

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La relation entre l'enseignant et l'adolescent en troubles
du comportement : facteur de protection au décrochage scolaire

Par
Chantal Poulin

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Adaptation scolaire et sociale

Mai 2009
© Chantal Poulin, 2009

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La relation entre l'enseignant et l'adolescent en troubles
du comportement : facteur de protection au décrochage scolaire

Chantal Poulin

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Présidente ou président du jury

_____ Directrice de recherche
Anne Lessard

_____ Autre membre du jury
Pierre Potvin

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Devant l'ampleur du décrochage scolaire, de nombreuses recherches en éducation ont été entreprises afin de mieux comprendre ce phénomène en identifiant, entre autres, les prédicateurs et les différents facteurs de risque qui sont étroitement reliés au décrochage chez les jeunes. Plusieurs études rapportent que les troubles du comportement à l'école sont fortement associés au décrochage scolaire, c'est-à-dire que la probabilité de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires est plus élevée chez les élèves présentant des troubles du comportement que chez les autres élèves. Nous pensons qu'agir sur l'environnement scolaire, plus précisément miser sur la qualité de la relation avec l'adolescent en troubles du comportement, serait une variable qui contribuerait à atténuer l'impact des troubles du comportement sur la poursuite des études. La relation entre l'enseignant et l'adolescent en troubles du comportement serait donc, pour nous, un facteur important pour contrer ce décrochage.

Notre recension des écrits indique que peu d'études abordent la dimension relationnelle entre l'enseignant du secondaire et les adolescents en troubles du comportement, particulièrement dans l'optique de prévenir le décrochage scolaire. Sachant que l'enseignant a un rôle déterminant à jouer et que le rôle de l'enseignant désirant favoriser chez ses élèves l'apprentissage inclut indubitablement la relation proprement dite, nous nous étonnons de constater qu'aucune étude consultée ne traite des perceptions des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec ce type de clientèle. Étant donné que les élèves en troubles du comportement au secondaire composent plusieurs classes et que les enseignants sont souvent dépourvus, mal outillés ou expriment des réserves à enseigner à ce type de clientèle, il faut établir clairement le lien qui peut exister entre la relation enseignant-élève et le cheminement scolaire de l'adolescent en troubles du comportement.

Cette étude vise à vérifier chez sept adolescents et adolescentes de deuxième secondaire ciblés comme ayant un trouble du comportement tel que défini par le MEQ (1999), le lien entre ces troubles et le risque de décrochage scolaire. Aussi, cet essai vise à observer la perception qu'ont ces adolescents de la relation enseignant-élève dans leur processus de scolarisation. D'autre part, cette étude veut examiner, chez huit enseignants de classes régulières et d'adaptation scolaire, la perception de la relation enseignant-élève, et ce, précisément pour les adolescents en troubles du comportement. Finalement, le dernier objectif visé par cette recherche est de vérifier s'il existe un lien entre la perception de la relation qu'ont les élèves en troubles du comportement et celle qu'adoptent leurs enseignants.

Pour arriver à répondre à ces différents questionnements, différents outils de collecte de données ont été utilisés. Une analyse qualitative des sujets a d'abord été faite dans le but de faire ressortir les facteurs de risque liés au décrochage scolaire et connus de l'école au moment de l'étude. Le *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* de Fortin et Potvin (2007) a été utilisé pour évaluer le risque de décrochage scolaire. Ensuite, nous avons analysé quantitativement, avec l'aide de deux questionnaires conçus par Potvin *et al.*, (1993) portant sur l'attitude du professeur envers l'élève (APE) et sur l'attitude de l'élève envers le professeur (AEP), chaque score que les adolescents en troubles du comportement ont attribué à leurs enseignants et nous avons fait cette même analyse pour les résultats que les enseignants ont octroyés aux adolescents en troubles du comportement. Finalement, nous avons comparé les scores donnés par les adolescents et ceux donnés par les enseignants pour évidemment chercher à répondre à nos questions de recherche.

