donnez-moi donc, mes bons messieurs, ce dont François n'a pas voulu.

— Tu l'as, grand bien te fassel Adieu.

Il croyait recevoir la fortune et ce fut la bosse qu'il eut.

Aussi jugez de sa déception quand, arrivant chez lui et apercevant François, celui-ci l'interpella d'un air narquois.

— Y tenais-tu donc autant que ça, à ma bosse, lui demanda-t-il, que tu es allé la redemander aux lutins?

Bigras se tâta et se convainquit qu'il était bel et bien bossu.

Tremblant de colère, le menuisier retourna tout de suite dans le bois, résolu à une explication avec le lutin mal avisé qui l'avait ainsi bâti⁷.

Il attendit la nuit et, sur le coup de minuit, comme les lutins reparaissaient, notre homme se jeta sur celui qui semblait être le chef de la bande.

— Gredin! vociféra-t-il, que m'as-tu planté là sur le dos?

— Ce que toi-même as demandé. Ne m'as-tu pas dit de

te donner ce que François n'avait pas voulu? Tu es servi, garde ton lot.

Bigras veut protester mais au même moment la troupe des lutins l'entoure en chantant, riant et dansant.

Fou de rage, le menuisier brandit son flageolet pour frapper autour de lui. Mais son bras demeure en l'air, figé, sa voix s'étrangle dans sa gorge, il sent ses pieds prendre racine, sa peau se durcit et se fendille comme l'écorce des arbres, ses bras s'allongent en forme de branches.

Bigras ne revint jamais à son atelier. Seulement, quelques jours après, François, le violoneux, tout ragaiardi et droit comme un jeune érable, se rendait à la rivière Maheux où il devait y avoir une fête. Or, en plein milieu du chemin, il fut tout à coup arrêté par un arbre qui semblait avoir poussé là, mais qui était tout racorni, bossu et complètement sec. Au bout d'une branche pendait encore le flageolet du menuisier Bigras.

Et c'est ainsi qu'à partir de ce jour, l'endroit fut désormais connu sous le nom de l'Arbre Sec.

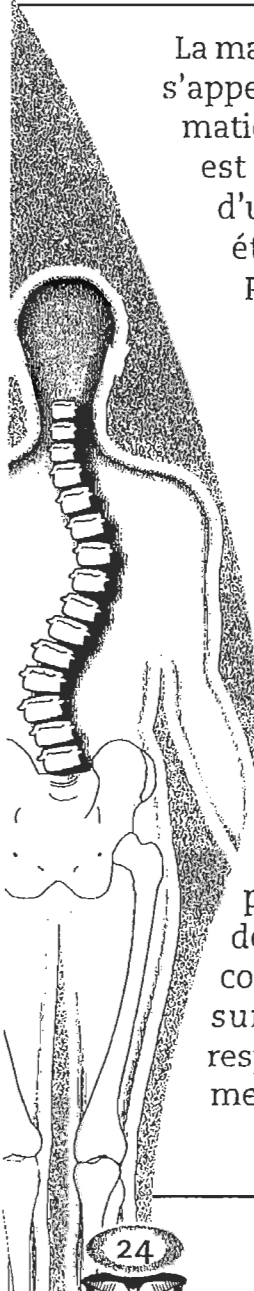


Il y a eu au moins cinq hommes nommés François Gosselin qui ont vécu à l'île d'Orléans entre les années 1650 et 1900. On ignore toutefois si l'un d'entre eux était bossu.

Cécile GAGNON, « Le bossu de l'île d'Orléans », *Contes traditionnels du Québec*, Toulouse, Éditions Milan, 1998, p. 10-12, 14-18.

7. Bâti : chargé, encombré.

La scoliose ou le mal du bossu



La maladie à l'origine de la bosse de François Gosselin s'appelle la scoliose et se manifeste par une déformation de la colonne vertébrale. Lorsque la scoliose est prononcée, elle peut parfois s'accompagner d'une bosse. Il y a différents traitements qui ont été expérimentés pour corriger ce problème. Par exemple, des corsets sont parfois utilisés afin d'aider au redressement de la colonne vertébrale. Au début de l'âge adulte, une chirurgie peut également être pratiquée afin de rendre la colonne vertébrale presque complètement droite. En 2006, un chercheur de l'hôpital Sainte-Justine de Montréal, le Dr Alain Moreau, a découvert que grâce à une simple prise de sang, il est possible de détecter rapidement la maladie. Cette découverte permettra de développer de nouvelles façons de prévenir et de guérir la scoliose.

