

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT DE RECHERCHE  
PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Éd.)

par

DANIELLE L. GOULET

VALIDATION TRANSCULTURELLE D'UN INSTRUMENT PERMETTANT  
DE MESURER LA PERCEPTION DE L'AUTO-EFFICACITÉ EN LECTURE  
CHEZ DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE  
D'UNE POPULATION QUÉBÉCOISE

AVRIL 1999



Ce rapport de recherche a été réalisé à  
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



# BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## REMERCIEMENTS

Je désire remercier mes codirecteurs, monsieur Réal Bergeron, professeur à l'Unité d'enseignement et de recherche des sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), et monsieur Roger Claux, maintenant vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'UQAT. Je tiens également à remercier madame Martine Cournoyer et monsieur André Gagnon, professeurs à l'Unité d'enseignement et de recherche des sciences du comportement à l'UQAT, ainsi que monsieur Marcel Trudel, maintenant professeur à l'Université de Sherbrooke, pour leur soutien et leur accompagnement au tout début de ma démarche à la maîtrise. Je tiens aussi à remercier les personnes qui ont participé de façon bénévole à l'élaboration des traductions requises pour mon projet. Je remercie sincèrement monsieur Bruno Bégin, qui m'a accompagnée lors de la réalisation de mes analyses statistiques, et monsieur Pierre Sauvé, professeur à l'Unité d'enseignement et de recherche des sciences de la gestion à l'UQAT, qui m'a également accompagnée lors de la réalisation des analyses statistiques se rapportant à l'analyse factorielle. Je tiens également à remercier le professeur William A. Henk, de l'Université Penn State-Harrisburg, à Middletown en Pennsylvanie, pour sa disponibilité au téléphone. Je désire aussi remercier la *American International Reading Association*, qui m'a donné la permission d'utiliser le *Reader Self-Perception Scale*© dans le cadre de cette recherche. J'exprime ma gratitude au Fonds FCAR pour son soutien financier dont j'ai bénéficié tout au long de mon cheminement de maîtrise. Je remercie les directions d'établissement, les enseignants et les enseignantes et tout particulièrement les élèves de leur collaboration à la réalisation de mon projet. Enfin, je désire exprimer ma reconnaissance à ma famille et à mes ami(e)s pour leur encouragement et leur incontestable appui. J'aimerais dédier cette recherche à la mémoire de mon frère, Michel, et à la mémoire de mon père, Théophile.

## RÉSUMÉ

Plusieurs auteurs se sont intéressés aux liens existant entre les variables affectives et l'apprentissage en lecture (Henk et Melnick, 1998, 1995 ; Chapman et Tunmer, 1995 ; Schunk, 1993). Ces recherches semblent confirmer la présence de tout un réseau d'aspects affectifs reliant, notamment, la discipline étudiée, l'enseignant et l'enseignante, l'élève, le contexte et l'environnement. Les expériences vécues par l'intermédiaire de ce réseau permettraient à l'élève de développer l'auto-perception de sa compétence à accomplir une activité de lecture. De plus, cette auto-perception semble influencer le vécu de l'élève en regard de ses expériences de lecture. Effectivement, les élèves qui se perçoivent bons lecteurs ont vraisemblablement vécu des expériences positives en lecture, mais ceux qui se perçoivent faibles lecteurs n'ont probablement pas connu de tels types d'expériences. Il devient ainsi plausible de croire que ces derniers ne considèrent pas la lecture comme une activité agréable. En se basant sur cette possibilité, il est donc permis d'avancer qu'il existe un lien direct entre l'auto-perception du lecteur et ses comportements face à une activité de lecture. La présente recherche vise à proposer un instrument de mesure dont les résultats de passation permettent de jeter un regard sur l'auto-perception en lecture. Cet outil, *The Reader Self-perception Scale*®<sup>1</sup>, sert essentiellement à mesurer l'auto-perception en lecture chez des élèves du deuxième cycle du primaire. Le choix de l'entrée au deuxième cycle du primaire se justifie si l'on tient compte des résultats de certaines recherches en psychologie du développement, qui semblent prouver de plus en plus que, avant l'entrée au deuxième cycle du primaire, les élèves ne sont pas en mesure de bien évaluer leur performance académique et les causes qui sont en jeu (Blumenfeld *et al.*, 1982). Afin de s'assurer que le questionnaire américain choisi mesure l'auto-perception en lecture de façon adéquate chez une population québécoise, la chercheuse a suivi les étapes d'une méthodologie de validation transculturelle. L'instrument ainsi validé pourra servir d'outil à tout enseignant ou enseignante québécois qui désire aller vérifier l'auto-perception en lecture chez ses élèves. Des normes de comparaison sont également fournies.

---

<sup>1</sup>William A. HENK et Steven A. MELNICK. « The Reader Self-Perception Scale (RSPS) : A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. », *The Reading Teacher*, 1995, vol. 48, no 6, p. 470-482. Copyright date March 1995. Copyright by the *American International Reading Association*. All rights reserved. (Enregistrement des droits d'auteur en date du mois de mars 1995. Les droits d'auteur appartiennent à la *American International Reading Association*. Tous droits (de reproduction) réservés. Traduction libre.)

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
RÉSUMÉ .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE .....	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 L'élève et la lecture.....	2
1.2.1 Les processus de lecture.....	3
1.2.2 Les structures du lecteur.....	4
1.3 Affectivité et apprentissage de la lecture .....	5
1.4 La perception de la compétence .....	8
1.5 La perception de l'auto-efficacité .....	11
1.6 Conclusion .....	12
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE .....	14
2.1 Introduction.....	14
2.2 L'état des recherches sur la perception de l'auto-efficacité .....	14
2.2.1 Les recherches au primaire.....	15
2.3 Les dimensions théoriques de la perception de l'auto-efficacité .....	19
2.3.1 La performance .....	21
2.3.2 La comparaison sociale .....	22
2.3.3 L'interaction sociale.....	24
2.3.4 Les états physiologiques.....	25
2.3.5 Conclusion .....	27
2.4 L'objectif de la recherche.....	28
2.5 Conclusion .....	29
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE .....	30
3.1 Introduction.....	30
3.2 Le contexte de l'expérimentation.....	30
3.3 Les sujets.....	31

3.4 L'instrumentation.....	34
3.4.1 Les modalités de passation.....	38
3.5 Une méthodologie de validation transculturelle .....	39
3.5.1 La préparation d'une version préliminaire .....	40
3.5.2 L'évaluation et la modification de la version préliminaire .....	41
3.5.3 Le prétest.....	44
3.5.4 L'évaluation de la validité de la version expérimentale.....	44
3.5.5 L'évaluation de la fidélité de la version expérimentale .....	46
3.5.6 L'étude de la validité de construit de la version expérimentale.....	49
3.5.7 L'établissement de normes et le choix de groupes de comparaison .....	49
3.6 Portée et limites de la recherche.....	50
3.7 Conclusion .....	51
CHAPITRE IV - PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	52
4.1 Introduction.....	52
4.2 Les résultats des sept étapes de la méthodologie de validation transculturelle.....	52
4.2.1 Les résultats de la première étape .....	52
4.2.2 Les résultats de la deuxième étape .....	55
4.2.3 Les résultats de la troisième étape.....	62
4.2.4 Les résultats de la quatrième étape.....	64
4.2.5 Les résultats de la cinquième étape.....	66
4.2.6 Les résultats de la sixième étape .....	69
4.2.7 Les résultats de la septième étape .....	80
4.3 Conclusion .....	83
CHAPITRE V - CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE ADDITIONNELLES.....	84
5.1 Introduction.....	84
5.2 Premier résultat: les résultats de la dimension de la comparaison sociale.....	84
5.2.1 Les croyances culturelles en lecture.....	86
5.3 Deuxième résultat: les résultats de la dimension du progrès .....	91
5.3.1 Comment intervenir dans les perceptions des élèves.....	94
5.4 Conclusion .....	95
BIBLIOGRAPHIE .....	96
APPENDICE 1 : THE READER SELF-PERCEPTION SCALE. VERSION ORIGINALE .....	109

APPENDICE 2 : L'ÉCHELLE D'AUTO-PERCEPTION DU LECTEUR. VERSION EXPÉRIMENTALE FINALE .....	112
APPENDICE 3 : MODALITÉS DE PASSATION, D'ÉVALUATION ET D'INTERPRÉTATION.....	115
APPENDICE 4 : FEUILLE D'ÉVALUATION DE L'ÉCHELLE D'AUTO- PERCEPTION DU LECTEUR.....	117
APPENDICE 5 : LES 33 ÉLÉMENTS DE LA VERSION ORIGINALE .....	118
APPENDICE 6 : PREMIÈRE TRADUCTION INVERSÉE FRANÇAISE. INDIVIDU NUMÉRO 1 .....	119
APPENDICE 7 : DEUXIÈME TRADUCTION INVERSÉE FRANÇAISE. INDIVIDU NUMÉRO 2 .....	120
APPENDICE 8 : PREMIÈRE TRADUCTION INVERSÉE ANGLAISE. INDIVIDU NUMÉRO 3 .....	121
APPENDICE 9 : DEUXIÈME TRADUCTION INVERSÉE ANGLAISE. INDIVIDU NUMÉRO 4 .....	122
APPENDICE 10 : LES 33 ÉLÉMENTS DE LA VERSION EXPÉRIMENTALE FINALE.....	123

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	
Coefficients de corrélation test-retest de la version expérimentale	66
Tableau II	
Mesure de fidélité de la version expérimentale et de la version originale	68
Tableau III	
Critères de l'analyse factorielle <i>exploratoire</i>	72
Tableau IV	
Poids de saturation des éléments sous les cinq dimensions relevées	73
Tableau V	
Résultats descriptifs de la version expérimentale et de la version originale	79
Tableau VI	
Table de normes de l'Échelle d'auto-perception du lecteur	81
Tableau VII	
Résultats de la dimension de la comparaison sociale Comparaison garçons et filles	85
Tableau VIII	
Les résultats de la dimension progrès et la cote finale en lecture	91

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Introduction

La pratique de l'enseignement du français fournit à l'enseignant<sup>1</sup> le cadre idéal afin d'observer les différents modes d'apprentissage de ses élèves. Éventuellement, les observations recueillies permettent à l'enseignant d'élaborer un profil individuel plus spécifiquement adapté à l'apprentissage de la lecture. Une des composantes de ce profil pourrait, notamment, porter sur les comportements démontrés lors d'une activité de lecture. Très certainement, ces comportements varient d'un élève à l'autre. C'est ainsi que certains élèves, considérés compétents par l'enseignant, peuvent sembler nerveux ou souffrir d'insécurité lors d'une activité de lecture.

Certains auteurs postulent que nous avons tous des attentes d'efficacité vis-à-vis de la réalisation de diverses activités et que les effets de ces perceptions influencent les comportements démontrés lors des activités concernées (Bandura, 1977a ; Schunk, 1996).

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé ici à titre épïcène.

Prenons l'exemple d'un élève qui n'aime pas la lecture. Selon ces auteurs, celui-ci a probablement connu des échecs dans cette matière. De plus, il aura généralement reçu des rétroactions verbales négatives, comme, par exemple : « Comment se fait-il que tu n'es pas capable de lire ce texte alors que les autres n'ont pas de problèmes ? » Ces sources d'information peuvent éventuellement mener l'élève à croire qu'il est incompetent dans l'activité entreprise et que les attentes de succès futurs sont donc très minimales. Dans une telle situation, la motivation de l'élève vis-à-vis de son apprentissage en lecture sera probablement faible et il y a des risques que sa persévérance le devienne également. Il s'avère même possible de prédire qu'un élève possédant un tel profil risque d'abandonner tout effort en lecture. En fait, c'est exactement ce que les connaissances actuelles nous confirment (Schunk, 1996).

## 1.2 L'élève et la lecture

Il existe différentes approches servant à représenter le processus de la lecture. Plusieurs des chercheurs qui ont conçu ces approches considèrent la lecture comme étant un processus interactif complexe. Pour Martinez (1997) et Giasson (1993), l'interaction en lecture se fait non seulement entre les connaissances du lecteur et le texte, mais aussi entre le lecteur, le texte et le contexte. D'après Martinez, « [...] le lecteur est la composante essentielle, quelle que soit la situation de lecture [...] »<sup>2</sup>. C'est par lui que la lecture prend toute sa dimension, puisqu'il agit sur le contexte pour en reconstruire le sens (Martinez et Van Grunderbeeck, 1982).

---

<sup>2</sup> J.P. MARTINEZ. et S. AMGAR. L'évaluation orthopédagogique du savoir-lire, Montréal, COOP UQAM éditeur, 1997, page 28.

D'après Giasson (1993), le lecteur peut se représenter par le biais de deux dimensions qui sont les processus de lecture et les structures reliées au sujet qui lit. Les processus correspondent à ce que le lecteur *fait* durant la lecture, tandis que les structures correspondent à ce que le lecteur *est*.

### 1.2.1 Les processus de lecture

Les processus renvoient aux habiletés mises en oeuvre durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus ne sont pas séquentiels mais simultanés. Cinq processus sont distingués, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Les microprocessus servent à comprendre l'information contenue dans une phrase. Ils regroupent la reconnaissance de mots, la lecture par groupes de mots et la microsélection, c'est-à-dire l'identification de l'information importante contenue dans la phrase.

Les processus d'intégration ont pour fonction d'aider à effectuer des liens entre les propositions ou les phrases. Les principales manifestations de ces processus sont, d'une part, l'utilisation adéquate des mots de substitution et des mots de relation et, d'autre part, la formulation d'inférences.

Les macroprocessus sont orientés vers la compréhension globale du texte, c'est-à-dire vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. Ces processus renvoient principalement à l'habileté à identifier les idées principales du

texte, au résumé et à l'utilisation de la structure du texte afin de bien comprendre ce dernier.

Les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser le texte, soit d'aller au-delà des attentes de l'auteur. Il sont habituellement au nombre de cinq et sont représentés par les habiletés suivantes, soit faire des prédictions, se former une image mentale, réagir d'une manière émotive, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures et, finalement, raisonner sur le texte.

En dernier lieu, les processus métacognitifs servent à guider la compréhension, puisqu'ils aident à régir l'ajustement du lecteur au texte et à la situation. Reconnaître qu'il y a une perte de compréhension et trouver les stratégies pour y remédier sont parmi les principales manifestations des processus métacognitifs.

### 1.2.2 Les structures du lecteur

Les structures du lecteur se subdivisent en deux parties, soit la structure cognitive et les structures affectives. Les connaissances de la langue et du monde que le lecteur possède représentent la première de ces structures. Les connaissances de la langue sont de quatre types, c'est-à-dire les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les connaissances du monde correspondent aux schémas ou idées que le lecteur a développés et accumulés tout au long de sa vie.

Les structures affectives font partie des caractéristiques individuelles des élèves et elles se composent, entre autres, des variables suivantes : l'auto-perception, les attitudes et les intérêts en général, le concept de soi, la capacité à prendre des risques et la peur de l'échec (Giasson, 1993). Les caractéristiques individuelles sont les traits d'une personne qui amènent ses comportements à être différents de ceux des autres et elles sont donc, de ce fait, une partie intégrante de l'affectivité. Les principales caractéristiques individuelles qui ont fait l'objet d'études en contexte scolaire sont l'intelligence, les connaissances antérieures, les styles cognitifs et les styles d'apprentissage, les émotions, l'anxiété et la motivation (Viau, 1994). Comme ces caractéristiques individuelles sont difficilement observables, elles doivent nécessairement être mesurées par l'intermédiaire des comportements auxquels elles donnent lieu.

Auparavant, sous l'influence du courant behavioriste, il semblait possible de concevoir des activités d'enseignement et d'apprentissage sans tenir compte des caractéristiques individuelles de l'élève. Il en était peut-être ainsi pour des apprentissages simples, comme apprendre à marcher, par exemple, mais dans le cas d'apprentissages complexes, comme celui de la lecture ou de l'écriture, il semble en être tout autrement. Effectivement, certaines recherches démontrent qu'il est important de prendre en considération les caractéristiques individuelles de chaque élève, puisque c'est par l'intermédiaire de ces dernières que l'élève vit ses apprentissages (Snow, 1987, cité dans Viau, 1994).

### 1.3 Affectivité et apprentissage de la lecture

#### D'après Vallerand, l'affectivité

« [...] est à la fois contenu (concept de soi, estime de soi, représentations cognitives importantes du soi telles que les soi possibles et les soi idéaux, les schémas sur le soi) et processus (évaluation de soi, augmentation de soi, de protection de soi, de cohérence de soi et présentation de soi). [...] Le soi produit des conséquences intra et interpersonnelles. Parmi les conséquences intrapersonnelles, on peut souligner un traitement accru d'information sur soi, la régulation des émotions et de la santé mentale ainsi que des effets sur la motivation et la performance de l'individu [...]»<sup>3</sup>

Plusieurs facteurs viendront conforter l'élève dans cette évaluation positive ou négative de lui-même. Par exemple, les gens de notre entourage peuvent également servir d'unité de comparaison et nous permettre de nous évaluer afin que nous ayons une meilleure idée de nous-mêmes. Selon Festinger (1954, cité dans Vallerand, 1994), il existe chez l'être humain une *drive* innée qui l'amène à évaluer ses opinions et habiletés. Nous comparons ainsi tout naturellement nos opinions et habiletés avec celles des gens qui nous entourent. D'après Castore et DeNinno (1977, cité dans Vallerand, 1994), ainsi que Goethals et Darley (1977, cité dans Vallerand, 1994), il semble que des évaluations de nous-mêmes par l'intermédiaire de la comparaison sociale sont plus efficaces lorsqu'elles mettent à contribution des personnes qui nous ressemblent.

---

<sup>3</sup> Robert J. VALLERAND. Les fondements de la psychologie sociale, Montréal, Les éditions Gaëtan Morin, 1994, page 190.

Dans sa progression en lecture et donc dans l'évaluation personnelle de ses progrès, l'élève reçoit également une rétroaction de son enseignante et peut-être de ses parents et de ses amis. Ce soutien, en regard d'une certaine forme d'évaluation, offre à l'élève une information qui lui permettra d'évaluer ses propres expériences en lecture. L'information négative aide l'enfant à s'adapter à son environnement de lecture, tandis que l'information positive lui permet de s'affirmer auprès des autres et de se sentir accepté par eux en tant que bon lecteur. Le processus de comparaison sociale susmentionné, qui favorise aussi l'évaluation au moyen de l'information reçue, est toutefois quelque peu différent du soutien évaluatif, car, lorsque l'élève se compare avec les autres, c'est lui-même qui recherche et obtient l'information. Il est cependant possible de considérer que les deux processus agissent souvent l'un sur l'autre, puisqu'une personne recherche de l'information en se comparant à une autre et cette dernière offre l'information nécessaire à la comparaison.

Il semble que ce processus de comparaison ne peut pas se produire sans engendrer des réactions émotionnelles. Selon Schachter (1964, cité dans Vallerand, 1994), l'émotion résulte de deux composantes, soit l'activation physiologique et les cognitions. L'activation physiologique se traduit par une augmentation du rythme cardiaque, de la transpiration, une sensation de nœud dans l'estomac, etc. Les cognitions cherchent à expliquer pourquoi l'individu ressent l'activation physiologique en question. Elles sont ce que les chercheurs nomment les attributions.

Les différents facteurs susmentionnés contribuent ainsi à l'élaboration, par l'élève, de la perception de ses habiletés à accomplir diverses activités.

#### 1.4 La perception de la compétence

Les perceptions de soi sont les connaissances qu'une personne a d'elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements. Les perceptions de soi d'une personne sont organisées dans sa mémoire en réseaux d'informations. L'existence de ces réseaux de connaissances de soi peut sembler relever d'une conception philosophique, psychologique ou même mystique de la personne. Cependant, des recherches en neuropsychologie (Gardner, 1983, cité dans Vallerand, 1994) tendent à démontrer non seulement que ces connaissances se distinguent clairement des autres types de connaissances emmagasinées dans la mémoire, mais aussi qu'il est possible de localiser les zones précises du cerveau où elles sont traitées.

Certains auteurs préfèrent employer le terme « représentations mentales » pour désigner ces connaissances. Les « représentations mentales », ou perceptions, montrent bien que ces connaissances découlent de l'interprétation subjective qu'une personne fait de la réalité et qu'elles peuvent même être erronées dans certains cas. Par exemple, il existe des gens qui se jugent incapables d'utiliser un ordinateur alors qu'ils le pourraient, puisqu'ils maîtrisent le fonctionnement d'instruments beaucoup plus complexes, comme, par exemple, la conduite d'une voiture à changement de vitesse manuel. Inversement, il existe des gens qui s'imaginent réussir tout ce qu'ils entreprennent, alors que dans leur entourage, on doute de certaines de leurs compétences. Il est important ici de mentionner qu'il n'existe pas de fausses perceptions de soi, car celles-ci correspondent à ce qu'une personne croit sincèrement être. Toutefois, tel que susmentionné, les perceptions de soi peuvent parfois être réalistes ou, d'autres fois, être irréalistes.

En se basant sur ces constatations, il est possible d'avancer que l'élève possède une perception de ses propres habiletés qui influence sa façon de penser et les réactions émotionnelles ressenties durant une activité. L'élève qui possède une perception erronée de ses habiletés, en se croyant peu compétent, par exemple, redoute certaines activités et s'attarde beaucoup plus longtemps à ses faiblesses personnelles. De plus, les difficultés encourues lui paraissent beaucoup plus formidables qu'elles ne le sont vraiment (Bandura et Schunk, 1981). Ces fausses perceptions amènent souvent l'élève à ne porter intérêt qu'à ses faiblesses et à ses insécurités, ce qui le rend incapable de se concentrer sur la tâche afin de même essayer de la réussir.

Fait intéressant, Bandura et Schunk (1981) ont démontré qu'il était possible de rehausser les faibles attentes en compétences chez des élèves, en leur permettant de vivre des expériences remplies de succès. De plus, une fois acquis, le rehaussement de cette perception influençait les comportements démontrés lors d'autres types de situations, où certaines préoccupations d'inadéquation influencent aussi le comportement. La maîtrise de nouvelles connaissances et de nouvelles habiletés permettrait à l'élève de rehausser ses normes personnelles et, du même coup, la perception de sa compétence.

