

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RELATION ENTRE LE LIEU DE CONTRÔLE ET LE RENDEMENT EN
FRANÇAIS D'ÉLÈVES DE SIXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE DANS LE CADRE
DE LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC *PRENDRE LE VIRAGE DU
SUCCÈS*

ESSAI

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (Psy D.)

PAR

GENEVIÈVE BERGERON

AVRIL 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse, M. Jacques Forget de m'avoir permis de réaliser ce beau projet. Sans sa compréhension, sa contribution et ses commentaires constructifs, ce projet doctoral n'aurait pu être réalisé.

Je tiens à remercier spécialement ma collègue Marie pour son travail et son soutien tout au long de ce projet. Ce dernier n'aurait pu se faire sans la participation des assistants de recherche Caroline, Marie-Ève, Claudia, Laurence, Noémie, Laurianne.

Je remercie mes amis et collègues de laboratoire : Catherine, Mélanie, Mélissa, Stéphanie, Gabrielle, avec qui j'ai pu partager de beaux moments. Ceux qui nous encouragent à poursuivre.

Je remercie Hugues, statisticien (*stat man*) de son aide précieuse pour mes analyses statistiques et pour ses nombreux conseils. Il a rendu ce travail agréable et parfois très drôle, ce qui n'est pas peu dire!

Je remercie Marie et Philippe, pour leur grande humanité, leur soutien, sans leur aide ce projet n'aurait pu aboutir.

Un merci tout spécial à Johanne et Carole qui ont su m'apporter soutien, compréhension et encouragement. Sans parler de leur extraordinaire croyance en mon potentiel et souvent bien plus que moi-même. Vous avez été mes anges gardiens!!!

En terminant, je tiens à remercier mes proches amis (es) et ma famille qui ont fait montre d'une grande compréhension et de patience. Ils m'ont encouragé sans toujours savoir ce qu'est un doctorat et pourquoi je faisais cela. Une mention très spéciale à mon conjoint qui a parfois vécu les montagnes russes d'émotions associées à la rédaction. Il a toujours su me garder « grounder », m'a encouragé à persévérer un jour à la fois, a fait le clown pour me faire rire dans les moments les plus creux et m'entourait de toute la compréhension, la patience et l'affection possible.

Merci mille fois!!!!

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vi |
| RÉSUMÉ | vii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I CONTEXTE THÉORIQUE..... | 4 |
| 1.1 Définition du lieu de contrôle | 4 |
| 1.2 Mesure du lieu de contrôle chez les enfants..... | 9 |
| 1.3 Relation entre le lieu de contrôle et le rendement scolaire | 13 |
| 1.4 Le lieu de contrôle dans le contexte de la réforme de l'éducation du Québec..... | 15 |
| CHAPITRE II ARTICLE..... | 19 |
| 2.1 Résumé..... | 20 |
| 2.2 Contexte théorique | 22 |
| 2.3 Objectifs de recherche..... | 29 |
| 2.4 Méthode | 30 |
| 2.4.1 Participants..... | 30 |
| 2.4.2 Instruments de mesure | 31 |
| 2.4.3 Procédure..... | 37 |
| 2.5 Analyse des résultats | 38 |
| 2.5.1 Statistique descriptive pour le groupe réforme | 38 |
| 2.5.2 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme..... | 39 |
| 2.5.3 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture selon le genre des élèves du groupe réforme | 40 |
| 2.5.4 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme et le groupe pré-réforme..... | 41 |
| 2.5.5 Différence sur le plan de l'indice DD selon le groupe et le genre des élèves..... | 43 |
| 2.6 Discussion | 45 |
| 2.6.1 Relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français | 45 |

| | |
|---|-----|
| 2.6.2 Les effets du genre des élèves sur la relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français..... | 46 |
| 2.6.3 Les effets de la réforme scolaire sur la relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français..... | 47 |
| 2.6.4 Le rendement en français : différence de moyenne entre les deux groupes... | 48 |
| 2.6.5 Les effets de la réforme scolaire et du genre des élèves sur l'indice Défensif-Dépressif..... | 50 |
| 2.6.6 Limites de l'étude..... | 51 |
| 2.7 Références | 53 |
| CHAPITRE III DISCUSSION GÉNÉRALE | 61 |
| APPENDICE A TEST DE LIEU DE CONTRÔLE NOWICKI-STRICKLAND..... | 67 |
| APPENDICE B QUESTIONNAIRE DE STYLE CAUSAL DE L'ENFANT DE PIERREHUMBERT | 70 |
| APPENDICE C | 75 |
| APPENDICE D TEST DE RENDEMENT EN LECTURE | 77 |
| APPENDICE E TEST DE RENDEMENT EN ÉCRITURE..... | 80 |
| APPENDICE F TEST D'HABILETÉS MENTALES CHÉNÉ-DAIGLE | 82 |
| APPENDICE G CALCUL DE LA PUISSANCE STATISTIQUE..... | 97 |
| APPENDICE H FORMULAIRE D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS | 100 |
| APPENDICE I LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS..... | 102 |
| APPENDICE J FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS | 104 |
| RÉFÉRENCES..... | 106 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | Page |
|---|------|
| 2.1 Statistiques descriptives du groupe réforme pour les variables à l'étude ($N=173$) | 39 |
| 2.2 Corrélations entre <i>CNSIE</i> , <i>QSCE</i> , <i>QPCC</i> et le rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme ($N=173$) | 40 |
| 2.3 Corrélations entre les facteurs de lieu de contrôle et le rendement scolaire en lecture et en écriture en fonction du genre des élèves pour le groupe réforme..... | 41 |
| 2.4 Différence entre les deux groupes concernant les résultats en français et lieu de contrôle..... | 42 |
| 2.5 Corrélations entre <i>CNSIE</i> , <i>QSCE</i> et le rendement scolaire en lecture et en écriture du groupe réforme (2008) ($N=173$) et du groupe pré-réforme (2001-02) ($N=173$)..... | 43 |
| 2.6 Différence concernant l'indice DD selon le groupe et le genre des élèves..... | 44 |

RÉSUMÉ

L'un des sujets importants en éducation est l'identification de facteurs permettant de prédire le niveau de réussite scolaire tant chez les élèves du primaire que du secondaire. Le concept de lieu de contrôle (LOC) est l'un de ces facteurs. Ce dernier, qui a été développé historiquement par Rotter (1966), est fréquemment associé à la réussite scolaire des enfants. D'ailleurs, dès le début des études portant sur ce concept chez les enfants, certains auteurs ont constaté une association positive entre un LOC interne, de meilleures aptitudes scolaires et un meilleur rendement dans les apprentissages. D'autres auteurs trouvent qu'une très faible association ou aucune entre le LOC et le rendement. Au regard des connaissances empiriques recensées portant sur la relation entre le LOC et le rendement scolaire, il est prématuré de conclure que le LOC interne est un facteur majeur dans le rendement scolaire. Malgré ces résultats mitigés, plusieurs chercheurs d'orientation socioconstructiviste, associés à l'émergence des réformes éducatives, maintiennent toujours l'idée de l'importance d'un sentiment de contrôle interne en milieu scolaire arguant que celui-ci serait un facteur primordial dans la réussite scolaire. D'ailleurs, dans l'avis *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) mentionne que les élèves qui réussissent bien dans leur étude démontrent un LOC interne. En ce sens, l'internalité contribuerait de manière importante à la réussite scolaire des élèves. Par contre, peu d'études semblent avoir évalué spécifiquement la relation entre la notion de LOC et le rendement scolaire à partir d'épreuves formelles d'apprentissage basées sur les compétences des programmes éducatifs.

Ainsi, cette étude a pour but d'évaluer la relation entre la notion de LOC, mesurée à l'aide de trois questionnaires différents, et le rendement en français auprès de 173 élèves de sixième année du primaire se présentant à un programme d'éducation internationale. Le premier objectif est d'évaluer la relation entre trois mesures de LOC et le rendement en lecture et en écriture d'élèves de sixième année du primaire scolarisés selon les principes de la réforme scolaire au Québec implantée en 2000 (groupe réforme). Un second objectif est d'évaluer s'il existe une différence dans la relation entre les trois mesures de LOC et le rendement en français selon le genre des élèves du groupe réforme. Un troisième objectif est d'évaluer si la relation entre les trois mesures de LOC et le rendement en français est différente selon que les élèves ont fait leur scolarisation dans le cadre de la réforme scolaire du Québec et les élèves

scolarisés avant celle-ci. Le dernier objectif tente de savoir si le type d'internalité diffère selon le genre des élèves et selon qu'ils sont scolarisés dans le cadre de la réforme ou avant celle-ci.

Les résultats montrent une relation significative de taille petite à moyenne entre deux mesures de LOC et le rendement en lecture et en écriture pour les deux groupes. Les résultats permettent de dire qu'il n'existe pas de différence entre les résultats concernant les mesures de LOC entre les deux groupes. Ensuite, les résultats montrent que les élèves scolarisés dans le cadre de la réforme performant moins bien en lecture et en écriture. Enfin, les résultats montrent que l'internalité des élèves est davantage externe qu'interne, et ce, peu importe le groupe ou le genre.

Mots clés : Lieu de contrôle, style causal, sentiment perception de compétence et de contrôle, lecture, écriture, réforme scolaire

INTRODUCTION

L'une des préoccupations récurrentes dans le milieu de l'éducation est l'identification des facteurs qui sont associés à la réussite scolaire des élèves aussi bien au primaire qu'au secondaire. La notion de lieu de contrôle (*Locus of control* : LOC) interne-externe fait partie de ces facteurs. Il est important de noter que le concept de motivation est l'un des plus polysémiques en psychologie, c'est-à-dire qu'il existe de nombreuses significations possibles liées à celui-ci. Pour ajouter à la variété des définitions, le concept de motivation diffère également selon les conceptions théoriques dont il est issu, des milieux dans lesquels il est utilisé et du grand nombre d'outils d'évaluation permettant de le mesurer. Mais au-delà de la diversité des définitions associées au concept de la motivation, de la diversité des théories qui l'abordent et des outils de mesure qui permettent d'en faire l'évaluation, la présente étude s'appuie sur les bases de la théorie de l'apprentissage social de Rotter.

À cet égard, il revient à Rotter (1954) d'avoir été l'un des premiers à proposer la notion du LOC. Ce concept désigne le jugement exprimé par une personne sur l'origine des stimuli de renforcement qu'elle reçoit (Rotter, 1954, 1966; Lefcourt, 1976; Nowicki & Duke, 2016; Phases, 1976, Strickland, 2016). Dubois (1987) ajoute, à la définition du LOC de Rotter, que les stimuli de renforcement réfèrent à tout ce qui peut agir sur la production, la direction ou le type de comportement qu'une personne adopte. Donc, ces stimuli de renforcement peuvent être tant positifs que négatifs puisqu'ils sont étroitement liés à la motivation. Ainsi, la personne pense qu'un stimulus de renforcement est positif si ce dernier va dans le sens de sa motivation. Dans le cas contraire, il le juge comme étant négatif. Ainsi, le LOC renvoie tant à la croyance qu'ont les personnes sur l'origine des événements qui leur arrivent qu'à la perception

de contrôle qu'elles peuvent exercer sur ces derniers (Dubois, 1987). Les études empiriques portant sur la notion de LOC ont été nombreuses, particulièrement au cours des années 70 et 80 (Garfield, 1978; Findley & Cooper, 1983; Gagné, 2005; Kormanik & Rocco, 2009; Lefcourt, 1976; Leone & Burns, 2000; Nowicki & Duke, 2016; Phares, 1976; Strickland, 1989). Plusieurs se sont intéressées aux corrélations entre le LOC et des variables comme la réussite scolaire, les attributions causales, l'estime de soi, la performance sportive, la santé, la réussite professionnelle, pour ne nommer que celles-là.

Dans le cadre de la présente étude, une attention particulière est accordée aux études qui se sont penchées sur la relation entre le LOC et le rendement scolaire d'élèves du primaire. L'intérêt d'étudier le LOC, dans le cadre de cette recherche, provient du fait que dans la réforme de l'éducation au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006) mentionne que la présence d'un LOC interne favorise une meilleure réussite scolaire chez les élèves. Par contre, peu d'études semblent avoir évalué de manière empirique, la relation entre la notion de LOC et le rendement scolaire en français à partir d'épreuves formelles d'apprentissage basées sur les compétences identifiées par programmes éducatifs au Québec auprès d'élèves du primaire. Bien que d'autres facteurs puissent jouer un rôle sur la réussite des élèves et la formation du LOC comme les pratiques pédagogiques, ils ne feront pas l'objet de la présente étude.

Ainsi, cette étude vise à mieux comprendre la relation entre le LOC d'élèves de 6^e année du primaire ayant fait l'ensemble de leur scolarisation dans le cadre de la réforme de l'éducation mise en place au Québec en 2000 et leurs habiletés en français telles que mesurées par des épreuves formelles de rendement en lecture et en écriture. L'étude vise aussi à évaluer si la relation entre le LOC et le rendement en français d'élèves du primaire est différente selon que l'élève a fait l'ensemble de sa scolarisation avant

l'implantation de la réforme scolaire du Québec en 2000 ou après l'implantation de celle-ci. Cette étude cherche également à savoir s'il existe une différence entre les garçons et les filles de chacun des groupes tant sur plan du rendement en français que sur le plan de l'internalité ou l'externalité du LOC. Cette internalité est mesurée à l'aide de trois instruments de mesure différents soit : le *Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (CNSIE)*; le *Questionnaire de Style Causal de l'Enfant (QSCE)* et le *Questionnaire sur les Perceptions de Compétence et de Contrôle (QPCC)*.

Cette étude se divise en plusieurs parties. Le chapitre 1 présente le contexte théorique sur lequel repose la recherche. Le chapitre 2 présente l'étude sous forme d'article empirique comprenant une mise en contexte, la méthode de recherche, les analyses statistiques ainsi que la discussion de ces résultats¹. Le chapitre 3 présente la conclusion générale de l'essai.

¹ Sera soumis à la *Revue Canadienne de l'Éducation (Canadian Journal of Education)*

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

Le contexte théorique présente les différentes définitions du LOC, sa mesure auprès des enfants et la relation entre le LOC et le rendement scolaire auprès d'élèves du primaire ou du secondaire. Le rôle du LOC dans le contexte de la réforme scolaire au Québec implantée en 2000 est également présenté.

1.1 Définition du lieu de contrôle

La notion de LOC est l'une des variables de la personnalité ayant fait l'objet de nombreuses études au cours des 50 dernières années (Dubois, 1987; Gagné, 2005; Garfield, 1978; Kormanik & Rocco, 2009; Lefcourt, 1976; Leone & Burns, 2000; Nowicki & Duke, 2016; Nowicki, Iles-Caven, Gregory, Ellis & Golding, 2017; Phares, 1976; Strickland, 1989). Le LOC est issu de la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1954) qui a comme objectif fondamental de rendre compte de la contribution relative des variables internes et externes ayant un effet sur la détermination des comportements. Selon Rotter (1954, 1966), la présence ou l'absence de croyances chez une personne concernant sa capacité à contrôler les événements est une disposition générale qui influence le jugement qu'elle porte sur l'origine des stimuli de renforcement qu'elle reçoit. Ainsi, cet auteur affirme que la valeur renforçante d'un stimulus conséquent ne dépend pas de ses caractéristiques objectives particulières, mais bien de la perception que la personne a de la relation entre son comportement et celui-

ci. De manière plus spécifique, la valeur renforçante d'un événement ou d'un stimulus dépend du LOC perçu.

Ce concept peut être compris comme étant la manière dont une personne perçoit la relation entre son propre comportement ou ses caractéristiques personnelles et les événements positifs ou négatifs qu'elle reçoit. En d'autres mots, une personne peut percevoir une relation positive entre ses propres comportements et les événements ou elle perçoit qu'il n'y a aucune relation directe entre ses comportements et les événements.

Ainsi, si la personne perçoit qu'il existe un lien positif entre ses comportements et les conséquences de ses choix, elle présente un LOC interne. Au contraire, si la personne ne perçoit aucune relation causale entre ses propres comportements et les événements positifs ou négatifs qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne, elle présente un LOC externe (Rotter, 1966, 1990). Lorsqu'une personne croit avoir du contrôle sur l'événement conséquent, elle a un LOC interne. Lorsqu'elle ne croit pas avoir un contrôle sur l'événement conséquent, elle a un LOC externe.

Ainsi, le LOC varie sur un continuum allant d'un pôle « interne » à un pôle « externe ». Les personnes qui présentent un LOC interne s'attribuent les conséquences de leurs actions (capacité et efforts). Les personnes possédant un LOC externe attribuent généralement les conséquences et les résultats de leurs comportements à des causes ou à des événements extérieurs tels que la chance, le hasard, une force extérieure ou des événements hors de leur contrôle (Mercer & Snell, 1975, dans Gagné, 2005; Kormanik & Rocco, 2009; Rotter, 1990). À titre d'exemple, les commentaires élogieux d'un enseignant peuvent être perçus par un élève comme les conséquences de sa propre performance et des efforts fournis, perception qui correspond à un LOC interne. Dans le cas où l'élève attribue les conséquences obtenues à des événements hors de son

contrôle (p. ex., les conséquences sont dues à l'humeur joyeuse de l'enseignant ou au hasard), il aurait un LOC externe. Rotter (1966) affirme que le LOC interne ou externe est une dimension de la personnalité relativement stable dans le temps. Il ajoute aussi que les personnes présentant un LOC externe éprouvent un sentiment d'impuissance plus grand et tendent à être plus conformistes.

La multiplication et la diversification des études empiriques portant sur la notion de LOC ainsi que le développement de nouvelles théories associées à ce concept ont donné lieu à une terminologie variée associée au LOC (Infurna & Reich, 2016). Dans certains cas, les termes utilisés respectent le cadre théorique de la définition étayée par Rotter (1966). Par exemple, Schuessler, Legault, Forget et Stephenson (2001) parlent de perception générale de contrôle qui regroupe la notion de LOC et le style causal de Pierrehumbert, ce qui sera abordé plus loin dans le texte. Dans d'autres cas, les termes ont une définition et une interprétation différentes dues au fait qu'ils sont étudiés indépendamment du contexte théorique dans lequel la notion du LOC a été créée (Kormanik & Rocco, 2009; Nowicki & Duke, 2016; Rotter, 1975). Viau (1997) parle de la perception de contrôlabilité, Thill (1993) parle de l'expectation généralisée du contrôle. Ces deux derniers concepts sont davantage associés à des conceptions sociocognitives de la motivation comme la théorie de l'attribution causale de Weiner (1979, 1986, 1992) ou encore la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986, 2003).

La théorie de Weiner (1979, 1986, 1992) met l'accent sur l'interprétation faite par les individus pour tenter de trouver l'origine des événements (succès ou échecs) qui leur arrivent. C'est à partir de ces interprétations faites sur leur rendement, que les individus peuvent établir leurs attentes quant à leur rendement futur et qu'ils déterminent le degré d'engagement dans une tâche donnée. Les attributions faites par les individus se caractérisent selon trois dimensions attributionnelles indépendantes : le LOC (interne

ou externe), la stabilité (stable ou instable) et la contrôlabilité (contrôlable ou incontrôlable).

Quant à la théorie de Bandura (1986, 2003), elle met d'abord l'accent sur l'influence exercée par le sentiment d'efficacité personnelle sur la performance des individus. Cette influence est faite par l'entremise de variables cognitives, affectives et motivationnelles (Bandura & Schunk, 1981). Cette notion d'efficacité personnelle exprime les perceptions qu'ont les individus quant à leurs habiletés à contrôler de manière adéquate leurs actions dans l'atteinte d'un but ainsi que les efforts à fournir en situation d'apprentissage (Bandura, 2003). Selon Marsh (1990), l'influence qu'exerce le sentiment d'efficacité personnelle sur la performance est conditionnelle aux perceptions des élèves concernant les spécificités associées à la tâche scolaire et aux situations d'apprentissage. Par exemple, l'élève ayant une bonne perception d'efficacité personnelle pour une tâche scolaire précise anticipe moins de peurs et d'échecs. Cela a pour effet d'augmenter la probabilité d'entreprendre la tâche et d'augmenter l'effort fourni. En d'autres termes, plus les perceptions de compétence ou d'efficacité sont élevées, plus les efforts et la persistance de ceux-ci vont être importants.

Le développement du concept de contrôle interne-externe par Rotter a donné lieu à de nombreuses études portant sur la notion de LOC auprès d'une population adulte (Joe, 1971; Lefcourt, 1976; Nowicki, et al., 2017; Rotter, 1966). D'ailleurs, plusieurs instruments de mesure ont été élaborés afin d'identifier le LOC chez les adultes dont le principal est le *Rotter Internal-External Locus of Control Scale* considéré, dès sa publication, comme « l'instrument de mesure » du LOC (Beretvas, Suizzo, Durham & Yarnell, 2008; Rotter, 1966, Dubois, 1987). Cette échelle est utilisée dans un nombre considérable d'études empiriques cherchant à évaluer les relations entre le LOC et certains facteurs comme l'estime de soi, la motivation, la performance sportive,

l'apprentissage et la présence de troubles psychopathologiques (Labelle & Lachance, 2003; Lefcourt, 1983; Thompson et al., 2011).

Depuis son introduction, la notion de LOC a eu des effets considérables dans les domaines des théories sociales et de la personnalité (Vallerand, 2006), de la psychologie clinique (Cottraux, 2004; Doherty, 1983; Donovan & O'Leary, 1983; Li & Chung, 2009), de la psychologie de la motivation (Thill, 1993), en médecine comportementale (Fontaine, Kulbertus & Étienne, 1996) ainsi qu'en psychologie du travail (Légeron, 2001). D'ailleurs, Dubois (1987) parle d'une véritable psychologie du contrôle.

Dans l'ensemble de ces contextes, l'internalité est considérée comme un facteur positif dans le développement de la personne et dans sa performance en situation d'apprentissage. Ainsi, l'internalité est associée à une meilleure capacité d'autorégulation (Strickland, 1973), à une meilleure réponse face à la rééducation et à la psychothérapie (Sandler, Reese, Spencer & Harpin, 1983), à une meilleure résistance face aux situations stressantes (Anderson, 1977; Cardan, Bryant & Moss, 2004; Choi, 1998; Kosaba, 1979), à une meilleure performance dans l'effort (Shell & Husman, 2001), à une meilleure condition physique (Folkins & Sime, 1981), ainsi qu'à une meilleure capacité adaptative. Également, elle favorise des comportements altruistes (Levenson & Mahler, 1975) et une attention supérieure (Brownlow & Reasinger, 2000; Phares, 1976), elle facilite les apprentissages scolaires (Norwicki & Duke, 2016; Verma, 1996), elle est associée à un effet positif sur la procrastination (Janssen & Carton, 1999) et sur le plan du leadership (Echohawk & Parson, 1977).

En revanche, le LOC externe est associé à la présence de troubles d'apprentissage (Mindingall, Libb & Welch, 1980), à l'autoritarisme (Surlin, 1976), au sentiment de culpabilité (O'Grady & Janda, 1978), à de mauvais comportements de santé

(Adolfsson, Andersson, Elofsson, Rössner & Undén, 2005; Gale, Batty & Deary, 2008; Tajalli & Kheiri, 2010), à la perte de l'estime de soi (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978), au conformisme (Crowne & Liverant, 1963), aux troubles de la personnalité (Levenson, 1973), à la dépression (Becker & Lesiak, 1977; Culpin, Stapinski, Miles, Araya & Joinson, 2015), ainsi qu'à l'illusion d'incompétence des enfants qui obtiennent de bonnes notes à l'école et qui croient que ces résultats sont dus au hasard (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006).

