

L'influence du climat psychosocial de l'école et le concept de soi des élèves

Renée Forgette-Giroux

Marc Richard

Pierre Michaud

université d'Ottawa

Depuis plusieurs années, certains chercheurs ont tenté d'expliquer le rendement scolaire des élèves en prenant en considération le concept de soi et la confiance en soi. L'ambiguïté des résultats de ces recherches a amené d'autres chercheurs à dépasser cette problématique et à envisager les variables environnementales de l'école. Le modèle de Brookover est apparu pertinent parce qu'il met en lumière la complexité du système éducatif en soulignant l'importance des attentes des enseignants et des autres composantes du climat psychosocial de l'école. Les résultats de la présente recherche ont démontré que trois composantes du climat psychosocial de l'école ont une incidence sur le concept de soi, la confiance en soi et le rendement en français et en mathématiques, à savoir les attentes des enseignants, les chances de réussite des élèves et leurs valeurs personnelles.

Recent studies have sought to link students' self-concept and self-confidence to their academic performance. Ambiguities in this research have led others to put the question in environmental terms. Brookover's model is helpful because it takes into account the complexity of the education system, but without neglecting student expectations and other features of the school's psycho-social climate. This present study shows that three such features affect self-concept and self-confidence, as well as performance in French and mathematics: teacher expectations, pupils' probability of success, and pupils' personal values.

L'expérience des éducateurs semble démontrer que le succès des élèves dépend non seulement de leurs capacités intellectuelles, mais aussi de d'autres traits de leur personnalité tels que le concept de soi et la confiance en soi. Au cours des dernières années, bon nombre de chercheurs se sont intéressés à cette problématique en tentant d'établir une relation entre le concept de soi et la confiance en soi d'une part, et le rendement des élèves, d'autre part. Toutefois, les résultats de ces recherches ne sont pas tous concordants: certains démontrent qu'il existe une relation significative entre le concept de soi et le rendement (Bloom, 1966/1979; Crohn, 1983; Gerardi, 1990; Griffore et Parsons, 1983; McGuire, Furjioka et McGuire, 1979; Shaalvik, 1983) alors que d'autres jugent cette relation faible ou inexistante (Caslyn et Snow, 1977; Maruyama, Rubin et de Kingsbury, 1981; Pottebaum, Keith et de Eyly, 1986; Scheirer et Kraut, 1979). Aussi, l'ambiguïté, voire la contradiction inhérente d'une recherche à l'autre, a incité des chercheurs

tels que Bailey (1987), Dixon (1986) et Weinstein (1982) à dépasser l'intériorité de la personne (le concept de soi) et à examiner les variables environnementales susceptibles d'influencer le concept de soi et le rendement. Bloom (1966/1979) met en lumière l'importance de cette nouvelle orientation de la recherche dans les termes suivants:

les différences individuelles dans l'apprentissage . . . nous empêchent souvent de traiter directement des phénomènes de l'éducation: elles consistent à chercher des explications dans la personne de l'élève plutôt que dans l'interaction entre les individus et les environnements éducatifs et sociaux dans lesquels ils vivent . . .

Certaines différences sont dues aux pratiques éducatives de la famille et de l'école. (p. 19-20)

Cette remarque de Bloom fait état des préoccupations des chercheurs qui, au cours de la dernière décennie, ont étudié l'effet de l'environnement éducatif sur le concept de soi et le rendement de l'élève. À cet égard deux tendances se dégagent: certains chercheurs ont pris en considération l'incidence des attentes des enseignants sur le concept de soi et le rendement, alors que d'autres ont tenté d'élargir la problématique en considérant l'influence du milieu scolaire comme système social.

LES ATTENTES DES ENSEIGNANTS

Les attentes des enseignants à l'endroit des élèves, tout comme celles des parents, sont au coeur même des pratiques éducatives. En effet, comme l'indiquent Purkey et Novak (1984):

teacher attitudes influence student performance . . . available evidence indicates that teachers do hold different expectations for various students, that these expectations influence teacher behavior, and that this behavior influences student self-perceptions and school achievement. (p. 5)

Plusieurs études appuient cette assertion. Celles-ci permettent de constater une relation entre les attentes des enseignants et le concept de soi des élèves (Eder, 1983; Harris, Rosenthal et Snodgrass, 1986; Karper et Martinek, 1982; Milgrim, 1983; Pépin, 1990). Aussi, les attentes des enseignants constituent-elles un facteur important de l'environnement éducatif (Burns, 1979). Elles contribuent au développement d'une image positive de soi chez les élèves et à l'amélioration de leur rendement. Comme le souligne Morency (1993), il est important que l'enseignant soit convaincu de la capacité des élèves à s'améliorer à l'intérieur des tâches qu'il lui propose pour qu'à son tour l'élève y croit. En s'appuyant sur une méta-analyse de 47 études, Smith (1980) démontre que l'effet des attentes des enseignants est un fait bien établi et permet de prédire le comportement et le rendement des élèves. La recension de Pépin (1990) corrobore ces résultats.