S'appuyant, entre autres, sur ces travaux, les chercheurs et spécialistes en enseignement de la lecture font preuve d'un intérêt renouvelé quant à la façon dont les états affectifs et les succès académiques des élèves influencent les comportements de ces derniers (Alvermann et Guthrie, 1993). Certains chercheurs ont ainsi effectué d'importants progrès dans la mesure des états affectifs présents dans l'acte de lire chez l'élève. Par exemple, McKenna et Kear

(1990) ont développé le *Elementary Reading Attitude Survey*, un instrument qui mesure les attitudes des élèves du primaire en regard de leurs habitudes de lecture à l'école et hors de l'école. Fréquemment utilisé aux États-Unis par les enseignants du primaire afin de déterminer le niveau d'attitude globale en lecture dans les classes, cet instrument a également servi à faire découvrir les habitudes de lecture chez les élèves du primaire aux États-Unis (Henk et Melnick, 1995).

C'est dans cette veine de développement d'instruments que Henk et Melnick (1995) ont conçu le *Reader Self-Perception Scale*<sup>4</sup>, qui vise à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture. Ces auteurs se sont principalement inspirés de l'apport théorique sur l'auto-efficacité du psychologue Albert Bandura. Ils ont, de plus, puisé largement dans les travaux de recherche de Dale H. Schunk, élève de Albert Bandura, qui a effectué les premières recherches visant à utiliser la théorie de l'auto-efficacité en contexte scolaire. Les apports de Dale H. Schunk, ainsi qu'une description de la théorie de l'auto-efficacité de Albert Bandura, sont présentés au chapitre II de ce document.

L'Échelle d'auto-perception du lecteur a été développée afin de répondre à un manque déclaré d'instruments scientifiques servant à mesurer la façon dont les lecteurs s'évaluent (Wixson *et al.*, 1987). Valencia (1990) fait référence à cette notion du lecteur qui s'évalue lui-même, la notion de « la perception de soi en tant que lecteur »<sup>5</sup>, comme une notion représentant un concept important en regard d'une compréhension plus élaborée de la performance du lecteur.

---

<sup>4</sup> L'Échelle d'auto-perception du lecteur. Traduction libre.

<sup>5</sup> Perception of self as reader. Traduction libre.

L'Échelle d'auto-perception du lecteur est l'instrument utilisé lors de la présente recherche. Afin de s'assurer que cet instrument mesure de façon adéquate l'auto-perception en lecture chez une population québécoise, la chercheuse a opté pour une méthodologie de validation transculturelle. Les étapes proposées par cette méthodologie servent à effectuer une traduction en français québécois qui devrait être très près du sens de la version originale. Le but final d'une telle démarche vise à s'assurer que l'instrument traduit mesure effectivement bien le même concept que la version originale. La méthodologie proposée est celle de R.J. Vallerand (1989)<sup>6</sup>. Une description des étapes de cette méthodologie est présentée au chapitre III de ce document.

#### 1.5 La perception de l'auto-efficacité

La perception qu'une personne a de sa compétence à accomplir une activité est désignée chez les chercheurs anglophones, par l'expression *perceived self-efficacy*<sup>7</sup>. C'est la perception au moyen de laquelle une personne évalue ses capacités à accomplir une activité comportant un degré d'incertitude élevé quant à sa réussite (Bandura, 1977a, 1982 ; Schunk, 1996).

Un point important se dégage de la définition qui précède. En effet, puisque le processus d'auto-évaluation semble se dérouler seulement pour les activités qui comportent un haut niveau d'incertitude quant à leur réussite, une personne n'a donc pas besoin d'évaluer sa capacité à réussir des activités qu'elle a

---

<sup>6</sup> R.J. VALLERAND. « Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. », Psychologie Canadienne, 1989, vol. 30, no 4, p. 662-680.

<sup>7</sup> Perception de l'auto-efficacité. Traduction libre.

l'habitude de faire, car elle connaît déjà son niveau de compétence à les accomplir. Le contexte scolaire comporte plusieurs activités auxquelles l'élève est habitué, mais c'est également un contexte où on lui demande constamment d'acquérir de nouvelles connaissances en plus d'accomplir des activités obligatoires et de travailler avec d'autres élèves qui ne sont pas nécessairement ses amis. Un tel milieu peut causer de l'incertitude chez l'élève et l'amener fréquemment à se demander s'il est capable d'accomplir les tâches qu'on lui demande de faire. Ceci nous permet d'avancer que la perception de l'auto-efficacité pourrait influencer les choix d'activités de lecture en plus d'encourager parfois l'évitement de certaines tâches reliées à la lecture. De plus, l'auto-efficacité semblerait influencer la persévérance démontrée afin d'atteindre un objectif d'apprentissage en lecture.

## 1.6 Conclusion

Les perceptions de soi font partie du processus d'élaboration de l'image que l'élève possède de lui-même en tant qu'apprenant. L'importance de ces perceptions conduit même certains auteurs à affirmer que ce ne sont pas tant les capacités réelles de l'élève qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, mais bien celles qu'il pense avoir (Henk et Melnick, 1995). Il semble donc possible d'avancer que différentes personnes possédant des habiletés semblables, ou une même personne dans différentes occasions, peuvent obtenir des résultats faibles, adéquats ou supérieurs, selon le cas.

Dans ce chapitre, nous avons tenté de démontrer l'importance des perceptions, particulièrement la perception de l'auto-efficacité, qui représente le concept mesuré par l'instrument qui sera validé lors de la présente recherche.

Le chapitre suivant offre une revue de la littérature portant sur la perception de l'auto-efficacité. De plus, il offrira une description du cadre théorique qui a servi à l'élaboration de l'instrument choisi pour cette recherche, c'est-à-dire la théorie de l'auto-efficacité de Albert Bandura.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

#### 2.1 Introduction

Ce chapitre servira à présenter une revue de la littérature portant sur la perception de l'auto-efficacité. De plus, il décrira le cadre théorique qui a contribué à l'élaboration de l'instrument que nous désirons valider de façon transculturelle dans la présente recherche.

#### 2.2 L'état des recherches portant sur la perception de l'auto-efficacité

De façon générale, les recherches ayant trait à la perception de l'auto-efficacité démontrent qu'un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités qu'on lui propose. Par contre, l'élève qui a une piètre opinion de sa compétence à réussir une activité est porté à éviter cette activité ou à l'abandonner rapidement (Schunk, 1989b ; Dweck et Legget, 1988). Les recherches entreprises jusqu'à maintenant à ce sujet sont nombreuses et permettent de préciser davantage cette conclusion générale. Nous présenterons ici une revue des recherches concernant la population du primaire, puisque cette dernière représente la population ciblée par l'instrument choisi dans le cadre de ce rapport. Cette section est tirée du volume de Viau (1994).

### 2.2.1 Les recherches au primaire

Dans leur recension de recherches portant sur le développement de la perception de l'auto-efficacité chez l'enfant, Phillips et Zimmerman (1990) ont constaté qu'entre quatre et sept ans, l'enfant évalue sa compétence de façon générale et a du mal à la percevoir de façon réaliste. En fait, il serait plutôt porté à se surestimer. Toutefois, cette tendance diminuerait avec les années. Les recherches recensées par Paris et Newman (1990) tendent à démontrer, en effet, que dès la troisième ou la quatrième année du primaire, les élèves seraient en mesure de porter un jugement de plus en plus réaliste sur leur compétence à accomplir une activité.

Les études de Dweck (1989) démontrent que le développement cognitif et les influences sociales sont les principaux éléments de l'évolution de la perception de l'auto-efficacité. Sur le plan des influences sociales, cette auteure constate que les parents et les enseignants jouent un rôle primordial dans la construction de cette perception chez l'enfant et que celle-ci commence à l'école. Phillips et Zimmerman (1990) précisent que le jugement porté par les parents sur leur enfant a plus d'influence sur celui-ci que ses propres performances en classe. En termes pratiques, cela signifie qu'en première année, l'enfant se base plus sur le jugement de ses parents que sur ses succès ou ses échecs en classe afin d'évaluer son auto-efficacité. Ce résultat de recherche démontre à quel point les parents et les enseignants influencent l'évolution de la perception de l'auto-efficacité chez le jeune enfant.

De plus, Dweck constate que certains élèves, dont un bon pourcentage sont des filles, ont tendance à donner plus d'importance à leurs échecs antérieurs qu'à leurs succès et à les attribuer à leur manque d'intelligence. D'après elle, cela expliquerait, notamment, pourquoi certains enseignants constatent avec surprise que des élèves qu'ils considèrent brillants et aptes à réussir se sous-estiment et se jugent, dès le début des cours, incapables de réussir (Stipek et Hoffman, 1980). Ceci expliquerait également la présence de certains comportements dont l'enseignant ne peut comprendre la présence lors d'une activité d'apprentissage, tels, par exemple, la nervosité, l'insécurité ou même l'indifférence.

En regard de la notion de l'intelligence, les recherches de Dweck et Bempechat (1981) indiquent que les enfants sembleraient comprendre la notion d'intelligence de deux façons différentes. De plus, la façon dont ils comprennent cette notion influence leur comportement lors de nouvelles activités. D'après ces chercheurs, ces conceptions de l'intelligence sont des croyances autour desquelles sont organisées la réussite, l'affectivité et les cognitions. Ainsi, essentiellement, certains enfants ont tendance à percevoir l'intelligence comme un attribut qui est relativement global et stable, qui peut être jugé adéquat ou inadéquat et qui est tout à la fois limité et limitant. Par contraste, d'autres enfants tendent à considérer l'intelligence comme « quelque chose » produit par eux-mêmes, c'est-à-dire « quelque chose » qui possède beaucoup de potentiel à se développer par l'intermédiaire de leurs efforts.

Schunk (1991), tel que susmentionné, était un étudiant de Albert Bandura. Tout en étant un des pionniers qui ont appliqué la théorie de l'auto-efficacité en contexte scolaire, il a également effectué une revue de la littérature portant sur la

perception de l'auto-efficacité dans ce contexte. Dans cette revue, notamment, l'auteur fait état de recherches dont le but était de connaître l'influence de certaines composantes pédagogiques sur la perception qu'un élève possède de sa compétence, soit sur l'auto-efficacité. Plusieurs conclusions intéressantes s'en dégagent. Entre autres, sur le plan de la relation entre les buts d'apprentissage et la perception de la compétence, ces études tendent à démontrer que miser sur des buts à court terme a une influence positive plus grande sur la perception de la compétence. Cette conclusion s'explique peut-être par le fait que l'élève qui se fixe des buts à court terme peut rapidement constater ses progrès. Contrairement, l'élève qui se fixe des buts à long terme devra attendre plus longtemps avant de constater ses progrès, ce qui peut l'amener à se décourager ou même à oublier tout simplement les buts de son apprentissage.

De plus, la perception qu'un élève possède de sa compétence peut également être favorablement influencée par l'intermédiaire de l'observation des comportements de l'enseignant ou de ses pairs. Cependant, afin que cette influence soit positive, il faut que la personne qui sert de modèle réussisse adéquatement l'activité observée. Schunk (1991) précise que l'observation de l'activité d'un pair influence davantage la perception de la compétence d'un élève que l'observation de l'activité de l'enseignant. Ce résultat de recherche s'expliquerait par le fait que l'élève s'identifie plus facilement à un pair qu'à l'enseignant, car il considère généralement ce dernier comme un spécialiste. Effectivement, l'élève observé possède en général les mêmes caractéristiques que l'élève qui observe, et celui-ci peut plus facilement se dire que si son compagnon de classe réussit l'activité observée, lui aussi en est bien capable. Enfin, dans certains cas, l'auto-observation s'est avérée pour l'élève un moyen efficace

d'améliorer la perception de sa compétence. À l'aide d'un magnétoscope, il est possible de faire voir à des élèves qu'ils ont bien réussi certaines activités et qu'il est donc possible pour eux d'en réussir d'autres semblables dans le futur.

Schunk (1989b, 1984, 1983, 1982) a aussi entrepris une série d'études en contexte scolaire, dont les objectifs étaient de répondre aux questions suivantes: Peut-on améliorer l'opinion de la compétence en fournissant des rétroactions sur les efforts fournis lors d'une activité ? Peut-on, de plus, améliorer l'opinion de la compétence en fournissant également des rétroactions sur les aptitudes ? Si oui, quel type de rétroaction serait le plus efficace et de quelle façon peut-on la présenter à l'élève ?

Ces études ont porté sur des élèves du primaire qui éprouvaient des difficultés à faire des opérations d'arithmétique, telles que la soustraction ou l'addition. Les élèves étaient généralement répartis en deux groupes. Les élèves du premier groupe ne bénéficiaient d'aucune rétroaction ; ils effectuaient tout simplement des exercices de soustraction ou d'addition. Dans le deuxième groupe, chaque élève recevait, premièrement, des rétroactions sur l'effort qu'il fournissait (par exemple, « Tu réussis bien, car tu travailles fort. ») et, deuxièmement, sur leurs aptitudes intellectuelles, (par exemple, « Tu réussis bien, car tu es intelligent. »). Schunk a ensuite comparé les résultats obtenus. Voici ses trois principales observations. Premièrement, une rétroaction sur l'effort fourni améliore l'opinion de la compétence à accomplir l'activité en question. Deuxièmement, les élèves qui ont reçu une rétroaction sur leurs aptitudes ont vu l'opinion qu'ils avaient de leur compétence s'améliorer plus rapidement que les élèves qui ont reçu soit une rétroaction sur leurs efforts, soit une rétroaction sur

leurs efforts et sur leurs aptitudes (efforts-aptitudes). Troisièmement, parmi les élèves qui ont reçu soit des rétroactions sur leurs aptitudes à deux reprises (aptitudes-aptitudes), soit des rétroactions sur leurs aptitudes et, par la suite, des rétroactions sur leurs efforts (aptitudes-efforts), soit des rétroactions sur leurs efforts à deux reprises (efforts-efforts), ceux qui ont bénéficié des séquences (aptitudes-aptitudes) ou (aptitudes-efforts) ont vu l'opinion qu'ils avaient de leur compétence s'améliorer davantage que celle des élèves qui avaient bénéficié de la séquence (efforts-efforts).

En général, les recherches de Schunk tendent à démontrer que, lors d'une activité d'apprentissage, il est possible d'améliorer l'opinion de la compétence en utilisant des rétroactions qui sont plus particulièrement ciblées sur les aptitudes.

L'état actuel des recherches dans ce domaine démontre clairement que la perception de la compétence à accomplir une activité influence de façon déterminante les apprentissages en contexte scolaire.

### 2.3 Les dimensions théoriques de la perception de l'auto-efficacité

L'auteur de la théorie de l'auto-efficacité est le psychologue Albert Bandura<sup>1</sup>. Plusieurs chercheurs ont élaboré sur ses concepts, principalement le psychologue Dale H. Schunk, qui a été un des premiers chercheurs à appliquer cette théorie au contexte scolaire.

---

<sup>1</sup> Albert BANDURA. « Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. », *Psychological Review*, 1977a, vol. 84, no 2, p. 191-215.

La théorie de l'auto-efficacité postule que nous avons tous des attentes d'efficacité vis-à-vis de la réalisation de diverses activités et que les effets de ces perceptions influencent les comportements présents et futurs en regard des activités concernées. L'évaluation de la compétence est donc un processus d'inférence qui implique le soupesé des contributions relatives de plusieurs facteurs personnels et situationnels comme, par exemple, les auto-perceptions de l'habileté, la difficulté de la tâche, l'effort fourni, le degré de l'aide provenant de l'extérieur, les circonstances durant lesquelles l'activité s'est déroulée, les succès et les échecs, la comparaison sociale ainsi que différentes formes de persuasion (Bandura, 1977a, 1982 ; Schunk, 1996).

Le modèle de Bandura (Bandura, 1977a, 1982 ; Bandura et Schunk, 1981) présente ces contributions relatives sous la forme de quatre dimensions, d'après lesquelles les acteurs évalueront leur auto-efficacité. La première dimension a trait à la performance, c'est-à-dire à la comparaison entre la performance passée et la performance présente. La deuxième dimension touche la comparaison avec les pairs, soit la façon dont la performance de l'élève est comparée avec celle de ses compagnons de classe. La troisième dimension vise la rétroaction sociale, soit les informations que l'élève reçoit de ses pairs, de ses enseignants, de sa famille et de ses amis. La dernière dimension cible les états physiologiques qui correspondent aux sensations et émotions ressenties par l'élève durant une activité proposée. Ces dimensions sont présentées plus en détail dans la section qui suit.

### 2.3.1 La performance

L'évaluation de la performance est effectuée par l'intermédiaire de la comparaison entre les performances présentes et les performances antérieures, ces dernières correspondant aux succès et aux échecs passés d'un élève. Cette source d'information possède une influence spéciale, car elle est basée sur des expériences de maîtrise personnelle. L'histoire scolaire d'un élève est parsemée d'évaluations qui lui ont fait prendre conscience de ses réussites et de ses échecs. Lorsque l'enseignant propose à un élève une activité qui comporte, pour lui, un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, les réussites et les échecs passés deviennent rapidement des points de référence pour l'élève.

Les performances antérieures semblent intimement liées aux perceptions attributionnelles. En effet, le comportement d'une personne semble influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive. Notamment, un élève peut attribuer ses succès en lecture à son talent, alors qu'un autre les attribuera aux efforts qu'il a déployés (Weiner, 1984). Lorsque les événements n'ont pas une influence très importante sur l'image personnelle, ces perceptions attributionnelles ont peu d'effet sur les décisions prises par une personne. En revanche, lorsque des événements plus importants se produisent, comme, par exemple, des échecs et des succès scolaires, les perceptions attributionnelles peuvent prendre une plus grande importance. D'après Weiner (1984), l'évaluation de la compétence est plus positive si l'élève attribue ses succès à des causes intrinsèques, comme, par exemple, le talent, ainsi que s'il attribue ses échecs à des causes extrinsèques, comme, par exemple, l'effort. En outre, il semblerait que des succès favorisent les attentes de maîtrise d'une activité, pendant que des échecs ont l'effet contraire. De plus, ceci s'avère plus probable si les échecs se présentent tôt dans l'activité

proposée. Cependant, lorsque de fortes attentes en auto-efficacité sont développées par l'entremise de divers succès, l'impact négatif d'un insuccès occasionnel s'en trouve fortement réduit.

Il est à noter ici que les auteurs de l'instrument choisi pour les fins de la présente recherche ont remanié cette dimension afin qu'elle soit représentative des résultats préliminaires obtenus lors de leur premier examen de validation. Effectivement, l'analyse descriptive de ces résultats a révélé que les premiers éléments choisis, afin de représenter la dimension de la performance en lecture, ne semblaient pas la refléter adéquatement. Un examen approfondi a démontré que les éléments les plus statistiquement représentatifs étaient ceux qui permettaient à l'élève d'effectuer des jugements portant sur ses habiletés personnelles en lecture. Les éléments qui représentaient strictement la performance en lecture n'étaient pas assez statistiquement représentatifs pour être utilisés dans l'élaboration de l'instrument de mesure visé. Ainsi, la dimension originale représentant la performance a été définie à nouveau de façon opérationnelle, et seuls ont été retenus les éléments semblant refléter le progrès personnel en lecture de l'élève. C'est donc pour cette raison que la dimension « progrès » a remplacé la dimension « performance » dans l'instrument de Henk et Melnick (1995).

### 2.3.2 La comparaison sociale

Un élève ne se base pas seulement sur la maîtrise d'une activité proposée afin de juger de son niveau d'auto-efficacité. Le fait d'observer d'autres personnes réaliser avec succès des activités qui sont porteuses d'insécurité pour lui peut

générer chez lui un espoir de réussite ou, du moins, un espoir d'amélioration de sa performance (Schunk, 1983).

Les expériences vicariantes, qui se basent sur les inférences créées par la comparaison sociale, sont une source moins fiable d'information que les expériences de maîtrise personnelle, qui sont vécues par l'entremise des succès ou des échecs. En conséquence, les attentes d'efficacité induites par l'intermédiaire de la comparaison sociale sont plus faibles et elles sont aussi appelées à évoluer dans le temps.

L'observation d'une activité réussie a un impact plus positif sur la perception de l'auto-efficacité que l'observation de la même performance non réussie. De plus, il apparaît que l'observation d'une diversité de modèles a aussi un apport plus positif que l'observation d'un seul modèle. Effectivement, l'observateur peut penser que si des élèves si différents de lui peuvent réussir, il le peut aussi. Il est donc possible d'avancer que l'observation du succès chez les autres, alliée à des situations de comparaison appropriées, peut influencer positivement la perception de l'auto-efficacité (Schunk, 1983).

L'observation d'une activité est courante en contexte scolaire. En effet, l'élève doit souvent observer son enseignant avant d'en arriver à effectuer lui-même une activité proposée. Par ailleurs s'ajoute à cette observation une évaluation affective de la part de l'élève quant à ses compétences à accomplir l'activité proposée. La perception des compétences personnelles influencera les comportements démontrés lors de l'activité en question, notamment lors d'une activité de lecture.

### 2.3.3 L'interaction sociale

Puisqu'elles ne sont pas fondées sur une base expérimentale authentique, les attentes d'auto-efficacité induites par l'intermédiaire de la persuasion verbale sont également susceptibles d'être plus faibles que celles qui sont induites par des expériences de maîtrise personnelle. Un élève possédant une longue histoire personnelle d'échecs dans une activité spécifique peut difficilement être convaincu verbalement qu'il est maintenant apte à réussir cette activité. Ainsi, les attentes de maîtrise induites dans l'entourage scolaire, par l'entremise de la persuasion verbale, peuvent rapidement être détruites par des expériences d'échecs. De plus, au sujet des expériences susmentionnées, les recherches prouvent que l'influence verbale est principalement dirigée vers l'augmentation des attentes de réussite plutôt que vers l'augmentation même de l'auto-efficacité (Bandura et Schunk, 1981).

Quoique la persuasion verbale a ses limites, en ce qui concerne la création d'un sens durable de l'auto-efficacité, elle peut tout de même contribuer au succès.

En milieu scolaire, la persuasion a donc principalement trait aux interventions verbales des enseignants et des autres intervenants en milieu scolaire, dont le but est de convaincre un élève de ses capacités à accomplir une activité. En général, ces interventions ont lieu au début d'une activité et elles peuvent se transformer en encouragements lors de son déroulement.

### 2.3.4 Les états physiologiques

Des recherches démontrent que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire au primaire, plus l'anxiété semble nuire à leur performance. Stipek (1993) cite à ce sujet une recherche longitudinale réalisée auprès de 700 élèves du primaire. Les résultats ont démontré que la relation entre l'anxiété et les échecs des élèves de première année était faible, mais qu'elle augmentait au fur et à mesure que ces élèves avançaient dans leurs études, pour devenir beaucoup plus importante et significative en sixième année.