1.2 Mesure du lieu de contrôle chez les enfants

Sur le plan théorique, l'intérêt pour le LOC n'a cessé de croître et a suscité une abondante littérature scientifique visant sa mesure et l'évaluation de sa validité et de sa fiabilité (Nowicki & Duke, 1983; Nowicki & Duke, 2016; Watters, Thomas & Streiner, 1990; Wolf, Sklov, Hunter & Berenson, 1982). Les études se sont diversifiées et de nouvelles théories se sont développées. Certains chercheurs ont intégré le LOC dans des conceptions sociocognitivistes plus générales du comportement humain. Par exemple, la théorie de la résignation acquise de Seligman, Abramson, Semmel et von Baeyer (1979), la théorie de l'attribution causale de Weiner (1986), théorie de l'auto-efficacité personnelle de Bandura (1986), la théorie de l'estime de soi de Harter (1982), la théorie multidimensionnelle de l'autorégulation (Zimmerman, 1995) et la théorie de la motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985) ont toutes emprunté certains éléments au modèle de Rotter.

En parallèle aux travaux réalisés auprès des adultes, les études destinées à mettre au point des instruments de mesure du LOC auprès des enfants ont augmenté. Parmi ceux-ci, il y a le *Children's Locus of Control Scale* de Bialer (1961) (*CLCS*) qui permet de mesurer le LOC d'enfants âgés de 6 à 14 ans. Ce questionnaire comprend 23 énoncés dont les réponses sont de type « oui » ou « non ». Le *Intellectual Achievement*

Responsability Questionnaire (IAR) de Crandall, Katkovsky et Crandall (1965) est utilisé afin d'évaluer la relation entre les notes scolaires et le LOC d'enfants et d'adolescents âgés de 8 à 18 ans. Ce questionnaire comprend 34 énoncés à choix forcé. Chacun de ces questionnaires produit un score d'internalité exprimant l'intensité du sentiment de contrôle que les enfants ont sur les événements de leur vie quotidienne.

Considérant les études portant sur le concept du LOC auprès des adultes et affirmant que cette dimension a des effets majeurs sur le comportement de l'enfant, Nowicki et Strickland (1973) ont publié un questionnaire, le *Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (CNSIE)* permettant d'évaluer le LOC chez les enfants âgées de 9 à 18 ans. Le questionnaire de type papier crayon comprend 40 énoncés avec échelle dichotomique (« oui » ou « non »). Ici, le participant doit choisir laquelle des affirmations, représentant un LOC interne ou un LOC externe, lui ressemble ou non. Selon Dubois (1987), le *CNSIE* est devenu rapidement la référence en matière de mesure du LOC. Ce questionnaire a été utilisé dans plus de 400 études empiriques, et ce, 10 ans après sa publication (Beretvas et al., 2008; Nowicki & Duke, 1983). La plupart des études montrent que les enfants et les adolescents présentent un LOC légèrement plus interne qu'externe (Findley & Cooper, 1983; Kalechstein & Nowicki, 1997; Wang & Su, 2013). De plus, les différences entre les scores des garçons et des filles sont rarement significatives, et lorsqu'elles le sont, elles sont peu importantes. Certains auteurs ne trouvent aucune différence dans la relation entre le LOC et le sexe (Anderson, Hattie & Hamilton, 2005; Karnes & McGinnis, 1996; Chubb, Fertman & Ross, 1997), tandis que d'autres en trouvent (Boggiano & Barrett, 1992; De Branbender & Boone, 1990; Kulas, 1996; Manichander, 2014; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Nowicki et Duke (1983) mentionnent que cet instrument ne semble pas présenter de biais sur le plan culturel.

Bien que le *CNSIE* présente un intérêt certain et qu'il soit devenu la référence en matière de mesure du LOC (Beretvas et al., 2008; Dubois, 1987; Pierrehumbert, Plancherel & Meuwly-Chuard, 1987), il n'est pas le seul instrument permettant de mesurer cette variable. Ainsi, Pierrehumbert et al. (1987) ont élaboré un instrument qui s'inspire à la fois de la théorie du contrôle interne-externe (Rotter, 1966), des travaux sur la théorie des attributions causales (Seligman et al., 1979) et d'une critique des travaux de Harter (1982) sur la mesure de l'estime de soi. En effet, la forme des questions s'inspire du *Self-Perception Profile* de Harter (1982) qui a fait l'objet d'une traduction francophone (Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987). Le fait de se référer à Seligman et à Harter fait en sorte que cet instrument présente quelques différences avec le *CNSIE*. Ainsi, la moitié des énoncés reçoivent une valence positive et l'autre moitié une valence négative, différenciant ainsi deux scores d'internalité : l'internalité positive et l'internalité négative. L'internalité positive s'applique aux événements dont l'issue est favorable et l'internalité négative concernant les événements ayant une issue défavorable. Par exemple, l'énoncé « Certains enfants pensent que c'est normal de recevoir de l'argent de poche » représente une valence positive qui a une valeur externe. Tandis que l'énoncé « S'ils n'ont pas su répondre à une fiche, certains enfants pensent que ça ne les intéressait pas » est associé à une valence négative ayant une valeur interne. Cette caractéristique du questionnaire permet à Pierrehumbert et al. (1987) d'identifier une dimension étayée par les travaux de Seligman et al. (1979) portant sur le concept de résignation acquise. Ainsi, les deux sortes d'internalité peuvent évoluer de manière différenciée, ce qui donne lieu à ce que les auteurs nomment l'axe dépressif-défensif (DD). Plutôt que d'être exprimé en termes d'internalité, cet indice est établi à la suite de la comparaison des deux valeurs d'internalité, c'est-à-dire par la soustraction de la valence négative à la valence positive, indice divisé par douze. Le score final se situe entre -1 et 1. Ainsi, lorsque l'indice prend une direction positive, cela exprime que l'enfant tend à s'attribuer la responsabilité de ses réussites et à réfuter celle de ses échecs. Réciproquement, lorsque l'indice est négatif, cela indique que l'enfant assume les échecs davantage qu'il

s'attribue les réussites, ce que Seligman et al. (1979) considèrent comme un style d'attribution causal dépressif et qui contraste avec les styles attributionnels présentés plus haut, davantage défensifs. Afin d'identifier cet instrument et de le différencier d'autres instruments semblables, les auteurs parlent de « style causal » de l'enfant (Piché, 1996; Pierrehumbert, 1991, 1992; Pierrehumbert et al., 1987; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1988).

En 1987, Pierrehumbert et al. ont réalisé une étude de validation en soumettant le questionnaire à un groupe de 315 élèves suisses. Ceux-ci, âgés de 9 à 13 ans, proviennent de 16 classes différentes représentant l'ensemble des degrés scolaires accessibles pour cet intervalle d'âges. Dans leur étude, les auteurs ont comparé trois groupes d'enfants. Le premier est composé d'élèves provenant de classes ordinaires qui ne présentent pas de difficultés particulières d'adaptation ou d'apprentissage scolaire. Le second groupe se compose d'élèves de classes ordinaires présentant un retard d'apprentissage d'une année ou deux par rapport au cursus ordinaire. Le dernier groupe se compose d'élèves provenant de classes d'enseignement spécialisé qui ont accumulé un retard d'apprentissage d'environ deux ans. Les résultats obtenus montrent que les élèves des trois groupes présentent un profil d'internalité semblable. Par contre, il existe une différence significative quant à leur score à l'indice DD. En effet, les élèves présentant des retards dans leurs apprentissages ont une internalité positive plus élevée (ils attribuent davantage le succès à leur propre effort) et une internalité négative faible (ils assument moins le blâme de leurs échecs). Par ailleurs, les élèves provenant de classes d'enseignement spécialisé ne présentent pas un profil « défensif » puisqu'ils s'attribuent une certaine part de responsabilité de leurs échecs. Pierrehumbert et al. (1987) proposent que ces différences entre les groupes s'expliquent par la pression que la classe ordinaire exerce sur les enfants en difficulté d'apprentissage qui la fréquentent.

Bien que l'étude et le questionnaire de Pierrehumbert et al. (1987) présentent un intérêt certain, il a été peu utilisé par la suite. En 1996, Piché ainsi que Lavallée, Piché, Stephenson et Drouin (1996) ont utilisé et validé l'instrument chez des élèves de 1^{ère} année du secondaire.

1.3 Relation entre le lieu de contrôle et le rendement scolaire

Depuis le début de la recherche portant sur le LOC chez les enfants, des chercheurs comme Nowicki et Duke (1983, 2016) ont observé qu'il existe une relation positive entre le LOC interne, de meilleures aptitudes scolaires et un meilleur rendement dans les apprentissages scolaires. Bien que certaines études ne parviennent pas à établir une relation significative entre le LOC et le rendement scolaire (Corbett, 1998; Keiller, 1997; Nieves, 2000), la majorité des études et des ouvrages soulignent que la présence d'un LOC interne chez les participants favorise un meilleur rendement scolaire (Lefcourt, 1976; Dubois, 1987; Viau, 1994; Lannegrand-Willem, Labedan, Pralong & Dumora, 2000; Carden et al., 2004; Kalechstein & Nowicki, 1997; Khir, Redzuan, Hamsan, & Shahrinin, 2015; Nowicki-Strickland, 1973; Nowicki & Duke, 2016; Phases, 1976; Uguak, Elias, Uli, & Suandi, 2007). Les études ont été conduites chez des élèves du primaire (Connell, 1985; Greene, 1985; Lyon & MacDonald, 1990; Uguak et al., 2007) du secondaire (Khir et al., 2015; Klein & Keller, 1990; Luthar, 1991; Shepherd, Owen, Fitch, & Marshall, 2006; Stipek & Gralinski, 1991), du collégial (Carden et al., 2004; Gagné, 2005) et de l'université (Ghonsooly, & Shirvan, 2011; Gifford, Briceno-Perriott & Mianzo, 2006; Lannegrand-Willem et al., 2000; Nodoushan, 2012; Onwuegbuzie & Daley, 1998). Les résultats de ces études montrent qu'en général les élèves possèdent un LOC légèrement plus interne qu'externe. En revanche, l'importance de l'internalité sur le rendement scolaire s'observe davantage à partir de l'adolescence (Findley & Cooper, 1983; Kalechstein & Nowicki, 1997; Khir et al., 2015; Manichander, 2014). D'ailleurs, Findley et Cooper (1983) présentent une

méta-analyse portant sur la relation entre le LOC et le rendement scolaire. Les résultats montrent qu'il existe une forte corrélation entre ces deux variables, mais qu'elle est surtout importante chez les adolescents par rapport aux enfants et aux adultes (adolescents : $r = 0,5$; enfants : $r = 0,04$ à $0,23$; adulte : $r = 0,14$). Dans son analyse des relations entre l'attribution causale et le rendement scolaire, Viau (1994) constate le même phénomène. Findley et Cooper (1983) constatent aussi qu'au niveau primaire, les résultats sont peu ou pas significatifs ($r = 0,04$). Phares (1976), dans sa recension des écrits, examine des études qui se sont intéressées au lien entre le LOC et le rendement scolaire des enfants. Le *IAR* est l'instrument principal utilisé dans ces études comme mesure de LOC. Le rendement scolaire est mesuré soit par les notes des élèves ou par des tests standardisés. L'auteur conclut que les enfants ayant un LOC interne ont un meilleur rendement scolaire et que cette relation est plus forte chez les enfants que chez les adultes. Lefcourts (1976) arrive aux mêmes conclusions que Phares (1976), mais il ajoute que cette relation est modulée par le genre et l'âge.

En ce qui concerne le rendement scolaire, une limite importante de ces études est liée au type de variables choisies. Parfois, il s'agit de mesurer la perception qu'a l'élève de sa propre compétence ou réussite (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Dans ce cas, il est normal de trouver une corrélation positive entre les deux variables. Dans d'autres situations, la réussite de l'élève s'appuie plutôt sur ses résultats scolaires tels qu'inscrits dans son bulletin (Brog, 1985; Luthar, 1991). En fait, il existe peu d'études qui ont tenté d'établir l'existence d'une relation entre le LOC et le rendement scolaire en français des élèves à des épreuves formelles reliées au contenu des programmes pédagogiques en français comme cela est enseigné dans les classes ordinaires. D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude de la sorte n'a été réalisée au Québec. Les études portant sur le LOC en contexte scolaire présentent une disparité tant sur le plan de la définition du rendement scolaire, que sur les populations étudiées de même que sur les types d'instruments utilisés afin d'évaluer le LOC (Dubois, 1987, Nowicki

& Duke 2016). De plus, la manière dont le rendement scolaire est mesuré varie d'une étude à l'autre. Ainsi, il est possible de regrouper les modalités d'évaluation en quatre groupes : 1) les tests d'aptitudes, 2) les tests d'intelligence, 3) l'évaluation du travail scolaire, et 4) un ensemble de mesures à caractère plus subjectif comme l'estimation par l'élève de son rendement, soit l'évaluation de sa participation en classe, le temps consacré au travail scolaire à la maison ou l'évaluation informelle par l'enseignant du rendement de l'élève (Findley & Cooper, 1983). À cela s'ajoute l'utilisation d'une variété de définitions du LOC ainsi que les multiples théories lui étant associées. Qui plus est, il existe de nombreux instruments de mesure du LOC. Enfin, les différentes populations retenues pour les recherches varient selon l'âge, l'ethnicité, le sexe et le contexte socio-économique. En somme, tous ces facteurs présentés ci-dessus peuvent avoir un effet sur le LOC, ce qui laisse entrevoir le défi, mais aussi la pertinence que pose l'étude de cette relation entre le LOC et le rendement scolaire. Ces disparités d'une étude à l'autre rendent difficiles les comparaisons entre les études (Chapman, Skinner & Baltes, 1990; Infurna & Reich, 2016; Nowicki & Duke, 2016).

Au regard des connaissances empiriques actuelles que nous avons portant sur la relation entre le LOC et le rendement scolaire, il est prématuré de conclure que le LOC interne est un facteur majeur de la réussite scolaire des élèves. En fait, peu d'études ont tenté d'évaluer le rendement scolaire en français des élèves de niveau primaire suite à des épreuves formelles basées sur les objectifs d'apprentissage des programmes scolaires ou sur les compétences visées.

1.4 Le lieu de contrôle dans le contexte de la réforme de l'éducation du Québec

Malgré les résultats mitigés entre le LOC et la réussite scolaire chez des élèves de niveau primaire, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée de l'importance de

l'internalité en milieu scolaire arguant que celle-ci est un facteur primordial dans la réussite scolaire (Archambault & Chouinard, 1996; Perrenoud, 1996; Tardif, 1992; Viau, 2000). L'ancien programme d'étude en français à l'école primaire n'incluait pas le LOC dans les objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture (ministère de l'Éducation, 1981, 1994).

D'ailleurs, dans un avis du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) aborde cette question. Les auteurs identifient plusieurs facteurs explicatifs du rendement scolaire. Ainsi, une attention particulière est portée au concept de « styles cognitifs » se regroupant en trois catégories. Le premier est l'indépendance-dépendance à l'égard du champ (c'est-à-dire à la situation, au contexte du problème à résoudre). Les élèves qui ont une indépendance de champ présentent un mode cognitif analytique, reflétant une capacité d'extraire les éléments importants d'une situation et de restructurer aisément leurs représentations. En comparaison, les personnes ayant une dépendance à l'égard du champ ont un mode de perception globale. La deuxième catégorie renvoie à l'impulsivité versus la réflexion. Les élèves impulsifs tendent à donner des réponses rapides (moins efficace), sont soucieux de leur performance et s'inquiètent de leurs rapports sociaux, tandis que les élèves réfléchis font preuve d'attention, de réflexion et de contrôle permettant généralement d'élaborer des conduites efficaces. La troisième se réfère à la notion de LOC. Dans cet avis, les auteurs rapportent que les élèves (garçons ou filles) qui réussissent bien dans leurs études démontrent un LOC interne. Ainsi, un LOC interne serait un facteur important de la réussite scolaire des élèves. Il est aussi souligné dans cet avis que les personnes ayant un LOC externe sont plus sujettes à la dépression. Cette externalité serait aussi associée à l'échec et à l'abandon scolaire (CSE, 1999). Ces affirmations entraînent des implications pédagogiques importantes puisqu'elles exigeraient que les enseignants favorisent de manière explicite le développement d'un LOC interne auprès des élèves.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), le LOC interne favorise une meilleure réussite scolaire des élèves. Il est possible d'apporter des commentaires concernant les assises empiriques de cette affirmation. En effet, dans le document *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, les références ne sont que partiellement rapportées. En outre, aucune mention d'études empiriques n'est faite. Plusieurs auteurs font ce même constat (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005; Gauthier, 2010). De plus, certaines références présentent des erreurs de dates. Par exemple, l'article d'Archer et Waterman est cité dans le texte et la bibliographie mentionne 1998 comme année de publication alors qu'après vérification, 1988 est l'année exacte. Par ailleurs, le texte renvoie à des auteurs ainsi qu'aux années de référence de leur théorie, mais aucune mention de leurs travaux ou de leurs articles empiriques n'est faite dans la bibliographie. Par exemple, le texte renvoie à la notion de LOC développée par Rotter (1966), mais il est impossible de retrouver la référence dans la bibliographie, car elle y est inexistante.

D'autre part, il est possible de constater l'existence d'une diversité des études utilisées tant sur le plan théorique que de la méthode. Les variables retenues diffèrent, les définitions de LOC et du rendement scolaire varient, les instruments de mesure employés sont différents. Il devient alors complexe d'arriver à une conception et à un consensus quant à la notion de LOC dans un contexte de réussite scolaire.

Bien que certaines critiques viennent ternir la qualité du travail du Conseil supérieur de l'éducation, elles n'invalident pas en soi l'hypothèse relative au bienfait du contrôle interne sur la réussite scolaire, mais il est difficile de comprendre la justification de l'affirmation du Conseil à partir de sa propre démonstration.

Ainsi, malgré les affirmations du Conseil supérieur de l'éducation quant à favoriser l'émergence d'un LOC interne chez les élèves pour une meilleure réussite scolaire, peu d'études semblent avoir évalué l'existence d'un lien entre le rendement en lecture et en écriture et le LOC auprès d'élèves de 6^e année du primaire. Il est rare que les études utilisent des épreuves formelles d'apprentissage basées sur les objectifs des programmes éducatifs afin d'évaluer ce lien. Il est important de mentionner qu'il ne s'agit pas ici de comparer les modèles théoriques sous-jacents aux tests, mais de prendre une variété de tests évaluant le LOC afin de voir leur relation avec le rendement scolaire.

CHAPITRE II

ARTICLE

Lieu de contrôle et rendement en français chez des élèves de sixième année primaire

La relation entre le lieu de contrôle et le rendement en français d'élèves de sixième
année du primaire dans le cadre de la réforme de l'éducation du Québec

Prendre le virage du succès

Geneviève Bergeron, Jacques Forget, décembre 2021

Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement, Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Sera soumis à la *Revue Canadienne de l'Éducation (Canadian Journal of Education)*

2.1 Résumé

Depuis des décennies, les chercheurs tentent de comprendre le rôle de la notion de lieu de contrôle (LOC) dans les apprentissages scolaires. Mais au regard des connaissances empiriques recensées, il est prématuré de conclure que l'internalité est un facteur important à la réussite scolaire. Au Québec, peu d'études semblent avoir évalué la relation entre la notion de LOC et le rendement scolaire en français à partir d'épreuves formelles d'apprentissage basées sur les compétences des programmes éducatifs. Malgré ces résultats, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec mentionne, dans l'avis *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* (1999), que les élèves qui réussissent dans leur étude démontrent un LOC interne. Ainsi, cette étude vise à évaluer la relation entre le LOC et le rendement en lecture et en écriture de 173 élèves de 6^e année primaire scolarisés dans le cadre de la réforme scolaire du Québec. L'étude tente aussi d'évaluer si la relation entre le LOC et le rendement en français est différente selon que les élèves ont fait leur scolarisation dans le cadre de la réforme scolaire et les élèves scolarisés avant celle-ci ainsi que de déterminer s'il existe une différence selon le genre et le groupe. Un dernier objectif est de savoir si le type d'internalité diffère selon que les élèves sont scolarisés dans le cadre de la réforme ou avant celle-ci. Les résultats montrent une relation significative de taille petite à moyenne entre deux mesures de LOC et le rendement en lecture et en écriture pour les deux groupes. Les résultats montrent qu'il n'existe pas de différence quant au LOC entre les deux groupes. Ensuite, les résultats montrent que les élèves scolarisés dans le cadre de la réforme performant moins bien en lecture et en écriture que ceux scolarisés avant celle-ci. Enfin, les résultats montrent que l'internalité des élèves est davantage externe qu'interne, et ce, peu importe le groupe ou le genre.

Mots clés : Lieu de contrôle, rendement scolaire, rendement en lecture, rendement en écriture, réforme scolaire,

Abstract

For decades, researchers have been trying to understand the role of the locus of control (LOC) in school learning. But based on the empirical knowledge identified, it is premature to conclude that internality is an important factor in academic success. In Quebec, few studies seem to have assessed the relationship between LOC and academic achievement in French from formal learning tests based on the skills of educational programs. Despite these results, the Conseil supérieur de l'éducation of Québec mentions in *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles* report (1999) that students who succeed in their study demonstrate an internal LOC. Thus, this study aims to assess the relationship between LOC and the reading and writing performance of

173 6th year elementary students educated under the 2000 Quebec's school reform. This study also attempts to assess whether the relationship between the LOC and performance in French is different depending on whether the students were educated within the framework of the school reform and the students enrolled before it, as well as to determine if there is a difference according to gender and group. A final objective is to know if the type of internality differs depending on whether the students are educated as part of the reform or before it. The results show a significant small to medium relationship between two measures of LOC on reading and writing performance for both cohorts. The results show that there is no difference onto LOC between these two groups. On the other hand, students educated under the reform achieve results significantly lower in reading and writing than those enrolled before it. Finally, the results show that the internality of students is more external than internal, regardless of group or gender.

Keywords: Locus of control, academic achievement, elementary students, reading and writing performance, school reform

2.2 Contexte théorique

La notion de lieu de contrôle (angl. *locus of control*, LOC) est l'une des variables de la personnalité ayant fait l'objet de nombreuses études au cours des 50 dernières années (Dubois, 1987; Gagné, 2005; Kormanik & Rocco, 2009; Lefcourt, 1976; Leone & Burns, 2000; Nowicki & Duke, 2016; Strickland, 1989). Le LOC est issu de la théorie de l'apprentissage social de Rotter (1954) qui a comme objectif fondamental de rendre compte de la contribution relative des variables internes et externes ayant un effet sur la détermination des comportements. Selon Rotter (1954, 1966) la valeur renforçante d'un stimulus conséquent ne dépend pas de ses caractéristiques objectives particulières, mais bien de la perception que la personne a de la relation entre son comportement et celui-ci. De manière plus spécifique, la valeur renforçante d'un événement ou d'un stimulus dépend du LOC perçu. Lorsque la personne croit avoir un contrôle sur l'événement conséquent, elle aurait un LOC interne.