Bien que la grande majorité des chercheurs cités précédemment souligne l'existence d'un lien entre les attentes des enseignants et le rendement, Brophy (1983), après avoir analysé plus de 100 rapports de recherche portant sur les effets des attentes, conclut: "Actual expectation effects are probably minimal in most classrooms, although they do exist and are probably substantial in classrooms taught by teachers with certain personal characteristics" (p. 631). Selon lui, ces attentes ne peuvent être que partiellement responsables du rendement de l'élève; elles ne font qu'augmenter la probabilité du succès ou de l'échec de celui-ci et ne peuvent à elles seules rendre compte de toute l'influence de l'école sur le concept de soi et le rendement. À cet égard, Brookover (1979) démontre que l'école est un environnement éducatif complexe. En effet, son modèle met en évidence cette complexité en postulant que les écoles ont une structure sociale et un climat psychosocial distincts.

MODÈLE DE BROOKOVER

Plusieurs modèles visent à analyser la relation entre le climat psychosocial et l'apprentissage. Habituellement, en plus de leur aspect systémique, ces modèles s'inspirent de la psychologie, de la sociologie et se fondent sur certains postulats pédagogiques (Michaud, Forgette-Giroux et Richard, 1989); certains modèles plus complets traitent aussi de variables administratives et environnementales. Trois types de modèles prévalent: les modèles additifs, les modèles médiatifs et les modèles interactifs. Le modèle de Brookover (1979) peut être décrit comme médiatico-interactif parce qu'il présente ou décrit le rôle de la structure sociale et du climat psychosocial comme variables médiatrices de l'apprentissage. Toutefois comme tous les modèles, celui proposé par Brookover constitue une représentation simplifiée de la réalité, il ne retient que des variables psychosociales: la structure sociale et le climat psychosocial. De plus, ses modalités d'opérationnalisation ont pour effet d'en limiter l'application à des variables mesurables. À cet égard, le modèle favorise davantage l'utilisation de schèmes de recherche descriptifs, corrélationnels et expérimentaux.

Cependant Brookover, sociologue de l'éducation, dépasse les vues de Bourdieu et Passeron (1970). Alors que l'approche de ces derniers considère que le système éducatif favorise la reproduction des classes sociales, le modèle de Brookover permet d'envisager la possibilité d'une intervention sur la structure et le climat psychosocial pour contrer les effets des antécédents sociaux des élèves.

Les flèches de la figure 1 illustrent les variables et les relations postulées. Tout en reconnaissant une relation directe entre les intrants sociaux et les extrants du système scolaire, à savoir le concept de soi, la confiance en soi et le rendement, Brookover prévoit que cette relation peut être influencée par la structure sociale et le climat psychosocial de l'école. Celui-ci est en effet constitué de quatorze composantes importantes de l'environnement éducatif, telles que les attentes, les normes et les sentiments des élèves, des enseignants et des cadres de l'école.