Les situations de stress génèrent habituellement un éveil émotionnel qui, compte tenu des circonstances, peut avoir une valeur informative en regard de la compétence personnelle. Ainsi, lorsqu'un élève est mis en présence d'activités pour lesquelles il ne se sent pas compétent, l'éveil émotionnel est une autre source constituante d'informations qui influence la perception de son auto-efficacité.

Les élèves se fient donc partiellement aux états physiologiques ressentis afin de juger de leur auto-efficacité. Parce qu'un intense éveil émotionnel influence habituellement la performance, les élèves sont plus aptes à connaître des succès lorsqu'ils ne sont pas assaillis par des émotions négatives qui peuvent les rendre tendus et agités. À cause du lien entre l'anticipation et l'auto-éveil émotionnel, les réactions produites par l'incertitude engendrent la crainte de certaines activités. En se percevant incompetents, certains élèves atteignent un niveau élevé d'anxiété. Ainsi, le fait d'éviter des activités considérées comme étant des sources d'anxiété empêche le développement d'habiletés qui pourraient contribuer à leur réussite future. Le manque de compétence persiste alors et

devient éventuellement une base réaliste à l'éveil de l'anxiété générée par l'anticipation des activités en question. Cela représente une boucle fermée en fait. Acquérir des moyens, afin de contrôler l'anxiété causée par l'anticipation d'une activité, diminue ou élimine l'éveil émotionnel négatif. Ainsi, les situations considérées comme étant porteuses de stress peuvent être mieux contrôlées et elles sont jugées moins inquiétantes. Une telle évaluation cognitive réduit encore plus l'éveil émotionnel anticipé.

Les recherches démontrent que les élèves qui perçoivent leur éveil émotionnel comme étant lié à leurs inaptitudes personnelles sont plus aptes à diminuer leurs attentes en efficacité que ceux qui attribuent leur éveil émotionnel à certains facteurs situationnels (Stipek, 1993). En effet, les élèves qui sont très anxieux deviennent habituellement plus préoccupés par la perception de leurs inaptitudes face aux difficultés rencontrées dans la réussite d'une activité que par l'activité elle-même.

Les réactions physiologiques et émotives sont donc une source de la perception qu'un élève possède de sa compétence. Par exemple, lors d'une activité, si un élève sent son rythme cardiaque s'accélérer, il risque d'interpréter ses réactions comme étant une incapacité de sa part à réussir ce qu'on lui demande de faire. Des réflexions d'élèves telles que : « Quand j'arrive à un examen, j'ai chaud et j'ai souvent un blanc de mémoire. » illustrent bien ce phénomène.

### 2.3.5 Conclusion

Il est à noter que ces quatre dimensions de l'auto-efficacité ne sont pas des concepts séparés l'un de l'autre (Marshall et Weinstein, 1984). En effet, un chevauchement très naturel existe entre ces dimensions. Par exemple, la perception de la dimension du progrès prendra pour assise, en partie du moins, la comparaison de la réussite d'un élève avec celle de ses pairs, mais également la rétroaction sociale qu'il perçoit et l'état physiologique ressenti. En fait, les dimensions de l'auto-efficacité sont si intimement liées qu'il est inévitable d'y trouver des interactions très serrées.

Ces interactions semblent confirmer la notion que l'apprentissage de la lecture est complexe et socialement située (Alvermann & Guthrie, 1993). En élaborant ses perceptions en tant que lecteur, l'élève aura peut-être tendance à accorder plus de poids à l'une ou l'autre des dimensions de l'auto-efficacité. Cette pondération sera probablement reliée au contexte social présent lors de l'apprentissage en lecture. Certainement, la comparaison et la rétroaction sociale sont, de par leur nature, socialement situées. Même certains aspects des états physiologiques ressentis possèdent des bases socialement établies, spécifiquement dans le cas des émotions ressenties lors d'un acte de lecture orale (Filby & Barnett, 1982). Vu sous cet angle, la classe, le foyer de l'élève ainsi que tous les autres endroits où ce dernier est appelé à lire représentent des contextes d'apprentissage propices à une évolution du soi en tant que lecteur.

Pour terminer, une fois établie, une perception plus élevée de l'auto-efficacité tend à se généraliser à d'autres situations dans lesquelles la performance est influencée par des préoccupations d'inadéquation personnelle. Les

améliorations de comportement se transfèrent ainsi non seulement à des situations similaires, mais aussi à des activités qui sont substantiellement différentes de celles auxquelles l'amélioration de l'auto-efficacité était originalement destinée (Schunk, 1996).

Cette révision des concepts théoriques de l'auto-efficacité nous a permis de décrire le cadre théorique qui a contribué à l'élaboration de l'instrument de mesure de Henk et Melnick (1995), soit l'Échelle d'auto-perception du lecteur.

Cet instrument est le point de mire de l'objectif visé par cette recherche.

#### 2.4 Objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de proposer un instrument validé en langue française qui pourra mesurer les dimensions de l'auto-efficacité en lecture chez une population québécoise, spécifiquement chez des élèves en quatrième année du primaire.

L'objectif de cette recherche n'est pas de présenter les résultats obtenus lors de la passation de l'instrument. Cependant, nous offrirons en conclusion deux des résultats obtenus afin de proposer des pistes de recherches futures aux lecteurs intéressés.

Puisque l'instrument choisi fait partie de la banque d'instruments de mesure de la *American Reading Association*, la chercheuse a obtenu une permission afin d'utiliser cet instrument pour ses fins de recherche.

## 2.5 Conclusion

Nous avons présenté ici une revue des recherches effectuées sur la perception de l'auto-efficacité chez les élèves du primaire. De plus, nous avons présenté le cadre théorique qui a servi de support à l'élaboration de l'instrument que la présente recherche vise à valider de façon transculturelle, soit *The Reader Self-perception Scale*©.

Le chapitre suivant présente les étapes de la méthodologie de validation transculturelle choisie.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

#### 3.1 Introduction

Le but de cette recherche consiste à proposer un instrument servant à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième année du primaire et de langue française québécoise. L'instrument en question s'intitule *The Reader Self-Perception Scale*<sup>1</sup>. L'instrument proposé étant de langue anglaise, la chercheuse a opté pour une méthodologie servant à traduire fidèlement des instruments de mesure de langue anglaise en langue française.

Ce chapitre débute avec une description du contexte de l'expérimentation et des sujets qui ont participé à cette recherche. Il se poursuit avec la description de l'instrument proposé ainsi que la description des modalités de passation de cet instrument. Il est conclu avec la description des étapes de la méthodologie de validation transculturelle choisie.

#### 3.2 Le contexte de l'expérimentation

Cette recherche a été réalisée à la fin de l'année scolaire 1996-1997. Dix-huit groupes d'élèves de quatrième année du primaire, répartis dans douze écoles

---

<sup>1</sup> L'échelle d'auto-perception du lecteur. Traduction libre.

primaires de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, y ont participé, ce qui représente une population totale de 374 élèves.

Les directions d'établissement et les enseignants ont été contactés par téléphone au début du mois d'avril 1997, afin que la chercheuse leur présente le projet de recherche et qu'elle obtienne leur collaboration. La communauté scolaire a été très réceptive et il a été aisé de planifier des rencontres avec les enseignants intéressés.

Ces rencontres ont été effectuées à l'école d'appartenance de chaque enseignant durant le mois d'avril 1997. Elles ont servi à la chercheuse de véhicule afin de discuter du but de la recherche avec les enseignants et afin de les familiariser avec l'instrument destiné à être soumis aux élèves, soit la version expérimentale en langue française québécoise de l'Échelle d'auto-perception du lecteur (voir Appendice 2). De plus, ces rencontres visaient à familiariser les enseignants avec les modalités de passation qui sont décrites à la section 3.4.1 de ce chapitre.

L'instrument a été soumis aux élèves par les enseignants durant le mois de mai 1997. Après la passation, les enseignants ont contacté la chercheuse par téléphone et cette dernière a récupéré les copies dans les écoles respectives. Tous les questionnaires ont été récupérés vers le début du mois de juin 1997.

### 3.3 Les sujets

L'Échelle d'auto-perception du lecteur mesure les perceptions de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième année du primaire.

Le choix de cette population s'appuie sur les recherches en psychologie du développement qui semblent prouver de plus en plus que, avant la quatrième année du primaire, les enfants ne sont pas en mesure de bien évaluer leur performance académique et les causes qui sont en jeu (Blumenfeld *et al.*, 1982 ; Micholls, 1978 ; Stipek, 1981).

D'après Bettelheim et Zelan (1981), plus le lecteur est jeune et intellectuellement immature, plus ses émotions colorent tout ce qu'il entreprend. Ce jeune lecteur n'est donc guère capable d'expérimenter les événements de façon objective. En fait, d'après Nicholls (1979), les concepts d'effort et d'habileté semblent se différencier plus clairement l'un et l'autre seulement après l'âge de 9 ans, ce qui représente l'entrée approximative de l'enfant au deuxième cycle du primaire.

Ainsi, les élèves de deuxième cycle du primaire sembleraient avoir atteint un niveau de maturité cognitive leur permettant de ne pas seulement attribuer leurs succès, par exemple, à la chance ou à la pensée magique. De plus, ces élèves sont maintenant plus en mesure d'établir un lien entre leurs accomplissements et leurs habiletés (Nicholls, 1979 ; Ruble *et al.*, 1980).

D'après Piaget (1966), l'enfant de cet âge se situerait au stade opératoire concret de son développement cognitif. À ce stade, il y aurait passage de la centration subjective à une décentration à la fois cognitive, sociale et morale. Cette décentration permet de constituer ce que Piaget nomme « les systèmes opératoires de transformations », libérant ainsi la représentation du réel de ses apparences figuratives trompeuses. C'est ainsi que l'enfant peut maintenant

objectiver de plus en plus ses expériences. Théoriquement, l'élève se situant approximativement au stade opératoire concret de son développement cognitif se placerait à l'entrée du deuxième cycle du primaire, soit en quatrième année. Piaget affirme également que l'âge des enfants ne constitue en fait qu'une approximation du stade de développement cognitif, puisque ce dernier s'avère différent pour chaque enfant. Ainsi, en théorie, un enfant de dix ans pourrait en être au même stade de développement cognitif qu'un enfant de onze ans, ce qui représente l'entrée approximative au deuxième cycle du primaire.

Pour les fins de cette recherche, la population est composée, à un groupe près, de l'ensemble des élèves de quatrième année des écoles primaires de Rouyn-Noranda. Cette population représente douze groupes d'élèves de huit écoles primaires. L'échantillon est complété par six groupes d'élèves de quatrième année de la même commission scolaire, situés dans quatre écoles primaires situées en milieu rural très rapproché de la ville de Rouyn-Noranda. La population totale représente donc dix-huit groupes d'élèves de quatrième année provenant de douze écoles primaires de la région.

Cependant, l'échantillon utilisé dans cette recherche se compose de 302 élèves, ce qui correspond au nombre de sujets qui ont correctement suivi les consignes décrivant la bonne façon de répondre, c'est-à-dire à ceux qui n'ont fait qu'un seul choix de réponse par élément de l'instrument. Toute autre forme de réponse annulait l'élément, car elle le rendait inutilisable pour fins d'analyses statistiques.

### 3.4 L'instrumentation

L'instrument utilisé pour les fins de cette recherche est le questionnaire américain *The Reader Self-Perception Scale*© (voir Appendice 1).

L'Échelle d'auto-perception du lecteur comporte 33 éléments, dont un élément d'ordre général et 32 éléments qui se répartissent de façon plus ou moins équitable entre les quatre dimensions servant à mesurer l'auto-efficacité en lecture, soit le progrès, la comparaison sociale, la rétroaction sociale et les états physiologiques. L'élément d'ordre général est l'élément déclencheur incitant les élèves à penser à leurs habiletés en lecture. Les 32 autres éléments portent sur l'habileté en lecture en général ainsi que sur l'identification des mots, l'analyse des mots, la fluidité et la compréhension. Les éléments sont courts et composés de mots simples qui en assurent la compréhension. De plus, tous les éléments sont formulés de façon positive afin d'encourager une prise de décision facile et rapide.

Les consignes écrites qui sont destinées aux élèves sont brèves et apparaissent au tout début de l'instrument. Ces consignes sont suivies des cinq choix de réponses possibles, accompagnées de leurs abréviations respectives. Le matériel d'introduction contient ensuite un exemple de question et son explication. Cette question représente un exercice qui doit être effectué avec l'enseignant au début de la passation.

Les éléments du questionnaire sont présentés de façon aléatoire, dans le but d'éviter que le répondant ne développe une façon automatique de répondre au questionnaire.

En répondant à cet instrument, les élèves ont comme consigne de lire chaque élément et d'évaluer jusqu'à quel point ils sont en accord ou en désaccord avec ce qui est écrit. Ils font donc cette évaluation à l'aide d'une échelle à intervalles. Il s'agit d'une série d'énoncés associés aux quatre dimensions étudiées. Le répondant indique son niveau d'accord ou de désaccord pour chaque élément en utilisant une des catégories suivantes:

- Tout à fait d'accord TA
- Modérément d'accord A
- Indifférent ou neutre N
- Modérément en désaccord D
- Tout à fait en désaccord TD

L'échelle à intervalles présente les avantages d'être simple et de permettre de nuancer les réponses. Elle permet également, grâce à l'anonymat du sujet, d'obtenir un accès plus authentique aux sentiments et croyances réels de ce sujet. De plus, plusieurs personnes peuvent répondre simultanément à un tel type de questionnaire.

Afin de pouvoir effectuer des analyses statistiques, chaque niveau d'accord ou de désaccord a été associé aux valeurs numériques suivantes :

- 5 = Tout à fait d'accord TA
- 4 = Modérément d'accord A
- 3 = Indifférent ou Neutre N
- 2 = Modérément en désaccord D
- 1 = Tout à fait en désaccord TD

Dans l'instrument, un nombre différent d'éléments représente chacune des quatre dimensions servant à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture. La liste qui suit expose les quatre dimensions associées aux éléments qui les représentent respectivement.

- Le progrès est représenté par les neuf éléments suivants :  
les numéros 10, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 27, 28 ;
- la comparaison sociale, par les six éléments suivants :  
les numéros 4, 6, 11, 14, 20, 22 ;
- la rétroaction sociale, par les neuf éléments suivants :  
les numéros 2, 3, 7, 9, 12, 17, 30, 31, 33 ;
- les états physiologiques, par les huit éléments suivants :  
les numéros 5, 8, 16, 21, 25, 26, 29, 32.

Ainsi, la somme totale possible des valeurs numériques associées aux choix d'accord ou de désaccord pour chaque dimension est la suivante :

- un total de 45 pour la dimension du progrès ;
- un total de 30 pour la comparaison sociale ;
- un total de 45 pour la rétroaction sociale ;
- un total de 40 pour les états physiologiques ;
- un grand total de 160.

L'évaluation de l'indice général de la perception de l'auto-efficacité en lecture s'effectue par l'addition des totaux numériques obtenus pour chacune des quatre dimensions mesurant l'auto-efficacité en lecture (voir Appendice 4).

L'interprétation des résultats est effectuée de la façon suivante. Le résultat par dimension qui est légèrement inférieur, égal, ou légèrement supérieur à la moyenne indique que les auto-perceptions de l'élève sont dans la gamme normale. Cependant, des résultats qui sont de beaucoup inférieurs à la moyenne de l'échelle sont problématiques. Les résultats approximatifs où l'élève se situe dans la gamme inférieure sont de l'ordre de 34 pour le progrès, de 16 pour la comparaison sociale, de 27 pour la rétroaction sociale et de 25 pour les états physiologiques. Du même coup, les résultats approximatifs où l'élève se situe dans la gamme supérieure sont de 44 et plus pour le progrès, de 26 et plus pour la comparaison sociale, de 38 et plus pour la rétroaction sociale et de 37 et plus pour les états physiologiques.

Les données recueillies lors de cette passation ont été compilées et traitées à l'aide du logiciel de traitement statistique « Statistical Package for Social Sciences » (SPSS), afin que la chercheuse puisse effectuer les analyses statistiques requises.

#### 3.4.1 Modalités de passation

Le temps requis pour la passation est approximativement de 15 ou de 20 minutes. L'instrument est soumis par l'enseignant, à sa discrétion, dans le but d'inscrire cette activité dans le courant de la journée afin que les élèves ne

perçoivent pas la passation de l'instrument comme un test ou un examen, mais plutôt comme une activité normale proposée par l'enseignant.

Les modalités fournies aux enseignants comprennent une description sommaire de l'instrument ainsi que les modalités de passation, d'évaluation et d'interprétation (voir Appendice 3). Ce sont principalement les modalités de passation qui importent pour l'enseignant, puisque l'évaluation et l'interprétation sont effectuées par la chercheuse. Il semblait cependant approprié de fournir aux enseignants un minimum d'information sur ces deux aspects de la recherche.

Dans les modalités de passation, on demande en premier lieu à l'enseignant d'expliquer aux élèves la raison de la passation de l'instrument. La chercheuse recommande à l'enseignant de dire qu'il s'agit tout simplement de répondre à des questions portant sur la lecture. L'enseignant poursuit en complétant un exemple de question avec les élèves afin que ceux-ci comprennent bien la manière dont les questions sont présentées. L'enseignant peut également encourager les élèves à poser des questions concernant les aspects du questionnaire qu'ils pourraient ne pas comprendre. De plus, on lui suggère d'insister sur le fait que les élèves doivent répondre le plus honnêtement possible aux questions et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il n'y a pas de temps limite pour répondre au questionnaire. Les élèves utilisent tout le temps qu'il leur faut et on demande à l'enseignant de prévoir une activité destinée aux élèves qui termineront plus rapidement que les autres.

La section qui suit sert à présenter les étapes de validation de la méthodologie transculturelle choisie.

### 3.5 Une méthodologie de validation transculturelle

Le choix d'instruments de mesure en recherche représente une partie importante de la méthodologie. Le chercheur francophone se voit souvent offrir des instruments pertinents en provenance des États-Unis.

Vallerand (1989) s'est penché sur cette problématique et, par l'intermédiaire de ses recherches, il en est venu à proposer une méthodologie de validation transculturelle d'instruments de nature psychologique. Cette méthodologie permet aux chercheurs de langue française de s'approprier des instruments de langue anglaise afin de s'en servir pour des fins de recherche.

La méthodologie de Vallerand (1989) propose sept étapes menant à la réalisation de traductions fidèles et valides. Ces étapes sont décrites dans la section suivante.

#### 3.5.1 La première étape : la préparation d'une version préliminaire

La première étape, dans le processus de validation transculturelle, consiste à élaborer une version préliminaire de l'instrument original dans la langue cible, qui est dans notre cas la langue française, telle que parlée au Québec dans la francophonie (Spielberger et Sharma, 1976, cités dans Vallerand, 1989). De nombreuses techniques sont disponibles afin d'obtenir une traduction préliminaire adéquate. Selon l'avis de plusieurs chercheurs en psychologie transculturelle (Brislin, 1986 ; Brislin *et al.*, 1973, cité dans Vallerand, 1989), la technique de la traduction inversée (*back-translation*) semble idéale pour établir une version préliminaire dans la langue cible.

Les avantages de la traduction inversée sont au moins de deux ordres. Premièrement, ce type de traduction implique la participation de deux personnes. Il y a donc moins de chances que les partis pris, les préjugés, les interprétations d'un seul chercheur se retrouvent dans la version préliminaire. Le deuxième avantage permet de vérifier la justesse de la traduction par la comparaison de cette dernière avec la version originale de l'instrument. Il devient alors relativement facile de déceler les lacunes découlant de la traduction de l'instrument.

La technique de la traduction inversée peut être effectuée de plusieurs façons (Brislin, 1986, cité dans Vallerand, 1989). En général, cependant, cette technique requiert que la version originale de l'instrument proposé soit traduite de l'anglais au français par un individu bilingue. Par la suite, cette traduction de l'anglais au français doit être remise à un second individu bilingue qui la traduira cette fois du français vers l'anglais. Cette dernière traduction doit être faite sans le recours à la version originale. En d'autres termes, il s'agit d'essayer de reproduire la version originale de l'instrument en se servant uniquement de la version française. L'exactitude de cette dernière version s'évalue par le niveau de justesse avec lequel elle aura permis de reproduire fidèlement la version originale.

Afin d'éviter certains partis pris, idées préconçues, interprétations et préjugés qui seraient causés par des caractéristiques personnelles des deux premiers individus choisis pour réaliser la traduction inversée, il est parfois recommandé d'utiliser deux traductions inversées en parallèle. Deux traductions de l'anglais vers le français sont obtenues ainsi que deux traductions du français vers l'anglais. Les traductions de l'anglais vers le français représentent les versions préliminaires qui seront évaluées lors de la deuxième étape de la

validation et les traductions du français vers l'anglais servent de moyens de comparaison avec l'instrument original.

### 3.5.2 La deuxième étape : l'évaluation et la modification de la ou des versions préliminaires

Les versions préliminaires doivent subir une évaluation des plus méticuleuse et cette phase constitue une étape importante du processus de validation. En effet, cette seconde phase de l'évaluation permet d'obtenir une version française de l'instrument, que l'on nommera « la version expérimentale ».

La stratégie de base proposée afin de produire une version expérimentale est de mettre sur pied un comité dont les membres seront habilités à effectuer une évaluation objective et précise des versions préliminaires (Spielberger et Sharma, 1976, cités dans Vallerand, 1989).

Il est préférable d'incorporer dans le comité, en plus des chercheurs, les personnes qui ont travaillé à l'élaboration des traductions inversées parallèles ainsi que les auteurs de l'instrument original. Il devient alors possible pour le comité d'offrir des opinions autres que celles des chercheurs et de comprendre pourquoi certains termes anglais ont été traduits ou retraduits de telle ou telle façon.

L'évaluation des versions préliminaires est effectuée en deux étapes. Premièrement, chacun des éléments provenant des deux traductions inversées du français vers l'anglais est comparé aux éléments de la version originale anglaise. Lorsque les éléments provenant des traductions inversées et de la version anglaise

originale sont identiques, il est permis d'avancer qu'un retour fidèle à la version d'origine a bien eu lieu.

Deuxièmement, les membres du comité doivent s'assurer que les différents sens des termes traduits sont effectivement reliés au contenu psychologique. Ceci est très important. En effet, vu le vocabulaire nuancé de la langue française, il est possible que deux termes, intimement reliés mais légèrement différents, permettent des traductions inversées identiques. Ceci explique pourquoi les termes français, même s'ils ont permis une traduction inversée fidèle, doivent faire l'objet d'une étude minutieuse par des experts linguistes et par les chercheurs. De cette façon, les différences d'intensité ou d'expression des énoncés pourront être respectées.