Les résultats démontrent en réponse à notre premier objectif de recherche qu'il existe effectivement un lien très puissant entre la présence de troubles de comportement chez l'élève et son risque de décrochage puisque tous les élèves évalués étaient à risque, mais de plus quatre élèves sur sept ont actualisé le risque en décrochant de l'école en cours d'année. Les participants présentaient pour la majorité

des facteurs de risque décrits dans la littérature. En réponse aux deuxième et troisième objectifs de recherche, nos résultats révèlent que les élèves ont des perceptions positives de leurs relations avec leurs enseignants. Toutefois, la réciproque ne va pas en ce sens. En effet, les enseignants ont des attitudes assez négatives face aux élèves en troubles du comportement. De plus, il apparaît clairement que les adolescents ayant un trouble du comportement de code 14 (MEQ, 1999) de notre échantillon, reçoivent des scores beaucoup plus négatifs de la part de leurs enseignants que les autres élèves à l'étude. Finalement, en réponse au dernier objectif de recherche, les résultats nous démontrent assez clairement qu'il n'y a aucun rapport entre les perceptions qu'entretiennent les enseignants envers les adolescents en troubles du comportement et les perceptions de ces élèves envers leurs enseignants.

Un constat qui émane de nos données, mais qui ne constituait pas un objectif de recherche en soi, est qu'il existe une différence entre les attitudes des enseignants du secteur régulier et celles des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire relativement aux relations qu'ils entretiennent avec les adolescents en troubles du comportement. En effet, les enseignants du secteur régulier qui ont participé à notre recherche, perçoivent plus négativement les élèves en troubles du comportement ciblés dans cette étude que ne le font les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire. Par les différents résultats obtenus à travers cette étude, nous contribuons à l'avancement des connaissances, car nos objectifs nous ont permis de vérifier des écarts entre les perceptions des élèves en troubles du comportement et celles des enseignants du secteur régulier et d'adaptation scolaire. Ces données invitent à une différenciation des pratiques pédagogiques et à une étude plus approfondie des perceptions des enseignants du secteur régulier à ceux des enseignants d'adaptation scolaire à l'égard des élèves en troubles du comportement.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE TITRE	1
IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	12
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	16
1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL	16
2. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	18
2.1 La définition du décrochage scolaire	18
2.2 La problématique du décrochage scolaire	18
2.3 Les facteurs de risque liés au décrochage scolaire	21
3. LES ADOLESCENTS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT.....	24
3.1 La définition des troubles du comportement	25
3.2 La problématique des troubles du comportement.....	26
4. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LES ADOLESCENTS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT	31

DEUXIÈME CHAPITRE - RECENSION D'ÉCRITS	35
1. RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	37
2. ÉLÈVES EN TROUBLES DU COMPORTEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE.....	41
3. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS, CLIMAT DE CLASSE ET ÉTAT AFFECTIF.....	44
TROISIÈME CHAPITRE - CADRE CONCEPTUEL	48
1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT	49
2. L'APPROCHE MOTIVATIONNELLE	52
QUATRIÈME CHAPITRE – LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	58
1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	58
2. PRÉSENTATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	59
3. PRÉSENTATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	60
4. LA MÉTHODOLOGIE	60
4.1 Le contexte spécifique, les personnes ciblées par la recherche et l'échantillon	60
4.2 La présentation des outils de collecte de données	61
4.3 Procédures.....	63
4.4 Analyses des données	64
CINQUIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS	66
1. ANALYSE QUALITATIVE DES ÉLÈVES CIBLÉS PAR LA RECHERCHE.....	67
1.1 Étude de cas	67
1.2 Résultats scolaires 2007-2008	69
1.3 Bilan scolaire année 2008-2009	70