La scoliose touche en moyenne 4 personnes sur 100. La plupart du temps, elle atteint des enfants âgés de 10 à 18 ans. Les filles sont plus souvent touchées que les garçons. La déformation de leur dos a inévitablement des conséquences sur leur apparence physique et sur l'ensemble de leur santé. L'équilibre, la respiration et le tonus musculaire sont fréquemment affectés.

Des bossus célèbres

Depuis toujours, la bosse dans le dos des personnes atteintes de scoliose entraîne mille et une moqueries. Ce signe particulier a souvent fait en sorte que les bossus étaient associés à des êtres méchants et sans scrupules, d'où leur mauvaise réputation à travers l'histoire. Toutefois, certains personnages de bossus sont venus modifier cette image. Par exemple, Quasimodo, dans *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo, est follement amoureux de sa bien-aimée Esméralda qu'il admire du haut des tours de la cathédrale.



Des bossus célèbres (Suite)



Dans la *Commedia Dell'arte* de Maurice Sand, Polichinelle constitue un autre exemple de bossu aux caractéristiques particulières. Sa fameuse bosse, son ventre saillant, son nez crochu et ses sabots viennent enlaidir son apparence. Sous des allures de gentillesse, il peut aussi être d'une grande méchanceté. Hypocrite et rusé, il est très bavard et ne sait garder un secret, d'où l'expression « secret de Polichinelle ».

Pour les superstitieux...

On raconte que toucher la bosse d'un bossu porterait chance.

Quelques expressions...

Être malin comme un bossu (être rusé).
Rire comme un bossu (rire beaucoup).

L'origine des brûlots

Bertrand Bergeron,
Contes, légendes et récits
du Saguenay—Lac-Saint-Jean

Au Québec, les insectes piqueurs font partie de notre environnement. Dans certaines régions, il y en a tellement qu'on a même nommé des lieux en utilisant leur nom, par exemple Petit ruisseau Maringouin (Chaudière-Appalaches) ou en s'inspirant de ce qu'ils font subir aux humains, par exemple Lac de la Morsure (Saguenay—Lac-Saint-Jean). Ce n'est donc pas surprenant de retrouver des légendes qui veulent expliquer leur présence.

Bien avant l'arrivée des Européens vivait dans nos parages un géant si grand que sa tête dépassait les nuages. Son pied emplissait un lac et une seule de ses mains pouvait couvrir une forêt entière. Son souffle avait la force d'un ouragan; sa voix tonnait plus que la foudre. Ses pas provoquaient des tremblements de terre. Et ses yeux étaient si éloignés de ses pieds que, sans s'en rendre compte, il écrasait des villages. Les Inlus⁸ le craignaient donc et ils cherchaient un moyen de s'en débarrasser. Depuis des années, ils inventaient toutes sortes de stratagèmes⁹ qui échouaient.

8. Inlus: autochtones du Canada qu'on appelle maintenant Innus.

9. Stratagème: stratégie, plan.



Un jour, le géant fatigué s'étendit dans le fleuve Saint-Laurent. Il posa sa tête sur l'île d'Anticosti, puis, doucement, il allongea ses membres : son bras droit trempait dans le Saguenay et sa main clapotait dans le Piékouagami. De son bras gauche, il encerclait les Appalaches et son pied gauche écrasait ce qu'on connaît aujourd'hui comme l'île de Montréal, alors que sa jambe droite pulvérisait des hectares de forêt. Et il dormit longtemps — tout ce que fait un géant est démesuré... Et ça, les Ilnus le savaient. Ils se réunirent donc pour tirer avantage du sommeil du géant. Ils arrêtèrent un plan.