Il est à noter que si la forme française de certains éléments n'est pas satisfaisante, le comité se réserve alors le droit d'effectuer les changements jugés nécessaires. Cependant, ces changements, afin d'être incorporés dans la version expérimentale, devront respecter quatre règles bien précises proposées par Spielberger et Sharma (1976, cités dans Vallerand, 1989). La première règle est la suivante : lorsque les traductions littérales ne sont pas possibles, la version expérimentale doit tenter de dégager le sens de l'élément original et non le « mot pour mot ». La deuxième règle spécifie que les propriétés psycholinguistiques uniques de la langue cible doivent être utilisées autant que possible dans la formulation de la version expérimentale. En effet, ne pas tenir compte de ce point pourrait résulter en l'élaboration d'un instrument présenté dans la langue cible, mais n'ayant que très peu de sens pour les membres de la population québécoise qui sont ciblés. La troisième règle précise que si une mésentente survient entre les

membres du comité en ce qui a trait à l'interprétation de certains éléments, des formes optionnelles de ces éléments devront être incluses dans la version expérimentale. La dernière règle précise que la version expérimentale française doit offrir le même format de présentation et les mêmes modalités de passation que ceux utilisés dans la version originale, car des présentations matérielles différentes du même instrument peuvent mener à des résultats différents (Converse et Presser, 1986, cités dans Vallerand, 1989).

Suite à cette deuxième étape, une version expérimentale de l'instrument choisi devrait être prête. Bien que certains chercheurs se limitent à cette seconde étape de validation, il est important de souligner que, d'après Vallerand (1989), s'arrêter ici ne garantit pas la validité et la fidélité de l'instrument. Plus encore, s'arrêter après la seconde étape ne permet pas de juger du contenu du questionnaire tel qu'il peut apparaître aux yeux des sujets. En effet, bon nombre de recherches démontrent que la perception de l'expérimentateur et celle du sujet ne concordent pas toujours (McAuley et Cross, 1983 ; Russell, 1982, cité dans Vallerand, 1989). Il est donc important de vérifier comment l'instrument est perçu par des membres de la population cible. Cette étape de vérification se fait dans le cadre d'un prétest de la version expérimentale et constitue la troisième étape de validation.

### 3.5.3 La troisième étape : le prétest de la version expérimentale

Le but du prétest, effectué dans un échantillon de la population cible, est de déterminer si les éléments qui composent la version expérimentale du questionnaire sont clairs, rédigés sans ambiguïté, et ce, dans un langage qui s'apparente bien à celui de la population cible.

Les éléments qui sont déterminés ambigus doivent être examinés par les membres du comité et ceux-ci doivent les remplacer par des éléments qui sont porteurs du sens désiré.

#### 3.5.4 La quatrième étape : l'évaluation de la validité de la version expérimentale

La valeur d'une recherche dépend nécessairement de l'instrument de mesure utilisé. Il faut se demander ce que mesure cet instrument. S'agit-il bien de la caractéristique visée ? Toute cette problématique concerne la validité d'un instrument de mesure. Dans tous les cas, la détermination de la validité d'un instrument ou d'une mesure est le résultat d'un jugement pragmatique (Robert, 1988).

En ce qui concerne la traduction d'instruments psychologiques, d'après Spielberger et Sharma (1976, cités dans Vallerand, 1989), dans la mesure où le chercheur démontre empiriquement que la version en langue française est étroitement reliée à la version originale, il devient alors possible de conférer à la fois validité concomitante et validité de contenu à l'instrument. La validité de contenu sert à démontrer que l'instrument mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. Par contre, la validité concomitante est démontrée lorsqu'un instrument présente de forts coefficients de corrélation entre les éléments mesurant les dimensions proposées, qui sont dans notre cas les quatre dimensions mesurant la perception de l'auto-efficacité en lecture, soit le progrès, la rétroaction sociale, la comparaison sociale et les états physiologiques. Les coefficients de corrélation, ou tout simplement la corrélation, représentent la relation entre deux ou plusieurs variables. La corrélation se situe toujours entre -1 et +1. Ainsi, plus forte est la

relation entre les variables analysées, plus la corrélation s'éloignera de 0 pour se rapprocher de +1 dans le cas d'une relation positive, ou de -1, dans le cas d'une relation négative (Allaire, 1995).

Un moyen pratique de vérifier la validité est le recours à des sujets provenant d'une population représentative bilingue (Vallerand, 1989).

Il s'agit donc de soumettre la forme originale et la version expérimentale à des sujets bilingues provenant d'une population représentative afin d'étudier les coefficients de corrélation entre les résultats obtenus lors de la passation des deux versions. Les coefficients de corrélation peuvent être effectués soit entre le pointage total de la version expérimentale et de la version originale, soit entre chacun des éléments composant les instruments. Des coefficients de corrélation positifs élevés (plus de 0,75) indiquent qu'il existe bien une congruence entre les deux versions (Vallerand, 1989). Ceci permet d'avancer que la version expérimentale de l'instrument mesure les mêmes dimensions que celles de l'instrument original.

### 3.5.5 La cinquième étape : l'évaluation de la fidélité de la version expérimentale

Pour évaluer la fidélité d'une opération de mesure, il faut déterminer la proportion de la variation observée attribuable aux influences transitoires, c'est-à-dire la part de variation causée par le hasard. L'instrument est d'autant plus fidèle que cette influence est faible : il donne alors des résultats constants, auxquels on peut avoir confiance. Il ne faut pas oublier toutefois qu'un instrument peut être constant et provoquer néanmoins une déformation systématique ; il est alors

fidèle, mais il manque de validité. Par contre, un instrument dont la validité est établie est nécessairement fidèle (Robert, 1988).

Qui dit fidélité dit constance, certitude, exactitude mais la fidélité n'est jamais absolue. La notion de fidélité est d'abord apparue dans le contexte de la mesure de qualités présumées relativement stables. À ce moment, les chercheurs se sont alors peu préoccupés, d'une part, de l'action possible d'autres influences, assez permanentes elles aussi, mais étrangères à la caractéristique étudiée, et d'autre part, du fait que l'opération de mesure pouvait elle-même modifier cette caractéristique. C'est pourquoi il semblait logique de penser que l'instabilité des résultats provenait uniquement d'erreurs de mesure (Robert, 1988).

Cependant, avec la création d'un nombre croissant d'instruments destinés à mesurer des caractéristiques plus variables ou moins stables (comme les perceptions, par exemple), les chercheurs sont devenus de plus en plus conscients de l'existence possible d'autres sources d'erreurs. Effectivement, d'une part, la caractéristique à mesurer peut changer avec le temps et, d'autre part, l'instrument est susceptible de refléter d'autres caractéristiques relativement permanentes, mais étrangères à la première. Par conséquent, l'instabilité des résultats dans le temps ne traduit pas nécessairement la manifestation d'erreurs de mesure ; par ailleurs, la constance des résultats ne prouve pas davantage l'absence de telles erreurs. En somme, on a compris que l'instabilité des résultats dans le temps n'était pas nécessairement signe d'erreur. La notion de fidélité s'est donc élargie, si bien qu'elle englobe aujourd'hui un grand nombre de concepts et d'opérations de mesure. Divers aspects de la fidélité d'un instrument de mesure sont maintenant

identifiés. Deux des aspects les plus couramment considérés sont la stabilité et l'homogénéité des mesures qui découlent de son utilisation (Robert, 1988).

Les propriétés de stabilité peuvent se mesurer lorsque les chercheurs demandent à des sujets représentatifs de la population cible de remplir l'instrument à deux reprises. De plus, un écart de temps relativement important entre les deux passations de l'instrument doit être respecté. Un écart d'environ un mois s'avère généralement suffisant. Si l'instrument possède cet aspect de la fidélité, les résultats obtenus lors des deux passations devraient demeurer stables. Des coefficients de corrélation positifs test-retest de l'ordre de 0,60 et plus, pour une telle période, s'avèrent satisfaisants (Vallerand, 1989).

Le deuxième aspect de la fidélité est représenté par l'homogénéité des mesures qui découlent de l'utilisation de l'instrument. L'homogénéité est le degré de constance interne qu'offrent les réponses d'un individu aux questions variées d'un instrument. On évalue donc l'équivalence des résultats notés au moyen de l'analyse interne des réponses à ces questions. Il existe plusieurs procédés statistiques permettant de calculer un tel coefficient d'homogénéité, dont le calcul du coefficient *alpha* (Robert, 1988). « Cette formule, qui a été nommée coefficient *alpha* par L.J. Cronbach dans un article publié en 1951 dans la revue *Psychometrika* (« Coefficient *alpha* and the internal structure of tests »<sup>2</sup>), permet d'évaluer la fidélité d'un test qui aurait été administré une seule fois à une population d'individus. »<sup>3</sup> La valeur du coefficient *alpha* peut varier entre 0 et 1. Plus les pointages sont élevés, c'est-à-dire plus ils sont rapprochés du nombre 1,

---

<sup>2</sup> Coefficient alpha et la structure interne des tests. Traduction libre.

plus l'instrument est jugé comme possédant un niveau élevé de constance interne. Par contre, un pointage trop élevé (plus de 0,90 par exemple) démontre la présence d'une certaine redondance dans les éléments et peut laisser supposer que certains de ceux-ci mesurent un aspect trop restreint de la dimension visée. Des valeurs variant entre 0,70 et 0,85 sont donc généralement préférables (McIver et Carmines, 1981, cités dans Vallerand, 1989).

### 3.5.6 La sixième étape : l'étude de la validité de construit de la version expérimentale

L'évaluation de la validité de construit consiste à vérifier si la version expérimentale permet de bien mesurer le construit tel que défini par le cadre théorique ciblé (Vallerand, 1989). Dans notre cas, le construit est l'indice de la perception de l'auto-efficacité en lecture chez des élèves de quatrième année du primaire. Cet indice est mesuré au moyen de quatre dimensions, dont le progrès, la rétroaction sociale, la comparaison sociale et les états physiologiques ressentis.

L'évaluation de la validité de construit d'un questionnaire psychologique peut se faire à trois niveaux, soit au niveau de la structure de la dimension elle-même, soit au niveau des relations entre les différentes dimensions inhérentes à la structure théorique, ou soit au niveau des conséquences des dimensions inhérentes à la structure théorique (Vallerand, 1989).

Lorsque la version traduite de l'instrument démontre des propriétés adéquates concernant la fidélité et la validité de construit, il peut alors être utilisé

---

<sup>3</sup> Denis ALLAIRE. Comprendre la statistique. Volume 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, section 3, p. 29.

en recherche. Toutefois, la normalisation de l'instrument offre des avantages supplémentaires à son utilisateur.

### 3.5.7 La septième étape : l'établissement de normes et le choix des groupes de comparaison

Établir les normes d'un instrument représente la dernière étape du processus de validation transculturelle. Comme le mentionne Anastasi (1976, cité dans Vallerand, 1989), en l'absence de normes, un résultat brut d'un individu obtenu par l'entremise d'un instrument psychologique donné ne peut rien dire en lui-même. Généralement, pour fins de comparaison de normes, les moyennes, les écarts-types, le rang percentile ainsi que les *scores* z et T devraient suffire.

Le choix des groupes de comparaison représente, de plus, une décision qui doit être prise lors de cette dernière étape de validation. Quels seront les groupes qui serviront de critères de comparaison ? La réponse à cette question est directement liée à la vocation de l'instrument psychologique.

### 3.6 Portée et limites de la recherche

L'expérimentation de notre instrument de recherche s'est limitée à dix-huit groupes d'élèves de quatrième année du primaire provenant de douze écoles primaires de la Commission Scolaire Rouyn-Noranda, ce qui représente une population totale de 374 élèves. De cette population d'élèves, 302 ont répondu à l'instrument de façon satisfaisante, c'est-à-dire qu'ils ont effectué un seul choix de réponse parmi les cinq choix offerts pour chaque élément de l'instrument. L'interprétation des résultats ne pourra être généralisée à la population

estudiantine de quatrième année de la Commission scolaire Rouyn-Noranda, puisque cette population n'est pas entièrement représentée dans l'échantillon. La généralisation à d'autres populations estudiantines de quatrième année devra également se faire avec beaucoup de précautions.

Certains facteurs ont été également hors de notre contrôle lors de cette recherche, tels, notamment, la sélection des participants, qui a été déterminée avec la coopération des directeurs d'établissement, ainsi que celle des enseignants. Les élèves inscrits dans les classes où l'enseignant ne participait pas à la recherche n'ont pas pu être questionnés.

De plus, il existe certaines limites inhérentes à l'instrument même, comme par exemple, un refus de répondre de la part des élèves.

La théorie de l'auto-efficacité elle-même présente quelques limites. En effet, lorsque des personnes sont placées dans des situations similaires, l'évolution de la perception de l'auto-efficacité semble différer pour chacune. Une des explications possibles provient peut-être du fait que les individus perçoivent de façon différente l'information servant à élaborer le concept d'auto-efficacité. Une autre explication peut également provenir du fait que l'auto-efficacité est un concept à facettes multiples et qu'il est souvent difficile de savoir laquelle de ces facettes est en voie d'évolution. De plus, vivre différents types d'expériences influençant la perception de l'auto-efficacité ne garantit pas que toutes les expériences vécues influenceront automatiquement cette perception de la même façon (Viau, 1994).

### 3.7 Conclusion

La méthodologie de validation transculturelle proposée servira à confirmer que l'instrument traduit pourra effectivement bien mesurer, dans une population québécoise, les dimensions de l'auto-efficacité en lecture chez les élèves de quatrième année du primaire.

Les résultats des analyses, associés aux étapes de la méthodologie de validation, sont présentés au chapitre suivant.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### 4.1 Introduction

Le chapitre précédent a servi à présenter les étapes de la méthodologie de validation transculturelle de R.J. Vallerand (1989). Dans le chapitre qui suit, nous présentons les résultats obtenus au moyen de cette validation tout en proposant quelques remarques à l'appui.

#### 4.2 Les résultats des sept étapes de la méthodologie de validation transculturelle proposée

##### 4.2.1 Première étape : l'élaboration de deux versions préliminaires

La première étape dans le processus de validation transculturelle consiste à élaborer, dans la langue cible, une version préliminaire de l'instrument original. Dans notre cas, la langue cible est le français, tel que parlé au Québec dans la francophonie. La technique de la traduction inversée (*back-translation*) en parallèle, qui permet d'obtenir deux versions préliminaires, est celle qui a été retenue pour les fins de la présente recherche.

Au début du mois d'avril 1997, les 33 éléments de la version originale (voir Appendice 5) ont donc été remis à deux personnes bilingues pour qu'ils soient traduits de l'anglais vers le français. Par la suite, ces deux traductions françaises ont été remises à deux autres personnes bilingues afin qu'elles essaient

de reproduire la forme originale anglaise de l'instrument. Ces personnes ont travaillé de façon individuelle, sans communiquer entre elles. La séquence des traductions apparaît comme suit :

- Première traduction inversée :

⇒ les 33 éléments de la version originale sont traduits de l'anglais vers le français par l'individu numéro un (voir Appendice 6) ;

⇒ cette traduction est ensuite confiée à l'individu numéro trois qui la traduit du français vers l'anglais (voir Appendice 8).

- Deuxième traduction inversée:

⇒ les 33 éléments de la version originale sont traduits de l'anglais vers le français par l'individu numéro deux (voir Appendice 7) ;

⇒ cette traduction est ensuite confiée à l'individu numéro quatre qui la traduit du français vers l'anglais (voir Appendice 9).

En date du 17 avril 1997, deux traductions de l'anglais vers le français ont été obtenues, soit celles des individus numéros un et deux, ainsi que deux traductions du français vers l'anglais, soit celles des individus numéros trois et quatre. Les traductions de l'anglais vers le français représentent les versions préliminaires qui doivent être évaluées lors de la deuxième étape de validation afin d'en arriver à une version expérimentale acceptable. Les traductions du

français vers l'anglais servent de moyens de comparaison avec l'instrument original.

#### 4.2.2 Deuxième étape : l'évaluation et la modification des versions préliminaires

Tel que recommandé par Vallerand (1989), le comité chargé de l'évaluation comportait la chercheuse ainsi que les personnes qui avaient travaillé à l'élaboration des traductions inversées parallèles. Cependant, il nous a été impossible d'y joindre les auteurs de l'instrument original, tel que proposé par Vallerand, puisque ces derniers ne parlent malheureusement pas le français et leur port d'attache est en Pennsylvanie, aux États-Unis. Le comité a donc effectué cette étape sans leur aide.

Il est à noter que deux des membres du comité étaient des diplômés universitaires en traduction et possédaient dans l'ensemble un total de plus de vingt ans d'expérience dans le domaine de la traduction du français vers l'anglais et inversement, et ce, dans des domaines diversifiés. Leur contribution, en tant qu'experts linguistiques, représente un atout de plus dans la traduction précise des termes de l'instrument.

L'évaluation des versions préliminaires s'effectue en deux étapes. Premièrement, le comité doit évaluer chacun des éléments provenant des deux traductions inversées du français vers l'anglais en les comparant aux éléments de la version originale. Lorsque les éléments provenant de ces traductions inversées et de la version originale sont identiques, il est permis d'avancer qu'un retour fidèle à la version d'origine a bien eu lieu. Dans notre cas, six éléments

représentant parfaitement le sens de la version originale ont été ciblés dans les deux versions préliminaires anglaises. De ce fait, ces éléments ont donc été relevés tels quels dans les versions préliminaires françaises afin de faire partie de la version expérimentale. Ce sont les éléments 5, 21, 26, 29, 31 et 32.

- Élément 5 : J'aime lire à haute voix.
- Élément 21 : Je me sens calme quand je lis.
- Élément 26 : Je pense que lire c'est relaxant.
- Élément 29 : Quand je lis, je me sens bien.
- Élément 31 : Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.
- Élément 32 : J'aime lire.

Deuxièmement, lorsque la forme française de certains éléments n'est pas satisfaisante, le comité doit effectuer les changements jugés nécessaires. Quatre règles, proposées par Spielberger et Sharma (1976, voir Vallerand, 1989), servent d'encadrement lors de cette évaluation. La première règle spécifie que la version expérimentale doit tenter de dégager le sens de l'élément original et non le « mot pour mot ». La deuxième règle veut que les propriétés psycholinguistiques uniques de la langue cible soient utilisées autant que possible dans la formulation de la version expérimentale. De ce fait, une très grande attention a été accordée aux propriétés de la langue française telle que parlée au Québec dans la francophonie. La présence en comité de deux experts en traduction a facilité le respect de ces critères.

Deux étapes ont été nécessaires afin de respecter les critères de la deuxième règle de Speilberger et Sharma (1976). Lors de la première étape, seulement cinq éléments ont été formulés de nouveau par le comité, car il étaient considérés trop éloignés du sens proposé par la version originale. Ce sont les éléments 16, 20, 22, 23 et 30. Voici ces éléments, tels que proposés dans les deux versions préliminaires et tels que sanctionnés par le comité.

- Élément 16 :

Version préliminaire (individu un) : Je me sens heureux quand je lis.

Version préliminaire (individu deux) : Quand je lis je me sens joyeux.

Version du comité : Quand je lis je me sens joyeux à l'intérieur.

- Élément 20 :

Version préliminaire (individu un) : Je lis mieux que mes camarades de classe.

Version préliminaire (individu deux) : Je lis mieux que certains élèves de ma classe.

Version du comité : Je lis mieux que d'autres enfants de ma classe.

- Élément 22 :

Version préliminaire (individu un) : Je lis plus souvent que mes pairs.

Version préliminaire (individu deux) : Je lis plus que d'autres élèves.

Version du comité : Je lis plus que d'autres enfants.

- Élément 23 :

Version préliminaire (individu un) : Je comprends mieux ce que je lis maintenant.

Version préliminaire (individu deux) : Je comprends ce que je lis mieux qu'avant.

Version du comité : Je comprends que je lis mieux qu'avant.

- Élément 30 :

Version préliminaire (individu un) : Mes pairs pensent que je lis assez bien.

Version préliminaire (individu deux) : D'autres élèves pensent que je suis un bon lecteur.

Version du comité : D'autres enfants pensent que je suis un bon lecteur.

Lors de la deuxième étape, tous les autres éléments ont été évalués et considérés assez près de la version originale afin d'être intégrés tels quels dans la version expérimentale finale. Ainsi, trois éléments provenant de la version préliminaire française de l'individu numéro un et dix-neuf éléments provenant de la version préliminaire française de l'individu numéro deux ont été intégrés à la version expérimentale finale.

Les trois éléments provenant de la version préliminaire française de l'individu numéro un sont les suivants:

- Élément 6 : Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes pairs.
- Élément 10 : Quand je lis, je ne suis plus obligé de m'efforcer autant qu'avant.
- Élément 24 : J'arrive à comprendre les mots plus facilement maintenant.

Les 19 éléments provenant de la version préliminaire française de l'individu numéro deux sont les suivants :

- Élément 1 : Je pense que je suis un bon lecteur.
- Élément 2 : Je peux dire quand mon professeur aime m'écouter lire.
- Élément 3 : Mon professeur pense que ma lecture est bonne.
- Élément 4 : Je lis plus vite que d'autres élèves.
- Élément 7 : Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire.
- Élément 8 : Je me sens bien à l'intérieur quand je lis.

- Élément 9 : Les élèves de ma classe pensent que je lis assez bien.
- Élément 11 : Il me semble que je connais plus de mots que les autres enfants quand je lis.
- Élément 12 : Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.
- Élément 13 : Je m'améliore en lecture.
- Élément 14 : Je comprends ce que je lis aussi bien que les autres élèves.
- Élément 15 : Quand je lis, j'ai besoin de moins d'aide qu'avant.
- Élément 17 : Mon professeur pense que je suis un bon lecteur.
- Élément 18 : La lecture est plus facile pour moi qu'avant.
- Élément 19 : Je suis capable de lire plus vite qu'avant.
- Élément 25 : Je me sens à l'aise quand je lis.
- Élément 27 : Je lis mieux maintenant qu'avant.
- Élément 28 : Quand je lis, je reconnais plus de mots qu'avant.

- Élément 33 : Les membres de ma famille aiment m'écouter lire.

Le fait de compléter cette étape a permis aux membres du comité de satisfaire les exigences de la deuxième règle de Speilberger et Sharma (1976) et d'en arriver à un accord commun au sujet de la traduction finale des 33 éléments composant la version expérimentale (voir Appendice 10).