Ainsi, le LOC varie sur un continuum allant d'un pôle « interne » à un pôle « externe ». Les personnes ayant un LOC interne s'attribuent les conséquences de leurs actions (capacité et efforts). Les personnes ayant un LOC externe attribuent généralement les conséquences et les résultats de leurs comportements à des événements extérieurs tels que la chance, le hasard, une force extérieure (Mercer & Snell, 1975, dans Gagné, 2005; Kormanik & Rocco, 2009; Rotter, 1990). À titre d'exemple, les commentaires élogieux d'un enseignant peuvent être perçus par un élève comme les conséquences de sa propre performance et des efforts fournis, perception qui correspond à un LOC interne. Dans le cas où l'élève attribue les conséquences obtenues à des événements hors de son contrôle (p. ex., les conséquences sont dues à l'humeur joyeuse de l'enseignant ou au hasard), il aurait un LOC externe.

La multiplication et la diversification des études empiriques portant sur la notion de LOC ainsi que le développement de nouvelles théories associées à ce concept ont donné lieu à une terminologie variée associée au LOC (Infurna & Reich, 2016). Dans certains cas, les termes utilisés respectent le cadre théorique de la définition étayée par Rotter (1966). Par exemple, Schuessler, Legault, Forget et Stephenson (2001) parlent de perception générale de contrôle. Dans d'autres cas, les termes ont une définition et une interprétation différentes dues au fait qu'ils sont étudiés indépendamment du contexte théorique duquel le LOC est issu (Kormanik & Rocco, 2009; Nowicki & Duke, 2016; Rotter, 1975). Viau (1997) parle de la perception de contrôlabilité, Thill (1993) parle de l'expectation généralisée du contrôle. Ces deux derniers concepts sont davantage associés à des conceptions sociocognitives de la motivation comme la théorie de l'attribution causale de Weiner (1986) ou encore la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986).

Le développement du concept de contrôle interne-externe proposé par Rotter (1966) a donné lieu à de nombreuses études portant sur cette notion ainsi qu'à l'élaboration d'instruments de mesure visant sa mesure chez l'adulte. (Joe, 1971; Lefcourt, 1976; Nowicki, Ile-Caven, Gregory, Ellis & Golding, 2017). Le principal instrument est le *Rotter Internal-External Locus of Control Scale* considéré, dès sa publication, comme « l'instrument de mesure » du LOC (Beretvas, Suizzo, Durham & Yarnell, 2008; Dubois, 1987). Un nombre considérable d'études empiriques utilisent cette échelle afin d'évaluer les relations entre LOC et certains facteurs comme l'estime de soi, la motivation, la performance sportive, l'apprentissage et la présence de troubles psychopathologiques (Chaurasia & Agashe, 2016; Labelle & Lachance, 2003; Lefcourt, 1983; Thompson et al., 2011).

Depuis son introduction, la notion de LOC a eu des effets considérables dans les domaines des théories sociales et de la personnalité (Vallerand, 2006), de la

psychologie clinique (Cottraux, 2004; Doherty, 1983), de la psychologie de la motivation (Thill, 1993), ainsi qu'en psychologie du travail (Légeron, 2001). D'ailleurs, Dubois (1987) parle d'une véritable psychologie du contrôle. Dans l'ensemble de ces contextes, l'internalité est considérée comme un facteur positif dans le développement de la personne et dans sa performance en situation d'apprentissage. Ainsi, l'internalité est associée à une meilleure capacité d'autorégulation (Strickland, 1973), à une meilleure réponse face à la rééducation et à la psychothérapie (Sandler, Reese, Spence & Harin, 1983), à une meilleure performance dans l'effort (Shell & Husman, 2001). Également, elle favorise une attention supérieure (Brownlow & Reasinger, 2000; Phares, 1976), elle facilite les apprentissages scolaires (Nowicki & Duke, 2016). En revanche, le LOC externe est associé à la présence de troubles d'apprentissage (Mindingall, Libb & Welch, 1980), à la perte de l'estime de soi (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978) ainsi qu'à l'illusion d'incompétence des enfants qui obtiennent de bonnes notes à l'école et qui croient que ces résultats sont dus au hasard (Bouffard, Vezeau, Chouinard & Marcotte, 2006).

Sur le plan théorique, l'intérêt pour le LOC n'a cessé de croître et a suscité une abondante littérature scientifique visant sa mesure et l'évaluation de sa validité et de sa fiabilité (Nowicki & Duke, 1983; Nowicki & Duke, 2016; Watters, Thomas & Streiner, 1990). Ainsi, parallèlement aux travaux réalisés auprès des adultes, un certain nombre d'instruments de mesure du LOC auprès des enfants ont augmenté. Le *Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (CNSIE)* de Nowicki et Strickland (1973) permettant d'évaluer le LOC chez les enfants âgées de 9 à 18 ans. Le questionnaire comprend 40 énoncés et le participant doit choisir laquelle des affirmations, représentant soit un LOC interne ou externe, lui ressemble ou non. Selon Dubois (1987), le *CNSIE* est devenu rapidement la référence en matière de mesure du LOC. Il a été utilisé dans plus de 400 études empiriques, et ce, 10 ans après sa publication (Beretvas et al., 2008; Nowicki & Duke, 1983). La plupart des études, ayant

utilisé le *CNSIE*, montrent que les enfants et les adolescents présentent un LOC légèrement plus interne qu'externe (Findley & Cooper, 1983; Kalechstein & Nowicki, 1997; Wang & Su, 2013). De plus, les différences entre les scores des garçons et des filles sont rarement significatives ou peu importantes (Anderson, Hattie & Hamilton, 2005; Karnes & McGinnis, 1996, De Branbender & Boone, 1990; Manichander, 2014).

Bien que le *CNSIE* présente un intérêt certain, il n'est pas le seul instrument mesurant le LOC. Ainsi, Pierrehumbert, Plancherel et Meuwly-Chuard (1987) ont élaboré un instrument qui s'inspire à la fois de la théorie du contrôle interne-externe (Rotter, 1966), des travaux sur la théorie des attributions causales (Seligman, Abramson, Semmel & von Baeyer, 1979) et d'une critique des travaux de Harter (1982) sur la mesure de l'estime de soi. Le fait de se référer à Seligman et à Harter fait en sorte que cet instrument présente quelques différences avec le *CNSIE*. Ainsi, 12 énoncés reçoivent une valence positive et les 12 autres une valence négative, différenciant ainsi deux scores d'internalité : l'internalité positive et l'internalité négative. Par exemple, l'énoncé « Certains enfants pensent que c'est normal de recevoir de l'argent de poche » représente une valence positive qui a une valeur externe. Tandis que l'énoncé « S'ils n'ont pas su répondre à une fiche, certains enfants pensent que ça ne les intéressait pas » est associé à une valence négative ayant une valeur interne. Cette double échelle permet à Pierrehumbert et al. (1987) d'identifier une dimension étayée par les travaux de Seligman et al. (1979) portant sur le concept de résignation acquise. Ainsi, les deux sortes d'internalité peuvent évoluer de manière différenciée, ce qui donne lieu à ce que les auteurs nomment l'axe dépressif-défensif (DD) dont le score final se situe entre -1 et 1. Ainsi, lorsque l'indice prend une direction positive, cela exprime que l'enfant tend à s'attribuer la responsabilité de ses réussites et à réfuter celle de ses échecs. Réciproquement, lorsque l'indice est négatif, cela indique que l'enfant assume les échecs davantage qu'il s'attribue les réussites, ce que Seligman et al. (1979) considèrent comme un style d'attribution causal dépressif et qui contraste avec les

styles attributionnels présentés plus haut, davantage défensifs. Afin d'identifier cet instrument et de le différencier d'autres instruments semblables, les auteurs parlent du questionnaire de « style causal » de l'enfant (*QSCE*), (Pierrehumbert et al., 1987).

Depuis le début des études portant sur le LOC chez les enfants, des chercheurs comme Nowicki et Duke (1983, 2016) ont observé qu'il existe une relation positive entre le LOC interne, de meilleures aptitudes scolaires et un meilleur rendement dans les apprentissages scolaires. Les études ont été réalisées auprès d'élèves du primaire (Connell, 1985; Greene, 1985; Lyon & MacDonald, 1990; Uguak, Elias, Uli, & Suandi, 2007) du secondaire (Khir, Redzuan, Hamsan, & Shahrimin, 2015; Klein & Keller, 1990; Luthar, 1991; Shepherd, Owen, Fitch, & Marshall, 2006). Bien que certaines études ne parviennent pas à établir une relation significative entre le LOC et le rendement scolaire (Corbett, 1998; Keiller, 1997; Nieves, 2000), les résultats de la majorité des études montrent qu'en général les élèves possèdent un LOC légèrement plus interne qu'externe (Lefcourt, 1976; Dubois, 1987; Viau, 1994; Lannegrand-Willem, Lanedan, Pralong & Dumora, 2000; Carden, Bryant & Moss, 2004; Kalechstein & Nowicki, 1997; Nowicki-Strickland, 1973; Nowicki & Duke, 2016). En revanche, l'importance de l'internalité sur le rendement scolaire s'observe davantage à partir de l'adolescence (Findley & Cooper, 1983; Kalechstein & Nowicki, 1997; Khir et al., 2015; Manichander, 2014).

En ce qui concerne le rendement scolaire, une limite importante de ces études est liée au type de variables choisies. Parfois, il s'agit de mesurer la perception qu'a l'élève de sa propre compétence ou réussite (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Dans d'autres situations, la réussite de l'élève s'appuie plutôt sur ses résultats scolaires tels qu'inscrits dans son bulletin (Brog, 1985; Luthar, 1991). En fait, peu d'études ont tenté d'évaluer le rendement scolaire en français des élèves de niveau primaire suite à des

épreuves formelles basées sur les objectifs d'apprentissage des programmes scolaires ou sur les compétences visées.

Par ailleurs, les études portant sur le LOC en contexte scolaire présentent une disparité tant sur le plan de la définition du rendement scolaire, que sur les populations étudiées de même que sur les types d'instruments utilisés afin d'évaluer le LOC (Dubois, 1987, Nowicki & Duke 2016). De plus, la manière dont le rendement scolaire est mesuré varie d'une étude à l'autre par exemple à l'aide de tests d'aptitude, de tests d'intelligence, par les notes au bulletin ou par une l'évaluation informelle du rendement de l'élève par l'enseignant (Findley & Cooper, 1983). À cela s'ajoute l'utilisation d'une variété de définitions du LOC ainsi que les multiples théories lui étant associées. Qui plus est, il existe de nombreux instruments de mesure du LOC. Enfin, les différentes populations retenues pour les recherches varient selon l'âge, l'ethnicité, le sexe et le contexte socio-économique. En somme, tous ces facteurs présentés ci-dessus peuvent avoir un effet sur le LOC, ce qui laisse entrevoir le défi, mais aussi la pertinence que pose l'étude de cette relation entre le LOC et le rendement scolaire. Au regard des connaissances empiriques actuelles portant sur la relation entre le LOC et le rendement scolaire, il est prématuré de conclure que le LOC interne est un facteur majeur de la réussite scolaire des élèves. En fait, il existe peu d'études qui ont tenté d'établir l'existence d'une relation entre le LOC et le rendement scolaire en français des élèves à des épreuves formelles reliées au contenu des programmes pédagogiques en français comme cela est enseigné dans les classes ordinaires. D'ailleurs, à notre connaissance, aucune étude de la sorte n'a été réalisée au Québec.

Malgré les résultats mitigés entre le LOC et la réussite scolaire chez des élèves de niveau primaire, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée de l'importance de l'internalité en milieu scolaire arguant que celle-ci est un facteur primordial dans la réussite scolaire (Archambault & Chouinard, 1996; Perrenoud, 1996; Tardif, 1992;

Viau, 2000). D'ailleurs, dans un avis au ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, le Conseil supérieur de l'éducation (1999) aborde cette question. Les auteurs identifient, entre autres, que le LOC serait un facteur explicatif du rendement scolaire et que les élèves (garçons ou filles) qui réussissent bien dans leurs études démontrent un LOC interne. Ainsi, un LOC interne serait un facteur important de la réussite scolaire des élèves. Il est aussi souligné dans cet avis que les personnes ayant un LOC externe sont plus sujettes à la dépression. Cette externalité serait aussi associée à l'échec et à l'abandon scolaire (CSÉ, 1999).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1999), le LOC interne favorise une meilleure réussite scolaire des élèves. Il est possible d'apporter des commentaires concernant les assises empiriques de cette affirmation. En effet, dans le document *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, les références ne sont que partiellement rapportées. En outre, aucune mention d'études empiriques n'est faite. Plusieurs auteurs font ce même constat (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005; Gauthier, 2010). De plus, certaines références présentent des erreurs de dates. Par exemple, l'article d'Archer et Waterman est cité dans le texte et la bibliographie mentionne 1998 comme année de publication alors qu'après vérification, 1988 est l'année exacte. Par ailleurs, le texte renvoie à des auteurs ainsi qu'aux années de référence de leur théorie, mais aucune mention de leurs travaux ou de leurs articles empiriques n'est faite dans la bibliographie. Par exemple, le texte renvoie à la notion de LOC développée par Rotter (1966), mais il est impossible de retrouver la référence dans la bibliographie, car elle y est inexistante. D'autre part, il est possible de constater l'existence d'une diversité des études utilisées tant sur le plan théorique que de la méthode. Les variables retenues diffèrent, les définitions de LOC et du rendement scolaire varient, les instruments de mesure employés sont différents. Il devient alors complexe d'arriver à une conception et à un consensus quant à la notion de LOC dans un contexte de réussite scolaire. Bien que certaines critiques viennent ternir la qualité du travail du Conseil supérieur de

l'éducation, elles n'invalident pas en soi l'hypothèse relative au bienfait du contrôle interne sur la réussite scolaire, mais il est difficile de comprendre la justification de l'affirmation du Conseil à partir de sa propre démonstration.

Ainsi, malgré les affirmations du Conseil supérieur de l'éducation quant à favoriser l'émergence d'un LOC interne chez les élèves pour une meilleure réussite scolaire, peu d'études semblent avoir évalué l'existence d'un lien entre le rendement en lecture et en écriture et le LOC à partir d'épreuves formelles d'apprentissage basées sur les objectifs des programmes éducatifs au Québec auprès d'élève du primaire. Il est important de mentionner qu'il ne s'agit pas ici de comparer les modèles théoriques sous-jacents aux tests, mais de prendre une variété de tests évaluant le LOC afin de voir leur relation avec le rendement scolaire.

2.3 Objectifs de recherche

Le premier objectif vise à évaluer la relation entre le LOC d'élèves de 6e année du primaire scolarisés dans le cadre de la réforme de scolaire mise en place au Québec en 2000 (groupe réforme) et leurs habiletés en français telles que mesurées par un test de rendement en lecture et un test de rendement en écriture. Le deuxième objectif est d'évaluer, dans le groupe réforme, s'il existe une différence dans la relation entre le LOC et le rendement scolaire en français selon le genre des élèves. Le troisième objectif vise à évaluer si la relation entre le LOC et le rendement en français d'élèves du groupe réforme est différente de celle d'élèves scolarisés avant celle-ci (groupe pré-réforme). Le quatrième objectif est d'évaluer s'il existe une différence sur le plan de l'indice défensif-dépressif de Pierrehumbert (indice DD) entre les élèves du groupe réforme et ceux du groupe pré-réforme. Finalement, un sous-objectif découlant du quatrième est d'évaluer s'il existe une différence sur le plan de l'indice DD entre les garçons et les filles du groupe réforme et ceux du groupe pré-réforme.

2.4 Méthode

2.4.1 Participants

Un calcul de la puissance est d'abord effectué afin de justifier la taille de l'échantillon nécessaire à l'étude. Le logiciel GPower (International MS-Dos version of GPower, 1998) est utilisé. La taille requise de l'échantillon est de 76 participants avec une puissance statistique de 0,80, une taille de l'effet de 0,32 et un seuil de signification de 0,025. Il est à noter que l'échantillon de 173 participants, de la présente étude, dépasse largement ce critère.

Ainsi, le premier groupe, identifié aux fins de la présente étude de « groupe réforme » est constitué de 173 élèves de la fin du primaire provenant de deux écoles de la région de la Montérégie. L'ensemble de leur scolarisation s'est déroulé dans le cadre de la réforme de l'éducation implantée en 2000 au Québec. Ces élèves sont recrutés, à l'automne 2008, alors qu'ils se présentent aux examens d'admission à un programme d'éducation internationale à l'école secondaire. Ce groupe est constitué de 108 filles et de 65 garçons.

Le deuxième groupe, identifié aux fins de la présente étude de « groupe pré-réforme », est constitué de 173 élèves de la fin primaire sélectionnés d'un échantillon initial de 675 élèves des années 2001-2002 provenant de la région de l'Outaouais. Les élèves du groupe pré-réforme ont fait l'ensemble de leur scolarisation avant l'implantation de la réforme scolaire. Ces élèves sont aussi candidats à l'admission à un programme d'éducation internationale. Ce groupe est constitué de 108 filles et de 65 garçons.

Afin de rendre les deux groupes équivalents sur les différentes variables pertinentes, les élèves du groupe pré-réforme sont choisis en fonction de l'âge, du genre et des

résultats à l'examen d'habiletés mentales de Chéné-Daigle (Chéné & Daigle, 1983). Le résultat de chacun des participants du groupe pré-réforme est apparié au résultat des participants du groupe réforme à plus ou moins 3 points au test d'habiletés mentales. Ce questionnaire est choisi puisqu'il a été validé sur une population québécoise (Piché, Stephenson, Miquelon & Drouin, 1996) et qu'il est peu utilisé par les commissions scolaires. En effet, certains élèves se présentent à plus d'une école secondaire (ayant un programme d'éducation internationale) qui utilise également des tests d'habiletés mentales. Le présent choix permet de diminuer la probabilité que l'élève l'ait complété quelques semaines auparavant. Par ailleurs, étant donné les contraintes de temps relatives aux conditions de passation généralement alloués dans le cadre de ces programmes, seuls cinq sous-tests sont utilisés. Trois des sous-tests évaluent les habiletés non verbales (*Construction, Blocs empilés et Transformation*) et les deux derniers évaluent les habiletés de types verbales (*Jugement et Similitude*). Cette procédure ne permet évidemment pas de considérer le score obtenu comme une mesure de quotient intellectuel.

2.4.2 Instruments de mesure

Les variables retenues pour la présente étude sont le LOC et le rendement scolaire en lecture et en écriture tel que mesuré à l'aide de différents questionnaires.

Le lieu de contrôle. Afin d'évaluer le LOC des élèves, une version française, traduite et validée au Québec (Piché et al., 1996) du questionnaire *Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale (CNSIE)* (Nowicki-Strickland, 1973) est utilisée. C'est l'une des raisons du choix de ce test. Il est aussi choisi par ce que le temps de passation est relativement court, soit de 10 à 15 minutes. Ce questionnaire est aussi considéré comme le meilleur instrument de mesure des perceptions générales du

LOC des situations et des perceptions des sources de renforcement chez les enfants de 8 à 17 ans (Dubois, 1987).

Le *CNSIE* est un questionnaire de type papier crayon comprenant 40 énoncés avec échelle dichotomique (« oui » ou « non »). Il s'agit pour le participant d'indiquer si l'affirmation, tantôt représentant un LOC interne, tantôt un LOC externe, lui ressemble ou non. Un exemple de question est : « Crois-tu que la plupart des problèmes se résoudre d'eux-mêmes si tu ne t'en occupes pas? ». Un score élevé est indicatif d'un LOC interne.

Piché et al. (1996) ont réalisé la validation de ce questionnaire auprès de 1017 élèves provenant de niveaux scolaires primaires et secondaires. Le statut économique et la position sociale sont des variables qui ont été contrôlées. L'ensemble des participants sujets a préalablement obtenu un score d'habiletés mentales sur *l'Échelle Otis-Lennon* qui se situe de 101 à 106. La consistance interne est moyenne à élevée avec un alpha de Cronbach variant de 0,63 à 0,81. En se référant à une douzaine d'études portant sur les qualités psychométriques du *CNSIE* dans sa version anglaise, Nowicki et Duke (1983) arrivent à la conclusion que la majorité des études obtiennent un degré de consistance interne supérieur à 0,60. En ce qui concerne la validité convergente, Nowicki et Strickland (1973) montrent que le *CNSIE* a une relation modérée avec d'autres mesures du LOC, telles que *l'Intellectual Achievement Responsibility Scale* (Crandall, Katkovsky & Crandall, 1965) et le *Bialer-Cromwell Scale* (Bialer, 1961). La stabilité temporelle de la version française du *CNSIE*, évaluée sur une période de six semaines, montre des coefficients de corrélation test-retest moyens allant de 0,63 à 0,71 (Piché et al., 1996). En plus de ses qualités psychométriques, le score au *CNSIE* n'est pas influencé par la désirabilité sociale (Nowicki & Strickland, 1973; Piché et al., 1996) et aucun biais sur le plan culturel n'est relevé (Nowicki & Duke, 1983).

Le style causal. Le *Questionnaire de Style Causal de l'Enfant (QSCE)* (Pierrehumbert et al., 1987) permet de mesurer le style causal d'enfants âgés de 9 à 13 ans. En plus de l'âge des participants, ce test est choisi en raison de ses qualités psychométriques et du temps de passation relativement court, soit de 10 à 15 minutes. Par ailleurs, il a été administré auprès des deux groupes de participants ce qui facilitera leur comparaison.

Le *QSCE* comprend 24 affirmations qui proposent chacune la description d'un événement hypothétique, mais plausible. L'élève doit choisir entre deux opinions, l'une interne et l'autre externe, reflétant le sentiment de contrôle face à l'événement évoqué. Chacun des énoncés est libellé en termes de valence positive et négative (12 énoncés dans chaque cas). Par exemple, l'énoncé « S'ils ne retrouvent plus leur crayon certains enfants disent qu'ils devraient faire plus attention à leurs affaires » est une valence négative qui a une valeur interne, alors que l'énoncé « Quand ils guérissent d'une maladie, certains enfants disent qu'on les a bien soignés » est une valence positive qui a une valeur externe. Cette double échelle permet de connaître le niveau d'internalité ou d'externalité de la perception de contrôle pour les événements positifs et négatifs.

À partir de ces deux scores d'internalité, il devient possible d'établir un indice Défensif-Dépressif que les auteurs ont nommé « indice DD » (Pierrehumbert et al., 1987). Cet indice DD repose sur la comparaison des deux types d'internalité (négative et positive). Il est calculé en soustrayant l'internalité négative de l'internalité positive. Le résultat est ensuite divisé par douze, donnant un résultat se situant entre -1 et 1. Le score final se situe sur un continuum allant d'une position défensive à une position dépressive. Ainsi, un indice positif signifie que l'élève tend à s'attribuer la responsabilité des événements positifs et à réfuter son implication dans les événements négatifs, donc l'enfant a un style défensif. Dans le cas contraire, l'enfant tend à rejeter la responsabilité des événements positifs ou à assumer celle des événements négatifs, donc il a un style dépressif.