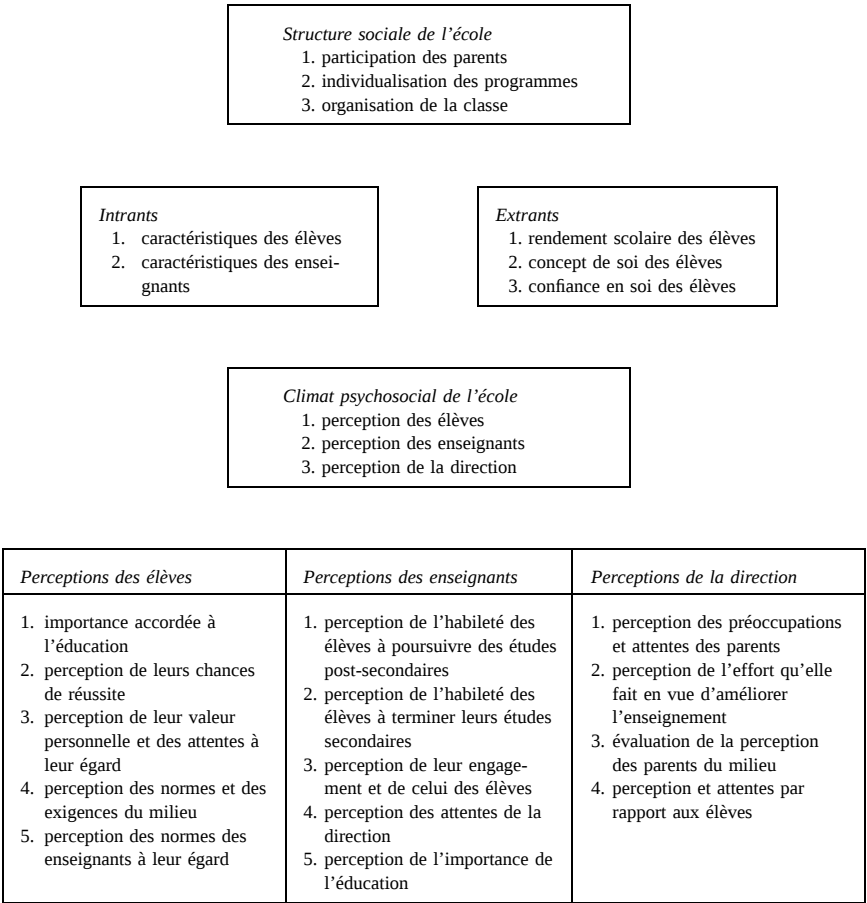


FIGURE 1

Modèle de Brookover (1979)

En ce qui concerne le concept de soi, Brookover fait référence à la capacité de l'élève sur le plan scolaire. En d'autres termes, il limite la signification du concept de soi à la perception de soi de l'élève en tant qu'élève et souligne l'importance des interactions de l'élève avec les autres élèves de sa classe et avec certains élèves de l'école. Il postule également que l'élève est amené peu à peu, sous l'effet des attentes, des normes et des valeurs de tous les intervenants du système scolaire, à concevoir ses propres normes et croyances et du même coup à définir son rôle au sein de l'école.

En somme, en plus de tenir compte des intrants sociaux telles que les caractéristiques du groupe d'élèves et de la structure de l'école, ce modèle envisage les différents aspects du climat psychosocial de l'école et permet de voir dans quelle mesure celui-ci peut être relié au rendement, au concept de soi et à la confiance en soi des élèves. De plus, il peut être décrit à partir des perceptions de trois groupes ou de l'un ou l'autre des trois groupes suivants: les enseignants, les directeurs et les élèves. La présente recherche prend en considération uniquement les perceptions de ces derniers sur les aspects suivants: l'importance accordée à l'éducation, leurs chances de réussite, leurs valeurs personnelles et les attentes à leur égard, les normes et les exigences du milieu ainsi que les normes des enseignants à leur endroit. Ainsi, le modèle de Brookover incite à poser les questions de recherche suivantes: Comment les élèves perçoivent-ils le climat psychosocial de l'école? Dans quelle mesure leurs perceptions du climat psychosocial influencent-elles leur concept de soi, leur confiance en soi et leur rendement?

MÉTHODOLOGIE

La population étudiée dans cette recherche est constituée d'élèves de niveau intermédiaire de langue française de la province de l'Ontario. L'échantillon comprend 864 élèves de septième et huitième années répartis dans 13 écoles intermédiaires de huit conseils scolaires.

L'instrument choisi a pour titre *Le climat psychosocial de l'école* (Forgette-Giroux, Michaud et Richard, 1989). Il est une adaptation française du questionnaire *School Social Climate* construit par Brookover (1979). Ce questionnaire s'adresse aux élèves de 11 ans et plus. Il mesure les perceptions des élèves des composantes du climat psychosocial. Il fournit également une mesure du concept de soi et de la confiance en soi des élèves par rapport à leurs habiletés scolaires. En ce qui concerne la variable "concept de soi," l'auteur indique que tous les items font référence à la conception que l'enfant a de lui-même comme élève et en comparaison avec ses pairs. De plus, il précise ceci: "it makes no attempt to measure a wide range of self concepts" (Brookover, 1979, p. 24). La mesure de la "confiance en soi" détermine jusqu'à quel point l'élève se perçoit compétent, désire réaliser des activités scolaires et résoudre des problèmes par lui-même. La traduction et la mise à l'épreuve de la validité du questionnaire furent confiées à des spécialistes. La fidélité du test fut éprouvée à l'aide du coefficient de consistance interne; les valeurs obtenues sont les suivantes: climat psychosocial, 0,8792 (32 items); concept de soi, 0,8141 (7 items); confiance en soi, 0,5531 (4 items).