La troisième règle proposée par Spielberg et Sharma (1976) précise que si une mésentente survient entre les membres du comité quant à l'interprétation de certains éléments, des formes optionnelles de ces éléments doivent être incluses dans la version expérimentale. Spécifions qu'aucune mésentente ne s'est produite lors de cette étape de l'évaluation et qu'aucune forme optionnelle n'a donc été proposée par le comité.

La quatrième et dernière règle précise que la version expérimentale française doit offrir le même format de présentation et les mêmes modalités de passation que ceux utilisés dans la version originale. Le comité s'est assuré de ce dernier critère en communiquant par téléphone avec un des auteurs de l'instrument original, soit le professeur William A. Henk, à l'Université Penn State-Harrisburg, à Middletown en Pennsylvanie, afin d'être certain que la présentation matérielle de la version expérimentale française obtenue correspondait à celle que le professeur Henk avait utilisée lors de sa recherche de 1995.

La réussite de cette deuxième étape de la méthodologie de validation transculturelle a permis aux membres du comité d'en arriver à un accord commun

quant à une version expérimentale de l'instrument (voir Appendice 2) et d'effectuer un prétest, ce qui représente la troisième étape de validation transculturelle utilisée.

#### 4.2.3 Troisième étape : le prétest de la version expérimentale

Le but du prétest est de déterminer si les éléments qui composent la version expérimentale du questionnaire sont clairs, rédigés sans ambiguïté, et ce, dans un langage qui s'apparente bien à celui de la population cible. Les éléments qui sont jugés ambigus doivent être examinés par les membres du comité et ceux-ci doivent suggérer des éléments qui sont porteurs du sens désiré.

Lors de la troisième semaine du mois d'avril 1997, la lecture de la version expérimentale a été confiée à un groupe d'élèves (N = 19) représentatif de la population cible, provenant d'une école primaire de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Par la suite, une rencontre avec l'enseignant nous a confirmé qu'aucune ambiguïté n'était apparue lors de cette lecture, que ce soit au sujet des consignes proposées aux élèves ou au sujet de la formulation des éléments.

Cependant, l'enseignant a émis une remarque en rapport avec trois des éléments représentant la dimension de la comparaison sociale. Rappelons au lecteur que cette dimension est représentée dans l'instrument par six éléments, soit les éléments 4, 6, 11, 14, 20 et 22. Sa remarque ciblait spécifiquement les éléments 6, 11 et 20, qui sont présentés ici.

- Élément 6 : Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes pairs.
- Élément 11 : On dirait que je connais plus de mots que les autres enfants quand je lis.
- Élément 20 : Je lis mieux que d'autres enfants de ma classe.

D'après cet enseignant, certains élèves de quatrième année, en majorité des filles, sont déjà trop modestes pour répondre de façon réelle à ces éléments, même si, en fait, ils sont probablement meilleurs en lecture que leurs pairs. L'enseignant croit qu'à cet âge, les élèves comprennent très bien « [...] qu'il n'est pas correct de se considérer mieux que les autres [...] » Toujours d'après cet enseignant, ceci provient peut-être du fait qu'ils sont trop polis ou trop gênés pour se juger ainsi. Donc, d'après lui, la mesure de cette dimension de l'auto-efficacité en lecture sera faussée à cause de la formulation des éléments qui la représentent.

Quoique la remarque de l'enseignant a été appréciée et que nous avons jugé nécessaire de la mentionner ici, le comité a décidé de conserver les formulations de ces éléments, telles que présentées dans la version expérimentale, car elles correspondaient de très près à celles de la version originale. Afin de compléter adéquatement les étapes de la méthodologie choisie, le comité ne pouvait malheureusement pas tenir compte de cet apport de l'enseignant. Cependant, il nous a semblé que cette remarque méritait un examen attentif. Nous y reviendrons aux chapitres V et VI de ce rapport.

La passation du prétest terminée, il est maintenant possible de passer à la quatrième étape de la validation, soit la vérification de la validité de la version expérimentale.

#### 4.2.4 Quatrième étape : l'évaluation de la validité de la version expérimentale

D'après Vallerand (1989), en ce qui concerne la traduction d'instruments de mesure de nature psychologique, si le chercheur réussit à démontrer empiriquement que la version en langue française est étroitement reliée à la version originale, il devient alors possible de conférer à la fois validité de contenu et validité concomitante à la version expérimentale.

Tel que mentionné au chapitre III, la validité de contenu sert à démontrer que l'instrument mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. Par contre, la validité concomitante est démontrée lorsqu'un instrument présente de forts coefficients de corrélation entre les éléments mesurant les dimensions proposées. Dans notre cas, ces dimensions sont celles qui servent à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture, soit le progrès, la rétroaction sociale, la comparaison sociale et les états physiologiques. Pour ce faire, le recours à des sujets bilingues, provenant d'une population représentative de la population cible, est particulièrement indiqué (Vallerand, 1989).

La chercheuse est reconnaissante à l'école Noranda, de la Commission scolaire Western Quebec, d'avoir participé à la réalisation de cette étape. Une des caractéristiques de cette école est de promouvoir un enseignement en grande

partie bilingue. Les élèves de l'école Noranda étaient donc en mesure de participer à la réalisation de cette étape de la validation.

La direction d'établissement a été contactée lors de la dernière semaine du mois d'avril 1997 et la chercheuse a pu recruter l'enseignant de quatrième année du primaire de cette école. La même semaine, la chercheuse a donc rencontré cet enseignant à son école d'attache afin de lui présenter la recherche et de lui remettre le nombre nécessaire de versions originales (voir Appendice 1) et de versions expérimentales (voir Appendice 2) de l'instrument ainsi que les modalités de passation (voir Appendice 3). La classe de quatrième année du primaire de l'école Noranda comportait 13 élèves, tous évalués comme étant bilingues par l'enseignant et la direction. Cependant, seulement 10 élèves ont répondu de façon adéquate lors de la passation, c'est-à-dire qu'ils ont effectué un seul choix de réponse par élément. Toute autre forme de réponse annulait l'élément proposé et le rendait ainsi inutilisable pour les fins d'analyses statistiques. La passation s'est effectuée la même semaine, soit la dernière semaine du mois d'avril 1997.

Cette passation par des sujets bilingues représentatifs de la population cible vise à obtenir, pour des fins de comparaison, les coefficients de corrélation présents dans les deux versions. Tel que mentionné au chapitre III, les coefficients de corrélation, ou tout simplement la corrélation, représentent la relation entre les variables analysées. La corrélation se situe toujours entre -1 et +1. Ainsi, plus forte est la relation entre les variables analysées dans le cas d'une relation positive, plus la corrélation s'éloignera de 0 pour se rapprocher de +1, ou de -1 dans le cas d'une relation négative (Allaire, 1995). Dans le cadre de cette

recherche, les coefficients de corrélation ont été obtenus entre le pointage total de la version expérimentale et de la version originale. Notons que des coefficients de corrélation positifs élevés (plus de 0,75) indiquent qu'il existe bien une congruence entre les deux versions (Vallerand, 1989). Les résultats respectent cette exigence puisqu'ils sont ici de l'ordre de 0,86.

Le respect des critères exigés lors de cette quatrième étape confirme que l'instrument est valide tant par sa validité de contenu que par sa validité concomitante. Ceci a permis de passer à la cinquième étape de la méthodologie, qui est l'évaluation de la fidélité de la version expérimentale.

#### 4.2.5 Cinquième étape : l'évaluation de la fidélité de la version expérimentale

La notion de fidélité englobe aujourd'hui un grand nombre de concepts et d'opérations de mesure. Divers aspects de la fidélité d'un instrument de mesure sont maintenant identifiés. Deux des aspects les plus couramment considérés sont la stabilité temporelle et l'homogénéité des mesures qui découlent de son utilisation (Robert, 1988).

Les propriétés de stabilité temporelle se mesurent quand des sujets représentatifs de la population cible remplissent l'instrument à deux reprises. Un groupe d'élèves (N = 19) de quatrième année de la Commission scolaire Rouyn-Noranda a donc répondu à deux reprises à la version expérimentale de l'instrument.

Une première passation s'est déroulée le 24 avril 1997, suivie d'une deuxième passation, qui a eu lieu le 25 mai 1997. Les résultats des coefficients de corrélation test-retest démontrent que la version expérimentale est fidèle en ce qui a trait à la stabilité temporelle. En effet, les quatre dimensions servant à mesurer la perception de l'auto-efficacité en lecture démontrent des coefficients de corrélation situés au-dessus de la valeur minimale requise proposée par Vallerand (1989), soit 0,60. Ces résultats confirment que les réponses aux questions de la version expérimentale sont demeurées stables, et ceci après deux passations, séparées par un mois d'intervalle.

Le Tableau I présente les coefficients de corrélation test-retest obtenus lors de cette passation.

Tableau I

Coefficients de corrélation test-retest de la version expérimentale  
(N = 19)

Dimensions	Coefficients de corrélation
Progrès	,78
Comparaison sociale	,90
Rétroaction sociale	,87
États physiologiques	,78
Total global	,83

$p < ,01$

Le deuxième aspect de l'évaluation de la fidélité est l'homogénéité des mesures qui découlent de son utilisation. Tel que mentionné au chapitre III, l'homogénéité est le degré de constance interne qu'offrent les réponses d'un individu aux questions variées d'un instrument. Il existe plusieurs procédés statistiques permettant de calculer un tel coefficient d'homogénéité et un des plus utilisés est le calcul du coefficient *alpha* (Robert, 1988). La valeur du coefficient *alpha* peut varier entre 0 et 1. Plus les pointages sont élevés, c'est-à-dire plus ils sont rapprochés du nombre 1, plus l'instrument est jugé comme possédant un niveau élevé de constance interne. Par contre, un pointage trop élevé (plus de 0,90, par exemple) démontre la présence d'une certaine redondance dans les éléments et peut laisser supposer que certains de ceux-ci mesurent un aspect trop restreint des dimensions étudiées. Des valeurs variant entre 0,70 et 0,85 sont donc généralement préférables (McIver et Carmines, 1981, voir Vallerand, 1989).

Les résultats servant à vérifier l'homogénéité des mesures obtenues lors de la passation principale de cette recherche (N = 302) sont situés dans les paramètres prévus relativement aux quatre dimensions formant l'auto-efficacité lecture, c'est-à-dire entre 0,70 et 0,85. Ces résultats confirment l'homogénéité des mesures, cette dernière représentant le deuxième aspect de l'évaluation de la fidélité.

L'article de Henk et Melnick (1995) présente les coefficients *alpha* obtenus pour chacune des dimensions lors de la validation de la version originale de l'instrument. Ces mesures nous ont permis d'effectuer une comparaison des mesures d'homogénéité, représentatives de la fidélité, entre la version expérimentale et la version originale. Ces résultats sont présentés au Tableau II.

Tableau II

Mesure de fidélité de la version expérimentale (V-E)  
 et de la version originale (V-O)  
 (N (E) = 302 ; N (O) = 504)

Dimensions	Nombre d'éléments	<i>alpha</i> V-E	<i>alpha</i> V-O
Progrès	9	,85	,84
Comparaison sociale	6	,78	,82
Rétroaction sociale	9	,81	,81
États physiologiques	8	,85	,84

Les valeurs des coefficients *alpha* obtenus lors de l'analyse des dimensions de la version expérimentale finale sont très comparables aux valeurs des coefficients *alpha* obtenus lors de la validation de l'instrument original. Ceci nous permet d'avancer que les deux instruments semblent mesurer les mêmes dimensions dans les deux populations et qu'il n'y a pas de différences majeures entre les sujets québécois et les sujets américains ciblés. Ceci nous permet également de présumer que le sens de la version expérimentale finale est très près de celui de la version originale. La traduction inversée semble avoir été effectuée de façon acceptable.

Il est intéressant de noter ici que, quant à la mesure de la dimension de la comparaison sociale, le coefficient *alpha* est plus bas pour la version expérimentale que pour la version originale. Ceci semble signifier que les élèves québécois s'évaluent plus bas dans cette dimension que les élèves américains. Le lecteur se souviendra de la remarque de l'enseignant citée au chapitre III.

Effectivement, cet enseignant avait prédit que les mesures représentant cette dimension seraient faussées à cause de la formulation de ses éléments. Il semble avoir eu raison.

Il nous a été impossible d'étudier davantage ce qui a trait à la comparaison dans cette dimension entre les sujets québécois et les sujets américains. De fait, les analyses descriptives qui auraient pu nous le permettre n'étaient pas disponibles. Cependant, au chapitre suivant, nous reviendrons sur cette dimension en effectuant des comparaisons dans la population ciblée par la version expérimentale.

Cette analyse a permis de démontrer deux aspects de la fidélité de la version expérimentale, soit la stabilité temporelle et l'homogénéité des mesures qui découlent de son utilisation. Le respect de ces critères nous a permis de passer à la sixième étape de la validation, soit l'étude de la validité de construit de la version expérimentale.

#### 4.2.6 Sixième étape : l'étude de la validité de construit de la version expérimentale

L'évaluation de la validité de construit consiste à vérifier si celle-ci permet de bien mesurer le construit tel que défini par son cadre théorique spécifique. L'importance d'une telle évaluation tient du fait qu'il est possible qu'un questionnaire possède une validité concomitante et de contenu sans pour autant manifester une validité de construit. Il devient donc important de démontrer que la théorie qui sous-tend l'instrument de nature psychologique est valide dans la culture québécoise, sinon l'utilité du questionnaire et la validité de la théorie sous-jacente à ce dernier seraient remises en question (Vallerand, 1989).

L'évaluation de la validité de construit peut se faire à trois niveaux, soit au niveau de la structure de la dimension elle-même, soit au niveau des relations entre les différentes dimensions inhérentes à la structure théorique, ou soit au niveau des conséquences des dimensions inhérentes à la structure théorique (Vallerand, 1989). Les « sous-sections » qui suivent présentent les résultats obtenus relativement aux trois niveaux servant à mesurer la validité de construit.

#### 4.2.6.1 Structure de la dimension psychologique

Au premier niveau d'analyse, l'évaluation de la validité de construit d'un questionnaire de nature psychologique consiste à démontrer que ce dernier est bel et bien formulé de façon conséquente à la théorie qui le sous-tend. Ainsi, si la théorie portant sur la perception de l'auto-efficacité en lecture propose qu'il existe quatre dimensions mesurant cette perception, alors un questionnaire qui suggère de mesurer le construit de cette perception tel qu'élaboré par le théoricien devrait être formé de quatre échelles mesurant les quatre dimensions en question. Dans ce contexte, l'utilisation de l'analyse factorielle peut s'avérer fort pertinente pour vérifier la validité de construit de la version traduite en français. En effet, dans la mesure où ce type d'analyse permet d'étudier les regroupements entre les éléments, il devient possible de vérifier si les résultats démontrent bel et bien la présence de quatre dimensions correspondant à la composition de la perception de l'auto-efficacité en lecture proposées par la théorie. Donc, l'utilisation de l'analyse factorielle peut s'avérer fort utile dans une démarche cherchant à établir la validité de construit d'une version traduite en français.

Il existe deux grandes classes d'analyse factorielle : les analyses factorielles *exploratoire* et *confirmatoire*. Les chercheurs utilisant l'analyse factorielle *exploratoire* soumettent les données au logiciel, dans notre cas SPSS, en essayant de reproduire la structure originale. Ils observent alors le nombre de dimensions obtenues ainsi que les saturations des éléments concernant ces différentes dimensions. Dans la mesure où le nombre de dimensions obtenues et la saturation des éléments correspondent aux résultats obtenus lors de la passation, ceci soutient la dimension structurelle de la validité de construit de l'instrument.

D'autre part, l'utilisation de l'analyse factorielle *confirmatoire* permet de vérifier statistiquement si la forme traduite correspond à la version originale. Compte tenu de nos objectifs de recherche, c'est l'analyse factorielle *exploratoire* qui a été retenue.

Une analyse factorielle exploratoire avec rotation Varimax (Kaiser, 1958, voir Loehlin, 1992) a donc été réalisée. La rotation Varimax nous permet d'entrevoir la structure sous-jacente optimale. Les données utilisées pour cette analyse sont celles qui ont été recueillies lors de la passation principale de l'instrument, soit avec la population de 302 étudiants.

La première analyse a été effectuée avec les 33 éléments initiaux. Ce premier résultat a permis d'identifier sept dimensions expliquant 62 % de la variance totale. Rappelons au lecteur que cette analyse cherche à regrouper les réponses en quatre « blocs » représentant les quatre dimensions servant à mesurer l'auto-efficacité en lecture, soit le progrès, la rétroaction sociale, la comparaison sociale et les états physiologiques. Toutefois, une étude approfondie des résultats a permis d'optimiser notre sélection originale en provoquant une nouvelle

solution à cinq dimensions, expliquant cette fois 57 % de la variance totale. Pour ce faire, cinq éléments ont été ainsi éliminés. Un premier élément (le numéro 1) a été exclu puisque, de toute façon, il n'est en fait qu'un élément déclencheur. Un deuxième élément (le numéro 33) présentait une mesure de fidélité faible, alors que les trois autres éléments, soit 5, 10 et 14, présentaient des poids de saturation qui ne permettaient pas de les associer à une dimension plutôt qu'à une autre. Finalement, tel qu'indiqué au Tableau III, les test de KMO et de Bartlett's procurent des résultats qui assurent la poursuite de l'analyse en composantes principales.

Tableau III

Critères de l'analyse factorielle *exploratoire*

Critères	Mesures
KMO <sup>1</sup>	,893
Bartlett's <sup>2</sup>	Sign.: 0,000
% variance totale expliquée	57 %
nb d'observations <sup>3</sup>	302
nb d'éléments (première analyse)	33
nb d'éléments (deuxième analyse) <sup>4</sup>	28
nb de facteurs obtenus	5

Cette dernière solution indique que les éléments 12 et 31 se dissocient de la dimension originale « rétroaction sociale ». Ainsi, cette dernière solution présente, en plus des quatre dimensions originales, soit le progrès, la comparaison

<sup>1</sup> KMO : Kaiser-Meyer-Olkin, la valeur doit se rapprocher le plus possible de 1,0, une valeur inférieure à 0,5 indique qu'il n'est pas pertinent d'effectuer une analyse factorielle.

<sup>2</sup> Bartlett's : " test of sphericity " à rejeter si inférieur à 0,05.

<sup>3</sup> Nb d'observations : le nombre doit être supérieur à 5 fois le nombre de dimensions.

<sup>4</sup> Après épuraton.

sociale, la rétroaction sociale et les états physiologiques, une nouvelle dimension que l'on interprète comme étant la « rétroaction sociale familiale ».

Le tableau IV présente les poids de saturation des éléments ayant servi à obtenir les cinq dimensions relevées lors de l'analyse factorielle exploratoire finale.

Tableau IV  
Poids de saturation des éléments sous les cinq dimensions relevées  
(N=302)

Éléments	Dimensions				
	EP*	Progrès	RS*	CS*	RSF*
Q29	,802				
Q25	,776				
Q16	,754				
Q8	,732				
Q32	,715				
Q21	,675				
Q26	,666				
Q27		,767			
Q24		,699			
Q23		,670			
Q19		,665			
Q28		,644			
Q18		,636			
Q13		,615			
Q15		,556			
Q7			,696		
Q17			,667		
Q30			,666		
Q2			,661		
Q9			,620		
Q3			,539		
Q20				,746	
Q4				,745	
Q11				,669	
Q22				,634	
Q6				,589	
Q12					,725
Q31					,658

\* EP= états physiologiques, RS= rétroaction sociale, CS= comparaison sociale, RSF= rétroaction sociale familiale

Par ailleurs, à la suite de l'analyse finale, l'indice de fidélité (soit l'*alpha* de Cronbach) est jugé satisfaisant pour chacune des cinq dimensions (Nunally, 1967)<sup>5</sup>, puisqu'il est de 0,88 pour la dimension « états physiologiques », de 0,86 pour la dimension « progrès », de 0,80 pour la dimension « rétroaction sociale », de 0,78 pour la dimension « comparaison sociale » et de 0,82 pour la nouvelle dimension « rétroaction sociale familiale ».

Il est intéressant de noter que l'analyse factorielle effectuée a permis d'éliminer au moins un élément de chacune des quatre dimensions servant à mesurer l'auto-efficacité en lecture.

En effet, des neuf éléments composant la dimension « progrès » originale, soit les éléments 10, 13, 15, 18, 19, 23, 24, 27 et 28, seul l'élément 10 ne fait pas partie de la nouvelle solution. Cet élément a été éliminé puisque son poids de saturation ne permettait pas de l'associer à cette dimension particulière.

Il en est de même pour la dimension « comparaison sociale », comportant six éléments, soit les éléments 4, 6, 11, 14, 20 et 22, dont l'élément numéro 14 a été éliminé, compte tenu d'un poids de saturation non déterminant. La dimension « états physiologiques » comportait à l'origine huit éléments, soit les éléments 5, 8, 6, 21, 25, 26, 29 et 32. L'élément numéro 5 a été éliminé également pour la même raison.

La dimension « rétroaction sociale » comportait à l'origine 9 éléments, soit les éléments 2, 3, 7, 9, 12, 17, 30, 31 et 33. La solution optimale n'incorpore pas

---

<sup>5</sup> Dans le cas d'une recherche exploratoire, un niveau de ,60 est jugé acceptable, alors qu'un niveau de ,90 est jugé exceptionnel.

trois de ces éléments, soit les éléments 12, 31 et 33. L'élément numéro 33 a été éliminé puisque sa mesure de fidélité est faible alors que les deux autres éléments (12 et 31) composent une nouvelle et cinquième dimension. Il est intéressant de noter que leur formulation est presque identique, ce qui corrobore la validité de cette nouvelle dimension. D'ailleurs, ces deux éléments présentent une corrélation de 0,7 ( $p < 0,01$ ).

- élément 12 : Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.
- élément 31 : Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.

Ces résultats semblent indiquer qu'il existe peut-être une dimension unique et particulière en rétroaction sociale relativement à ce que représente pour l'élève la rétroaction qu'ont les membres de sa famille. En effet, les éléments représentant la dimension « rétroaction sociale » sont les suivants :

- élément 2 : Je peux dire quand mon professeur aime m'écouter lire.
- élément 3 : Mon professeur pense que ma lecture est bonne.
- élément 7 : Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire.
- élément 9 : Les élèves de ma classe pensent que je lis assez bien.
- élément 12 : Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.
- élément 17 : Mon professeur pense que je suis un bon lecteur.
- élément 30 : D'autres enfants pensent que je suis un bon lecteur.
- élément 31 : Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.
- élément 33 : Les membres de ma famille aiment m'écouter lire.