Pierrehumbert et al. (1987) ont validé le *QSCE* auprès d'une population de 315 enfants francophones âgées de 9 à 13 ans. Les coefficients de consistance interne sont de 0,52 et de 0,63. Quoique les coefficients de consistance ne soient pas très élevés, il semble qu'ils soient équivalents à des instruments similaires. La stabilité temporelle après trois mois se situe entre 0,38 à 0,46 en considérant de manière séparée les réponses du pôle positif et du pôle négatif (Pierrehumbert et al., 1987). Bien que ces résultats ne permettent pas de conclure à la stabilité temporelle du questionnaire, il est toutefois possible d'imputer ces résultats au nombre restreint de participants, ainsi qu'à la longue période de temps entre les deux passations du questionnaire. (Pierrehumbert, et al., 1987).

Les perceptions de compétence et de contrôle. Le *Questionnaire sur les Perceptions de Compétence et de Contrôle (QPCC)* permet de mesurer la perception de compétence et de contrôle à l'école auprès d'élèves âgés de 7 à 12 ans. Il est d'abord choisi, car il a été adapté en français et validé auprès d'élèves québécois d'âge scolaire, mais aussi en raison de ses qualités psychométriques et du temps de passation relativement court, soit de 5 à 10 minutes. Par contre, seuls les élèves du groupe réforme ont rempli ce questionnaire puisqu'il n'a pas été utilisé pour le groupe pré-réforme.

Le *QPCC* comprend 12 énoncés dont six correspondent à la sous-échelle : Croyances générales de contrôle du *Control, Agency, and Means-Ends Interview (CAMI)* de Skinner, Chapman et Baltes (1988). Ce dernier a été adapté en langue française par Bouffard-Bouchard, Bordeleau et Dubé (1991). Les six autres énoncés proviennent de l'adaptation en langue française par Guilbert (1990) du questionnaire de Harter (1982).

Il s'agit pour l'élève d'indiquer, pour chacun des 12 énoncés, son degré d'accord, sur une échelle de Lickert à cinq points allant de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait d'accord (5). L'énoncé suivant porte sur la perception de compétence : « Je ne suis pas

certain(e) d'être capable de réussir mes travaux scolaires ». Cet autre énoncé porte sur la perception de contrôle : « Si je veux, je peux réussir à l'école ». Pour chaque sous-échelle, plus le score moyen est élevé, plus il indique que l'élève a une perception élevée de compétence ou de contrôle selon le cas. L'instrument a été utilisé dans plusieurs études (Boileau, Bouffard & Vezeau, 2000; Bouffard, Boileau & Vezeau, 2001; Bouffard, Boisvert & Vezeau, 2003). Le coefficient de consistance interne varie de 0,78 à 0,85 pour les perceptions de compétence et de 0,76 à 0,82 pour les perceptions de contrôle.

Test d'évaluation du rendement en lecture. L'épreuve de lecture, dont le contenu provient de la littérature enfantine correspondant à l'âge des participants, consiste en un texte comprenant 150 mots que l'élève lit silencieusement (*l'histoire de la moufette*). Par la suite, l'élève doit répondre à dix questions, dont neuf sont des questions objectives incluant 19 éléments de réponses, et une question à court développement. La correction de l'épreuve de lecture se base sur les critères suivants : 1) la capacité à repérer de l'information, 2) la capacité à regrouper l'information, 3) la capacité à inférer à partir d'éléments connus, et 4) la capacité à porter un jugement. La note maximale qu'un élève peut obtenir à cette épreuve est un score de 100%.

Les critères d'évaluation de ce test de rendement en lecture sont également utilisés depuis la réforme scolaire de 2000. Ainsi, la compétence, *lire des textes variés*, est évaluée à l'aide des critères d'évaluation du rendement en lecture présents dans le programme de formation de l'école québécoise en français (MELS, 2006). D'ailleurs, *extraire des éléments d'information explicites et implicites pertinents* est le critère d'évaluation qui est utilisé lors de la correction des épreuves obligatoires de français pour le troisième cycle du primaire (6^e année primaire inclusivement) et il comprend les critères d'évaluation de ce test de lecture. Bien que de nouveaux critères d'évaluation de la lecture aient été ajoutés suite à l'implantation de la réforme, seuls

les critères d'évaluation communs au programme de formation de l'école québécoise avant et après l'implantation de la réforme scolaire de 2000 sont retenus pour évaluer le rendement en lecture dans la présente étude. Il est à noter que les épreuves, les questions, de même que les critères d'évaluation du rendement des élèves en lecture et écriture sont élaborés par une orthopédagogue et un conseiller pédagogique en français. Leur contenu correspond aux objectifs d'apprentissage des programmes institutionnels de 5^e et 6^e année du primaire du ministère de l'Éducation avant la réforme scolaire.

Test d'évaluation du rendement en écriture. L'épreuve d'écriture consiste à composer un texte de 150 mots portant sur un thème donné : *Que penses-tu toi, de cette idée d'utiliser des animaux « cobayes »?* L'utilisation du dictionnaire est possible lors de la passation de ce test. Les critères de correction comprennent : 1) la qualité d'expression des idées, 2) la précision du vocabulaire, 3) la cohérence du texte, 4) la ponctuation, 5) le respect de la longueur du texte demandé, et 6) l'orthographe. Ces critères correspondent à ceux du programme de formation de l'école québécoise en français tel qu'établi par le MELS (2006). Ils correspondent aussi aux critères utilisés lors de l'évaluation du rendement en écriture depuis l'implantation de la réforme scolaire. Ces critères d'évaluation servent à évaluer la compétence *écrire des textes variés* (MELS 2006; 2007) lors de la correction des épreuves obligatoires d'écriture en français des élèves du troisième cycle du primaire. La note maximale qu'un élève peut obtenir à cette épreuve est un score de 100%. Les correcteurs du test d'écriture ont reçu une formation de deux heures données par une enseignante en français de niveau primaire. L'accord interjuges a été réalisé sur un échantillon de 15 % du premier groupe et il est de 97 %. Les critères de correction sont uniformes pour les deux groupes.

2.4.3 Procédure

Le recrutement des participants est fait selon les étapes suivantes. D'abord, c'est suite à des contacts déjà existants auprès de certaines institutions scolaires que les responsables de la recherche proposent à la direction d'écoles secondaires d'effectuer les procédures d'admission des candidats à leur programme d'éducation internationale. Une fois la collaboration établie, la direction des écoles envoie, par la poste, une convocation invitant les élèves à se présenter à une séance d'évaluation d'une journée pour la sélection leur programme. Lors de cette journée, les parents reçoivent une lettre expliquant les consignes de la recherche ainsi qu'un formulaire de consentement. Les parents remettent le formulaire de consentement soit lors de la séance d'informations, soit lors de la journée d'évaluation des élèves. Tous les enfants bénéficient des épreuves d'évaluation indépendamment de leur participation à l'étude.

Il est important de mentionner que la participation des élèves du groupe réforme ainsi que du groupe pré-réforme s'est faite suivant la même procédure. Ainsi, la passation des différentes épreuves se déroule au cours d'une même journée. Le temps total requis pour remplir les questionnaires est d'environ 140 minutes. En avant-midi, les épreuves sont réalisées dans l'ordre suivant : les cinq sous-tests de *l'Examen d'Habilités Mentales* de Chéné-Daigle sont administrés pendant une période 30 minutes. Ensuite, le *CNSIE*, le *QSCE* et le *QPCC* sont administrés pendant une période de 35 minutes. En après-midi, les épreuves de rendement en lecture et en écriture sont administrées dans l'ordre choisi par l'élève, qui dispose de 75 minutes pour les compléter.

Par la suite, les responsables de la recherche assument l'ensemble de la correction des questionnaires et transmettent, ensuite, les résultats des élèves à la direction des écoles. Il revient à ces derniers de sélectionner les élèves, qui prendront part à leur programme, en fonction des résultats obtenus ou de tout autre facteur qu'ils déterminent eux-mêmes

(p. ex. l'avis des enseignants qui ont connu les enfants au primaire). Cela dit, les données utilisées par la présente recherche proviennent de l'ensemble des candidats et non seulement des élèves admis par la direction. Par ailleurs, seuls les résultats des élèves dont les parents acceptent que leurs données soient utilisées dans le cadre de l'étude sont retenus.

2.5 Analyse des résultats

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, plusieurs analyses ont été effectuées entre le LOC, le style causal, les perceptions de compétences et de contrôle d'une part et le rendement en lecture et écriture. Pour répondre au premier objectif de l'étude, des corrélations sont faites entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et les résultats en lecture et écriture. Pour répondre au deuxième objectif, des corrélations ainsi qu'un test de différences de corrélations sont faits entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et les résultats en lecture et écriture selon le genre des élèves. Pour répondre au troisième objectif, des tests-t ainsi que des tests de corrélations sont faits entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et les résultats en lecture entre les deux cohortes. Pour répondre au quatrième objectif et son sous-objectif, une ANOVA factorielle mixte est faite avec le groupe comme facteur intra-sujets et le genre comme facteur inter-sujets.

2.5.1 Statistique descriptive pour le groupe réforme

La présente recherche vise à comparer les élèves scolarisés avant la réforme scolaire de l'éducation et ceux de 2008 considérés comme parmi les premiers élèves ayant réalisé l'ensemble de leur primaire pendant la réforme scolaire. Cette comparaison est basée sur l'analyse de différentes variables similaires au sein des deux groupes soit le LOC, le style causal, les perceptions de compétence et de contrôle d'une part et le

rendement scolaire en lecture et en écriture. Le tableau 2.1 présente les statistiques descriptives du groupe réforme ($N=173$) soit les moyennes (M) et les écarts-types ($ÉT$) pour chacune des variables à l'étude.

Tableau 2.1 Statistiques descriptives du groupe réforme pour les variables à l'étude ($N=173$).

| Variabes | M | $ÉT$ |
|--------------|-------|-------|
| Lecture | 53,38 | 19,41 |
| Écriture | 63,58 | 13,77 |
| <i>CNSIE</i> | 25,93 | 3,76 |
| <i>QSCE</i> | 13,95 | 2,77 |
| <i>QPCC</i> | 51,62 | 5,87 |

Notes. *CNSIE* : Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale; *QSCE* : Questionnaire de Style Causal de l'Enfant; *QPCC* : Questionnaire Perception de Compétence et de Contrôle; N : Taille de l'échantillon; M : Moyenne; $ÉT$: Écart-type.

2.5.2 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme

Afin de répondre au premier objectif de cette recherche, soit d'évaluer la relation entre le LOC des élèves de 6^e année primaire du groupe réforme et leurs habiletés en français, des corrélations sont faites entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et les résultats scolaires en lecture et écriture. Les résultats du tableau 2.2 indiquent qu'il existe une relation significative de taille moyenne entre le *CNSIE* et le rendement en lecture ($r(173) = 0,35$; $p < 0,001$) et une relation significative de taille petite à moyenne entre le *CNSIE* et le rendement en écriture ($r(173) = 0,23$; $p < 0,01$).

Tableau 2.2 Corrélations entre *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et le rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme ($N=173$).

| Corrélations (r) | Lecture | Écriture |
|----------------------|---------|----------|
| <i>CNSIE</i> | 0,35*** | 0,23** |
| <i>QSCE</i> | 0,11 | -0,04 |
| <i>QPCC</i> | 0,31*** | 0,26*** |

Notes. *CNSIE* : Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale; *QSCE* : Questionnaire de Style Causal de l'Enfant; *QPCC* : Questionnaire Perception de Compétence et de Contrôle; *** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$.

Les résultats montrent aussi une relation significative de taille moyenne entre le *QPCC* et le rendement en lecture ($r(173) = 0,31$; $p < 0,001$) et une relation significative de taille petite à moyenne entre le *QPCC* et le rendement en écriture ($r(173) = 0,26$; $p < 0,001$). Il existe une petite relation entre les *QSCE* et le rendement en lecture et en écriture chez les élèves du groupe réforme.

2.5.3 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture selon le genre des élèves du groupe réforme

Afin de répondre au deuxième objectif, soit d'évaluer s'il existe une différence dans la relation entre le LOC et le rendement scolaire en français selon le genre des élèves, des corrélations ainsi des tests de différence de corrélations (régressions linéaires avec terme d'interaction avec le genre) sont faits entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et le rendement en lecture et en écriture selon le genre des élèves pour le groupe réforme. Le tableau 2.3 présente les résultats obtenus.

Tableau 2.3 Corrélations entre les facteurs de lieu de contrôle et le rendement scolaire en lecture et en écriture en fonction du genre des élèves pour le groupe réforme.

| Corrélations (<i>r</i>) | Lecture | | | | Écriture | | | |
|------------------------------|-------------------------|----------------------------|----------|-------------|-------------------------|----------------------------|----------|-------------|
| | Gars (<i>n</i> =65) | Filles (<i>n</i> =108) | <i>t</i> | <i>Sig.</i> | Gars (<i>n</i> =65) | Filles (<i>n</i> =108) | <i>t</i> | <i>Sig.</i> |
| <i>CNSIE</i> | 0,37** | 0,33*** | -0,88 | 0,380 | 0,21 | 0,28** | 0,20 | 0,845 |
| <i>QSCE</i> | 0,03 | 0,15 | 0,70 | 0,482 | -0,06 | -0,02 | 0,27 | 0,787 |
| <i>QPCC</i> | 0,20 | 0,38*** | 0,80 | 0,424 | 0,16 | 0,34*** | 0,93 | 0,352 |

Notes. *CNSIE* : Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale; *QSCE* : Questionnaire de Style Causal de l'Enfant; *QPCC* : Questionnaire Perception de Compétence et de Contrôle; *Sig.* : Valeur-*p* du Test statistique, *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$.

Les résultats du tableau 2.3 indiquent qu'il existe des corrélations de taille moyenne entre le *CNSIE* et le rendement en lecture tant chez les garçons ($r(65) = 0,37$; $p < 0,01$) que chez les filles ($r(108) = 0,33$; $p < 0,001$). Il existe des corrélations de taille moyenne entre le *QPCC* et le rendement lecture ($r(108) = 0,38$; $p < 0,001$) et le rendement en écriture ($r(108) = 0,34$; $p < 0,001$) chez les filles. Chez les garçons, des corrélations de petites tailles sont présentes entre le *QPCC* et le rendement en lecture ($r(65) = 0,20$) et en écriture ($r(65) = 0,16$). En ce qui concerne la *QSCE* et le rendement en lecture et en écriture, les corrélations sont très petites tant chez les garçons que les filles pour les élèves du groupe réforme. Par contre, aucune de ces corrélations n'est significativement différente entre les garçons et les filles du groupe réforme.

2.5.4 Lieu de contrôle et rendement en lecture et en écriture pour le groupe réforme et le groupe pré-réforme

Le troisième objectif vise à évaluer si la relation entre le LOC et le rendement en français d'élèves du groupe réforme est différente de celle du groupe pré-réforme. Afin

de répondre à cet objectif, des tests-t ainsi que des tests de corrélations sont faits entre les scores obtenus aux questionnaires *CNSIE*, *QSCE*, *QPCC* et le rendement en lecture et écriture entre les deux cohortes d'élèves. Les tableaux 2.4 et 2.5 présentent les résultats obtenus.

Tableau 2.4 Différence entre les deux groupes concernant les résultats en français et lieu de contrôle

| Variables | Réforme ($n = 173$) | Pré-réforme ($n = 173$) | t | Sig. |
|--------------|-----------------------|---------------------------|-------|---------|
| | M ($ÉT$) | M ($ÉT$) | | |
| Lecture | 53,38 (19,41) | 63,33 (17,93) | -6,36 | < 0,001 |
| Écriture | 63,58 (13,77) | 69,90 (13,81) | -4,89 | < 0,001 |
| <i>CNSIE</i> | 25,93 (3,76) | 25,82 (4,98) | 0,12 | < 0,905 |
| <i>QSCE</i> | 13,95 (2,76) | 13,66 (2,83) | 0,89 | < 0,377 |

Notes. *CNSIE* : Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale; *QSCE* : Questionnaire de Style Causal de l'Enfant; n : Taille de l'échantillon; M : Moyenne; $ÉT$: Écart-type; Sig. : Valeur- p du Test statistique.

Le tableau 2.4 indique que les résultats pour le rendement en lecture des élèves du groupe réforme ($M = 53,38$; $ÉT = 19,41$) est significativement inférieur à celui des élèves du groupe pré-réforme ($M = 63,33$; $ÉT = 17,93$), ($t(172) = -6,36$; $p < 0,001$). Les résultats pour le rendement en écriture des élèves du groupe réforme ($M = 63,58$; $ÉT = 13,77$) est significativement inférieur à celui des élèves du groupe pré-réforme ($M = 69,90$; $ÉT = 13,81$), ($t(172) = -4,89$; $p < 0,001$). Les résultats concernant le *CNSIE* et le *QSCE* ne sont pas statistiquement différents entre le groupe d'élèves du groupe réforme et celui pré-réforme.

Tableau 2.5 Corrélations entre *CNSIE*, *QSCE* et le rendement scolaire en lecture et en écriture du groupe réforme (2008) ($N=173$) et du groupe pré-réforme (2001-02) ($N=173$).

| Corrélations(r) | Lecture | | | | Écriture | | | |
|-----------------|---------|---------|------|-------|----------|---------|------|-------|
| | 2008 | 2001-02 | Z | Sig. | 2008 | 2001-02 | Z | Sig. |
| <i>CNSIE</i> | 0,35*** | 0,09 | 2,56 | 0,010 | 0,23** | 0,12 | 0,84 | 0,296 |
| <i>QSCE</i> | 0,11 | 0,08 | 0,30 | 0,836 | -0,04 | -0,01 | 0,77 | 0,768 |

Notes. *CNSIE* : Children's Nowicki-Strickland Internal-External Control Scale; *QSCE* : Questionnaire de Style Causal de l'Enfant; Sig. : Valeur-p du Test statistique; *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$.

Les résultats du tableau 2.5 montrent qu'une relation entre le *CNSIE* et le rendement en lecture est significativement différente entre le groupe d'élèves de groupe réforme et celui pré-réforme ($Z = 2,56$; $p < 0,010$). En effet, cette relation est significative et de taille moyenne ($r = 0,35$) en 2008, alors qu'elle n'est pas significative et de petite taille en 2001-02 ($r = 0,09$). Bien que les résultats montrent une relation de taille petite à moyenne ($r = 0,23$) entre le *CNSIE* et le rendement en écriture pour le groupe réforme, et que cette relation est petite ($r = 0,12$) et non significative pour le groupe pré-réforme, aucune de ces corrélations n'est significativement différente entre les deux groupes d'élèves. En ce qui concerne les résultats entre le *QSCE* et le rendement en lecture et en écriture, il n'existe aucune différence significative sur le plan des corrélations entre le groupe réforme et celui pré-réforme.

2.5.5 Différence sur le plan de l'indice DD selon le groupe et le genre des élèves

Le quatrième objectif et son sous-objectif visent à évaluer d'une part s'il existe une différence sur le plan du score DD entre les élèves du groupe réforme et les élèves du groupe pré-réforme et d'autre part, s'il existe une différence sur le plan du score DD entre les garçons et les filles scolarisés durant la réforme et ceux scolarisés après celle-ci. Afin de répondre à ces objectifs, une ANOVA factorielle mixte est faite avec le

groupe (réforme - pré-réforme) comme facteur intra-sujets et le genre comme facteur inter-sujets. Le tableau 2.6 présente les résultats obtenus.

Tableau 2.6 Différence concernant l'indice DD selon le groupe et le genre des élèves.

| Score DD | Réforme ($n=173$) | Pré-réforme ($n=173$) | Total |
|----------|---------------------|-------------------------|--------------|
| | M ($ÉT$) | M ($ÉT$) | M ($ÉT$) |
| Garçons | -0,19 (0,24) | -0,16 (0,24) | -0,18 (0,02) |
| Filles | -0,19 (0,22) | -0,16 (0,23) | -0,18 (0,15) |
| Total | -0,19 (0,23) | -0,16 (0,23) | -0,18 (0,16) |

Notes. n : Taille de l'échantillon; M : Moyenne; $ÉT$: Écart-type.

Les résultats montrent que l'interaction groupe par genre n'est pas significative, $F(1,171) = 0,02$, $p = 0,879$, $\eta_p^2 < 0,01$. Les résultats montrent aussi que l'effet principal du groupe n'est pas significatif, $F(1,171) = 1,24$, $p = 0,268$, $\eta_p^2 = 0,01$. Malgré cela, il est possible de constater que le score DD a légèrement augmenté pour le groupe réforme ($M = -0,19$; $ÉT = 0,23$) par rapport au groupe pré-réforme ($M = -0,16$; $ÉT = 0,23$). Toutefois, cela correspond à une petite taille d'effet. De plus, l'effet principal du genre n'est pas significatif, $F(1,171) = 0,002$, $p = 0,967$, $\eta_p^2 < 0,01$. Enfin, peu importe le groupe ou le genre des élèves, leur valence négative est significativement plus élevée que leur valence positive, $M = -0,18$, $ES = 0,01$, $IC\ 95\ \% = (-0,20, -0,15)$.

2.6 Discussion

La discussion porte sur une analyse critique des différents résultats obtenus pour chacun des objectifs et présente les limites de l'étude.

2.6.1 Relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français

Le premier objectif de l'étude est d'évaluer la relation entre le LOC d'élèves de 6^e année du primaire du groupe réforme et leurs habiletés en français. Les résultats indiquent une relation moyenne entre deux des mesures de LOC (le *CNSIE* et le *QPCC*) et le rendement en lecture, et une relation moyennement faible pour le rendement en écriture. Les résultats obtenus au *QSCE* montrent que la relation est très faible ou même négative avec le rendement en français. Ainsi, bien qu'il semble exister une relation positive entre LOC et le rendement en français, il semble aussi exister la relation inverse au sens où le LOC n'est pas relié de manière significative au rendement scolaire. Il devient très difficile d'émettre des hypothèses pouvant expliquer les différences de résultats entre ces questionnaires outre certains facteurs en périphérie présents lors de la journée de passation. D'une part, il est possible que les deux questionnaires ne mesurent pas exactement les mêmes facteurs, mais aucune donnée empirique disponible ne permet d'affirmer ou d'infirmer cette hypothèse. D'autre part, il est possible que ces facteurs en périphérie lors de la journée de passation aient été présents. Cela dit, les résultats vont dans le sens de certaines études empiriques. Par exemple, Findley et Cooper (1983) constatent que chez les élèves de niveau primaire, la relation entre le rendement scolaire et le LOC est peu ou pas significative soit $r = 0,04$. Lyon et MacDonald (1990) rapportent que non seulement, la relation entre le LOC et le rendement en lecture est peu ou pas significative ($r = .04$) chez des élèves de 6^e année primaire, mais que cette relation pour les mathématiques est négative ($r = -.04$). Pour sa part, Greene (1985) rapporte que la relation entre le LOC et le rendement

scolaire est limitée, peu significative et ne concerne que l'échelle du LOC positif ($r=0,18$) chez les élèves de la 4^e à la 6^e année de niveau primaire.