Le questionnaire fut soumis à une analyse factorielle. Les résultats de celle-ci ont permis d'identifier six composantes du climat psychosocial perçues par les élèves. Ainsi la première dimension identifiée par Brookover, "l'importance qu'ils accordent à l'éducation" fut scindée en deux composantes distinctes: (1)

perception des attentes à leur égard; (2) perception des valeurs de leurs amis. La version du questionnaire utilisée dans la présente recherche comprenait 43 items répartis entre les six composantes du climat psychosocial, le concept de soi et la confiance en soi.

Cet instrument fut administré par la même personne à tous les sujets. En plus de répondre à ce questionnaire, les élèves devaient remplir une fiche de renseignements personnels et préciser l'occupation de leur père et de leur mère. Ces dernières réponses furent utilisées à titre d'indicateur de leur statut socio-économique. Quant à la mesure du rendement, elle fut déterminée à l'aide des résultats semestriels des élèves aux divers examens de français et de mathématiques administrés dans chacune des écoles. Bien que ces dernières mesures (indicateur socio-économique et rendement scolaire) comportent certaines limites, elles furent quand même utilisées à titre exploratoire. Les facteurs mis en corrélation avec le concept de soi, la confiance en soi et le rendement en français et en mathématiques sont le sexe, le statut socio-économique et les six composantes du climat psychosocial telles que perçues par les élèves.

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Une première analyse a permis de vérifier les corrélations entre la variable sexe, le statut socio-économique et le climat psychosocial. Les valeurs de ces coefficients de corrélation sont peu élevées et non significatives (0,238 à 0,001). Des résultats similaires furent obtenus lors d'une deuxième analyse en comparant ces mêmes variables aux résultats scolaires en français et en mathématiques ainsi qu'au concept de soi des élèves et à leur confiance en soi. Seule la variable "statut socio-économique" indique des résultats significatifs, mais avec des coefficients de corrélation relativement faibles (0,122 à 0,262, $p \leq 0,05$).

Il semble que les élèves provenant de milieux plus favorisés économiquement obtiennent des résultats supérieurs en français et en mathématiques, ont un concept de soi plus positif et possèdent une plus grande confiance en eux-mêmes. Ces résultats rejoignent ceux de Coleman (1966), et de Bourdieu et Passeron (1970). Ces chercheurs croient que les antécédents socio-économiques des élèves ont une incidence sur le rendement de l'élève et sur certains objectifs d'ordre affectif.

Les composantes du climat psychosocial perçues par les élèves, c'est-à-dire les attentes des enseignants à leur égard, leurs chances de réussite, leur valeur personnelle et les normes et exigences des enseignants ont des coefficients de corrélation significatifs avec les rendements en mathématiques et en français (0,42 à 0,09, $p \leq 0,05$ et $p \leq 0,001$), mais surtout avec le concept de soi des élèves où les valeurs de ces coefficients sont plus élevées et plus significatives (0,62 à 0,36, $p \leq 0,001$). Le climat psychosocial s'avère donc un élément particulièrement important lorsqu'il s'agit d'expliquer certains résultats relatifs au concept de soi des élèves et à leur rendement scolaire. Ces résultats obtenus en milieu minori-

taire francophone rejoignent ceux de Brookover. Toutefois, il semble que les différentes composantes du climat psychosocial telles que perçues par les élèves n'ont pas le même niveau d'influence sur le concept de soi, la confiance en soi et le rendement en français et en mathématique; une analyse de régression multiple a permis de préciser l'apport de chacune de ces composantes.

La première analyse de régression a vérifié l'effet de l'ensemble des six composantes du climat psychosocial sur le concept de soi et s'est avérée significative ($F(6,861)=178.83, p\leq 0,0001$). Une deuxième analyse de régression a démontré l'effet de ces mêmes composantes sur la confiance en soi ($F(6,861)=25,31, p\leq 0,0001$). Enfin, en ce qui concerne les variables du rendement (français et mathématiques) et tenant compte des limites inhérentes aux instruments de mesure, les résultats semblent indiquer qu'il y a un effet important du climat psychosocial sur ces variables (français, $F(6,782)=47,86, p\leq 0,001$; mathématiques, $F(6,782)=44,94, p\leq 0,0001$). Globalement, le climat psychosocial semble donc avoir une incidence importante sur les variables affectives "concept de soi" et "confiance en soi" et sur le rendement.