Notons que trois éléments ciblent les pairs (éléments 7, 9 et 30), trois éléments ciblent l'enseignant (éléments 2, 3 et 17) et trois éléments ciblent les membres de la famille (éléments 12, 31 et 33). Notons de plus que deux des trois éléments ciblant les membres de la famille (éléments 12 et 31) comportent le verbe *penser* et un élément (élément 33) comprend le verbe *aimer* afin d'aller chercher l'information requise. Ainsi, ce que *pensent* les membres de la famille semble relever d'une dimension spécifique. Rappelons au lecteur que l'élément numéro 33, utilisant le verbe *aimer*, a été éliminé, car il démontrait un indice de fidélité faible.

Il nous est donc permis de nous interroger à savoir si l'élève considère cette rétroaction particulière de sa famille comme étant tout à fait indépendante de celle de son enseignante ou de ses pairs, spécifiquement en ce qui a trait à ce que pensent les membres de sa famille. Les résultats de cette analyse tendent vers une réponse positive et nous croyons qu'ils pourraient offrir des pistes de recherche intéressantes.

#### 4.2.6.2 Les relations entre les différentes dimensions inhérentes au modèle théorique

En plus de démontrer que les éléments du questionnaire se regroupent dans le nombre de dimensions postulées par la théorie, il devient également important de démontrer que les dimensions sont également reliées entre elles de façon conforme à la théorie. Ceci se vérifie par l'évaluation des coefficients de corrélation entre les dimensions du questionnaire (Vallerand, 1989). Des coefficients de corrélation positifs faibles serviront à démontrer que chaque dimension mesure un contenu unique à elle-même.

L'étude principale de cette recherche (N = 302) nous a permis de recueillir des données qui ont servi à une évaluation de la validité de construit de la version expérimentale. Les coefficients de corrélation se sont avérés faibles et positifs, soit entre 0,44 et 0,54 pour les quatre dimensions de notre construit, confirmant ainsi que chaque dimension mesure bien un contenu unique à elle-même.

#### 4.2.6.3 Les effets du construit psychologique

Le troisième niveau d'analyse de la validité de construit d'un instrument porte sur les conséquences, ou corrélats, du construit psychologique. Il s'agit d'évaluer si l'instrument servant à mesurer le construit psychologique produit des effets conformes aux hypothèses issues de la théorie. Ceci se fait généralement par la réalisation d'une étude au moyen de la version traduite. Deux types d'étude peuvent être réalisés, soit des reproductions intégrales d'études déjà réalisées avec la version originale, soit la réalisation de nouvelles études.

Le premier type d'études nous a été impossible à réaliser. En effet, les populations analysées dans la recherche originale étaient de langue anglaise et un tel type de population n'est pas disponible en région. Le deuxième type d'étude a donc été réalisé. C'est l'étude principale de cette recherche, c'est-à-dire la passation, en mai 1997, de la version expérimentale finale de l'instrument dans douze écoles primaires de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Les différentes analyses présentées dans ce chapitre nous permettent d'avancer que la version expérimentale de l'Échelle d'auto-perception du lecteur démontre des propriétés psychométriques adéquates et qu'il est possible de l'utiliser pour des fins de recherche dans une population québécoise.

Vallerand (1989) suggère de plus que la normalisation de l'instrument offre des avantages supplémentaires à son utilisateur. Certaines mesures relatives à cette normalisation sont présentées dans la section suivante.

#### 4.2.7 Septième étape : l'établissement de normes et le choix des groupes de comparaison

Établir les normes d'un instrument représente la dernière étape du processus de validation transculturelle. L'importance de cette étape ne doit pas être sous-estimée. En effet, comme le mentionne Anastasi (1976, voir Vallerand, 1989), en l'absence de normes, un résultat brut d'un individu sur un test psychologique donné ne veut rien dire. Généralement, les moyennes, écarts-types, rang percentile ainsi que les *scores* z et T devraient suffire.

##### 4.2.7.1 Les moyennes et écarts-types

Les moyennes et écarts-types sont utiles, car ils permettent, entre autres, de comparer la version originale à la version expérimentale de l'instrument. Il devient alors possible de vérifier si les sujets québécois se distinguent ou non des sujets anglophones quant aux moyennes et écarts-types reliés aux deux versions. Normalement, les écarts-types devraient être similaires et d'ampleur modérée.

Les analyses descriptives exposées dans l'article de Henk et Melnick (1995) nous ont permis d'effectuer une comparaison entre les moyennes et les écarts-types de la version expérimentale et de la version originale.

Le tableau V présente cette comparaison.

Tableau V  
 Résultats descriptifs  
 de la version expérimentale et de la version originale  
 (M = moyenne, E-T = écart-type)

Dimensions	Version originale N = 506		Version expérimentale N = 302	
	M	E-T	M	E-T
Progrès	39,6	4,8	40,1	4,5
Comparaison sociale	20,7	4,7	21,9	4,3
Rétroaction sociale	33,2	5,3	34,5	4,9
États physiologiques	31,8	5,9	33,1	5,6

Note : Les comptes possibles pour les moyennes sont : progrès (45), comparaison sociale (30), rétroaction sociale (45), états physiologiques ressentis (40).

Ces comparaisons nous permettent d'avancer que, statistiquement, les sujets québécois sont très comparables aux sujets américains et qu'aucune différence majeure n'a été relevée lors de cette comparaison.

#### 4.2.7.2 La table de normes : le rang percentile, le *score z* et le *score T*

Le rang percentile représente un autre indice normatif d'importance. Un rang percentile d'une personne indique le pourcentage de personnes qui, dans le groupe critère, ont obtenu un pointage inférieur à celui de cet individu. Par exemple, si un individu a obtenu un pointage brut de 19 dans la dimension de la comparaison sociale, et que ce résultat correspond à un rang percentile de 25, ceci signifie que 25 % de la population à laquelle il est comparé a obtenu un pointage

plus faible que lui. Les rangs percentiles permettent donc de comparer les sujets à un groupe de référence.

Les *scores* standardisés, par contre, permettent de situer les individus sur une échelle à intervalles. Ces *scores* sont de différents ordres. Il y a, entre autres, ce qu'on appelle le *score z* et le *score T*.

Le *score z* est une mesure de position, au même titre que les rangs percentiles. Il représente le nombre d'écart-types entre une donnée et la moyenne de cette donnée. Les *scores z* sont obtenus à l'aide de la formule suivante:

$$z = \frac{X - M}{s}$$

où  $z$  = *score* standardisé,  $X$  = un pointage brut donné,  $M$  = la moyenne du groupe de comparaison, et  $s$  = l'écart-type du groupe de comparaison.

Quant aux *scores T*, qui représentent également une mesure de position, ce sont des *scores z* transformés de façon à ne pas comprendre de nombres négatifs. Ce sont des *scores z* transformés par la multiplication des *scores z* obtenus par 10 et par l'addition de 50. Ceci situe la moyenne à 50 et l'écart-type à 10. La formule est la suivante :  $T = 50 + 10 z$ .

Le Tableau VI présente la Table de normes de l'Échelle de l'auto-perception du lecteur.

Tableau VI

Table de normes de l'Échelle d'auto-perception du lecteur  
(N = 302)

Pointage brut	Per centile	<i>score</i> z	<i>score</i> T
33	21	-6.61	114.1
35	22	-6.28	112.8
40	25	-5.95	109.5
45	28	-5.62	106.2
50	31	-5.28	102.8
55	35	-4.95	99.5
60	38	-4.62	96.2
65	41	-4.29	92.9
70	44	-3.96	89.6
75	47	-3.63	86.3
80	50	-3.29	82.9
85	53	-2.96	79.6
90	57	-2.63	76.3
95	60	-2.30	73.0
100	63	-1.97	69.7
105	66	-1.64	66.4
110	69	-1.31	63.1
115	72	-0.97	59.7
120	75	-0.64	56.4
125	79	-0.31	53.1
130	82	0.02	50.2
135	85	0.35	53.5
140	88	0.68	56.8
145	91	1.02	60.2
150	94	1.35	63.5
155	97	1.68	66.8
160	100	2.01	70.1

M = 129.66, s = 15.06

Nous espérons que ces normes pourront aider tout enseignant à situer ses élèves en rapport avec un groupe de comparaison d'une population québécoise.

#### 4.2.7.3 Les groupes de comparaison

Le choix des groupes de comparaison représente une décision qui doit être prise lors de cette étape d'établissement de normes. Quels seront les groupes qui serviront de critères de comparaison ? La réponse à cette question est directement liée à la vocation de l'instrument psychologique.

La vocation de l'instrument utilisé pour la présente recherche est de mesurer les perceptions que des élèves de quatrième année du primaire, provenant d'une population québécoise, ont d'eux-mêmes dans un domaine particulier de leur vie. Ainsi, seuls des élèves appartenant à ce type de population devraient servir de groupe critère à une éventuelle passation. En effet, afin que l'interprétation de la comparaison individus-normes soit vraisemblable, il faut que l'unité de comparaison soit la même.

### 4.3 Conclusion

L'application des étapes de la méthodologie de Vallerand (1989) nous permet de proposer, avec une confiance relative, l'utilisation de la version française de l'Échelle d'auto-perception du lecteur pour des fins de recherche. Effectivement, Vallerand mentionne : « [...] seulement lorsque la version expérimentale de l'instrument psychologique démontre des propriétés psychométriques

adéquates concernant la fidélité et les trois types de validité de construit, l'instrument peut alors être utilisé en recherche [...] »<sup>6</sup>

Il nous est, de plus, également possible d'avancer ici que l'objectif principal de cette recherche a été atteint, soit la validation transculturelle du *Reader Self-Perception Scale*©.

Les résultats obtenus lors de la passation nous ont fourni des données sur les sujets de la population québécoise étudiée. Dans le chapitre qui suit, nous présentons deux des résultats obtenus lors de la passation de la version expérimentale ainsi que quelques commentaires à l'appui.

---

<sup>6</sup>*Ibid.*, p. 676.

## CHAPITRE V

### CONCLUSION ET PISTES DE RECHERCHE ADDITIONNELLES

#### 5.1 Introduction

L'objectif principal de cette recherche était de valider de façon transculturelle un instrument de mesure de nature psychologique, dans notre cas, l'Échelle d'auto-perception du lecteur. Cet objectif étant atteint, il nous paraît approprié de présenter, en conclusion finale, au moins deux des résultats obtenus lors de la passation générale de cet instrument.

Les premiers résultats présentés sont ceux qui ont été obtenus par rapport à la mesure de la dimension de la comparaison sociale. Les seconds résultats présentés ceux qui ont été obtenus par rapport à la mesure de la dimension du progrès. Nous espérons que ces résultats, ainsi que les remarques proposées, pourront offrir quelques pistes de recherche.

#### 5.2 Les premiers résultats : les résultats de la mesure de la dimension de la comparaison sociale

Ce choix, de présenter les résultats obtenus quant à cette dimension spécifique relève de la remarque fournie par un enseignant lors de la réalisation de la troisième étape de la méthodologie de validation. En effet, le lecteur se souviendra que cet enseignant avait prédit que les résultats obtenus, relativement à la mesure de cette dimension, seraient faussés. Les fondements de cette

prédiction s'appuyaient sur la croyance de l'enseignant que certains élèves, en majorité des filles, seraient probablement trop polis, ou trop gênés, pour s'auto-évaluer correctement. Au Tableau IX, nous avons donc choisi de présenter ces résultats tout en offrant une comparaison entre les résultats obtenus pour les garçons et pour les filles.

Tableau IX  
Les résultats de la  
dimension de la comparaison sociale  
Comparaison garçons et filles  
(N = 302)

Sexe	N	Comparaison sociale		
		Élevé	Moyen	Bas
M	159	23.3 %	67.3 %	9.4 %
F	143	21.7 %	63.6 %	14.7 %

$$k^2 = 1.98, dl = 2, p > .05$$

Ces résultats sont intéressants même s'ils ne sont pas statistiquement représentatifs et ne représentent en fait qu'une tendance. Effectivement, il semblerait bien que les filles se sont évaluées systématiquement plus bas que les garçons lors de l'évaluation de la perception de cette dimension. En termes concrets, cela signifie qu'il y a moins de filles qui s'évaluent au haut de l'échelle, soit 21.7 % de filles comparativement à 23.3 % de garçons, ainsi qu'au milieu de l'échelle, soit 63.6 % de filles comparativement à 67.3 % de garçons. De plus, il y a plus de filles que de garçons qui s'évaluent au bas de l'échelle, soit 14.7 % de filles comparativement à 9.4 % de garçons. Quoique intéressants, ces résultats ne

sont pas statistiquement probants, mais ils représentent tout de même une différence intéressante.

Ces résultats semblent confirmer la prédiction de l'enseignant. De plus, le lecteur se souviendra de la remarque apportée au chapitre précédent lors de la réalisation de la septième étape de validation, à savoir que l'*alpha* représentant la dimension de la comparaison sociale dans la version expérimentale était plus bas (0,78) que celui représentant la même dimension dans la version originale (0,82). La prédiction de cet enseignant s'est donc réalisée à deux reprises.

Cette constatation est intrigante et la chercheuse s'est posé la question à savoir si des recherches avaient été effectuées au sujet de cette problématique. Les informations qui suivent ont été tirées du volume de Downing et Fijalkow (1984), et elles jettent un regard révélateur sur les croyances culturelles en lecture.

### 5.2.1 Les croyances culturelles en lecture

Les études en psychologie sociale et en anthropologie sociale ont relevé de nombreux exemples de croyances contrastées d'une société à l'autre en ce qui concerne ce qui est masculin et ce qui est féminin. Le jeune, garçon ou fille, est conditionné à croire qu'il a de moindres compétences pour réaliser certaines activités par suite de son sexe. Les résultats devraient éveiller un scepticisme scientifique chaque fois que nous entendons dire que les hommes sont supérieurs aux femmes ou inversement dans tel ou tel comportement. C'est ainsi que l'on affirme fréquemment que les filles sont supérieures aux garçons dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Cette croyance est particulièrement forte en Amérique du Nord (Downing et Fijalkow, 1984).

La conception selon laquelle les filles sont, de manière innée, supérieures aux garçons dans l'étape initiale de l'apprentissage de la lecture est donc largement répandue au Canada et aux États-Unis. Cette opinion générale est soutenue par les résultats de nombreuses études ayant comparé l'état de préparation à la lecture et les résultats obtenus au début de l'apprentissage en lecture chez les garçons et chez les filles. Dykstra et Tinney (1969), par exemple, dans une recherche portant sur la première année et son prolongement, ont comparé 1 959 garçons et 1 624 filles venant d'écoles de quatre régions américaines et ont conclu que

« [...] cette étude fournit un soutien supplémentaire à la masse de témoignages qui montrent que les filles ont des compétences de discrimination visuelle et auditive plus avancées à l'étape de préparation à la lecture et qu'elles sont supérieures en savoir-lire, savoir-orthographe, conventions linguistiques (usage et ponctuation) et calcul arithmétique jusqu'à la seconde année [...] »<sup>1</sup>

Que cette différence de compétence entre garçons et filles puisse ne pas être biologiquement déterminée est suggéré par le fait que, dans d'autres pays, les études ont apporté des résultats différents. On a rapporté que les garçons ont de meilleurs résultats que les filles au Nigéria (Abiri, 1969), en Inde (Oomen, 1973), et en Allemagne (Preston, 1962). Moris (1966), n'a pas trouvé de différences significatives entre les sexes dans les résultats en lecture à l'école primaire en Angleterre. Ces résultats proviennent d'investigations nationales disparates dont la méthodologie de recherche n'est pas comparable. Des données comparatives ont cependant été fournies par une autre étude. Johnson (1973-1974) a soumis le même test de réussite en lecture en langue anglaise dans quatre pays différents, soit au Canada, en Angleterre, au Nigéria et aux États-Unis. Ce n'est qu'au

---

<sup>1</sup> John DOWNING et Jacques FIJALKOW. Lire et raisonner, Toulouse, Éditions Privat, 1984, p. 168.

Canada et aux États-Unis qu'est apparue une claire supériorité des échantillons de filles. Au Nigéria, les garçons ont été significativement en tête du groupe. En Angleterre, les garçons ont aussi eu l'avantage dans l'ensemble, mais les résultats des différents sub-tests ont été plus diversifiés (Downing et Fijalkow, 1984).

Dwyer (1973) a passé en revue les théories causales des différences de sexe en lecture. Elle a trouvé que quatre types d'explications causales avaient été proposés.

La première explication porte sur la vitesse différentielle ou le niveau de maturation. Elle propose que les filles auraient un développement plus avancé que celui des garçons et seraient donc plus prêtes à apprendre à lire. La deuxième explication jette un regard sur le contenu du livre. Effectivement, les matériaux d'enseignement sembleraient plus adaptés aux intérêts des filles qu'à ceux des garçons. La troisième explication porte sur le traitement négatif des garçons par les enseignants de sexe féminin. Le fait de traiter moins bien ou de manière négative les garçons dans des interactions maître-élève spécifiques serait responsable de leurs résultats inférieurs en lecture. La quatrième et dernière explication pose un regard sur les attentes culturelles du rôle de sexe masculin. Les perceptions qu'ont les garçons de l'école et de l'activité de lecture, dans la mesure où elles ne concordent pas ou qu'elles sont en conflit avec le développement du rôle de sexe masculin, peuvent faire baisser les résultats des garçons.

La revue critique de ces différentes théories et des résultats de recherche qui y correspondent, réalisée par Dwyer, a conduit cette dernière à conclure que les trois premières théories étaient inadéquates. La quatrième théorie, celle des attentes culturelles, a été plus adéquate logiquement et la plus solidement appuyée par les résultats de recherche disponibles.

Le mécanisme par lequel les attentes culturelles influencent le comportement personnel de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture semble être l'effet démodé des rôles sexuels. Ceux-ci existent dans la mesure où l'individu croit que certaines activités conviennent soit aux hommes, soit aux femmes. Le concept de modèle de rôle sexuel a été proposé à l'origine par Kagan (1964). Ce chercheur a démontré que des élèves de deuxième et de troisième années du primaire, aux États-Unis, considèrent que beaucoup d'objets et d'activités liés à l'école sont féminins. Ce concept a été développé davantage par d'autres chercheurs. Nous en mentionnons quelques-uns ici. L'opinion la plus populaire chez les enfants américains, selon l'étude de Stein et Smithells (1969), est que les activités de lecture sont féminines. Downing et Thomson (1977) ont démontré que pour la majorité des élèves des niveaux primaire, secondaire et universitaire ainsi que pour un échantillon aléatoire d'adultes d'une ville du Canada, la lecture est considérée comme une activité convenant davantage à une petite fille qu'à un petit garçon. Downing *et al.* (1979) ont obtenu d'autres données de recherche portant sur ces stéréotypes et modèles de rôle sexuel avec des échantillons provenant du Canada, du Danemark, d'Angleterre, de Finlande, d'Israël, du Japon et des États-Unis. Il a été confirmé que la lecture est considérée comme une activité féminine aux États-Unis et au Canada, mais pas dans d'autres pays tels que le Danemark et le Japon.

En ce qui concerne la relation causale, trois études ont démontré un lien entre les résultats en lecture et les attentes culturelles ou les modèles de rôle sexuel. Paldry (1969) a démontré que des garçons, dont les maîtres de première année croient que les garçons réussissent moins bien à apprendre à lire que les filles, ont de moins bons résultats qu'un groupe comparable de garçons dont les maîtres croient que les garçons réussissent aussi bien que les filles dans l'apprentissage de la lecture. Une étude de Dwyer (1974), portant sur des garçons et des filles de la deuxième à la douzième année scolaire, a montré que les modèles de rôle sexuel contribuent significativement à la variance des résultats de tests en lecture et en arithmétique. Elle conclut que les différences de sexe en lecture

« [...] sont davantage fonction de la perception qu'a l'enfant de certains domaines comme convenant à un sexe ou ne convenant pas à un sexe que du sexe biologique, de la préférence individuelle pour un rôle sexuel masculin ou féminin, ou du fait d'aimer ou de ne pas aimer la lecture ou l'arithmétique [...] »<sup>2</sup>

Les résultats de Dwyer soutiennent la proposition de Pennock (1975) indiquant qu'« [...] il semble probable que la concentration des garçons que l'on trouve dans les classes spéciales de lecture aux États-Unis est, dans une certaine mesure, culturellement déterminée et, par conséquent, ni intrinsèque ni inévitable [...] »<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 172.

<sup>3</sup> *Ibid.*, page 172.

### 5.3 Deuxième résultat : les résultats de la mesure de la dimension du progrès

La passation de l'instrument s'étant effectuée en fin d'année scolaire 1996-1997, tous les enseignants étaient en mesure de fournir la cote lecture finale de chaque élève ayant participé à la passation. Le tableau X présente les résultats de la dimension progrès comparés à la cote lecture de fin d'année.

Tableau X

Les résultats de la dimension progrès  
et la cote finale en lecture  
(N = 302)

Cote	N	Progrès		
		Élevé	Moyen	Bas
A	25	36 %	56 %	8 %
B	96	32.2 %	62.5 %	5.2 %
C	137	27.7 %	62 %	10.2 %
D	34	11.8 %	64.7 %	23.5 %
E	10	10 %	40 %	50 %

$k^2 = 27.96$ ,  $dl = 8$ ,  $p < .001$

Il est intéressant de constater que la cote lecture donnée par l'enseignant ne correspond pas systématiquement à ce que l'élève perçoit de ses progrès en lecture. Ces résultats, qui sont statistiquement représentatifs, nous permettent de nous poser quelques questions.

Effectivement, des 25 élèves ayant obtenu la cote A, soit la cote la plus élevée, 8 % considèrent qu'ils ont fait très peu de progrès en lecture. Ces élèves

perçoivent-ils le programme comme étant trop facile? Peut-être sont-ils surdoués ou démotivés ?

Toujours dans la population ayant obtenu une cote A, les 36 % qui considèrent avoir fait de grands progrès en lecture étaient-ils en proie à des difficultés en lecture au début de l'année, pour ensuite vivre un « débloqué », ce qui les a amenés à se percevoir comme ayant énormément progressé en lecture ? Ou bien se sont-ils mis à fournir un effort supplémentaire en fin d'année, rehaussant ainsi leur perception du fait « qu'ils travaillaient plus fort »?

Des 34 élèves ayant obtenu la cote D, 23.5 % considèrent qu'ils ont fait très peu de progrès en lecture. Ces élèves perçoivent-ils le programme comme étant trop difficile ? Expérimentent-ils des difficultés en lecture qu'ils perçoivent comme étant insurmontables ? Et dans le cas des 11.8 % qui évaluent avoir fait de grands progrès en lecture, étaient-ils périlleusement près de l'échec tout au long de l'année, pour ensuite fournir un effort en fin d'année afin de ne pas obtenir une cote E, ce qui les a portés à percevoir qu'ils ont beaucoup progressé en lecture ?