2.6.2 Les effets du genre des élèves sur la relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français

Le deuxième objectif de l'étude est d'évaluer s'il existe une différence dans la relation entre le LOC et le rendement scolaire en français selon le genre des élèves du groupe réforme. Les résultats montrent une relation moyenne entre le *CNSIE* et le rendement en français tant chez les filles que chez les garçons. Par contre, la relation passe de très faible à faible entre le *QSCE* et le *QPCC* et le rendement en français. Pour les filles, la relation entre deux mesures de LOC et le rendement en écriture semble plus élevée que chez les garçons. Chez ces derniers, la relation entre le LOC et l'écriture est faible et négative. Par contre, il n'existe aucune différence dans la relation liée au genre quant à l'apport prédictif du LOC dans le rendement en lecture et en écriture des élèves. Ces résultats vont dans le même sens que certains auteurs. L'étude de Paquet et al. (2002), rapportent que l'apport prédictif du LOC varie de 1 à 2,5 % pour le rendement en lecture, en écriture et en mathématique et il n'existe pas de différence liée au genre quant au lieu de LOC. Par contre, les auteurs trouvent une différence entre les garçons et les filles en ce qui concerne le rendement scolaire. Selon Bergeron, Forget et Stephenson (2007), les résultats indiquent une très faible à faible association entre le LOC et les résultats en lecture, écriture et mathématique et qu'il n'existe pas de différence dans la relation entre les garçons et les filles. Pour Karnes et McGinnis (1996), il n'y a pas de différence significative selon le genre des élèves ou selon les notes malgré que les garçons tendent vers un LOC externe. Par contre, les auteurs rapportent que si les élèves talentueux sont comparés à des élèves tout-venant, les élèves talentueux semblent avoir un LOC plus interne. Kulas (1996) rapporte que sur

une période de trois ans, un petit changement, mais peu significatif concernant la relation entre le LOC et le rendement scolaire selon le genre des élèves. Au départ, les filles tendent vers un LOC externe et les garçons vers un LOC interne. Cependant, à la troisième année, ceux-ci reviennent vers un LOC externe. Par contre, le rendement scolaire n'était pas un facteur prédictif du LOC.

2.6.3 Les effets de la réforme scolaire sur la relation entre le lieu de contrôle et les habiletés en français

Le troisième objectif de l'étude est d'évaluer si la relation entre les mesures de LOC et le rendement en français des élèves de sixième année du primaire du groupe réforme est différente de celle des élèves du groupe pré-réforme. D'abord, les résultats montrent qu'il n'existe aucune différence entre les deux groupes sur les mesures de LOC. Ensuite, les résultats montrent que la relation a évolué dans le temps pour le *CNSIE* et la lecture. La corrélation est moyenne pour le groupe réforme alors qu'elle est très faible pour le groupe pré-réforme. En ce qui concerne les autres résultats, il n'y a pas de différence significative dans la relation ni entre le *CNSIE* et l'écriture ni entre le *QSCE* et la lecture et écriture autant pour le groupe réforme que pour le groupe pré-réforme. C'est-à-dire que le LOC n'a pas d'effet sur le rendement d'un groupe à l'autre. Le LOC n'étant pas significatif, cela implique que le LOC est davantage externe.

Dans, *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles* (CSE, 1999), les auteurs font ressortir que les élèves qui ont un meilleur rendement scolaire possèdent un LOC interne plus élevé que les élèves qui réussissent moins bien, et ce, indépendamment du genre. Pour ces auteurs, l'internalité est un facteur important de la réussite scolaire (CSE, 1999). Les résultats de cette étude vont à l'encontre de ces affirmations (sauf en partie pour le *CNSIE* et le rendement en lecture). Il devient possible de se demander si le LOC est un facteur important dans la réussite en lecture et en écriture chez les élèves

de la fin primaire. Cela aurait des implications pédagogiques importantes, car les enseignants doivent permettre de manière explicite le développement de cette internalité. D'ailleurs, l'ancien programme d'étude en français à l'école primaire n'incluait pas le LOC dans ses objectifs d'apprentissage en lecture et en écriture (ministère de l'Éducation, 1981, 1994).

2.6.4 Le rendement en français : différence de moyenne entre les deux groupes

Selon les résultats obtenus, il existe une différence significative pour le rendement en lecture et en écriture entre le groupe réforme et le groupe pré-réforme. Les élèves du groupe pré-réforme obtiennent des moyennes supérieures aux tests de rendement en français que le groupe réforme. Il apparaît donc que les élèves ayant fait l'ensemble de leur scolarisation dans le cadre de la réforme de l'éducation du Québec performant significativement moins bien en lecture et en écriture. De plus, il n'existe aucune différence entre les deux groupes sur les mesures de LOC. Il est possible alors de s'interroger sur les facteurs qui pourraient contribuer à expliquer les résultats plus faibles des élèves du groupe réforme. Les trois sections suivantes présentent ces facteurs.

2.6.4.1 Région et indice de défavorisation

La différence de résultats en lecture et en écriture entre les deux groupes d'élèves permet de s'interroger quant à l'importance de leur région administrative d'appartenance ainsi qu'à l'indice de défavorisation y étant associé. Selon le recensement de 2001, la région de la Montérégie d'où proviennent les élèves du groupe réforme présente un indice de défavorisation plus faible qu'en Outaouais, région d'où proviennent les élèves du groupe pré-réforme. En Montérégie, moins de 20 % de la population se retrouve dans le quantile le plus défavorisé alors que dans la région de

l'Outaouais, c'est plus de 20 à 30 % de la population qui se retrouve dans le quantile le plus défavorisé (ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2005). D'ailleurs, Bissonnette (2008) rapporte, à la suite de deux enquêtes faites au Québec, qu'en général les élèves qui proviennent d'un milieu dont l'indice de défavorisation est plus faible ont un rendement scolaire inférieur aux élèves provenant d'un milieu plus aisé. Donc, il n'est pas possible d'imputer les résultats plus faibles du groupe réforme à la région de la Montérégie ou à son indice de défavorisation puisque les élèves de la région de l'Outaouais, malgré qu'ils soient plus défavorisés, performant mieux sur le plan du rendement en français que les élèves de la Montérégie.

2.6.4.2 Habiletés intellectuelles

Étant donné que les élèves des deux groupes ont été appariés sur la base des résultats obtenus à cinq sous-échelles d'un test d'habiletés mentales, la différence observée sur le plan du rendement en français entre les deux groupes ne peut être expliquée par les habiletés intellectuelles.

2.6.4.3 Le rendement en français depuis le renouveau pédagogique

Il est possible de constater que les élèves du groupe réforme performant moins bien que les élèves du groupe pré-réforme. Ces résultats concordent avec les dernières données recueillies sur le rendement en français des élèves de niveau primaire scolarisés dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec. Le programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2011) est une enquête menée tous les cinq ans par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007). Cette enquête cible les élèves de 4^e année primaire et permet de mesurer les habiletés en lecture en comparant leurs compétences dans différents pays et province. Ceux qui ont participé aux trois cycles

du PIRLS, données de 2001, 2006 et de 2011, sont en mesure de mieux cerner les tendances par rapport au rendement des élèves en comparant leurs résultats sur une période de 15 ans.

Selon les résultats aux épreuves du PIRLS (2011), il est possible d'observer au Québec, qu'entre 2001 et 2006, il y a eu une baisse des résultats entre des élèves de la fin du 3^e cycle du primaire à l'épreuve obligatoire de lecture en français, langue d'enseignement, tant chez les filles que chez les garçons. Chez les filles, les baisses les plus marquées sont observées aux critères suivants : *syntaxe et ponctuation* (79 % en 2006 comparativement à 85 % en 2001) et en *orthographe d'usage et grammaticale* (84 % en 2006 comparativement à 92 % en 2001). Toutefois, le taux global de réussite des filles est resté relativement stable dans le temps (91 % en 2006 comparativement à 90 % en 2001). Chez les garçons, les baisses les plus marquées se situent sur le plan de *la syntaxe et la ponctuation* (67 % en 2006 comparativement à 80 % en 2001), de *l'orthographe d'usage et grammaticale* (70 % en 2006 comparativement à 81 % en 2001) et de *l'organisation du texte* (76 % en 2006 comparativement à 84 % en 2001). De plus, leur taux de réussite est passé de 89 % en 2001 à 78 % en 2006. Ces résultats semblent s'accorder avec les résultats de la présente étude. De plus, les critères de correction aux tests de rendement scolaire sont les mêmes. Il serait intéressant de se demander si la réforme de l'éducation au Québec a eu un effet sur les différences observées entre ces années.

2.6.5 Les effets de la réforme scolaire et du genre des élèves sur l'indice Défensif-Dépressif

Le quatrième objectif de l'étude et son sous-objectif sont d'évaluer d'une part l'existence d'une différence sur le plan de l'indice DD entre les élèves du groupe

réforme et les élèves du groupe pré-réforme et d'autre part, s'il existe une différence sur le plan de l'indice selon le genre et le groupe d'appartenance.

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence sur le plan de l'indice DD tant pour le groupe réforme que pour le groupe pré-réforme ainsi que pour le genre des élèves. Il est toutefois possible de noter que l'indice DD est plus élevé de trois points ($M = -0,19$) pour le groupe réforme comparativement au groupe de pré-réforme ($M = -0,16$), mais n'y a pas une assez grande différence pour conclure qu'il y a un indice DD plus élevé que l'autre. Ainsi, tant chez les garçons que chez les filles, il est possible de constater que leur style causal est négatif et que pour les élèves du groupe réforme, il l'est encore plus. Ces résultats infirment clairement l'affirmation du Conseil supérieur de l'éducation (1999) disant que les élèves qui réussissent bien dans leur étude ont un LOC interne. Selon les résultats de la présente étude, l'externalité est bien présente et celle-ci est plus élevée pour les élèves du groupe réforme que pour les élèves du groupe pré-réforme. De plus, les résultats indiquent que l'indice DD se rapproche du -1, ce qui, selon Pierrehumbert et al. (1987), positionne l'externalité sur le pôle dépressif. Les élèves ont alors tendance à rejeter la responsabilité des événements positifs et à assumer la responsabilité des événements négatifs ce qui les mettrait plus à risque de dépression ou de décrochage scolaire. Ces résultats semblent rejoindre un aspect de l'avis *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles* (CSE, 1999), stipulant que les élèves ayant un LOC externe sont plus sujets à la dépression et que cette externalité est associée à l'échec scolaire et à l'abandon, ce que le Conseil supérieur de l'éducation (1999) tente d'éviter en favorisant l'émergence d'un LOC interne.

2.6.6 Limites de l'étude

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en tenant compte de certaines limites. Il est possible de penser que les élèves qui se présentent aux examens

d'admission à des programmes d'éducation internationale performant de manière supérieure à la moyenne. Ainsi, il devient difficile de généraliser les résultats à d'autres populations d'élèves. Rappelons qu'en dépit du fait que cette étude a utilisé trois questionnaires mesurant le LOC, les résultats ne peuvent être indûment généralisés à des concepts ou des théories connexes comme la théorie de la perception de l'efficacité de Bandura ou encore la théorie de l'attribution causale de Weiner. De plus, bien que les élèves des deux groupes aient été appariés en fonction de l'âge, du genre et des résultats à cinq sous-échelles d'un test d'habiletés mentales, ils ne proviennent pas de la même région administrative. Enfin, il importe de rappeler que l'étude s'est déroulée il y a plus de 12 ans soit en 2008. Il est possible de penser que les résultats obtenus lors de l'étude, dont l'intention était d'évaluer la relation entre le rendement en français et le LOC dans le contexte de la réforme scolaire du Québec, aient pu évoluer dans le temps en raison de pratiques pédagogiques actuelles sans doute différentes de celles de l'époque.

En conclusion, les résultats de cette étude montrent qu'il existe une faible association entre le LOC et le rendement en français et qu'il n'existe aucune différence sur les mesures du LOC entre le groupe réforme et le groupe pré-réforme et ce peu importe le genre des élèves. Par contre, il est possible de constater que les élèves du groupe réforme ont des résultats moins élevés en lecture et en écriture et que le lieu de contrôle tend vers une externalité plus marquée que le groupe pré-réforme. Au regard de ces résultats et bien que le LOC reste une variable importante dans le développement de l'enfant, il est possible de se questionner sur la possibilité que la réforme scolaire du Québec ait un effet sur les résultats des élèves. Il serait alors nécessaire d'effectuer des études plus poussées sur les caractéristiques inhérentes à la réforme dont l'enseignement par la découverte.

2.7 Références

- Abramson, L. Y., Seligman, M. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology, 25*(5), 517-535.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Beretvas, S. N., Suizzo, M-A., Durham, J. A. & Yarnell, L. M. (2008). A reliability generalization study of scores on Rotter's and Nowicki-Strickland's locus of control scales. *Educational and Psychological Measurement, 68*(1), 97-119.
- Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality, 29*, 303-320.
- Bergeron, G., Forget, J., & Stephenson, R. (2007, juin). L'influence du lieu de contrôle interne sur la réussite sur la réussite scolaire des élèves de sixième année primaire. Communication présentée au 68e congrès de la société canadienne de psychologie, Ottawa, Ontario
- Bissonnette, S. (2008). Réforme éducative et stratégies d'enseignement. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presse Université Laval.
- Boileau, L., Bouffard, T., & Vezeau, C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élève en sixième année du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 32*, 6-17.
- Bouffard-Bouchard, T., Bordeleau, L., & Dubé, G. (1991, novembre). Adaptation en langue française d'un questionnaire de croyances attributionnelles de contrôle. Communication présentée au XIVième Congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivière, Canada.

- Bouffard, L., Boileau, L., & Vezeau, C. (2001). Students transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.
- Bouffard, T., Boivert, M., & Vezeau, C. (2003). Illusion of incompetence and school functioning among elementary school children. *Learning and Individual Differences, 14*, 31-46.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez élèves du primaire. *Revue Française de Pédagogie, 155*, 9-20.
- Brog, M. (1985). Hemisphericity, locus of control, and grade point average among middle and high school boys and girls. *Perceptual and Motor Skills, 60*, 39-45.
- Brownlow, D.M., & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, Special Procrastination: Current Issues and New Directions, 15*, 15-34.
- Carden, R, Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports, 95*, 581-582.
- Chaurasia, V. K. & Agashe, C. D. (2016). Assessment of Locus of Control in Talented Female Hockey Players. *International Journal of Health, Physical Education and Computer Science in Sports, 24*, 96-98.
- Chéné, H., & Daigle, G. (1983). *Examen d'habiletés mentales Chéné-Daigle*. Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université Laval.
- Connell, J. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development, 56*, 1018-1041.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbett, D. G. (1998). «Weiner's attributional theory of motivation and emotion: Testing aspects of the model with community college students». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, vol. 58 (12-A), p. 4552.
- Cottraux, J. (2004). *Thérapies comportementales et cognitives*. Paris: Masson.

- Crandall, V. C, Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual academic achievement behaviors. *Child Development, 36*, 91-109.
- De Brabander, B., & Boone, C. (1990). Sex differences in perceived locus of control. *Journal of Social Psychology, 130*, 271-272.
- Doherty, W. J. (1983). Locus of control and marital interaction. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 155-183). New York: Academic Press.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : les croyances internes et externes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durrant, J., Cunningham, C., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning-disabled children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 657-663.
- Findley, M, J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 419-427.
- Gagné, É. (2005). Le « Locus of control » et son influence sur diverses variables auprès d'étudiants à l'ordre collégial. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. UQAM, Montréal, Québec, Canada, juillet 2005.
- Gauthier, G. (2010). De bonne raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Education Canada, 48*(2), 46-48.
- Guilbert, D. L. (1990). Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire. Mémoire non publié présenté comme exigence partielle de la maîtrise en psychologie, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Greene, J. (1985). Relationships among learning and attribution theory motivational variables. *American Educational Research Journal, 22*, 65-78.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87-97.
- Infurna, F., & Reich, J. W. (2016). Perceived control: 50 years of innovation and another 50 to go. In J. W. Reich & F. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years*. (pp.1-22). New-York: Oxford University Press.

- International Ms-Dos version GPower. (1998). Consulté le 12 novembre 2007 à <http://www.psych.uni-duesseldorf.de/app/projects/gpower/index.html>.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Kalechstein, A. D., & Nowicki, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-yr follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 27-56.
- Karnes, F., & McGinnis, J. C. (1996). Self-actualisation and locus of control with academically talented adolescents. *Adolescents*, 7, 369-372.
- Keiller, S. W. (1997). «Type A behavior pattern and locus of control as predictors of college academic performance». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58(5-B), p. 2739.
- Khair, A. M., Redzuan, M., Hamsan, H. H. & Shahrinin, M. I. (2015). Locus of control and academic achievement of Orang Asli students in Malaysia. Paper presented at the 2nd International Conference on language, Education, Humanities and Innovation, 2015, Impiana KLCC Hotel, Huala Lumpur.
- Klein, J., & Keller, J. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83, 140-146.
- Kormanik, M., & Rocco, T. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, 8, 463-483.
- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence: A longitudinal study. *Adolescence*, 31, 721-729.
- Labelle, R., & Lachance, L. (2003). Locus of control and academic efficacy in the thoughts of life and death of young Quebec university students. *Crisis*, 24, 68-72.
- Lannegrand-Willem, L., Labedan, S., Pralong, J., & Dumora, B. (2000). Lieu de contrôle et attribution causale de la réussite et de l'échec à l'université. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 46, 12-25.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control, current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lefcourt, H. M. (1983). *Research with the locus of control construct: Vol. 2. Developments and social problems*. New York: Academic Press.
- Légeron, P. (2001). *Le stress au travail*. Paris : Odile Jacob.
- Leone, C., & Burns, J. (2000). The measurement of locus of control: assessing more than meets the eyes? *The Journal of Psychology*, 134, 63-76.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resistance: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Lyon, M., & MacDonald, N. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school student. *Psychological Reports*, 66, 1135-1142.
- Manichander, T. (2014). Locus of control and performance: Widening applicabilities. *Indian Journal of Research*, 3(2), 84-86.
- Mindingall, A., Wesley Libb, J. & Welch, M. (1980). Locus of control and personality functioning of learning disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 36(1), 137-141.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programmes d'étude primaire : français*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1994). *Programmes d'étude : le français, enseignement primaire*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Document d'information épreuves obligatoires français langue d'enseignement fin 3^e cycle primaire. Consulté le 28 janvier 2008 dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfy/de/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PRILS) 2011. QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale (2005). Le positionnement de la région et des territoires de centre local d'emploi (CLE) d'après l'indice de défavorisation sociale et matérielle. Consulté le 3 octobre 2009 de <http://www.mess.gouv.qc.ca/statistiques/indice-defavorisation/outaouais.asp>.

- Mullis, I.V., Martin, M.O., Kennedy, A.M. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nieves, E. E. (2000). The impact of perception of modeling history, self-esteem, locus of control, and fear of failure on the academic continuance and achievement of academically at-risk college student. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), p. 106).
- Nowicki, S., & Duke, M. (1983). The Nowicki-Strickland life-span locus of control scales: construct validation. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Nowicki, S., & Duke, M. (2016). Foundations of locus of control research: Looking back over a half-century of research in locus of control of reinforcement. In J. W. Reich & F. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years* (pp.147-170). New-York: Oxford University Press.
- Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Gregory, S., Ellis, G., & Golding, J. (2017). The impact of prenatal parental locus of control on Children's psychological outcomes in infancy and early childhood: A prospective 5 year study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13.
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Paquet, A., Schuessler, K., Cusson, N., Bergeron, G., Forget, J. et Stephenson, R. (2002, novembre). *L'influence relative du sexe et l'apport de la perception générale de contrôle sur le rendement scolaire*. Communication présentée à la session d'affiche du Colloque 2002 de la Société Québécoise de la Recherche en Psychologie (SQRP), Hôtel Delta de Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple (2e et dernière partie)? *Pédagogie collégiale*, 9(4), 21-24.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of Control in Personality*. Morristown N.J.: General Learning Press.
- Piché, M.-C., Stephenson, R., Miquelon, P., & Drouin, N. (1996, mai). *Validation transculturelle du Children's Nowicki-Strickland*. Communication par affichage accepté au 67^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, McGill, Montréal, Québec, Canada.

- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Meuwly-Chuard, E. (1987). Le "style causal" de l'enfant (étude d'un questionnaire inspiré des théories du contrôle interne-externe et des attributions causales). *L'Année Psychologique*, 87, 295-416.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewoog Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: a case study history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Sandler, I., Reese, F., Spencer, L., & Harpin, P. (1983). Person x environment interaction and locus of control: laboratory, therapy, and classroom studies. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 107-153). New York: Academic Press.
- Schuessler, K., Legault, A., Forget, J. & Stephenson, R. (2001, octobre). L'influence du lieu de contrôle sur le rendement scolaire d'élèves du primaire. Communication présentée à la session d'affiche du Colloque 2001 de le Société québécoise de recherche en psychologie, Hôtel La Saguenéenne, Chicoutimi.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Shell, D.F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimentionality of personal control and futur time perspective belief in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2006). Locus of control in high school students. *Psychological Reports*, 98, 318-322.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 117-133.
- Strickland, B. R. (1973). Delay of gratification and internal locus of control in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 338.

- Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity. *American Psychologist*, 44, 1-12.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Les Éditions LOGIQUES.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand, et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de motivation*, (pp.361-399). Laval, QC : Études Vivantes.
- Thompson, A., Sullivan, S., Lewis, G., Zammit, S., Heron, J., Horwood, J., et al. (2011). Association between locus of control in childhood and psychotic symptoms in early adolescence: Results from a large birth cohort. *Cognitive Neuropsychiatry*, 16(5), 385-402.
- Uguak, U. A., Elias, H. B., Uli, J., & Suandi, T. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*. 34(2), 120-128.
- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale (2^e ed.)*. Montréal : Chenelière éducation.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck université.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie Pédagogique*, 115, 5-8.
- Wang, Z., & Su, I. (2013). Longitudinal factor structure of general self-concept and locus of control among high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 554-565.
- Watters, D. A., Thomas, B. H., & Streiner, D. L. (1990). Factor analysis of the Nowocki-Strickland Locus of Control Scale: why is replication so difficult? *Educational and Psychological Measurement*, 50, 515-523.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.

CHAPITRE III

DISCUSSION GÉNÉRALE

Cette étude porte sur un sujet important dans le domaine de l'éducation, soit le rôle qu'occupe la notion de lieu de contrôle comme facteurs prédictifs de la réussite scolaire. Au regard des connaissances empiriques recensées dans le contexte théorique, il est difficile de conclure que l'internalité contribue de manière importante au rendement scolaire. En dépit de ces résultats mitigés, le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (1999) en a fait un concept important dans le développement de l'enfant et dans sa réussite scolaire. Ainsi, le CSE (1999) mentionne dans l'avis *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, que les élèves qui réussissent mieux leur étude démontrent un LOC interne faisant ainsi du LOC un facteur important dans la réussite scolaire des élèves. Par contre, au Québec, peu d'études ont évalué de manière empirique la relation entre la notion de LOC et le rendement scolaire en français à partir d'épreuves formelles en fonction du contenu d'apprentissage des programmes pédagogiques des élèves.