Ces deux analyses de régression multiple ont également permis d'estimer la contribution de chacune des composantes du climat psychosocial perçues par les élèves par rapport aux différentes variables. Le tableau 1 présente les coefficients bêta et indique la portée relative des différentes composantes du climat psychosocial sur les variables "concept de soi" et "confiance en soi."

TABLEAU 1

Coefficients de régression relatifs au concept de soi et à la confiance en soi

<i>Climat</i>	<i>Concept de soi</i>		<i>Confiance en soi</i>	
	<i>Bêta</i>	<i>Prob.</i>	<i>Bêta</i>	<i>Prob.</i>
Attentes à leur égard	0,52	0,0001	0,17	0,0001
Valeurs des amis	0,07	0,1031	-0,02	0,6180
Chances de réussite	0,32	0,0001	0,11	0,0001
Valeur personnelle	0,32	0,0004	0,05	0,1202
Normes et exigences du milieu	-0,01	0,8722	-0,05	0,2099
Normes et exigences des enseignants	0,03	0,5604	0,02	0,6671
<i>R carré ajusté</i>		0,55		0,14

Tout d'abord notons l'importance de la première dimension du climat psychosocial: attentes à leur égard. Les attentes des enseignants et des parents semblent être la composante du climat qui influence le plus le concept de soi et la confiance en soi des élèves. Ces résultats corroborent ceux de plusieurs recherches (Eder, 1983; Harris, Rosenthal et Snodgrass, 1986; Karper et Martinek, 1982; Milgrim, 1983; Pépin, 1990). Toutefois, les attentes des enseignants ne sont pas les seules à avoir un effet sur le concept de soi et la confiance en soi. Le concept de soi des élèves est en outre affecté par la perception de ceux-ci par rapport à leurs chances de réussite et à leur valeur personnelle. De plus, la confiance en soi des élèves varie selon la perception qu'ils ont de leurs chances de réussite. Ces trois dimensions du climat psychosocial sont responsables de 55% (R^2) de la variation des scores du concept de soi et de 14% de la variation des scores de la confiance en soi.

En ce qui concerne le rendement, le tableau 2 indique les résultats concernant quatre composantes du climat psychosocial et le rendement en français et en mathématiques.

Plus précisément, la perception des élèves des attentes à leur égard, de leurs chances de réussite, de leur valeur personnelle et des normes et des exigences du milieu présentent des résultats significatifs par rapport à leur performance en français et en mathématiques. L'étude des coefficients de régression standardisés (coefficients bêta) permet de considérer l'influence possible des dimensions

TABLEAU 2

Coefficients de régression relatifs aux rendements en français et en mathématiques

<i>Climat</i>	<i>Français</i>		<i>Mathématiques</i>	
	<i>Bêta</i>	<i>Prob.</i>	<i>Bêta</i>	<i>Prob.</i>
Attentes à leur égard	0,56	0,0001	0,40	0,0001
Valeurs des amis	-0,02	0,8934	0,12	0,5952
Chances de réussite	0,58	0,0001	0,67	0,0001
Valeur personnelle	0,69	0,0001	0,66	0,0100
Normes et exigences du milieu	-0,97	0,0001	-0,64	0,0037
Normes et exigences des enseignants	0,29	0,1025	0,39	0,1254
<i>R carré ajusté</i>		0,26		0,17

“chances de réussite,” “valeur personnelle” et “normes et exigences du milieu.” Relativement à cette dernière dimension, le sens et la portée du coefficient bêta laisse entrevoir que le fait d’être exigeant auprès des élèves pourrait avoir un effet négatif sur le rendement.

Enfin, la comparaison des résultats présentés aux tableaux 1 et 2 porte à croire que les perceptions des élèves du climat psychosocial influencent leur concept de soi et leur rendement scolaire. Le tableau 2 met en lumière les valeurs respectives du R carré de ces deux variables; français, $R^2=0,26$; mathématiques, $R^2=0,17$. Les quatre dimensions du climat psychosocial sont donc responsables de seulement 26% de la variation des scores en français et de 17% de la variation des scores en mathématiques. Par ailleurs le tableau 1 démontre que le climat psychosocial tel que perçu par les élèves explique 55% de la variation des scores de leur concept de soi.