Finalement, des 10 élèves qui ont obtenu la cote E, 50 % se perçoivent comme ayant fait très peu de progrès en lecture. Ces élèves ont-ils été en situation d'échec toute l'année durant, sans aucun espoir de réussite ? Il y a même 10 % de ces élèves qui considèrent avoir fait de grands progrès en lecture, même dans la pire situation d'échec.

Nous croyons que toutes ces questions pourraient servir de futures pistes de recherche aux lecteurs intéressés par ce phénomène. De plus, nous espérons que ces résultats serviront à démontrer que les perceptions influencent effectivement l'apprentissage en lecture.

La section qui suit vise à fournir quelques outils aux lecteurs intéressés par ce phénomène afin qu'ils soient en mesure d'intervenir dans les perceptions de leurs élèves.

### 5.3.1 Comment intervenir dans les perceptions des élèves

Le lecteur se souviendra que la perception qu'un élève a de sa compétence est une perception de soi qui lui permet d'évaluer sa capacité de réussir une activité qu'on lui propose.

Il existe diverses méthodes qui pourraient faire évoluer les perceptions qu'un élève possède de son auto-efficacité. Marzano (dans Viau, 1994) suggère aux enseignants d'apprendre aux élèves à envisager de façon positive les activités difficiles, comme les examens, par exemple. Voici les étapes qu'il propose afin d'y arriver. L'enseignant doit d'abord justifier l'importance de la pensée positive en faisant remarquer aux élèves que plusieurs grands artistes et athlètes renommés utilisent couramment cette stratégie afin d'atteindre leurs objectifs. Par la suite, il doit leur faire prendre conscience du fait qu'ils contribuent à entretenir une opinion négative d'eux-mêmes lorsqu'ils se disent, par exemple : « J'ai beau essayer, je ne suis pas capable, » « Moi, je ne suis pas bon dans ça. » « C'est trop dur pour moi. » Il faut plutôt leur demander de transformer ce discours négatif en

discours positif en leur proposant de se dire, par exemple : « Plus je vais essayer, plus je serai capable. » « Moi, je suis bon dans ça. » « C'est dur, mais je suis capable. » Comme le souligne cet auteur, il n'est pas nécessaire que les élèves croient d'emblée à ce nouveau discours ; l'important est qu'ils se le répètent constamment et en arrivent ainsi à éliminer les expressions négatives de leurs propos. Éventuellement, un changement risque de se produire et les élèves pourront constater les effets bénéfiques de la pensée positive.

L'enseignant peut aussi amener un élève à établir de façon réaliste ses propres standards de réussite et l'aider ainsi à ne pas se juger constamment en fonction de ses pairs. Un bon moyen de l'amener à relativiser l'importance d'un échec est de lui rappeler ses réussites antérieures.

L'enseignant peut aussi aider les élèves à ne pas se juger trop sévèrement lorsqu'ils font des erreurs. Il faut pour cela leur montrer l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage et les aider à faire la distinction entre erreur et faute, ce dernier terme ayant une connotation de culpabilité plus forte que le premier.

Avec les élèves faibles, l'enseignant pourrait fragmenter les activités qu'il propose en classe. Ceci leur permettrait de réussir plusieurs petites activités au lieu d'en rater entièrement une.

Lorsque le contexte s'y prête, l'enseignant pourrait laisser chaque élève définir lui-même ses objectifs d'apprentissage. Pour que cela soit possible, il doit les aider à définir leurs objectifs en fonction de leurs habiletés. Il faut aussi les

encourager à établir des objectifs précis et à court terme. Enfin, pour que cette stratégie fonctionne, il faut s'assurer que les élèves connaissent des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation et qu'ils désirent les utiliser.

Dans certains cas, l'enseignant pourra se servir de la médiation en effectuant une activité de concert avec l'élève, tout en lui demandant de verbaliser ce qu'il fait afin de percevoir les stratégies utilisées par l'élève. Par la suite, l'enseignant pourra lui faire prendre conscience des stratégies maîtrisées et de celles qu'il doit apprendre à mieux utiliser. En constatant qu'il n'a pas tout raté, l'élève pourra se féliciter des stratégies qu'il a acquises et se sentir plus en mesure de persévérer dans son apprentissage.

#### 5.4 Conclusion

Nous espérons avoir démontré que la perception de l'auto-efficacité est une dimension très importante dont il faut tenir compte lors de l'évaluation d'une activité de lecture.

Nous espérons également que l'instrument proposé servira aux enseignants à porter un regard plus nuancé sur l'évaluation en lecture de leurs élèves. Nous croyons en effet que cette évaluation doit tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves, puisque c'est par l'intermédiaire de celles-ci que les élèves vivent leurs apprentissages en lecture.

## BIBLIOGRAPHIE

VOLUMES

- ALLAIRE, Denis. Comprendre la statistique. Volume 1, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1995, 519 p.
- BAKEMAN, R. et J.M. GOTTMAN. Observing interaction: an introduction to sequential analysis, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, 221 p.
- BERK, L.E. Child Development, Third edition, Boston, Allyn and Bacon, 1994, 320 p.
- BERNSTEIN, Basil. Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Les éditions de minuit, 1975, 347 p.
- BETTELHEIM, Bruno et Karen ZELAN. La lecture et l'enfant, Paris, Éditions Robert Laffont, 1981, 254 p.
- BOYER, J.-Y., J.-P. DIONNE, et P. RAYMOND. Évaluer le savoir-lire, Montréal, Les Éditions Logiques inc., 1994, 323 p.
- CANTER-KOHN, R. Les enjeux de l'observation, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1982, 210 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). Lecture et écriture. Rapport sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture. PIRS - Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Toronto, 1994, 105 p.
- CORBETT, N. Langue et identité. Le français et les francophones d'Amérique du Nord. Textes et points de vue, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1990, 398 p.

- DAGENAIS, S. Sciences humaines et méthodologie, Québec, Beauchemin, 1991, 163 p.
- DEVELAY, M. De l'apprentissage à l'enseignement, 2e édition, Paris, ESF, , 1992, 240 p.
- DOISE, W. et G. MUGNY. Le développement social de l'intelligence, Paris, Inter Éditions, 1981, 193 p.
- DOWNING, John et Jacques FIJALKOW. Lire et raisonner, Toulouse, Éditions Privat, 1984, 221 p.
- DURAND, M. L'enseignement en milieu scolaire, PUF, 1996, 230 p.
- GAUTHIER B. Recherche sociale - de la problématique à la collecte des données, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1984, 584 p.
- GIASSON, Jocelyne et Jacqueline THÉRIAULT. Apprentissage et enseignement de la lecture, Montréal, Les Éditions Ville-Marie inc., 1983, 385 p.
- GIASSON, Jocelyne. La compréhension en lecture, Montréal, Les Éditions Gaëtan Morin, 1993 , 255 p.
- GIASSON, Jocelyne. La lecture. De la théorie à la pratique, Montréal, Les Éditions Gaëtan Morin, 1995, 334 p.
- HÉON, G. Les habitudes de lecture des Québécois de 10-12 ans, Québec, Drummondville-Nord, 1980, 56 p.
- LAHIRE, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993, 310 p.
- LENTIN, Laurence. Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant, Paris, Les éditions ESF, 1979, 196 p.

- LOEHLIN, J.C. Latent variable models. An introduction to factor, path, and structural analysis, Second edition, Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1992, 292 p.
- MANGUEL, A. A history of reading, New York, Viking, 1996, 372 p.
- MARTINEZ, J.-P. et S. AMGA. L'évaluation orthopédagogique du savoir-lire, Montréal, COOP UQAM éditeur, 1997, 80 p.
- MARTINS, D. Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes, Paris, Presses universitaires de France, 1993, 203 p.
- MEADOWS, S. The child as thinker. The Development and Acquisition of Cognition in Childhood, London and New York, Routledge, 1993, 473 p.
- NUNALLY, P. Psychometric Theory, New York, McGraw Hill, 1967, 250 p.
- PAPALIA, D.E. et S.W. OLDS. Le développement de la personne, Traduction de F. Forest, troisième édition, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, 1989, 243 p.
- PARIS, Scott, G. OLSON, M. GARY et W. HAROLD. Learning and motivation in the classroom, London, Lawrence Erlbaum Associates, 1983, 333 p.
- PIAGET, J. et B. INHELDER. La psychologie de l'enfant, troisième édition, Paris, Presses universitaires de France, 1967, 126 p.
- QUIVY, R. et L. VAN CAMPENHOUDT. Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod, 1995, 287 p.
- ROBERT, Michèle. Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie, troisième édition, Saint-Hyacinthe, Québec, Edisem inc., 1988, 420 p.

- SAINT-LAURENT, L., J. GIASSON, C. SIMARD, J.-J. DIONNE, E. ROYER et collaborateurs. Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative, Montréal, Les Éditions Gaëtan Morin, 1995, 295 p.
- SCHUNK, Dale H. « Self-Efficacy and Motivated Learning », dans N. Hasting et J. Schwieso (dir.), New Directions in Educational Psychology, vol. 2 : Behavior and Motivation in the Classroom, London, Falmer Press, 1987, 340 p.
- SCHUNK, Dale H. « Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. », dans B. Zimmerman et D.H. Schunk (dir.), Self-Regulated Learning and Academic Achievement : Theory, Research and Practice, New York, Springer-Verlag, 1989, 230 p.
- SMITH, F. Comment les enfants apprennent à lire : ce que nous révèle la psycholinguistique, Paris, Éditions Retz, 1973, 169 p.
- STIPEK, D.J. Motivation to learn, New York, Allyn and Bacon, 1993, 124 p.
- SWEET, A. et J.-I. ANDERSON. Reading Research into the year 2000, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates inc., 1993, 165 p.
- TRUDEL, Robert et Rachad ANTONIUS. Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines, Montréal, CEC inc., 1991, 545 p.
- VALLERAND, Robert J. Les fondements de la psychologie sociale, (sous la direction de Robert J. Vallerand), Montréal, Les éditions Gaëtan Morin, 1994, 888 p.
- VIAU, Rolland. La motivation en contexte scolaire, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994, 221 p.
- VIGNER, G. Lire : du texte au sens, Cle International, 1979, 173 p.

VYGOTSKY, L.S. Thought and language, traduction de Eugenia Hanfmann et Gertrude Vakar, Massachusetts, The M.I.T. Press, 1962, 168 p.

### ARTICLES

ALVERMANN, R.C. et J.T. GUTHRIE. « Themes and directions of the National Reading Research Center. », Perspectives in Reading Research, 1993, vol. 1, p. 1-11.

ANDERSON, R.C., P.T. WILSON et L.G. FIELDING. « Growth in reading and how children spend their time outside of school. », Reading Research Quarterly, 1988, vol. 23, p. 285-303.

BANDURA, Albert. « Self-efficacy mechanism and human agency. », American Psychologist, 1982, vol. 37, p. 122-147.

BANDURA, Albert. « The Self System in Reciprocal Determinism. », American Psychologist, 1978, vol. 33, p. 344-358.

BANDURA, Albert. « Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. », Psychological Review, 1977a), vol. 84, no 2, p. 191-215.

BANDURA, Albert et Dale H. SCHUNK. « Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. », Journal of Personality and Social Psychology, 1981, vol. 41, p. 586-598.

BLAIS, M.R., R.J. VALLERAND, L.G. PELLETIER et N.M. BRIÈRE. « L'Échelle de Satisfaction de vie : Validation canadienne-française du *Satisfaction with Life Scale* », Revue Canadienne des sciences du comportement, 1989, vol. 21, p. 210-223.

BLUMENFELD, P.C., P.R. PINTRICH., J. MEECE et K. WESSELS. « The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. », The Elementary School Journal, 1982, vol. 82, no 5, p. 401-420.

- BOOTH, J.R. et W.S. HALL. « Role of the Cognitive Internal state lexicon in reading comprehension. », Journal of Educational Psychology, 1994, vol. 86, no 3, p. 413-422.
- BORKOWSKI, J.G. « Metacognitive Theory : A Framework for Teaching Literacy, Writing, and Math Skills. », Journal of Learning Disabilities, 1992, vol. 25, no 4, p. 253-257.
- BRESSOUX, P. « Estimer et expliquer les effets des classes : le cas des acquisitions de lecture. », Mesure et évaluation en éducation, vol. 17, no 1, p. 75-94.
- CHAPMAN, J.-W. et W.-E. TUNMER. « Development of Young Children's Reading Self-Concepts : an examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. », Journal of Educational Psychology, 1995, vol. 87, no 1, p. 154-167.
- CUREN, M.T. et K.R. HARIH. « Performance attributions : effects of mood and involvement. », Journal of Educational Psychology, 1993, vol. 85, no 4, p. 605-609.
- CYR, M., M.A. BOUCHARD, C. LECOMTE, F. LALONDE et C. VALIQUETTE. « Analyse psychométrique d'une adaptation en langue française de l'Échelle de Conscience de Soi. », Revue canadienne des sciences du comportement, 1989, vol. 19, p. 287-298.
- DWECK, C.S. « Motivational processes affecting learning. », American Psychologist, 1986, vol. 41, p. 1 040-1 048.
- DWECK, C.S. et H. LEGGET. « A social-cognitive approach to motivation and personality. », Psychological Review, 1988, vol. 95, p. 256-273.
- EVAN, M., N. TAYLOR et I. BLUM. « Children's written language and its relation to reading acquisition. », Journal of Reading Behavior, 1979, vol. 11, no 1, p. 7-19.

- FJALKOW, J. « Auto-langage et apprentissage de la lecture. », Enfance, Tome 42, 1989, vol. 1, no 2, p. 83-90.
- FILBY, N.M. et B.G. BARNETT. « Student perceptions of « better readers » in elementary classroom. », Elementary School Journal, 1982, vol. 5, p. 435-449.
- FLETCHER, J.M. « Cognitive profiles of reading disability : comparisons of discrepancy and low achievement definitions. », Journal of Educational Psychology, 1994, vol. 86, no 1, p. 6-23.
- GOODMAN, K.S. « Reading : A psycholinguistic guessing game. », Journal of the Reading Specialist, 1967, vol. 6, p. 126-135.
- HENK, William A. « New directions in reading assessment. », Reading & Writing Quarterly : Overcoming learning difficulties, 1993, vol. 9, p. 103-120.
- KENK, William A. et Steven A. MELNICK. « Upper elementary-aged childrens reported perceptions about good readers - A self-efficacy influenced update in transitional literacy contexts. », Reading reasearch and instruction, 1998, vol. 38, no 1, p. 58-80.
- HENK, William A. et Steven A. MELNICK. « The Initial Development of a Scale to Measure Perception of Self As Reader. », paper presented at the 41<sup>st</sup> annual meeting of the National Reading Conference, Palm Springs, CA, 12 p.
- HENK, William A. et Steven A. MELNICK. « The Reader Self-Perception Scale (RSPS) : A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. », The Reading Teacher, 1995, vol. 48, no 6, p. 470-482.
- HENK, William A., Diane M. BOTTOMLEY et Steven A. MELNICK. « Preliminary validation of the Writer Self-Perception Scale », 1996, 12 p.

- HERRY, Y. « Le rendement académique et le concept de soi spécifique à la lecture. », Apprentissage et Socialisation, 1987, vol. 10, no 4, p. 225-228.
- McKENNA, M.C. et D.J. KEAR. « Measuring attitude toward reading : A new tool for teachers. », The Reading Teacher, 1990, vol. 43, p. 626-639.
- MARSHALL, H.H. et R.S. WEINSTEIN. « Classroom factors affecting students' self-evaluations : an interactional model. », Review of Educational Research, 1984, vol. 54, no 3, p. 301-325.
- MARTINEZ, J.-P. et N. VAN GRUNDERBEECK. « Le programme de français, une implantation contrôlée. », Québec Français, octobre 1982.
- NICHOLLS, J.G. « The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. », Child Development, 1978, vol. 49, p. 800-814.
- NICHOLLS, J.G. « Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading », Journal of Educational Psychology, 1979, vol. 71, no 1, p. 94-99.
- PARIS, S., D. CROSS et M. LIPSON. « Informed strategies for learning : a program to improve children's reading awareness and comprehension. », Journal of educational psychology, 1984, vol. 76, no 6, p. 1 239-1 252.
- RUBLE, D.N., N.S. FELDMAN et A.K. BOGGIANO. « Social comparison between young children in achievement situations. », Developmental Psychology, 1980, vol. 12, p. 191-197.
- SCHUNK, Dale H. « Self-Efficacy for learning and performance. », paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, 1996, New York, 12 p.

- SCHUNK, Dale H. « Influence of strategy fading and progress feedback on children's reading comprehension and self-efficacy. », paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1993, 12 p.
- SCHUNK, Dale H. « Self-Efficacy and Academic Motivation. », Educational Psychologist, 1991, vol. 26, p. 207-231.
- SCHUNK, Dale H. « Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy. », Journal of Educational Psychology, 1990, vol. 82, no 1, p. 3-6.
- SCHUNK, Dale H. « Goal Setting and Self-Efficacy during Self-regulated learning. », Educational Psychologist, 1990, vol. 25, no 1, p. 71-86.
- SCHUNK, Dale H. « Self-Efficacy and Cognitive Achievement : Implications for students with learning problems. », Journal of Learning Disabilities, 1989, vol. 22, no 1, p. 14-22.
- SCHUNK, Dale H. « Perceived self-efficacy and related social cognitive processes as predictors of student academic performance. », paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1988, 9 p.
- SCHUNK, Dale H. « Peer models and children's behavioral change. », Review of Educational Research, 1987, vol. 57, no 2, p. 149-174.
- SCHUNK, Dale H. « Self-Efficacy and skill development : influence of task strategies and attributions. », Journal of Educational Research, 1986, vol. 79, no 4, p. 238-244.
- SCHUNK, Dale.H. « Self-efficacy and classroom learning. », Psychology in the Schools, 1985, vol. 22, p. 208-223.
- SCHUNK, Dale.H. « Self-efficacy perspective on achievement behavior. », Educational Psychologist, 1982, vol. 19, no 1, p. 48-58.

- SCHUNK, Dale H. « Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors. », Journal of Educational Psychology, 1984, vol. 76, p. 1 159-1 169.
- SCHUNK, Dale H. « Ability versus effort attributional feedback : differential effects on self-efficacy and achievement. », Journal of Educational Psychology, 1983, vol. 75, no 6, p. 848-856.
- SCHUNK, Dale H. « Developing children's self-efficacy and skills : the roles of social comparative information and goal setting. », Contemporary educational psychology, 1983, vol. 8, p. 76-86.
- SCHUNK, Dale H. « Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. », Journal of Educational Psychology, 1982, vol. 74, no 4, p. 548-556.
- SINATRA, G.M. et J.M. ROYER. « Development of Cognitive Component Processing Skills that Support Skilled Reading. », Journal of Educational Psychology, 1993, vol. 85, no 3, p. 509-519.
- STARKEY, J. et R. STARKEY. « Some differences between achievers and non-achievers. », The Reading Teacher, 1981, vol. 35, no 3, p. 349-350.
- STIPEK, D.J. « Children's perceptions of their own and their classmates' ability. », Journal of Educational Psychology, 1981, vol. 73, no 3, p. 404-410.
- STIPEK, D.J. et J.R. WEISZ. « Perceived personal control and academic achievement. », Review of Educational Research, 1981, vol. 51, no 1, p. 101-137.
- TARDIF, J. « La compréhension en lecture peut et doit être évaluée. », Vie Pédagogique, 1989, p. 60.
- TARDIF, J. « Éléments de la compréhension en lecture. », Apprentissage et Socialisation en piste, 1996, vol. 9, no 2, p. 81-91.

- TIERNEY, R.J. « Redefining Reading Comprehension. », Educational Leadership, 1990, p. 3.
- THOMPSON, K.L. « Development of a Reading Strategies Program : Bridging the Gaps Among Decoding, Literature, and Thinking Skills. », Intervention in school and clinic, 1994, vol. 30, no 1, p. 17-27.
- UNDERLEIDER, L.G. « Les dédales de la mémoire. », La Recherche, Juillet-août 1996, p. 289.
- VALENCIA, S. « A portfolio approach to classroom reading assessment : the whys, whats, and hows. », The Reading Teacher, 1990, vol. 1, p. 338-340.
- VALLERAND, R.J. « Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. », Psychologie Canadienne, 1989, vol. 30, no 4, p. 662-680.
- VITARO, F. et J. CARON. « L'observation directe du comportement social des enfants. », Technologie et thérapie du comportement, 1985, vol. 9, no 2, p. 173-191.
- WEINER, B. « Principles for a Theory of Student Motivation and Their Application within an Attributional Framework. », dans R.E. Ames et C. Ames, Research on Motivation in Education: Student Motivation, 1984, vol. 1, p. 15-38.
- WIXSON, K.K., C.S. PETERS, E.M. WEBER et E.D. ROEBER. « New directions in statewide reading assessment. », The Reading Teacher, 1987, vol. 40, p. 749-754.
- WINEMILLER, D.R. « Measurement strategies in social support : a descriptive review of the literature. », Journal of Clinical Psychology, 1993, vol. 49, no 5, p. 638-648.

ZIMMERMAN, B.J. et J. RINGLE. « Effects of Model Persistence and Statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. », Journal of Educational Psychology, 1981, vol. 73, no 4, p. 485-493.

### MÉMOIRES DE MAÎTRISES ET THÈSES

BÉLANGER, D. et A.F. LABRÈQUE. Élaboration et validation d'un instrument de la mesure de la conscience de l'écrit pour les enfants de la maternelle, mémoire présenté pour l'obtention de la maîtrise ès arts, Québec, Université Laval, presses de l'Université Laval, 1984, 302 pages.

DESCHESNE, A.-J. La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire, thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec Presses de l'Université Laval, 1986, 9 microfiches.

THÉRIAULT, P. L'effet d'un enseignement stratégique sur l'habileté à répondre à des questions de compréhension de textes chez des élèves de 3e année, mémoire présenté pour l'obtention de la maîtrise ès arts, Québec, Université Laval, presses de l'Université Laval, 1993, 3 microfiches.

### DIVERS

DEMERS, C. et G. TREMBLAY. Multi Truc de dépannage en lecture, Rimouski, Éditions L'artichaut inc., 1993, 12 pages.