1.4	Résumé des facteurs de risque.....	71
1.5	Résultats au test de dépistage du décrochage scolaire de Fortin et Potvin (2007)	72
2.	ANALYSE QUANTITATIVE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS AUX QUESTIONNAIRES DE POTVIN ET AL.(1993)	75
2.1	Résultats des élèves au questionnaire de <i>L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)</i>	75
2.2	Résultats des enseignants au questionnaire de <i>L'attitude du professeur par rapport à l'élève(APE)</i>	77
	SIXIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION	82
	CONCLUSION	89
	LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.	92
	Annexe A - Statistiques décrochage CSHC.....	99
	Annexe B - Scores détaillés AEP	101
	Annexe C - Score total pour chaque question de l'AEP	103
	Annexe D - Scores détaillés APE	105
	Annexe E - Score total pour chaque question de l'APE.....	107

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Synthèse de la recension des écrits et des sujets traités	36
Tableau 2	Étude de cas.....	68
Tableau 3	Notes scolaires années 2007-08	70
Tableau 4	Situation scolaire années 2008-09.....	71
Tableau 5	Facteurs de risque reliés au décrochage scolaire connus par l'école.....	72
Tableau 6	Résultats logiciel de dépistage du décrochage scolaire de Fortin et Potvin (2007)	74
Tableau 7	L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)	76
Tableau 8	L'attitude du professeur par rapport à l'élève (APE).....	78
Tableau 9	Score donné par les enseignants versus les scores donnés par les les élèves aux questionnaires AEP et APE	80
Tableau 10	Combinaison de facteurs	81

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Facteurs de risque associés au décrochage scolaire.....	22
Figure 2	Facteurs de risque associés aux troubles du comportement	29
Figure 3	Schéma de la motivation scolaire selon Viau 1994	54
Figure 4	Schéma de la motivation scolaire selon Appui-motivation	56

REMERCIEMENTS

Réaliser un essai fut, pour moi, le résultat d'un travail bénéfique et rigoureux, mais aussi l'aboutissement d'un projet qui me tenait à cœur depuis la fin de mon baccalauréat. La collaboration et le soutien précieux d'Anne Lessard m'ont aidée à bien mener à terme ce projet. Je me sens choyée d'avoir eu ce guide intellectuel tant pour la pertinence des commentaires qu'elle sait formuler que par le doigté avec lequel elle a su me diriger. Elle fait partie de ces gens pour qui la transmission du savoir et la direction sont des qualités innées qui favorisent le dépassement chez l'autre. Je tiens à te remercier chaleureusement Anne.

Également, ce fut une grande fierté et un honneur pour moi que mon essai ait été corrigé par une sommité tel que monsieur Pierre Potvin. Ses bons commentaires et ses judicieux conseils m'ont permis d'enrichir mon document. Merci à vous.

Ensuite, mon parcours universitaire ne serait pas ce qu'il est sans le partage, l'appui, les précieux conseils et le soutien de ma grande amie Marlène Corriveau. Nous avons eu, il y a de cela plusieurs années, le désir commun de parfaire nos connaissances sur le monde de l'éducation. Notre amitié et notre collaboration ont permis de rendre ce projet agréable et stimulant. Merci de m'avoir donné la motivation nécessaire dans les moments où j'en ai eu besoin et merci pour la confiance et l'optimisme que tu portes à mon égard.

Finalement, un merci particulier à ma famille, particulièrement mon conjoint Robert Bureau pour sa patience, sa grande confiance, sa présence, son soutien moral et ses commentaires toujours pertinents. Simplement de croire en moi, m'a donné l'énergie pour mener à bien ce projet d'essai.