CONCLUSION

Alors que la très grande majorité des recherches ont porté une attention particulière à l’influence des attentes des enseignants sur le concept de soi et le rendement scolaire, la présente recherche a tenté d’élargir la problématique en envisageant les diverses composantes du climat psychosocial de l’école présentées dans le modèle de Brookover. Les résultats obtenus permettent d’entrevoir l’importance que les élèves accordent à leurs chances de réussite, à leurs valeurs personnelles, aux attentes des enseignants ainsi qu’aux normes et aux exigences des enseignants et du milieu. Ces différentes composantes semblent en effet avoir un lien avec le concept de soi et le rendement scolaire des élèves.

Les résultats de la présente étude devraient inciter d’autres chercheurs à considérer non seulement les perceptions des élèves du climat psychosocial, mais aussi celles des enseignants et des directeurs d’école telles que le propose Brookover. Ainsi les responsables de l’enseignement seraient amenés à prendre conscience de l’importance du climat psychosocial de leur école et à élaborer des lignes de conduite sur le plan administratif qui permettraient l’émergence d’un climat favorisant l’épanouissement affectif et le succès scolaire des élèves.

RÉFÉRENCES

- Bailey, G. K. (1987). *Locus of control and classroom environment in discriminating high and low self-concept* (Report No. CG02024). Hattiesburg: University of Southern Mississippi.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (V. De Lansheere, Trad.). Paris: Fernand Nathan. (Oeuvre originale publiée en 1966)
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student achievement: School can make a difference*. New York: Praeger.

- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631–661.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: In theory, measurement development and behaviour*. New York: Longman.
- Caslyn, R. J. et Snow, R. (1977). Self-concept of ability and perceived education of others: Cause or effect of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69, 136–145.
- Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Crohn, L. (1983). *Toward excellence: student and teacher behaviours as predictors of school success*. Washington, DC: National Institute of education.
- Dixon, J. R. (1986, November). *The dropout dilemma: Parenting in a preventive mode*. Paper presented at the National Coalition of Title 1 Chapter 1 Parents, 13th annual in-service training conference, Cleveland, OH.
- Eder, D. (1983). Ability grouping and student's academic self-concepts: A case study. *Elementary School Journal*, 84, 149–161.
- Forgette-Giroux, R., Michaud, P. et Richard, M. (1989). *Le climat psychosocial de l'école*. Document inédit, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low-socio-economic status students. *Journal of College Student Development*, 31, 402–407.
- Griffore, R. J. et Parsons, M. A. (1983). Student characteristics and achievement in desegregated schools. *Urban Education*, 17, 431–438.
- Harris, M., Rosenthal, R. et Snodgrass, S. (1986). The effects of teacher expectations, gender, and behavior on pupil academic performance and self-concept. *Journal of Educational Research*, 79, 173–179.
- Karper, W. B. et Martinek, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 831–835.
- Maruyama, G., Rubin, R. et de Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 962–975.
- McGuire, W. J., Furjioka, T. et McGuire, C. W. (1979). The place of school in the child's self concept. *Impact on Instructional Improvement*, 15, 3–10.
- Michaud, P., Forgette-Giroux, R. et Richard, M. (1989). Le climat d'apprentissage; analyse conceptuelle. *Revue de la pensée éducative*, 25(1), 27–43.
- Milgrim, E. L. (1983). Student's perceptions of teacher expectation and attitudes toward reading in three classrooms (Master's thesis, University of Pennsylvania, 1983). *Dissertation Abstracts International*, 43, 2164A–2165A.
- Morency, L. (1993). *Pygmalion en classe: les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?* Québec: Presses Interuniversitaires.
- Pépin, M. (1990). *Pygmalion à l'école: synthèse de la littérature (1968–1986)*. Thèse de maîtrise inédite, Université d'Ottawa, Ottawa, ON.
- Pottebaum, S. M., Keith, T. Z. et de Eyly, S. W. (1986). Is there a causal relation between self-concept and academic achievement? *Journal of Educational Research*, 79, 140–144.

- Purkey, W. W. et Novak, J. M. (1984). *Inviting school success: A self-concept approach to teaching and learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Scheirer, M. A. et Kraut, R. E. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research*, 49(1), 131–150.
- Shaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school: Some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299–306.
- Smith, M. L. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in Education*, 4, 53–55.
- Weinstein, R. S. (1982, February). *Student perceptions of schooling*. Paper presented at the National Invitational Conference, Research on Teaching: Implications for Practice, Warrenton, VA.
-

Renée Forgette-Giroux, Marc Richard et Pierre Michaud sont professeurs à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, C.P. 450, Succursale A, Ottawa, Ontario, K1N 6N5.