Ainsi, cette étude permet de mieux comprendre la relation entre le LOC et le rendement en lecture et en écriture des élèves du groupe réforme. L'étude permet aussi d'évaluer si la relation entre le LOC et le rendement en français est différente selon que l'élève provienne du groupe réforme ou du groupe pré-réforme ainsi que de déterminer si une différence existe selon le genre et le groupe. Un dernier objectif de l'étude est de savoir

si le type d'internalité diffère selon que l'élève provient du groupe réforme ou du groupe pré-réforme

Ainsi, les résultats montrent une relation significative de taille petite à moyenne entre deux mesures du LOC et le rendement en français pour les deux groupes. Les résultats permettent d'affirmer qu'il n'existe pas de différences significatives entre les résultats concernant les mesures LOC et les deux groupes d'élèves. Ensuite, l'étude permet de mettre en évidence des différences concernant les résultats en français et la notion de lieu de contrôle pour les deux groupes d'élèves distincts. Les élèves du groupe pré-réforme présentent des moyennes supérieures aux tests de rendement en lecture et en écriture que les élèves du groupe réforme. Il apparaît donc que les élèves scolarisés dans le cadre de la réforme scolaire du Québec performant significativement moins bien en lecture et en écriture. De plus, il n'y a aucune différence sur le plan de la mesure du LOC entre les deux groupes d'élèves. Il est possible de se questionner sur la possibilité d'avoir un effet réforme. Enfin, peu importe le groupe d'appartenance ou le genre des élèves, les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence sur le plan de l'indice DD bien que l'indice DD soit plus élevé de 3 points pour le groupe réforme ($M = -0.19$) comparé au groupe pré-réforme ($M = -0.16$). Ainsi, il est possible de constater que l'internalité est négative et que pour le groupe réforme elle l'est encore davantage. Ces résultats infirment clairement l'affirmation du CSE (1999) disant que de favoriser l'émergence d'un lieu de contrôle interne permettrait une meilleure réussite scolaire.

Par ailleurs, il est important de mentionner que cette étude est l'une des rares ayant évalué et mesuré la relation entre le LOC et le rendement scolaire à des épreuves formelles directement en lien avec le cursus scolaire tel qu'établi par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Bien souvent, cette relation est mesurée de manière indirecte soit à partir du bulletin, de la perception de l'élève ou encore d'un questionnaire rempli par les enseignants. Elle est également une des rares études qui

s'intéresse de manière spécifique à cette relation auprès d'un groupe d'élèves de niveau primaire. Une autre contribution importante de cet essai est d'avoir utilisé une procédure incluant trois instruments de mesure pour évaluer le LOC des élèves. En effet, trois questionnaires différents ont été utilisés afin de mesurer l'internalité des élèves lors de cette étude. Les résultats obtenus à chacun de ces questionnaires permettent d'arriver à la même conclusion soit que le LOC n'est pas un facteur prédictif du rendement scolaire. L'étude présente un bon contrôle expérimental car l'équivalence des groupes est contrôlée en fonction de l'âge, du genre et des résultats à *l'Examen d'habiletés mentales de Chéné-Daigle*. De plus, la taille minimale de l'échantillon nécessaire à l'étude est de 76 participants. Ainsi, l'échantillon de 173 participants, de la présente étude, dépasse largement ce critère.

En regard, de ces données, il serait intéressant de vérifier si le même phénomène se retrouve chez d'autres cohortes ultérieures à celle de 2008 au niveau du primaire ou auprès d'une clientèle d'élèves du secondaire ayant fait l'ensemble de leur scolarité dans le cadre de la réforme. Celle-ci a été implantée au niveau du secondaire en 2005-2006 (MELS, 2006). Il serait alors possible de comparer les résultats obtenus sur une plus longue période. Il serait possible d'étudier ce même phénomène chez une clientèle plus jeune. Cependant, il est sans doute difficile d'évaluer le LOC chez les jeunes élèves car l'émergence de ce concept arrive plus tard dans le développement des enfants. Harter (1988) mentionne que pour des enfants en bas de huit ans, le concept de leur propre perception n'est pas bien établi. Elle ajoute que leurs réponses seraient surtout en fonction de ce qu'ils pensent que les adultes attendent d'eux plutôt que de ce qu'ils pensent eux-mêmes. Le concept de lieu de contrôle serait bien établi vers la troisième année (Nowicki & Strickland, 1973). Ainsi, une étude pourrait être réalisée dès la 3^e année du primaire afin de mesurer le LOC de ces jeunes élèves. Par ailleurs, il deviendrait intéressant de mesurer, chez une même cohorte d'élèves, le concept de lieu de contrôle sur le plan de leur développement. Par exemple, l'étude pourrait suivre

la même cohorte d'élèves de la 3^e année à la 6^e année afin de voir si la relation entre le LOC et le rendement scolaire en français est toujours la même. Par ailleurs, l'intention de la présente étude était d'évaluer la relation entre le rendement scolaire en français et le LOC dans le contexte de la réforme scolaire du Québec en 2008, soit après quelques années d'implantation (2000-2002). Étant en 2021, soit un peu plus de 12 ans après le déroulement de l'étude, il est possible de penser que les résultats obtenus aient pu évoluer depuis en raison de pratiques pédagogiques actuelles sans doute différentes de celles de l'époque. Il serait alors intéressant de refaire une nouvelle étude suivant la même procédure expérimentale afin de savoir si les résultats restent sensiblement les mêmes ou s'ils ont évolué dans le temps.

Il serait aussi intéressant d'évaluer les styles d'enseignement des enseignants et de l'environnement qui y contribue. Viau (1999) mentionne que la motivation joue un rôle important dans les apprentissages scolaires. Or chacun le sait, mais beaucoup de personnes ne savent comment exploiter adéquatement cette dimension chez l'élève. Comment les enseignants la favorisent-ils? Comment en mesurent-ils son évolution? Ainsi, une enquête pourrait être faite auprès des enseignants afin d'explorer ces questions. De la même manière, il serait aussi intéressant d'évaluer le lieu de contrôle des parents afin de savoir s'il existe une relation entre le LOC de l'élève et celui des parents. Cela permettrait peut-être d'obtenir une valeur prédictive du LOC des élèves.

Cette étude permet de constater que les élèves du groupe réforme performant moins bien que les élèves du groupe pré-réforme. Ces résultats concordent avec les dernières données recueillies sur le rendement en français d'élèves de niveau primaire. Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire (PIRLS, 2011) est une enquête faite tous les cinq ans par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire (AIE). Cette enquête permet de mesurer les habiletés en lecture d'élèves de 4^e année primaire en comparant leurs compétences dans différents pays et

province. L'enquête montre que le Québec a eu une baisse des résultats des élèves à l'épreuve obligatoire de lecture en français tant chez les garçons et les filles entre 2001 et 2006 passant du 12^e rang au 15^e rang. De plus, le taux de réussite est passé de 89% en 2001 à 78% en 2006. Parallèlement, les résultats obtenus par les élèves de sixième année du primaire aux épreuves obligatoires d'écriture en français de 2000 et 2005 vont dans le même sens. En 2006, le MELS publiait un rapport préliminaire d'une table de pilotage concernant le renouveau pédagogique. Ce rapport montre que les résultats des élèves de 2005 (groupe réforme) ont baissé de manière significative sur 3 des 5 critères évalués comparés aux résultats des élèves de 2000 (groupe pré-réforme). Ainsi, sur le critère de *l'organisation du texte*, les résultats ont baissé de cinq points passant de 85% à 80% en 2005 et pour les critères de *l'orthographe d'usage et grammaticale* ainsi que de la *syntaxe et la ponctuation*, les résultats ont baissé de 10% chacun en 2005. Globalement, le rapport préliminaire de la Table de pilotage (2006) montre que les performances en écriture des élèves de 6^e année du primaire ayant vécu la réforme scolaire sont inférieures aux élèves pré-réforme.

Il serait intéressant de se questionner sur la possibilité que la réforme scolaire du Québec ait un effet sur les résultats des élèves. Il serait nécessaire d'effectuer des recherches plus poussées sur les caractéristiques inhérentes à la réforme scolaire du Québec basée maintenant sur l'enseignement par découverte issu du socioconstructiviste plutôt que sur l'enseignement systématique, direct et explicite qui démontre de meilleurs effets sur les apprentissages, particulièrement chez les élèves en difficulté visée par la réforme (Gauthier, 2010). Il semble exister un écart entre ce qui découle de la recherche empirique et de certaines politiques ministérielles.

Comme le LOC interne n'apparaît pas être un facteur lié à la réussite scolaire, il serait intéressant de savoir si la réforme a amené un changement dans le LOC interne et dans le contexte de cette réforme, de savoir si ce facteur est un meilleur prédicteur de la

réussite scolaire au sens où cela devrait favoriser l'émergence d'une motivation intrinsèque chez l'élève. Ainsi, au lieu de regarder la motivation intrinsèque comme l'un des facteurs garants de la réussite scolaire, il s'agirait plutôt de voir la réussite scolaire comme l'une des premières raisons de l'émergence d'une motivation intrinsèque.

APPENDICE A

TEST DE LIEU DE CONTRÔLE NOWICKI-STRICKLAND

Lieu de contrôle Nowicki-Strickland

| | <u>Cochez la réponse qui vous semble la plus adéquate</u> | OUI | NON |
|-----|---|-----|-----|
| 1- | Crois-tu que la plupart des problèmes se résoudre d'eux-mêmes si tu ne t'en occupes pas? | () | () |
| 2- | Penses-tu que tu peux éviter d'attraper un rhume? | () | () |
| 3- | Y a-t-il des gens qui naissent en étant déjà sous le signe de la chance? | () | () |
| 4- | La plupart du temps, penses-tu qu'obtenir des notes élevées est très important pour toi? | () | () |
| 5- | Te sens-tu souvent blâmé pour des choses qui ne sont pas de ta faute? | () | () |
| 6- | Penses-tu que si l'on étudie suffisamment, on peut réussir dans n'importe quelle manière? | () | () |
| 7- | As-tu l'impression que souvent cela ne vaut pas la peine de faire des efforts puisque les choses ne vont jamais comme on le voudrait? | () | () |
| 8- | Penses-tu que lorsque les événements débutent bien dès le matin, c'est le signe que la journée sera bonne? | () | () |
| 9- | Penses-tu que la plupart du temps, les parents écoutent ce que leurs enfants ont à dire? | () | () |
| 10- | Penses-tu que de bonnes choses peuvent arriver si on les espère? | () | () |

- 11- Quand tu reçois une punition, dirais-tu que ce n'est pas () ()
souvent mérité?
- 12- La plupart du temps, trouves-tu qu'il est difficile de faire () ()
changer l'opinion d'un ami?
- 13- Penses-tu que c'est plus l'encouragement que la chance qui () ()
aide une équipe à gagner?
- 14- As-tu l'impression qu'il est presque impossible de changer () ()
l'opinion de tes parents sur quelques sujets que ce soit?
- 15- Crois-tu que tes parents devraient te permettre de prendre la () ()
plupart de tes décisions toi-même?
- 16- Penses-tu que quand tu poses un mauvais geste, tu ne peux pas () ()
grand-chose pour le rectifier?
- 17- Penses-tu qu'il y a des gens qui naissent en étant à l'avance () ()
bon dans les sports?
- 18- Est-ce que la plupart des autres étudiants de ton âge sont plus () ()
fort physiquement que toi?
- 19- Penses-tu que la meilleure façon de traiter la plupart des () ()
problèmes est de ne pas y penser?
- 20- Penses-tu que tu as beaucoup de choix en décidant qui sont tes () ()
amis

-----VERSO-----

- 21- Si tu trouves un trèfle à quatre feuilles, penses-tu qu'il () ()
t'apportera la chance?
- 22- Crois-tu que les notes que tu reçois sont représentatives des () ()
efforts que tu fais?
- 23- As-tu l'impression que tu ne peux pas faire grand-chose si () ()
quelqu'un décide de te battre?
- 24- As-tu déjà possédé un objet porte-bonheur? () ()
- 25- Crois-tu que le fait que les gens t'aiment ou ne t'aiment pas () ()
dépend de tes actes?
- 26- Tes parents t'aideront-ils si tu leur demandes? () ()
- 27- Si des gens ne sont pas gentils envers toi, penses-tu () ()
qu'habituellement c'est sans raison?

- 28- La plupart du temps, penses-tu que tu peux changer ce qui peut survenir le lendemain par ce que tu fais aujourd'hui? () ()
- 29- Crois-tu que lorsque de mauvaises choses vont survenir, cela se réalisera même si tu essaies de les arrêter? () ()
- 30- Penses-tu que les gens peuvent atteindre leurs buts s'ils continuent d'essayer? () ()
- 31- La plupart du temps, trouves-tu que c'est inutile d'essayer de faire ta place à la maison? () ()
- 32- Penses-tu que lorsque des bonnes choses surviennent, c'est dû à un travail acharné? () ()
- 33- As-tu l'impression que tu ne peux pas faire grand-chose si quelqu'un décide d'être ton ennemi? () ()
- 34- Penses-tu que c'est facile d'avoir des amis qui font ce que tu veux? () ()
- 35- As-tu l'impression qu'on ne te demande pas ton avis à la maison à propos de tes repas? () ()
- 36- As-tu l'impression que tu n'y peux rien si quelqu'un ne t'aide pas? () ()
- 37- Es-tu de ceux qui se disent que c'est inutile d'essayer de faire des efforts en classe puisque les autres étudiants sont plus intelligents que toi? () ()
- 38- Es-tu du genre de personne qui croit que lorsque les choses sont bien planifiées, elles vont s'accomplir? () ()
- 39- La plupart du temps, est-ce qu'on te demande ton avis lors des décisions familiales? () ()
- 40- Penses-tu qu'il vaut mieux être intelligent plutôt que chanceux? () ()

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DE STYLE CAUSAL DE L'ENFANT DE PIERREHUMBERT

LIEU DE CONTRÔLE – STYLE CAUSALE (Pierrehumbert, Plancherel et Meuwly-Chuard, 1987)

Ce test comprend 24 affirmations suivies de deux opinions identifiées par les lettres E et I. Pour chaque affirmation, indique l'opinion qui te ressemble le plus. Si l'opinion E te ressemble, indique-le par un X sur la feuille réponse à l'endroit approprié. Mais si l'opinion I te ressemble davantage, indique-le dans la parenthèse sous le I.

1- Lorsqu'ils reçoivent de l'argent de poche,

E : certains enfants pensent : « c'est normal de recevoir de l'argent de poche » :

I : mais d'autres pensent : « je mérite bien un peu d'argent de poche ».

2- S'ils n'ont pas su répondre correctement à un exercice à l'école,

I : certains enfants disent : « ça ne m'intéressait pas » ;

E : mais d'autres disent : « c'était mal expliqué ».

3- Quant ton enseignant (ou ton enseignante) dit : « je suis content de toi »,

I : certains enfants pensent : « j'ai fait des efforts » ;

E : mais d'autres pensent : « je trouve que mon enseignant est gentil ».

4- S'ils tombent par terre lors de la récréation, certains enfants disent :

E : « c'est sûrement quelqu'un qui m'a poussé » ;
 I : mais d'autres disent : « je n'étais pas assez prudent ».

5- Quand un ami leur explique un jeu,

E : certains enfants disent : « mon ami sait bien expliquer les règles du jeu » ;
 I : mais d'autres disent : « je comprends vite les règlements du jeu ».

6- Quand ils font rire les amis,

I : certains enfants pensent : « je sais bien faire rire les amis » ;
 E : mais d'autres pensent : « mes amis sont de bonne humeur ».

7- Quand ils guérissent d'une maladie,

E : certains enfants disent : « on m'a bien soigné » ;
 I : mais d'autres disent : « j'ai fait bien attention pour guérir vite ».

8- Quand ils pensent à tous les amis qu'ils ont,

I : certains enfants disent : « je sais comment me faire des amis » ;
 E : mais d'autres disent : « j'ai de la chance d'avoir beaucoup d'amis ».

9- Quand ils sont contents de leur bulletin scolaire,

E : « certains enfants disent : « je trouve que l'école est facile » ;
 I : mais d'autres disent : « j'ai bien travaillé à l'école ».

10- Quand ils perdent à un jeu contre un ami,

I : certains enfants disent : « j'ai mal joué » ;
 E : « mais d'autres disent : « c'est un jeu un peu difficile ».

11- Lorsque leurs parents les grondent (les chicanent),

E : certains enfants pensent : « je trouve qu'ils sont de mauvaise humeur » ;
 I : mais d'autres pensent : « j'ai fait quelque chose qu'ils n'ont pas aimée ».

12- Quand ils pensent aux maladies,

I : certains enfants disent : « je fais bien attention pour ne pas attraper de maladie » ;
 E : mais d'autres disent : « j'ai de la chance de ne pas tomber malade si souvent ».

13- Si leur maman se sent fatiguée,

E : certains enfants pensent : « quand on a accompli un travail, on est fatigué » ;
 ;
 I : mais d'autres pensent : « je ne l'aide peut-être pas assez ».

14- Lorsqu'ils retrouvent leurs anciens jouets en bon états,

I : certains enfants disent : « je prends bien soin de mes jouets » ;
 E : mais d'autres disent : « ce sont des jouets solides ».

15- Lorsqu'ils attrapent la grippe,

I : certains enfants disent : « c'est parce que je n'ai pas fait suffisamment attention » ;
 E : mais d'autres disent : « c'est à cause des microbes ».

16- S'ils ne savent plus à qui ils ont prêté leurs jouets.

E : certains enfants disent : « les amis devraient toujours rendre les jouets prêtés » ;
 I : mais d'autres disent : « je ne me rappelle jamais à qui je prête mes jouets ».

17- S'ils ne retrouvent pas leur crayon,

E : certains enfants disent : « c'est quelqu'un qui me l'a pris » ;
 I : mais d'autres disent : « je devrais faire plus attention à mes affaires ».

18- Quand leurs parents permettent de regarder la TV tard le soir,

I : « certains enfants disent : « je sais comment m'y prendre avec mes parents » ;
 ;
 E : mais d'autres disent : mes parents sont gentils et sympathiques ».

19- S'ils ont gagné à un jeu contre un ami qui est triste d'avoir perdu,

E : certains enfants pensent : « il est mauvais perdant » ;
 I : mais d'autres pensent : « je ne lui ai peut-être pas laissé assez de chances ».

20- Quand ils se font punir par leurs parents,

I : certains enfants pensent : « des fois je fais des bêtises » ;
 E : mais d'autres pensent : « je n'ai pas de chance de me faire punir ».

21- Si leur maman joue avec eux,

E : certains enfants pensent : « aujourd'hui elle a du temps libre » ;
 I : mais d'autres pensent : « je lui ai sûrement fait plaisir ».

22- Lorsqu'ils ne comprennent pas bien quelque chose à l'école,

I : certains enfants disent : « je n'ai pas bien écouté » ;
 E : mais d'autres disent : « je trouve que mon professeur n'a pas bien expliqué ».

23- S'ils ne sont pas arrivés à faire un bricolage,

E : certains enfants disent : « c'était pas bien expliqué » ;
 I : mais d'autres disent : « je ne suis pas très doué pour ça ».

24- Lorsqu'on leur a prêté un jouet compliqué,

I : certains enfants disent : « j'arrive vite à comprendre comment ça marche »;

E : mais d'autres disent : « on m'a bien appris à le faire marcher ».

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE ET DE LIEU DE CONTRÔLE

Questionnaire sur les perceptions de compétence et de contrôle

- Encerle, sur l'échelle de 1 à 5, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous.
- Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.
- N'encerle qu'un seul chiffre pour chaque énoncé.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-----------------------------|------------------------|--------|--------------------|-------------------------|
| | Tout à fait en désaccord | Un peu en désaccord | Neutre | Un peu d'accord | Tout à fait d'accord |
| 1- Je ne suis pas certain (e) d'être capable de réussir mes travaux scolaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Je pense que je suis aussi intelligent (e) que les autres élèves de mon âge | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Je suis plutôt lent (e) à terminer mes Devoirs | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Je me souviens facilement de ce que j'apprends | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Je ne réussis pas bien mes travaux scolaires | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Je réussis presque toujours à trouver les réponses en classe | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 7- | Si je veux, je peux réussir à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- | Je ne peux pas m'empêcher d'avoir des mauvaises notes à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- | Si je le décide, je suis capable d'apprendre quelque chose de difficile | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- | Même si je le voulais, je ne peux pas bien réussir à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- | Que je fasse n'importe quoi, je n'arrive pas à avoir des bonnes notes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- | Je peux avoir des bonnes notes à l'école | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

APPENDICE D

TEST DE RENDEMENT EN LECTURE

Voici le texte qui te donne des renseignements sur la mouffette. Tu trouveras dans ce texte les renseignements qui m'aideront à vérifier si les idées que j'ai eues pour écrire ma brochure sont bonnes.

La mouffette

1. La mouffette est certainement la mieux connue des bêtes, dans nos bois canadiens. On ne la trouve qu'ici, en Amérique du Nord. On trouve la mouffette partout au Canada, de l'Alberta jusqu'à la Nouvelle-Écosse, à l'exception cependant de la partie nord des Territoire du Nord-Ouest du Québec et de Terre-Neuve.
2. En moyenne, un mâle mesure 57 cm de longueur et pèse 1,66 kg; une femelle mesure en moyenne 55 cm et pèse 1,29 kg. La queue d'une mouffette a une longueur de 22 cm. Une mouffette femelle peut avoir 2 à 10 petits qu'elle aura portés pendant 62 jours environ.
3. Bien que les mouffettes soient le plus souvent solitaires, leurs petits, nés vers le milieu de mai dans un terrier habituellement volé à quelque autre animal, demeurent avec leur mère tout l'été et hibernent avec elle. Il n'est pas rare, à cet effet, de trouver plus d'une demi-douzaine de mouffettes dans le même terrier. Par ailleurs, la rencontre des mâles et des femelles est éphémère : à peine quelques jours.
4. La mouffette possède un redoutable moyen de défense que tous préfèrent éviter. Son anus est muni de deux petits organes qu'elle peut découvrir en levant la queue. À volonté, il en sort un double jet de liquide méphitique que l'animal peut diriger avec une précision que l'on dit extraordinaire, dans toutes les directions. L'affreuse odeur

du liquide, due à la présence d'une substance appelée « thiol », possède un pouvoir de dissuasion extrêmement efficace !

5. Malgré sa mauvaise réputation, la mouffette est un animal tranquille et doux, familier des régions agricoles. Elle vole bien quelques poules çà et là, mais en contrepartie chasse impitoyablement les insectes et les campagnols qui menacent les récoltes. D'ailleurs, dans le domaine de l'alimentation, elle fait preuve de beaucoup d'imagination. Elle est un mammifère omnivore. Tout lui est bon : fruits sauvages, petits mammifères, insectes, larves, gerbes, feuilles et bourgeons, mollusques, grenouilles, serpents même. C'est la disponibilité des proies, variant avec les saisons, qui impose une loi à son appétit.
6. Par ailleurs, la mouffette qui a un courage égal en puissance à son moyen de défense, reste une bête qui aime les humains, s'apprivoise facilement et peut devenir une compagne aussi agréable qu'un chat ou un chien.