COMMISSION SCOLAIRE ROUYN-NORANDA. Bulletin descriptif du deuxième cycle du primaire, 1993, 5 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme en lecture: deuxième cycle du primaire, Québec, presses nationales, 1993, 120 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Bibliographie sélective, analytique et thématique. La didactique de la langue maternelle : Écriture ; Lecture ; Communication orale, Québec, presses nationales, 1993, 182 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Québec, presses nationales, 1993, 79 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. L'art d'enseigner la lecture, Québec, presses nationales, 1994, 44 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Une comparaison Québec-France. 5e et 6e primaire, 1re secondaire avec l'équivalent français: CM2, 6e et 5e, Québec, presses nationales, 1994, 39 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Le classement des élèves à l'école primaire. Un aperçu de la situation dans les milieux d'enseignement en 1992, Québec, presses nationales, 1994, 54 pages.

## APPENDICE 1

### The Reader Self-Perception Scale

Name: \_\_\_\_\_ Level: \_\_\_\_\_

Listed below are statements about reading. Please read each statement carefully. Then circle the letters that show how much you agree or disagree with the statement. Use the following:

SA = Strongly Agree  
 A = Agree  
 U = Undecided  
 D = Disagree  
 SD = Strongly Disagree

Example: I think pizza with pepperoni is the best. SA A U D SD  
 If you are *really positive* that pepperoni pizza is best, circle SA (Strongly Agree)  
 If you *think* that it is good but maybe not great, circle A (Agree)  
 If you *can't decide* whether or not it is best, circle U (Undecided)  
 If you *think* that pepperoni pizza is not all that good, circle D (Disagree)  
 If you are *really positive* that popperoni pizza is not very good, circle SD (Strongly Disagree)

- |  |    |   |   |   |    |
|--|----|---|---|---|----|
| 1. I think I am a good reader.                                 | SA | A | U | D | SD |
| 2. I can tell that my teacher likes to listen to me read.      | SA | A | U | D | SD |
| 3. My teacher thinks that my reading is fine.                  | SA | A | U | D | SD |
| 4. I read faster than other kids.                              | SA | A | U | D | SD |
| 5. I like to read aloud.                                       | SA | A | U | D | SD |
| 6. When I read, I can figure out words better than other kids. | SA | A | U | D | SD |
| 7. My classmates like to listen to me read.                    | SA | A | U | D | SD |

## APPENDICE 1 (suite)

**The Reader Self-Perception Scale**  
(continued)

8. I feel good inside when I read.	SA	A	U	D	SD
9. My classmates think that I read pretty well.	SA	A	U	D	SD
10. When I read, I don't have to try as hard as I used to.	SA	A	U	D	SD
11. I seem to know more words than other kids when I read.	SA	A	U	D	SD
12. People in my family think I am a good reader.	SA	A	U	D	SD
13. I am getting better at reading.	SA	A	U	D	SD
14. I understand what I read as well as other kids do.	SA	A	U	D	SD
15. When I read, I need less help that I used to.	SA	A	U	D	SD
16. Reading makes me feel happy inside.	SA	A	U	D	SD
17. My teacher thinks I am a good reader.	SA	A	U	D	SD
18. Reading is easier for me than it used to be.	SA	A	U	D	SD
19. I read faster than I could before.	SA	A	U	D	SD
20. I read better than other kids in my class.	SA	A	U	D	SD
21. I feel calm when I read.	SA	A	U	D	SD
22. I read more than other kids.	SA	A	U	D	SD

## APPENDICE 1 (suite)

**The Reader Self-Perception Scale  
(continued)**

---

23. I understand what I read better than I could before.	SA	A	U	D	SD
24. I can figure out words better than I could before.	SA	A	U	D	SD
25. I feel comfortable when I read.	SA	A	U	D	SD
26. I think reading is relaxing.	SA	A	U	D	SD
27. I read better now than I could before.	SA	A	U	D	SD
28. When I read, I recognize more words than I used to.	SA	A	U	D	SD
29. Reading makes me feel good.	SA	A	U	D	SD
30. Other kids think I'm a good reader.	SA	A	U	D	SD
31. People in my family think I read pretty well.	SA	A	U	D	SD
32. I enjoy reading.	SA	A	U	D	SD
33. People in my family like to listen to me read.	SA	A	U	D	SD

## APPENDICE 2

### L'Échelle d'auto-perception du lecteur

Nom : \_\_\_\_\_ Niveau : \_\_\_\_\_

Ci-dessous il y a des phrases qui portent sur la lecture. S'il te plaît, lis chacune de ces phrases avec beaucoup d'attention. Ensuite, fais un cercle autour des lettres qui, pour toi, montrent bien si tu es en accord ou en désaccord avec chaque phrase.

TA = Très fort en accord  
 A = En accord  
 N = Neutre ou indécis  
 D = En désaccord  
 TD = Très fort en désaccord

Par exemple : Je crois que la meilleure pizza c'est celle avec du pepperoni. TA A N D TD

Si tu crois que la pizza avec du pepperoni est vraiment la meilleure, encercle le TA (très fort en accord)

Si tu crois que la pizza avec du pepperoni est la meilleure, encercle le A (en accord)

Si tu ne peux pas décider si la pizza avec du pepperoni est la meilleure, encercle le N (neutre ou indécis)

Si tu crois que la pizza avec du pepperoni n'est pas si bonne que ça, encercle le D (en désaccord)

Si tu crois que la pizza avec du pepperoni n'est pas bonne du tout, encercle le TD (très fort en désaccord)

- |  |    |   |   |   |    |
|--|----|---|---|---|----|
| 1. Je pense que je suis un bon lecteur.                      | TA | A | N | D | TD |
| 2. Je peux dire quand mon professeur aime<br>m'écouter lire. | TA | A | N | D | TD |
| 3. Mon professeur pense que ma lecture est bonne.            | TA | A | N | D | TD |
| 4. Je lis plus vite que d'autres enfants.                    | TA | A | N | D | TD |
| 5. J'aime lire à haute voix.                                 | TA | A | N | D | TD |

## APPENDICE 2 (suite)

**L'Échelle d'auto-perception du lecteur**  
(suite)

6. Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes pairs.	TA	A	N	D	TD
7. Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire.	TA	A	N	D	TD
8. Je me sens bien à l'intérieur quand je lis.	TA	A	N	D	TD
9. Les élèves de ma classe pensent que je lis assez bien.	TA	A	N	D	TD
10. Quand je lis, je ne suis plus obligé de m'efforcer autant qu'avant.	TA	A	N	D	TD
11. On dirait que je connais plus de mots que les autres enfants quand je lis.	TA	A	N	D	TD
12. Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur	TA	A	N	D	TD
13. Je m'améliore en lecture.	TA	A	N	D	TD
14. Je comprends ce que je lis aussi bien que les autres enfants.	TA	A	N	D	TD
15. Quand je lis, j'ai besoin de moins d'aide qu'avant.	TA	A	N	D	TD
16. Quand je lis, je me sens joyeux à l'intérieur.	TA	A	N	D	TD
17. Mon professeur pense que je suis un bon lecteur.	TA	A	N	D	TD
18. La lecture est plus facile pour moi qu'avant.	TA	A	N	D	TD
19. Je suis capable de lire plus vite qu'avant.	TA	A	N	D	TD
20. Je lis mieux que d'autres enfants de ma classe.	TA	A	N	D	TD

## APPENDICE 2 (suite)

**L'Échelle d'auto-perception du lecteur  
(suite)**

21. Je me sens calme quand je lis.	TA	A	N	D	TD
22. Je lis plus que d'autres enfants.	TA	A	N	D	TD
23. Je comprends que je lis mieux qu'avant.	TA	A	N	D	TD
24. J'arrive à comprendre les mots plus facilement maintenant.	TA	A	N	D	TD
25. Je me sens à l'aise quand je lis.	TA	A	N	D	TD
26. Je pense que lire, c'est relaxant.	TA	A	N	D	TD
27. Je lis mieux maintenant qu'avant.	TA	A	N	D	TD
28. Quand je lis, je reconnais plus de mots qu'avant.	TA	A	N	D	TD
29. Quand je lis, je me sens bien.	TA	A	N	D	TD
30. D'autres enfants pensent que je suis un bon lecteur.	TA	A	N	D	TD
31. Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.	TA	A	N	D	TD
32. J'aime lire.	TA	A	N	D	TD
33. Les membres de ma famille aiment m'écouter lire.	TA	A	N	D	TD

## APPENDICE 3

### **L'Échelle d'auto-perception du lecteur** **Modalités de passation, d'évaluation et d'interprétation**

---

L'Échelle d'auto-perception du lecteur vise à fournir une appréciation de la façon dont les élèves se perçoivent en tant que lecteurs. L'Échelle comporte 33 éléments qui évaluent l'auto-perception par l'intermédiaire des quatre dimensions de l'auto-efficacité en lecture, soit le progrès, la comparaison sociale, la rétroaction sociale et les états physiologiques ressentis par l'élève. Sur une échelle de 5 points (de 5 = fortement en accord à 1 = fortement en désaccord), on demande aux élèves d'indiquer s'ils sont fortement en accord ou fortement en désaccord avec chaque élément proposé dans l'échelle. L'information donnée par cette échelle pourra être utilisée afin de créer de nouveaux moyens qui aideront à rehausser l'auto-perception des habiletés en lecture chez les élèves et qui pourront, idéalement, augmenter leur motivation à lire. Les modalités suivantes expliquent spécifiquement le méthode de passation de l'Échelle d'auto-perception du lecteur.

#### **Passation**

Afin que les résultats soient utilisables, les élèves doivent : a) comprendre exactement ce qu'ils doivent faire, b) avoir suffisamment de temps afin de bien répondre à tous les éléments, et c) bien réfléchir aux réponses et y répondre honnêtement. Insistez sur le fait que ceci n'est pas un test ou un examen et qu'il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dites aux élèves qu'ils se doivent d'être le plus honnête possible, car leurs réponses seront confidentielles. Demandez aux élèves d'écrire leurs noms et leur niveau de scolarité. Lisez les modalités à haute voix et faites l'exemple avec le groupe d'élèves. Discutez des options présentées et assurez-vous que les élèves comprennent bien l'échelle de mesure avant de continuer. Il est important de bien faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent lever la main afin de poser toutes les questions qu'ils désirent par rapport aux mots ou aux idées qu'ils ne comprennent pas.

Les élèves peuvent maintenant lire les éléments et encercler leurs réponses. Ils devraient répondre à leur propre rythme. Rappelez aux élèves qu'ils doivent répondre à toutes les questions. Lorsque toutes les éléments sont complétés, les élèves devraient arrêter, déposer leurs crayons et attendre d'autres instructions. Une attention spéciale devrait être portée afin que les élèves répondant plus lentement que les autres ne soient pas dérangés par ceux qui répondent plus rapidement.

#### **Évaluation**

Pour évaluer les résultats de l'échelle, transformez la valeur en points pour chaque élément répondu sur la Feuille d'évaluation de l'Échelle d'auto-perception du lecteur. Le pointage est le suivant : 5 points pour TA, 4 points pour A, 3 points pour N, 2 points pour D et 1 point pour TD. Assurez-vous que chaque élément fait bien partie de son échelle respective. Par exemple, l'élément 10 fait partie de l'échelle mesurant le progrès. Additionnez chaque colonne afin d'obtenir un résultat brut pour chacune des échelles spécifiques.

## APPENDICE 3 (suite)

**L'Échelle d'auto-perception du lecteur**  
**Modalités de passation, d'évaluation et d'interprétation**  
**(suite)**

---

**Interprétation**

Chaque échelle est interprétée en relation avec son total le plus élevé. Par exemple, parce que l'Échelle d'auto-perception du lecteur utilise une échelle d'appréciation de 5 points et que l'échelle évaluant le progrès est composée de 9 éléments, le résultat le plus élevé dans le cas de cette échelle sera de 45, soit 9 éléments x 5 points (maximum) = 45. Ainsi, un résultat qui se trouverait approximativement au milieu de cette échelle, soit vers 22-23 points, indiquerait que l'élève a une perception plutôt neutre de ses progrès en lecture. Notez que chaque échelle possède un total brut différent, soit 45 pour le progrès, 30 pour la comparaison sociale, 45 pour la rétroaction sociale et 40 pour les états physiologiques. Les résultats doivent être interprétés en fonction de ces totaux respectifs.

## APPENDICE 4

### Feuille d'évaluation de l'Échelle d'auto-perception du lecteur

Nom de l'élève \_\_\_\_\_

Enseignante \_\_\_\_\_

Niveau de scolarité \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Clé d'évaluation:    5 = Fortement en accord (FA)  
                           4 = En accord (A)  
                           3 = Neutre ou indécis (N)  
                           2 = En désaccord (D)  
                           1 = Fortement en désaccord (TD)

#### Échelles

Perception générale	Progrès	Comparaison sociale	Rétroaction sociale	États physiologiques
1. _____	10. _____	4. _____	2. _____	5. _____
	13. _____	6. _____	3. _____	8. _____
	15. _____	11. _____	7. _____	6. _____
	18. _____	14. _____	9. _____	21. _____
	19. _____	20. _____	12. _____	25. _____
	23. _____	22. _____	17. _____	26. _____
	24. _____		30. _____	29. _____
	27. _____		31. _____	32. _____
	28. _____		33. _____	

Total brut            \_\_\_\_\_ de 45    \_\_\_\_\_ de 30            \_\_\_\_\_ de 45            \_\_\_\_\_ de 40

#### Interprétation des résultats

	Progrès	Comparaison sociale	Rétroaction sociale	États physiologiques
Élevé	44+	26+	38+	37+
Moyen	39	21	33	31
Bas	34	16	27	25

## APPENDICE 5

## LES 33 ÉLÉMENTS DE LA VERSION ORIGINALE

1. I think I am a good reader.
2. I can tell that my teacher likes to listen to me read.
3. My teacher thinks that my reading is fine.
4. I read faster than other kids.
5. I like to read aloud.
6. When I read, I can figure out words better than other kids.
7. My classmates like to listen to me read.
8. I feel good inside when I read.
9. My classmates think that I read pretty well.
10. When I read, I don't have to try as hard as I used to.
11. I seem to know more words than other kids when I read.
12. People in my family think I am a good reader.
13. I am getting better at reading.
14. I understand what I read as well as other kids do.
15. When I read, I need less help than I used to.
16. Reading makes me feel happy inside.
17. My teacher thinks I am a good reader.
18. Reading is easier for me than it used to be.
19. I read faster than I could before.
20. I read better than other kids in my class.
21. I feel calm when I read.
22. I read more than other kids.
23. I understand what I read better than I could before.
24. I can figure out words better than I could before.
25. I feel comfortable when I read.
26. I think reading is relaxing.
27. I read better now than I could before.
28. When I read, I recognize more words than I used to.
29. Reading makes me feel good.
30. Other kids think I'm a good reader.
31. People in my family think I read pretty well.
32. I enjoy reading.
33. People in my family like to listen to me read.

## APPENDICE 6

## TRADUCTION INVERSÉE - INDIVIDU 1

1. Je pense que je lis bien.
2. Je sais que mon professeur aime m'entendre lire.
3. Mon professeur pense que je lis très bien.
4. Je lis plus vite que mes pairs.
5. J'aime lire à voix haute.
6. Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes pairs.
7. Mes camarades de classe aiment m'entendre lire.
8. Je me sens bien quand je lis.
9. Mes camarades de classe pensent que je lis assez bien.
10. Quand je lis, je ne suis plus obligé de m'efforcer autant qu'avant.
11. On dirait que je connais plus de mots que mes pairs quand je lis.
12. Ma famille pense que je lis bien.
13. Je lis de mieux en mieux.
14. Je comprends ce que je lis aussi bien que mes pairs.
15. Lorsque je lis, je requiers moins d'aide maintenant.
16. Je me sens heureux quand je lis.
17. Mon professeur pense que je lis bien.
18. C'est plus facile pour moi de lire maintenant.
19. Je lis plus vite maintenant.
20. Je lis mieux que mes camarades de classe.
21. Je me sens calme quand je lis.
22. Je lis plus souvent que mes pairs.
23. Je comprends mieux ce que je lis maintenant.
24. J'arrive à comprendre les mots plus facilement maintenant.
25. Je suis à l'aise quand je lis.
26. Je pense que lire c'est relaxant.
27. Je lis mieux maintenant.
28. Quand je lis, je reconnais plus de mots maintenant.
29. Quand je lis, je me sens bien.
30. Mes pairs pensent que je lis assez bien.
31. Ma famille pense que je lis assez bien.
32. J'aime lire.
33. Ma famille aime m'entendre lire.

## APPENDICE 7

## TRADUCTION INVERSÉE - INDIVIDU 2

1. Je pense que je suis un bon lecteur.
2. Je peux dire quand mon professeur aime m'écouter lire.
3. Mon professeur pense que ma lecture est bonne.
4. Je lis plus vite que d'autres élèves.
5. J'aime lire à haute voix.
6. Quand je lis, je peux trouver certains mots mieux que d'autres élèves.
7. Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire.
8. Je me sens bien à l'intérieur quand je lis.
9. Les élèves de ma classe pensent que je lis assez bien.
10. Quand je lis, je ne dois pas travailler aussi fort qu'avant.
11. Il me semble que je connais plus de mots que les autres enfants quand je lis.
12. Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.
13. Je m'améliore en lecture.
14. Je comprends ce que je lis aussi bien que les autres élèves.
15. Quand je lis, j'ai besoin de moins d'aide qu'avant.
16. Quand je lis je me sens joyeux.
17. Mon professeur pense que je suis un bon lecteur.
18. La lecture est plus facile pour moi qu'avant.
19. Je suis capable de lire plus vite qu'avant.
20. Je lis mieux que certains élèves de ma classe.
21. Je me sens calme quand je lis.
22. Je lis plus que d'autres élèves.
23. Je comprends ce que je lis mieux qu'avant.
24. Je peux trouver plus facilement certains mots maintenant.
25. Je me sens à l'aise quand je lis.
26. Je pense que lire est relaxant.
27. Je lis mieux maintenant qu'avant.
28. Quand je lis, je reconnais plus de mots qu'avant.
29. Quand je lis, je me sens bien.
30. D'autres élèves pensent que je suis un bon lecteur.
31. Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.
32. J'aime lire.
33. Les membres de ma famille aiment m'écouter lire.

## APPENDICE 8

## TRADUCTION INVERSÉE - INDIVIDU 3

1. I think that I read well.
2. I know that my teacher likes to listen to me read.
3. My teacher thinks that I read very well.
4. I read faster than my peers.
5. I like to read out loud.
6. When I read, I understand the words easier than my peers.
7. My classmates like to hear me read.
8. I feel good when I read.
9. My classmates think that I read well enough.
10. When I read, I do not have to try as hard as before.
11. It seems that I know more words than my peers when I read.
12. My family thinks that I read well.
13. I read better all the time.
14. I understand when I read as well as my peers.
15. When I read, I require less help now.
16. I feel happy when I read.
17. My teacher thinks that I read well.
18. It is easier for me to read now.
19. I read faster now.
20. I read better than my classmates.
21. I feel calm when I read.
22. I read more often than my peers.
23. I understand better what I read now.
24. I manage to understand easier now.
25. I feel at ease when I read.
26. I think that reading is relaxing.
27. I read better now.
28. When I read, I recognize more words now.
29. When I read, I feel good.
30. My peers think that I read well.
31. My family thinks that I read well enough.
32. I enjoy reading.
33. My family likes to listen to me read.

## APPENDICE 9

## TRADUCTION INVERSÉE - INDIVIDU 4

1. I think I am a good reader.
2. I can tell when my teacher likes to listen to me read.
3. My teacher thinks that my reading is good.
4. I read faster than other students.
5. I like to read out loud.
6. When I read, I can find certain words better than other students.
7. The students in my class like to listen to me when I read.
8. I feel good when I read.
9. The students in my class think that I read fairly well.
10. When I read, I don't have to work as hard as before.
11. It seems to me that I know more words than the other students when I read.
12. Members of my family think that I am a good reader.
13. My reading is improving.
14. I understand what I read as well as the other students.
15. When I read, I need less help than before.
16. When I read I feel happy.
17. My teacher thinks that I am a good reader.
18. Reading is easier for me now than before.
19. I can read faster than before.
20. I read better than certain students in my class.
21. I feel calm when I read.
22. I read more than other students.
23. I understand what I read better than before.
24. I can now find certain words easier.
25. I feel at ease when I read.
26. I think reading is relaxing.
27. I read better now than before.
28. When I read, I recognise more words than before.
29. When I read, I feel good.
30. Other students think that I am a good reader.
31. Members of my family think that I read fairly well.
32. I like to read.
33. Members of my family like to listen to my reading.

## APPENDICE 10

## LES 33 ÉLÉMENTS DE LA VERSION EXPÉRIMENTALE FINALE

1. Je pense que je suis un bon lecteur.
2. Je peux dire quand mon professeur aime m'écouter lire.
3. Mon professeur pense que ma lecture est bonne.
4. Je lis plus vite que d'autres enfants.
5. J'aime lire à haute voix.
6. Quand je lis, j'arrive à comprendre les mots plus facilement que mes pairs.
7. Les élèves de ma classe aiment m'écouter lire.
8. Je me sens bien à l'intérieur quand je lis.
9. Les élèves de ma classe pensent que je lis assez bien.
10. Quand je lis, je ne suis plus obligé de m'efforcer autant qu'avant.
11. On dirait que je connais plus de mots que les autres enfants quand je lis.
12. Les membres de ma famille pensent que je suis un bon lecteur.
13. Je m'améliore en lecture.
14. Je comprends ce que je lis aussi bien que les autres enfants.
15. Quand je lis, j'ai besoin de moins d'aide qu'avant.
16. Quand je lis, je me sens joyeux à l'intérieur.
17. Mon professeur pense que je suis un bon lecteur.
18. La lecture est plus facile pour moi qu'avant.
19. Je suis capable de lire plus vite qu'avant.
20. Je lis mieux que d'autres enfants de ma classe.
21. Je me sens calme quand je lis.
22. Je lis plus que d'autres enfants.
23. Je comprends que je lis mieux qu'avant.
24. J'arrive à comprendre les mots plus facilement maintenant.
25. Je me sens à l'aise quand je lis.
26. Je pense que lire, c'est relaxant.
27. Je lis mieux maintenant qu'avant.
28. Quand je lis, je reconnais plus de mots qu'avant.
29. Quand je lis, je me sens bien.
30. D'autres enfants pensent que je suis un bon lecteur.
31. Les membres de ma famille pensent que je lis assez bien.
32. J'aime lire.
33. Les membres de ma famille aiment m'écouter lire.