INTRODUCTION

L'école compte parmi les lieux importants de transmission du savoir. Elle a pour mission de préparer la jeunesse d'aujourd'hui à devenir les adultes qui contribueront à l'évolution de la société de demain. Son mandat est de créer un environnement dans lequel tout élève s'instruit, se socialise et se qualifie (MEQ, 1999) et ce, parfois en dépit des difficultés qu'il puisse éprouver. À l'école secondaire, dans les cheminements particuliers comme dans les classes régulières, les enseignants doivent se préoccuper assidûment des aspects entourant la gestion de classe pour favoriser l'éducation de tous. Leur rôle inclut donc un souci pour la relation élève-enseignant, la gestion des apprentissages et des comportements, le climat de la classe et la motivation des élèves.

Comme praticien, il faut donc porter une attention particulière pour intervenir adéquatement auprès des élèves, et ce, particulièrement pour ceux qui sont en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Répondre aux besoins de ces jeunes en difficulté et les soutenir dans leur cheminement scolaire est une tâche importante et complexe qui exige un engagement quotidien de la part de l'enseignant. L'intervention doit être adéquate et ajustée. Elle ne doit pas être seulement acceptable mais idéalement soutenue par des données empiriques (Royer, 2006). Le défi est parfois grand, exigeant mais ne pas se questionner pour mieux intervenir auprès des élèves qui éprouvent des difficultés mènerait probablement une plus grande proportion d'élèves à risque de décrocher de l'école et parfois même de la société en général. Il s'agit de faire en sorte que nos interventions diminuent les facteurs de risque et renforcent les facteurs de protection pour avoir un impact direct ou indirect sur l'adaptation de l'élève et sur ses performances (Royer, 2006).

Depuis notre engagement comme enseignante dans les classes de cheminement particulier au secondaire et notre inscription à la maîtrise en adaptation

scolaire et sociale, nous avons développé un intérêt marqué pour les adolescents en troubles du comportement et pour les moyens à mettre en place et à privilégier pour favoriser leur réussite scolaire. Nous savons que dès le début du secondaire, plusieurs élèves en troubles du comportement vivent des difficultés tant au plan personnel qu'aux plans scolaire et familial. Ces élèves sont exposés à un cumul de facteurs de risque qui augmente considérablement leur niveau de difficultés d'adaptation scolaire et sociale, et par conséquent, la probabilité qu'ils décrochent au cours de leurs études secondaires (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). L'éducation de ses élèves est une tâche des plus importantes et qui présente cependant un défi de taille pour plusieurs enseignants (Potvin et Rousseau, 1993). Compte tenu de la particularité de l'enseignement au secondaire et de l'intégration massive des élèves en difficultés d'adaptation aux classes dites régulières, il convient non seulement d'outiller, mais également, de conscientiser les enseignants de classes régulières pour que ceux-ci puissent également favoriser la réussite scolaire et sociale de ces adolescents en troubles du comportement.

Beaucoup de troubles de comportement en classe dont l'hyperactivité, l'inattention, l'isolation sociale, sont dus à des troubles de l'affectivité ou à des traumatismes émotionnels. Dans tels cas, les processus affectifs peuvent soutenir les processus d'apprentissage s'ils sont mobilisés adéquatement (Côté, 2002). Goleman (1996), en référence à l'intelligence émotionnelle, affirme de son côté, que les processus affectifs peuvent interférer et inhiber les fonctions de l'intelligence et de la mémoire et ainsi, perturber les modes d'être et d'agir notamment lorsque les élèves adoptent des sentiments négatifs face à l'enseignant ou face à l'apprentissage. Il devient donc important non seulement d'utiliser mais également de se préoccuper des forces de l'émotion et de l'affectivité pour soutenir les processus cognitifs, socio-affectifs et comportementaux de l'apprentissage (Côté, 2002). Les jeunes en troubles du comportement ont particulièrement besoin de relations interpersonnelles positives qui procurent la sécurité et la protection affective dont tous les petits humains recherchent (Royer, 2006). Un environnement prévisible et des relations affectives

signifiantes sont deux éléments cruciaux qui peuvent contribuer à bien préparer le terrain lorsqu'il s'agit d'enseigner à des jeunes qui manifestent des comportements difficiles à l'école (*Ibid*, 2006). Nos observations et réflexions issues de notre pratique nous portent à croire que la motivation à l'apprentissage chez l'élève nécessite un engagement relationnel de la part de l'enseignant qui peut différer selon le type d'élèves avec qui nous travaillons, et ce, particulièrement avec les élèves en troubles du comportement. Cette relation élève-enseignant serait, selon nous, un élément important à considérer pour promouvoir les réussites sociale et scolaire de ces élèves.