Questionnaire : « La mouffette »

1. À quel endroit la mouffette préfère-t-elle chasser?
2. Comment le texte nous dit-il que la mouffette n'est pas difficile, qu'elle mange tout ce qu'elle trouve?
3. Le liquide qu'envoie la mouffette sent très mauvais. À quoi est due cette odeur?
4. Dans un même paragraphe, trouve les deux expressions qui disent que le liquide méphitique est effrayant.
5. Quelles sont les deux actions qui donnent à la mouffette une mauvaise réputation?
6. Prouve, par une phrase du texte, que la mouffette est un animal utile à l'agriculteur.
7. Trouve dans les paragraphes 5 et 6 trois mots de qualité qui sont le contraire de redoutable.
8. Pour respecter l'ordre du texte, dans quel ordre devraient se présenter les sujets suivants?
 - a. Les caractéristiques physiques de la mouffette
 - b. Le moyen de défense de la mouffette
 - c. L'alimentation de la mouffette
 - d. L'amour de la mouffette pour les humains
 - e. L'habitat de la mouffette
 - f. La reproduction de la mouffette

Nombre de mots : _____

APPENDICE F

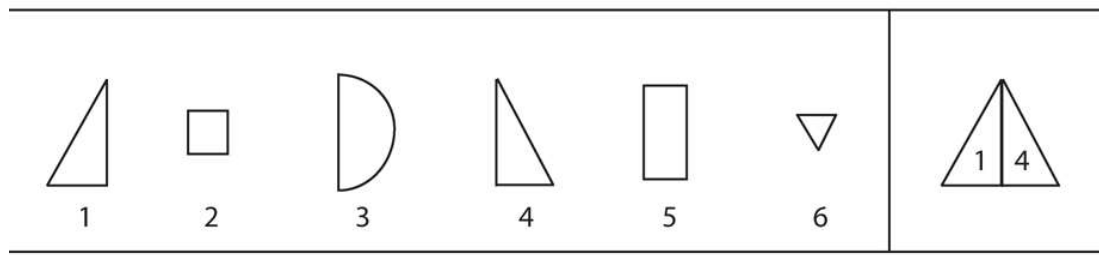
TEST D'HABILITÉS MENTALES CHÉNÉ-DAIGLE

Test d'habiletés mentales Chéné-Daigle

2- CONSTRUCTION

Choisissez parmi les 6 pièces placées au milieu, numérotées de 1 à 6, celles qui ont servi à construire la figure placée à droite de la feuille et indiquez vos réponses en faisant un X ou un crochet dans les cases appropriées de la feuille réponse.

Exemple





































































































Comme vous voyez, on a inscrit 1 et 4 sur les pièces de la figure de droite parce que ce sont les numéros correspondant aux pièces qui ont servi à construire cette figure.

Vous avez bien compris ?

Vous devrez procéder de la même façon, sans perdre de temps ; je vous dirai quand arrêter.

ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE TOURNER LA PAGE

| | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 |  |  |  |  |  |  |  |
| 14 |  |  |  |  |  |  |  |

3- JUGEMENT

Cherchez parmi les cinq réponses numérotées de 1 à 5, celle qui convient à la phrase commencée et indiquez votre réponse dans la bonne parenthèse de la feuille réponse

Exemple

a) La glace est toujours

1- chaude 2- fondante 3- froide
4- pesante 5- douce

| | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|
| Réponse 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| () | () | (X) | () | () |

b) Pour voir, il faut toujours

1- des lunettes 2- une lampe 3- du soleil
4- des yeux 5- des objets

| | | | | |
|-----------|-----|-----|-----|-----|
| Réponse 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| () | () | () | (X) | () |

A l'exemple (a), on a inscrit un X dans la parenthèse no 3, car c'est le numéro correspondant à la bonne réponse

A l'exemple (b), on a inscrit un X dans la parenthèse no 4 parce que c'est le numéro qui correspond aussi à la bonne réponse.

Vous avez bien compris.

Vous devrez procéder de la même façon, sans perdre de temps ; je vous dirai quand arrêter.

ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE TOURNER LA PAGE

1- Pour courir, il faut toujours

1- des jambes 2- des roues 3- une bicyclette 4- une chemise 5- un drapeau

2- Une balle est toujours

1- rouge 2- grosse 3- blanche 4- ronde 5- petite

3- Une table a toujours

1- des pattes 2- de la peinture 3- du bois 4- des chaises 5- une nappe

4- Dans une maison il y a toujours

1- un escalier 2- de la lumière 3- des murs 4- des tapis 5- un lit

5- Un train a toujours

1- des voyageurs 2- des fauteuils 3- de la marchandise 4- des vitres 5- une locomotive

6- Un arbre a toujours

1- des feuilles 2- des fleurs 3- des fruits 4- un tronc 5- des cônes

7- Pour laver il faut toujours

1- une chaudière 2- une brosse 3- du savon 4- du linge 5- de l'eau

8- Un homme a toujours

1- une chemise 2- un manteau 3- un cerveau 4- des pantalons 5- des lunettes

9- Dans un examen il y a toujours

1- un surveillant 2- des questions 3- du papier 4- une classe 5- un crayon

10- Pour vivre l'homme a besoin

1- de pain 2- d'air 3- de lait 4- de fruits 5- d'une maison

11- Pour coudre il faut toujours

1- une machine 2- une aiguille 3- un dé 4- du coton 5- une chaise

12- Le hasard implique toujours

1- un jeu de loto 2- des dés 3- des personnes 4- un chiffre 5- l'imprévu

13- Pour fumer il faut toujours

1- une cigarette 2- une pipe 3- du feu 4- un briquet 5- un cendrier

14- Dans un voyage il y a toujours

1- une rencontre 2- une visite 3- un déplacement 4- une voiture 5- des valises

15- Quand on parle de vitesse il y a toujours

1- une auto 2- un engin 3- du mouvement 4- une course 5- un départ

16- L'amour implique toujours

1- un rendez-vous 2- un échange 3- un sentiment 4- une relation 5- une union

17- Pour plaire il faut toujours

1- de la beauté 2- de l'intelligence 3- du charme 4- du goût 5- de l'originalité

18- Dans un travail il y a toujours

1- du matériel 2- un rendement 3- des outils 4- du succès 5- une récompense

19- Lorsqu'il y a une difficulté il y a toujours

1- un découragement 2- un effort 3- un obstacle 4- une crainte 5- un échec

20- Pour boire il faut toujours

1- de l'eau 2- du lait 3- de la liqueur 4- un verre 5- un liquide

21- Pour jouer il faut toujours

1- des cartes 2- un nintendo 3- des enfants 4- des loisirs 5- une équipe

22- Pour apprendre il faut toujours

1- un livre 2- un enseignant 3- de la mémoire 4- du jugement
5- du Raisonnement

23- Dans un film il y a toujours

1- des acteurs 2- des animaux 3- des images 4- des paysages 5- un départ

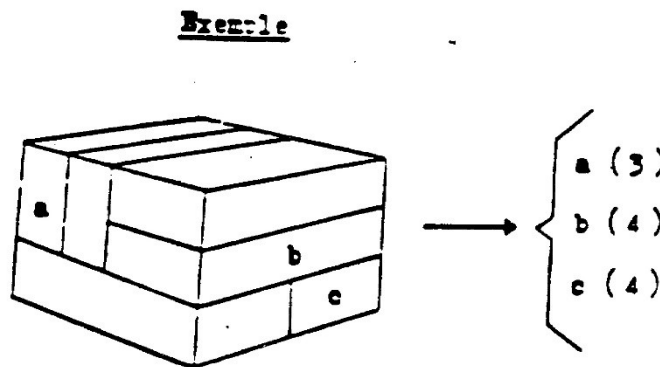
24- L'originalité suppose toujours

1- du goût 2- de l'intelligence 3- du snobisme 4- du nouveau
5- de la personnalité

4. BLOC EMPILES

Ici, vous voyez des blocs qui ont été empilés de différentes façons. Vous devez compter à combien de blocs touchent les blocs marqués d'une lettre et inscrire les réponses dans les parenthèses correspondant aux lettres.

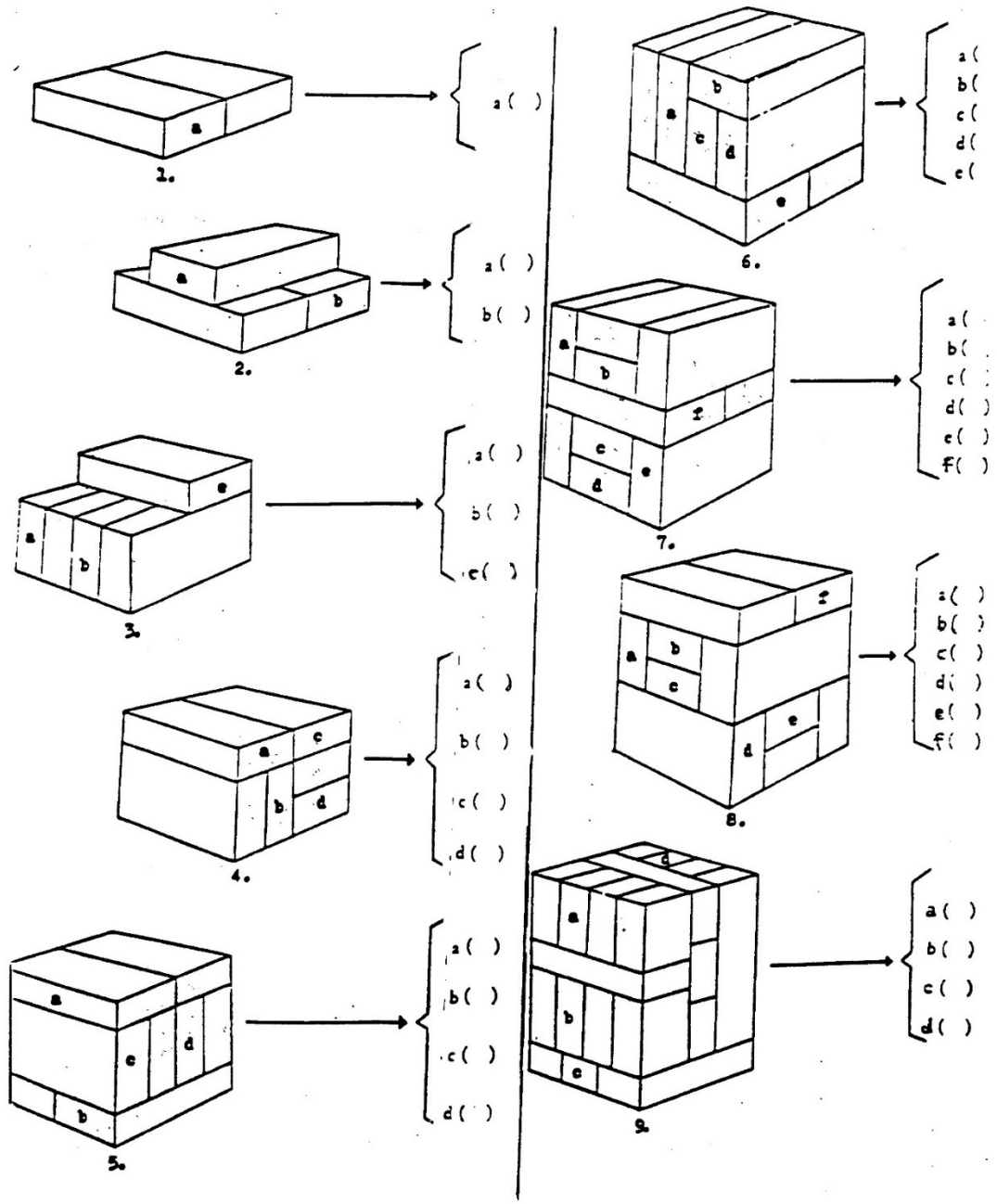
Exemple



Le bloc « a » touche à 3 autres blocs ; on a donc inscrit le chiffre 3 dans la parenthèse correspondant à la lettre « a ». Le bloc « b » touche à 4 autres blocs, et le bloc « c » touche à 4 autres blocs également. C'est pourquoi on a inscrit le chiffre 4 dans les deux parenthèses « b » et « c ».

Vous avez bien compris ? Sur les deux autres pages vous devrez procéder de la même façon, sans perdre de temps ; je vous dirai quand arrêter.

ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE TOURNER LA PAGE

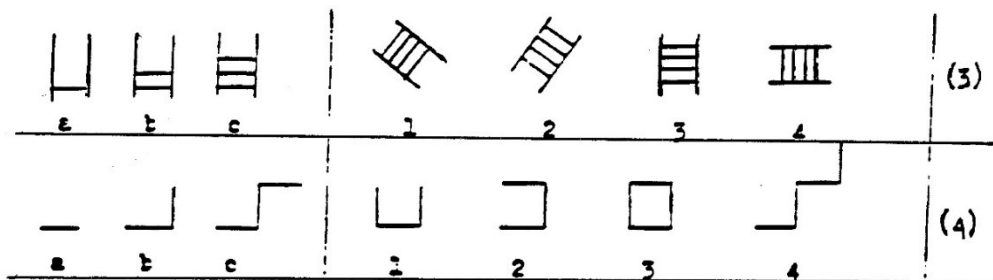


6. TRANSFORMATIONS

Ici, vous avez deux séries de figures. A gauche, vous avez une série de trois figures portant les lettres a, b et c, et à droite, une autre série de quatre figures numérotées 1, 2, 3 et 4.

Une transformation a été faite à la figure « a » pour obtenir la figure « b », et une transformation semblable a été faite à la figure « b » pour obtenir la figure « c ». Si l'on continuait le même genre de transformation à la figure « c », laquelle des quatre autres figures, à droite, obtiendrions-nous?

Exemples


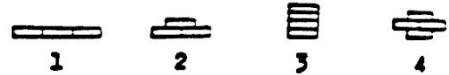




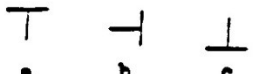

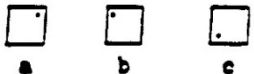

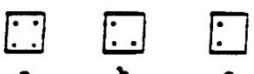




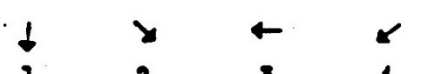







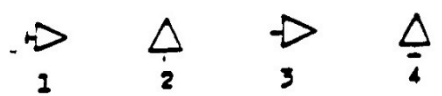

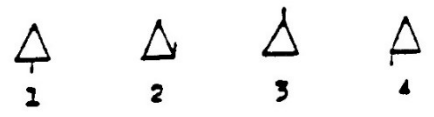

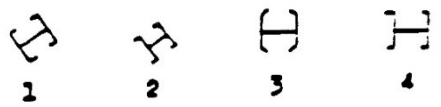

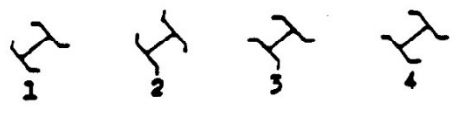
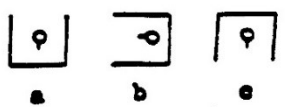
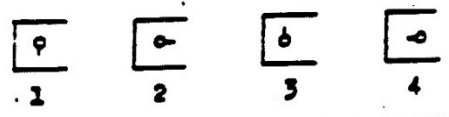

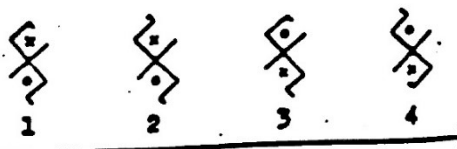
Dans le premier exemple, vous voyez qu'on a ajouté une barre à la figure « a » pour obtenir la figure « b », et qu'on a ajouté une autre barre à la figure « b » pour obtenir la figure « c ». Si l'on continuait le même genre de transformation à la figure « c », on obtiendrait le numéro 3. Les autres figures 1, 2 et 4 ont aussi quatre barres, mais seule la figure 3 est dans la bonne position.

Dans le deuxième exemple, on a ajouté une ligne verticale et ensuite une ligne horizontale. La bonne réponse ne peut donc être que le numéro 4.

Vous avez bien compris ? Sur les deux autres pages vous devrez faire de la même façon, sans perdre de temps ; je vous dirai quand arrêter.

ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE TOURNER LA PAGE

| | |
|--|---|
| <p>1. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>2. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>3. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>4. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>5. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>6. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>7. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |
| <p>8. </p> <p>a b c</p> | <p></p> <p>1 2 3 4</p> |

| | |
|---|--|
| <p>9.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>10.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>11.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>12.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>13.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>14.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>15.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |
| <p>16.</p>  <p>a b c</p> |  <p>1 2 3 4</p> |

7. SIMILITUDES

Lisez d'abord les deux mots écrits en majuscules pour voir de quelle façon ils se ressemblent (ce qu'ils ont de commun), et ensuite cherchez parmi les six mots numérotés de 1 à 6, les deux qui pourraient aller avec eux, et indiquez vos réponses dans les bonnes parenthèses de la feuille réponse.

Exemple

a) POMME- ORANGE

1- chien 2- banane 3- chaise Réponse : (2) (5)
4- lampe 5- pêche 6- couteau

b) MANTEAU- ROBE

1- table 2- chaise 3- chandail Réponse : (3) (6)
4- cheval 5- clôture 6- pantalon

Dans l'ensemble (a), POMME et ORANGE se ressemblent parce que ce sont deux fruits. Parmi les six mots numérotés de 1 à 6, il n'y a que « banane » et « pêche » qui sont aussi des fruits.

Dans l'ensemble (b), MANTEAU et ROBE se ressemblent parce que ce sont deux vêtements. Parmi les six mots suggérés, il n'y a que « chandail » et « pantalon » qui sont aussi des vêtements.

Vous avez bien compris ? Sur l'autre page, vous devrez faire de la même façon, sans perdre de temps ; je vous dirai quand arrêter.

ATTENDEZ LE SIGNAL AVANT DE TOURNER LA PAGE

1- CHIEN - VACHE

| | | |
|----------|-----------|----------|
| 1- homme | 2- char | 3- table |
| 4- livre | 5- mouton | 6- lampe |

2- AVION – AUTO

| | | |
|---------------|-------------|-----------|
| 1- train | 2- chaise | 3- maison |
| 4- bicyclette | 5- fauteuil | 6- crayon |

3- LUNDI – MARDI

| | | |
|------------|-----------|-----------|
| 1- semaine | 2- année | 3- jeudi |
| 4- mois | 5- samedi | 6- siècle |

4- VIANDE – LAIT

| | | |
|-------------|------------|------------|
| 1- couteau | 2- manteau | 3- beurre |
| 4- assiette | 5- tasse | 6- fromage |

5- FLEUVE – LAC

| | | |
|-----------|-------------|-------------|
| 1- forêt | 2- montagne | 3- rivière |
| 4- plaine | 5- vallée | 6- ruisseau |

6- ROUGE – VERT

| | | |
|----------|--------------|----------|
| 1- rayé | 2- bleu | 3- blanc |
| 4- foncé | 5- quadrillé | 6- pâle |

7- FRÈRE – TANTE

| | | |
|-------------|-----------|-------------|
| 1- ami | 2- neveu | 3- camarade |
| 4- confrère | 5- cousin | 6- compagne |

8- GARAGE – CABANE

| | | |
|----------|----------|------------|
| 1- hôtel | 2- fossé | 3- tente |
| 4- pont | 5- auto | 6- terrain |

9- CHAUDIÈRE – BASSIN

| | | |
|--------------|----------|----------|
| 1- bouteille | 2- savon | 3- corde |
| 4- verre | 5- linge | 6- eau |

10 – POMMIER – PRUNIER

| | | |
|-------------|-------------|-----------|
| 1- peuplier | 2- bananier | 3- rosier |
| 4- cerisier | 5- noyer | 6- mufler |

11- PEINTURE – MUSIQUE

| | | |
|------------|--------------|------------|
| 1- lecture | 2- sculpture | 3- travail |
| 4- voyage | 5- danse | 6- loisir |

12- JOURNALISTE – ROMANCIER

| | | |
|--------------|------------|-----------|
| 1- rédacteur | 2- éditeur | 3- poète |
| 4- imprimeur | 5- relieur | 6- doreur |

13- SENTIR – TOUCHER

| | | |
|-------------|-----------|------------|
| 1- marcher | 2- voir | 3- pleurer |
| 4- entendre | 5- écrire | 6- dormir |

14- GRAND – LARGE

| | | |
|----------------|------------|----------|
| 1- lourd | 2- mince | 3- vaste |
| 4-épouvantable | 5- immense | 6- petit |

15- ACCÉLÉRATION – VITESSE

| | | |
|------------|------------|----------------|
| 1- travail | 2- temps | 3- mouvement |
| 4- énergie | 5- voiture | 6- déplacement |

16- CADRE – POTICHE

| | | |
|-----------|-------------|------------|
| 1- rideau | 2- fauteuil | 3- bibelot |
| 4- lampe | 5- tableau | 6- table |

17- VITRAIL – PORTE

| | | |
|-----------|------------|----------|
| 1- bois | 2- châssis | 3- vitre |
| 4- maison | 5- fenêtre | 6- mur |

18- RIVIÈRE – ROUTE

| | | |
|-------------|-----------|------------|
| 1- auto | 2- chemin | 3- mare |
| 4- montagne | 5- bateau | 6- sentier |

19- (9) – (25)

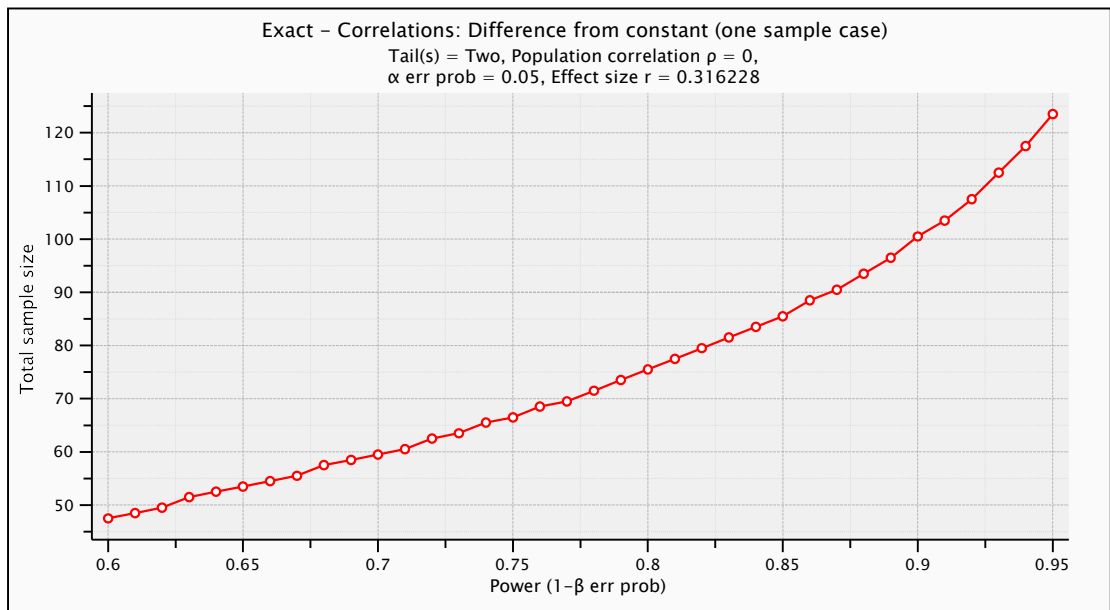
| | | |
|---------|---------|---------|
| 1- (27) | 2- (58) | 3- (10) |
| 4- (8) | 5- (36) | 6- (4) |

20- (121) – (165)

| | | |
|----------|----------|----------|
| 1- (126) | 2- (132) | 3- (178) |
| 4- (190) | 5- (154) | 6- (111) |