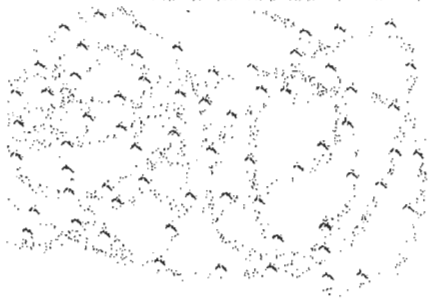
Plusieurs nations partirent vers l'île d'Anticosti et lièrent ses cheveux aux grands arbres de cette île. D'autres tribus filèrent vers le sud et attachèrent les cordons de ses mocassins à d'immenses rochers. D'autres détachèrent son ceinturon et en entourèrent les Appalaches. Puis les Ilnus coupèrent une grande quantité d'arbres et ils les empilèrent sur le corps du géant endormi. Petit à petit, ce dernier se trouva enseveli sous un énorme tas de troncs et de branches qui séchaient au soleil. Quand les Ilnus jugèrent qu'il ne pourrait plus se relever, ils retournèrent dans leurs bourgades. Mais un orage s'éleva et un éclair mit le feu à la forêt. Le géant s'éveilla et s'aperçut qu'il ne pouvait plus bouger. L'incendie venait dans sa direction et s'attaquait à sa prison de ramures séchées; il tenta de se défaire de ses liens et des troncs et branches qui l'immobilisaient. En bandant tous ses muscles, d'un bond il se dressa, se délivrant et projetant à des centaines de kilomètres à la ronde tout le bois enflammé qui l'entravait. Il décida alors de se venger en jetant un mauvais sort aux humains. Il piétina les flammes et le bois calciné : des millions et des millions de particules noires emplirent le ciel enfumé et, instantanément, ces millions de petits points noirs prirent vie, s'animèrent et se changèrent en insectes rageurs et assoiffés de sang, pendant que le géant quittait à tout jamais ce pays à moitié dévasté.

Mais chaque été sa vengeance se perpétue...



Bertrand BERGERON, « L'origine des brûlots », *Contes, légendes et récits du Saguenay - Lac-Saint-Jean, Notre-Dame-des-Neiges*, Éditions Trois-Pistoles, 2004, p. 34-35.

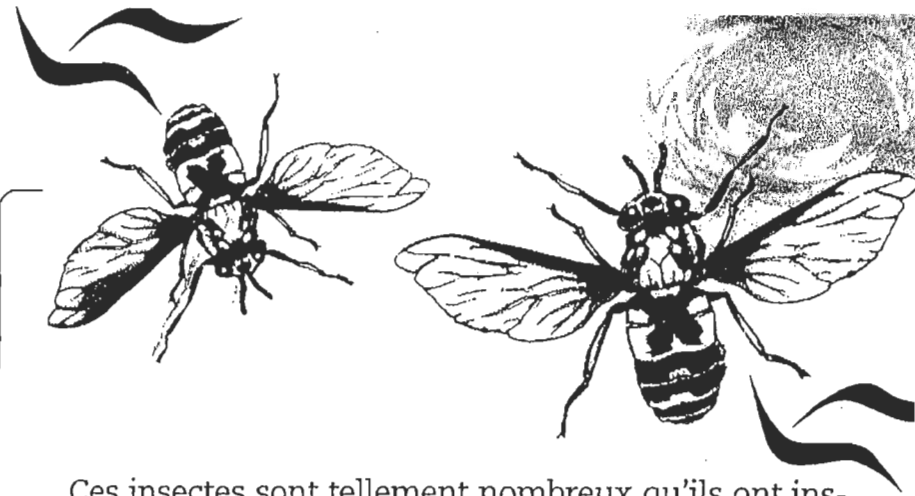
Ces insectes piqueurs



Généralement noirs, les brûlots sont les plus petits des insectes piqueurs. Ils sont actifs tout au long de la journée, mais sont particulièrement abondants à partir de la fin de l'après-midi ou lorsque

l'on travaille dans la terre. Les brûlots doivent leur nom à la sensation de brûlure provoquée par leur morsure.

Au Québec, la catégorie des insectes piqueurs regroupe plusieurs variétés : les moustiques (maringouins), les mouches noires et les taons (mouches à chevreuil, frappe-à-bord). Les femelles des insectes piqueurs ont besoin de sang pour la production de leurs œufs. Elles les pondent dans un milieu aquatique.



Ces insectes sont tellement nombreux qu'ils ont inspiré plusieurs toponymes. Au Saguenay–Lac-Saint-Jean, on trouve le lac Frappe-à-Bord. Cet insecte est en réalité un taon mais au Québec, on le nomme *frappe-à-bord*, car la croyance populaire nous dit qu'il frappe d'abord ses victimes avant de les mordre. Près de ce lac, il y a les lacs de la Piqûre, du Dard, du Venin et de la Boursouflure. Dans les Laurentides se trouvent aussi les lacs Bibite et Maringouin.

Quelques expressions...

Quelle mouche te pique? (Qu'est-ce qui te prend?)
On entendrait une mouche voler. (Il y a un profond silence.)