Nous constatons que la majorité de ces élèves vit, dès son entrée au secondaire, plusieurs difficultés aux plans personnel, social et scolaire. C'est pourquoi notre intérêt pour les élèves en troubles de comportement repose en partie sur le fait bien documenté que ceux-ci représentent un sous-groupe d'élèves qui sont souvent exposés à un cumul de facteurs de risque. Ces facteurs augmentent considérablement leur risque de décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2005; Royer, 2006 ; Fortin *et al.*, 2006).

Ayant la conviction que la relation qu'entretient un enseignant avec ses élèves est un élément considérable pour favoriser leur réussite scolaire et sociale, nous croyons que la qualité de la relation qu'il faut entretenir avec les adolescents en troubles du comportement est primordiale pour aider ces élèves. Forts du soutien de l'enseignant et de son engagement envers la réussite scolaire, ces élèves seront ainsi mieux soutenus dans leur démarche scolaire et deviendront éventuellement de meilleures personnes, de bons citoyens évitant de s'enliser dans un cheminement menant vers le décrochage scolaire. Voilà pourquoi, nous croyons que ce sujet mérite d'être exploré et étudié.

Notre essai portera donc sur la relation enseignant-élève, et plus particulièrement sur la relation qui s'établit entre les enseignants du secondaire et les

adolescents en troubles du comportement. Nous voulons démontrer qu'une relation chaleureuse qui s'établit entre l'élève en troubles du comportement et ses enseignants peut être un facteur important de prévention au décrochage scolaire. Dans un premier temps, nous élaborerons la problématique propre à cette recherche en situant le contexte général du décrochage scolaire et des élèves en troubles du comportement. Ensuite, nous présenterons une recension d'écrits en lien avec les trois composantes de cet essai soit, le décrochage scolaire, la relation enseignant-élève et l'élève en troubles du comportement. Afin de mieux comprendre l'importance du rôle que joue une relation affective positive entre les enseignants et les élèves en troubles du comportement, nous traiterons de la théorie de l'attachement et de l'approche motivationnelle. Suivrons par la suite, les questions, les objectifs de recherche poursuivis ainsi que la méthodologie propre à cette recherche qui voudront répondre au questionnement relatif aux perceptions des enseignants face aux élèves en troubles du comportement et des perceptions des élèves en troubles du comportement face aux enseignants. Les résultats obtenus grâce aux différents outils de collecte de données seront ensuite présentés. Une analyse de ces différents résultats composera subséquemment la discussion qui sera suivie de la conclusion de ce projet.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL

La mission de l'école selon la politique de l'adaptation scolaire (MEQ, 1999), est, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. La qualification des élèves est désormais une préoccupation clairement exprimée. Il est annoncé que la situation des élèves ayant un trouble du comportement semble préoccupante (MEQ, 1999). En effet, ceux-ci présentent un faible taux de réussite ; un haut taux de décrochage scolaire en bas âge et des difficultés d'intégration professionnelle et d'insertion sociale. La proportion de garçons chez les élèves à risque et non-diplômés, est très élevée, particulièrement chez les élèves qui présentent un trouble du comportement. Il est fortement recommandé de suivre de plus près le cheminement scolaire de ces jeunes (MEQ, 1999).