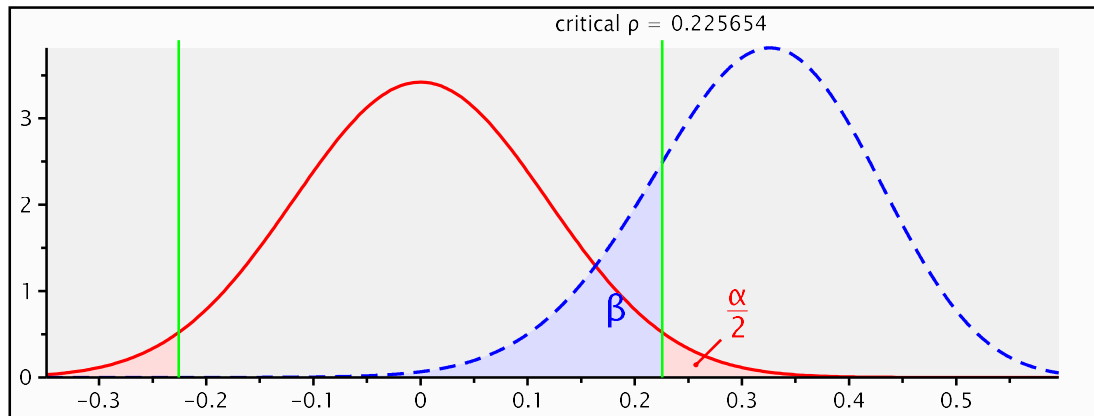
APPENDICE G

CALCUL DE LA PUISSANCE STATISTIQUE



| | |
|----------|---------|
| 0.600000 | 47.5000 |
| 0.610000 | 48.5000 |
| 0.620000 | 49.5000 |
| 0.630000 | 51.5000 |
| 0.640000 | 52.5000 |
| 0.650000 | 53.5000 |
| 0.660000 | 54.5000 |
| 0.670000 | 55.5000 |
| 0.680000 | 57.5000 |

| | |
|----------|---------|
| 0.690000 | 58.5000 |
| 0.700000 | 59.5000 |
| 0.710000 | 60.5000 |
| 0.720000 | 62.5000 |
| 0.730000 | 63.5000 |
| 0.740000 | 65.5000 |
| 0.750000 | 66.5000 |
| 0.760000 | 68.5000 |
| 0.770000 | 69.5000 |
| 0.780000 | 71.5000 |
| 0.790000 | 73.5000 |
| 0.800000 | 75.5000 |
| 0.810000 | 77.5000 |
| 0.820000 | 79.5000 |
| 0.830000 | 81.5000 |
| 0.840000 | 83.5000 |
| 0.850000 | 85.5000 |
| 0.860000 | 88.5000 |
| 0.870000 | 90.5000 |
| 0.880000 | 93.5000 |
| 0.890000 | 96.5000 |
| 0.900000 | 100.500 |
| 0.910000 | 103.500 |
| 0.920000 | 107.500 |
| 0.930000 | 112.500 |
| 0.940000 | 117.500 |
| 0.950000 | 123.500 |



1] -- Monday, November 12, 2007 -- 19:55:42

Exact - Correlations: Difference from constant (one sample case)

Options: exact distribution

Analysis: A priori: Compute required sample size

Input: Tail(s) = Two
 Effect size r = 0.3162278
 α err prob = 0.05
 Power ($1 - \beta$ err prob) = 0.80
 Population correlation ρ = 0

Output: Lower critical ρ = -0.225654
 Upper critical ρ = 0.225654
 Total sample size = 76

Actual power = 0.804227

APPENDICE H

FORMULAIRE D'AUTORISATION AUX DIRECTIONS

Formulaire d'autorisation aux directions

Nous acceptons que les candidats à l'admission à notre programme d'éducation internationale participent à l'étude portant sur le lieu de contrôle, la créativité et le rendement scolaire réalisée par Geneviève Bergeron et Marie L'Archevêque, candidates au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de M. Jacques Forget, D.Ps..

Nous acceptons d'utiliser les tests de créativité, de lieu de contrôle, d'habiletés mentales et de rendement en lecture et écriture en français ainsi que leurs résultats pour la sélection des élèves à notre programme d'éducation internationale.

Nous acceptons de faire parvenir aux parents des enfants se présentant à la journée de sélection des candidats au programme d'éducation internationale, la lettre d'information sur l'étude ainsi que le formulaire de consentement des parents.

Nous comprenons que les résultats obtenus aux évaluations faites par les enfants lors de la journée de sélection pour l'admission au programme d'éducation internationale serviront de manière indépendante à la sélection des élèves au programme d'éducation internationale ainsi qu'aux fins de cette étude. La participation à cette étude permettra de faire avancer les connaissances scientifiques dans le domaine de l'éducation.

Nous nous engageons à être responsables de la transmission des résultats concernant la sélection au programme d'éducation internationale aux parents des candidats et que cette responsabilité n'incombe pas aux responsables de l'étude.

Nous comprenons que les candidats peuvent se retirer de l'étude à tout moment, en avisant les responsables de l'étude, sans préjudice, ni obligations. Les résultats aux différents tests ne seront donc pas utilisés dans l'étude. Dans cette éventualité, **nous**

comprenons que les résultats des enfants pourront tout de même être utilisés pour la sélection à l'admission du programme d'éducation internationale.

Nous comprenons que les résultats globaux de cette étude puissent être utilisés pour des fins de publication d'articles et de communications scientifiques.

Nous comprenons que si nous désirons obtenir davantage d'information, nous pouvons contacter Geneviève Bergeron ou Marie L'Archevêque au 514 987-3000 #2569.

Signature de la direction

Date _____

Engagement des responsables

En tant que responsables de cette étude, nous nous engageons à nous conformer aux exigences du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal.

Geneviève Bergeron, B.Sc.
Candidate au doctorat en psychologie, UQAM
Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement

Date _____

Marie L'Archevêque, B.Sc.
Candidate au doctorat en psychologie, UQAM
Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement

Date _____

Jacques Forget, D.Ps.
Professeur titulaire et directeur de thèse
Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement
Département de psychologie, UQAM
C.P. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3P8
(514) 987-3000 poste 7776

Date _____

APPENDICE I

LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

Projet de recherche sur les relations entre la motivation, la créativité et le rendement scolaire en français

Chers parents,

La réforme de l'éducation en vigueur depuis l'an 2000 vise le développement de compétences telles que la créativité. Elle vise aussi à développer la motivation chez les élèves. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport précise que la créativité et la motivation des élèves ont une influence sur leur rendement scolaire en français.

Dans le cadre de notre projet d'études doctorales en psychologie, sous la direction de M Jacques Forget, nous voulons vérifier si la créativité et la motivation influencent le rendement en lecture et en écriture. Nous souhaitons également vérifier si la créativité et la motivation des jeunes scolarisés à travers la réforme de l'éducation diffèrent d'élèves ayant été scolarisés avant la réforme. Pour ce faire, nous devons recruter des participants qui sont tous des élèves de sixième année prenant part à l'évaluation pour l'admission à un programme d'éducation international au secondaire. Les différents tests remplis par votre enfant lors de la sélection au programme international pourraient servir dans le cadre de notre étude. Notez que le projet de recherche a été approuvé par les responsables du programme d'éducation international de l'école et que **la sélection de vos enfants à ce programme n'a aucun lien avec leur participation à l'étude.**

Pour participer à l'étude, veuillez cocher la case oui et remplissez le formulaire de consentement ci-joint. Pour les personnes qui ne désirent pas y participer, veuillez cocher la case non dans le formulaire. Aux fins de l'étude, les données seront traitées de manière strictement confidentielle. L'anonymat des résultats recueillis lors des évaluations est assuré par un codage numérisé des questionnaires. L'ensemble de ces données nominatives sera conservé pendant cinq ans et sera détruit par la suite.

Pour obtenir davantage d'information, vous pouvez nous contacter à l'Université du Québec à Montréal au numéro suivant : 514 987-3000 poste # 2569. Merci !

Bien à vous,

Geneviève Bergeron, B.Sc. et Marie L'Archevêque, B.Sc.

Candidates au doctorat en psychologie, UQAM

Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement

APPENDICE J

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Formulaire de consentement aux parents

Nous acceptons que notre enfant participe à l'étude portant sur le lieu de contrôle, la créativité et le rendement scolaire réalisée par Geneviève Bergeron et Marie L'Archevêque, candidates au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de M. Jacques Forget, D.Ps.

Nous comprenons que **les résultats aux évaluations faites par notre enfant lors de la journée de sélection pour l'admission à un programme d'éducation internationale serviront de manière indépendante à la sélection des élèves au programme d'éducation internationale ainsi qu'aux fins de cette étude.**

Nous comprenons que la décision concernant l'acceptation de notre enfant au programme d'éducation internationale revient à la direction de l'école et non pas aux responsables de l'étude. Nous comprenons que notre enfant peut se retirer de l'étude à tout moment sans préjudice, ni obligations. Dans cette éventualité, nous comprenons que les résultats de notre enfant seront tout de même utilisés pour la sélection à l'admission au programme d'éducation internationale.

Nous comprenons que toutes les informations obtenues concernant notre enfant seront traitées de façon strictement confidentielle. L'anonymat des résultats recueillis lors des évaluations est assuré par un codage numérisé des questionnaires. Les questionnaires et les feuilles de réponse seront conservés pendant cinq ans et seront détruits par la suite.

Nous comprenons que les résultats globaux de cette étude puissent être utilisés pour des fins de publication d'articles et de communications scientifiques.

Nous comprenons que si nous désirons obtenir davantage d'information, nous pouvons contacter Geneviève Bergeron ou Marie L'Archevêque au (514) 987-3000 #2569.

Engagement des responsables

En tant que responsables de cette étude, nous nous engageons à nous conformer aux exigences du comité de déontologie de la recherche de l'Université du Québec à Montréal.

Geneviève Bergeron, B.Sc.
Candidate au doctorat en psychologie, UQAM
Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement

Date _____

Marie L'Archevêque, B.Sc.
Candidate au doctorat en psychologie, UQAM
Laboratoire des Sciences Appliquées du Comportement

Date _____

Autorisation parentale

Nom de l'enfant _____

oui

non

Signature du parent _____

Date _____

RÉFÉRENCES

- Abramson, L. Y., Seligman, M. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in stress setting: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 62*, 446-451.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology, 25*(5), 517-535.
- Adolfsson, B., Andersson, I., Elofsson, S., Rössner, S., & Undén, A-L. (2005). Locus of control and weight reduction. *Patient Education and Counseling, 56*(1), 55-61.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 586-598.
- Becker, E. W., & Lesiak, W. J. (1977). Feelings of hostility and personal control as related to depression. *Journal of Clinical Psychology, 33*(3), 654-657.
- Beretvas, S. N., Suizzo, M-A., Durham, J. A. & Yarnell, L. M. (2008). A reliability generalization study of scores on Rotter's and Nowicki-Strickland's locus of control scales. *Educational and Psychological Measurement, 68*(1), 97-119.
- Bialer, I. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. *Journal of Personality, 29*, 303-320.

- Bissonnette, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy : Presse Université Laval.
- Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1992). Gender differences in depression in children as a function of motivational orientation. *Sex Roles, 26*, 10-17.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez élèves du primaire. *Revue Française de Pédagogie, 155*, 9-20.
- Brog, M. (1985). Hemisphericity, locus of control, and grade point average among middle and high school boys and girls. *Perceptual and Motor Skills, 60*, 39-45.
- Brownlow, D.M., & Reasinger, R.D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality, Special Procrastination: Current Issues and New Directions, 15*, 15-34.
- Carden, R, Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports, 95*, 581-582.
- Chapman, M., Skinner, E. A & Baltes, P. B. (1990). Interpreting correlations between children's Perceived Control and cognitive performance: Control, agency, or means-ends beliefs. *Developmental Psychology, 26*, 246-253.
- Choi, N. (1998). The effects of test format and locus of control on test anxiety. *Journal of College Student Development, 39*, 616-620.
- Chubb, N. H., Fertman, C. J, & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence, 32*, 113-129.
- Connell, J. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions of control. *Child Development, 56*, 1018-1041.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbett, D. G. (1998). «Weiner's attributional theory of motivation and emotion: Testing aspects of the model with community college students». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, vol. 58 (12-A), p. 4552.

- Cottraux, J. (2004). *Thérapies comportementales et cognitives*. Paris: Masson.
- Crandall, V. C, Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual academic achievement behaviors. *Child Development, 36*, 91-109.
- Crowne, D. P., & Liverant, S. (1963). Conformity under varying conditions of personal commitment. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66*(6), 547-555.
- Culpin, I., Stapinski, L., Miles, O. B., Araya, R., & Joinson, C. (2015). Exposure to socioeconomic adversity in early life and risk of depression at 18 years: The mediating role of locus of control. *Journal of Affective Disorders, 183*, 269-278.
- De Brabander, B., & Boone, C. (1990). Sex differences in perceived locus of control. *Journal of Social Psychology, 130*, 271-272.
- Decy, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Doherty, W. J. (1983). Locus of control and marital interaction. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 155-183). New York: Academic Press.
- Donovan, D. M., & O'Leary, M. R. (1983). Control orientation, drinking behavior, and alcoholism. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 107-153). New York: Academic Press.
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle : Les croyances internes et externes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durrant, J., Cunningham, C., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning-disabled children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 657-663.
- Echohawk, M. & Parsons, O. A. (1977). Leadership vs. behavioral problems and belief in personal control among american indian youth. *The Journal of Social Psychology, 102*(1), 47-54.
- Findley, M, J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*, 419-427.
- Folkins, C. H., & Sime, W. E. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist, 36*(4), 373-389.

- Fontaine, O., Kulbertus, H., & Étienne, A.-M. (1996). *Stress et cardiologie*. Paris : Masson.
- Gagné, É. (2005). Le « Locus of control » et son influence sur diverses variables auprès d'étudiants à l'ordre collégial. Rapport d'activités dirigées présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. UQAM, Montréal, Québec, Canada, juillet 2005.
- Gale, R. C., Batty, G. D., & Deary, I. J. (2008) Locus of control at age 10 years and health outcomes and behaviors at age 30 years: The 1970 cohort Study. *Psychosomatic Medicine*, 70(4), 397-403.
- Garfield, E. (1978). The one hundred articles most cited by social scientists, 1969-1977. *Current Contents*, 32, 5-14.
- Gauthier, G. (2010). De bonnes raisons de résister à la réforme de l'éducation au Québec. *Éducation Canada*, 48(2), 46-48.
- Ghonsooly, B., & Shirvan, M. E. (2011). On the relation of locus of control and L2 reading and writing achievement. *English Language Teaching*, 4, 234-244.
- Gifford, D., Briceño-Perriott, J., & Mianzo, F. (2006). Locus of control: academic achievement and retention in a sample of university first-year students. *Journal of College Admission*, 19-25.
- Greene, J. (1985). Relationships among learning and attribution theory motivational variables. *American Educational Research Journal*, 22, 65-78.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Infurna, F., & Reich, J. W. (2016). Perceived control: 50 years of innovation and another 50 to go. In J. W. Reich & F. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years*. (pp.1-22). New-York: Oxford University Press.
- Joe, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Janssen, T., & Carton, J.S. (1999). The effects of locus of control and tasks difficulties on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 437-443.
- Kalechstein, A. D., & Nowicki, S. (1997). A meta-analytic examination of the relationship between control expectancies and academic achievement: An 11-yr

- follow-up to Findley and Cooper. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123, 27-56.
- Karnes, F., & McGinnis, J. C. (1996). Self-actualisation and locus of control with academically talented adolescents. *Adolescents*, 7, 369-372.
- Keiller, S. W. (1997). «Type A behavior pattern and locus of control as predictors of college academic performance». *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 58(5-B), p. 2739.
- Khair, A. M., Redzuan, M., Hamsan, H. H. & Shahrinin, M. I. (2015). Locus of control and academic achievement of Orang Asli students in Malaysia. Paper presented at the 2nd International Conference on language, Education, Humanities and Innovation, 2015, Impiana KLCC Hotel, Huala Lumpur.
- Klein, J., & Keller, J. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83, 140-146.
- Kormanik, M., & Rocco, T. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, 8, 463-483.
- Kosaba, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Kulas, H. (1996). Locus of control in adolescence: A longitudinal study. *Adolescence*, 31, 721-729.
- Labelle, R., & Lachance, L. (2003). Locus of control and academic efficacy in the thoughts of life and death of young Quebec university students. *Crisis*, 24, 68-72.
- Lavallée, M. C., Piché, M-C., Stephenson, R., & Drouin, N. (1996, mai). *Lieu de contrôle et attribution causale chez des étudiantes de 11-13 ans*. Communication par affichage accepté au 67^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, McGill, Montréal, Québec, Canada.
- Lannegrand-Willem, L., Labedan, S., Pralong, J., & Dumora, B. (2000). Lieu de contrôle et attribution causale de la réussite et de l'échec à l'université. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 46, 12-25.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of Control, Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Lefcourt, H. M. (1983). *Research with the locus of control construct: Vol. 2. Developments and social problems*. New York: Academic Press.
- Légeron, P. (2001). *Le stress au travail*. Paris : Odile Jacob.
- Leone, C., & Burns, J. (2000). The measurement of locus of control: assessing more than meets the eyes? *The Journal of Psychology*, 134, 63-76.
- Levenson, H. (1973). Perceived parental antecedents of internal, powerful others, and chances locus of control orientations. *Developmental Psychology*, 9, 260-265.
- Levenson, H., & Mahler, I. (1975). Attitudes toward others and components of internal-external locus of control. *Psychological Reports*, 36(1), 209-210.
- Li, H. C., & Chung, O. K. (2009). The relationship between children's locus of control and their anticipatory anxiety. *Public Health Nursing*, 26(2), 153-160.
- Luthar, S. (1991). Vulnerability and resistance: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Lyon, M., & MacDonald, N. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary school student. *Psychological Reports*, 66, 1135-1142.
- Manichander, T. (2014). Locus of control and performance: Widening applicabilities. *Indian Journal of Research*, 3(2), 84-86.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programmes d'étude primaire : français*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1994). *Programmes d'étude : le français, enseignement primaire*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouvellement pédagogique*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.

- Nieves, E. E. (2000). The impact of perception of modeling history, self-esteem, locus of control, and fear of failure on the academic continuance and achievement of academically at-risk college student. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61(1-A), 106.
- Nodoushan, M. A. S. (2012). The impact of locus of control on language achievement. *International Journal of Language Studies*, 6(2), 123-136.
- Nowicki, S., & Duke, M. (1983). The Nowicki-Strickland life-span locus of control scales: Construct validation. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 13-51). New York: Academic Press.
- Nowicki, S., & Duke, M. (2016). Foundations of locus of control research: Looking back over a half-century of research in locus of control of reinforcement. In J. W. Reich & F. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years*. (pp.147-170). New-York: Oxford University Press.
- Nowicki, S., Iles-Caven, Y., Gregory, S., Ellis, G., & Golding, J. (2017). The impact of prenatal parental locus of control on Children's psychological outcomes in infancy and early childhood: A prospective 5 year study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-13
- Nowicki, S., & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- O'Grady, K. E., & Janda, L. H. (1978). Psychometric correlates of the Mosher Forced Choice Guilt Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(6), 1581-1582.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1998). Study skills of undergraduates as a function of academic locus of control, self-perception, and social interdependence. *Psychological Report*, 83, 595-598.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple (2e et dernière partie)? *Pédagogie collégiale*, 9(4), 21-24.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of Control in Personality*. Morristown N.J.: General Learning Press.
- Piché, M.-C. (1996). La valeur motivationnelle des mathématiques et de l'attention de l'enseignant chez les élèves de première secondaire. Université du Québec à Montréal : Thèse de doctorat.

- Pierrehumbert, B. (1991). *Élève cherche modèle*. Suisse : DeVal.
- Pierrehumbert, B. (1992). *L'échec à l'école : échec de l'école?* Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Meuwly-Chuard, E. (1987). Le "style causal" de l'enfant (étude d'un questionnaire inspiré des théories du contrôle interne-externe et des attributions causales). *L'Année Psychologique*, 87, 295-416.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. & Plancherel, B. (1988). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 384, 333-345.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university student's academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Rotter, J. B. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewoog Cliffs N.J.: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case study history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Sandler, I., Reese, F., Spencer, L., & Harpin, P. (1983). Person x environment interaction and locus of control: laboratory, therapy, and classroom studies. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control. Developments and social problems* (pp. 107-153). New York: Academic Press.
- Schuessler, K., Legault, A., Forget, J. & Stephenson, R. (2001, octobre). L'influence du lieu de contrôle sur le rendement scolaire d'élèves du primaire. Communication présentée à la session d'affiche du Colloque 2001 de la Société québécoise de recherche en psychologie, Hôtel La Saguenéenne, Chicoutimi.
- Seligman, M. E. P., Abramson, L. Y., Semmel, A., & von Baeyer, C. (1979).

- Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Shell, D.F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective belief in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506.
- Shepherd, S., Owen, D., Fitch, T. J., & Marshall, J. L. (2006). Locus of control in high school students. *Psychological Reports*, 98, 318-322.
- Stipek, D., & Gralinski, H. (1991). Gender differences in children's achievement-related beliefs and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 83, 361-371.
- Strickland, B. R. (1973). Delay of gratification and internal locus of control in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 338.
- Strickland, B. R. (1989). Internal-external control expectancies: From contingency to creativity. *American Psychologist*, 44, 1-12.
- Strickland, B. R. (2016). Internal versus external locus of control: An early history. In J. W. Reich & F. Infurna (Eds.), *Perceived control: Theory, research, and practice in the first 50 years*. (pp.23-44). New-York: Oxford University Press.
- Surlin, S. H. (1976). Fatalism and Authoritarianism: Predictors of Professional Attitudes in Journalism. *Journalism Quarterly*, 53(1), 68-73.
- Tajalli, F. B., & Kheiri, L. (2010). Locus of control in substance related and N. A. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 1414-1417.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Les Éditions LOGIQUES.
- Thill, E. E. (1993). Les théories de l'expectation et de la valeur. Dans R. J. Vallerand, et E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de motivation*, (pp.361-399). Laval, QC: Études Vivantes.
- Thompson, A., Sullivan, S., Lewis, G., Zammit, S., Heron, J., Horwood, J., & al. (2011). Association between locus of control in childhood and psychotic symptoms in early adolescence: Results from a large birth cohort. *Cognitive Neuropsychiatry*, 16(5), 385-402.
- Uguak, U. A., Elias, H. Bt., Uli, J., & Suandi, T. (2007). The influence of causal elements of locus of control on academic achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*. 34(2), 120-128.

- Vallerand, R. J. (2006). *Les fondements de la psychologie sociale (2^e ed.)*. Montréal: Chenelière éducation.
- Verma, B. P. (1996). Study habits, locus of control and academic performance. *Indian Journal of Psychometry and Education, 27*, 1-6.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck université.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : Les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie Pédagogique, 115*, 5-8.
- Wang, Z., & Su, I. (2013). Longitudinal factor structure of general self-concept and locus of control among high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*, 554-565.
- Watters, D. A., Thomas, B. H., & Streiner, D. L. (1990). Factor analysis of the Nowicki-Strickland Locus of Control Scale: Why is replication so difficult? *Educational and Psychological Measurement, 50*, 515-523.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, NY: Springer.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Wolf, T. M., Sklov, M. C., Hunter, S. M., & Berenson, G. S. (1982). Factor analytic study of the children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale. *Educational and Psychological Measurement, 42*, 333-337.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology. Special Empowerment Theory, Research, and Application, 23*(5), 581-588.