En ce qui a trait aux perceptions exprimées par le Conseil supérieur de l'éducation et lors des États généraux sur l'éducation (2001), il faut retenir que l'intégration scolaire des élèves à risque n'est pas remise en question. Nous observons, d'ailleurs, une progression de la situation. Les principales difficultés mentionnées portent sur la préparation du personnel enseignant et le soutien qui lui est donné, sur le manque d'évaluation des interventions et surtout sur l'importance accordée à certains aspects administratifs liés au financement des services. Ces commentaires reflètent bien les messages le plus souvent entendus dans le monde scolaire concernant la situation des élèves à risque. Les voies d'action privilégiées par le ministère de l'Éducation tiennent compte de ces observations. La nouvelle politique de l'adaptation scolaire témoigne de la volonté réelle du ministère de

l'Éducation de mettre tous les efforts nécessaires pour aider les élèves à risque à réussir, volonté d'action qui est aussi démontrée par l'engagement du milieu scolaire et de ses partenaires (MEQ, 1999).

Selon les données du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, seulement 14,7 % des élèves en troubles du comportement réussissent à obtenir leur diplôme du secondaire (MELS, 2005). Ainsi, la préoccupation de prévenir le décrochage scolaire auprès de cette population est particulièrement importante, car la majorité des élèves en troubles du comportement ne possèdent aucun des diplômes du secondaire à l'âge de 20 ans. En effet, 42 % des jeunes en troubles du comportement abandonnent l'école en comparaison de 26 % pour les autres jeunes de l'adaptation scolaire (Royer 2006).

Le décrochage scolaire est un phénomène social important et préoccupant qui a des répercussions négatives notamment pour les élèves en troubles du comportement. Les conséquences pour les jeunes décrocheurs sont très lourdes et ce, à court, moyen et long terme. Au plan social et économique, ils n'ont pas de formation technique et ils éprouvent de grandes difficultés à s'intégrer au marché du travail. Ils présentent également un taux de chômage très élevé et ils bénéficient davantage de l'aide sociale que les diplômés. Au plan personnel, ces jeunes décrocheurs présentent souvent des problèmes de délinquance, de santé physique ou psychologique ou encore éprouvent différentes formes de problèmes d'adaptation (Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Le Blanc, Janosz et Langelier-Biron, 1993; Janosz, 2000) et de dépression (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2000).

2. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Il convient maintenant de définir un peu mieux la problématique du décrochage scolaire en commençant d'abord par élucider ce que nous entendons par décrochage scolaire.

2.1 Définition

La définition et l'interprétation du décrochage scolaire peuvent varier d'un organisme à l'autre (Rousseau et Bertrand dans Deblois, 2005). En effet, selon Statistique Canada, un décrocheur serait un jeune qui a abandonné ses études avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 1995). Le ministère de l'Éducation du Québec, de son côté, fait une importante distinction entre l'abandon scolaire et le décrochage scolaire. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec définit le décrochage comme étant une interruption des études qui peut être temporaire, contrairement à l'abandon scolaire qui représente un état définitif. Le taux de décrochage est la proportion de la population d'un âge ou d'un groupe d'âge donné qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

2.2 La problématique du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est un problème social qui préoccupe considérablement les chercheurs, décideurs et même l'ensemble de la population parce que les conséquences du décrochage scolaire sont importantes. Selon les données recueillies par le ministère de l'Éducation du Québec, 28,1 % des jeunes de 17 ans n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire en 2003-2004 (MELS, 2005). Lorsqu'un jeune quitte l'école sans obtenir de diplôme et qu'il ne se réinscrit pas l'année suivante, il est considéré, selon les critères du ministère de l'Éducation au Québec, comme étant décrocheur.

Étant donné les conséquences sociales majeures, il importe de se préoccuper du décrochage scolaire, car les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver une panoplie de problèmes sociaux et économiques. L'intégration socioprofessionnelle des décrocheurs est plus difficile : ils sont plus nombreux à recevoir de l'aide sociale et de l'assurance chômage et leurs emplois sont moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés (Gouvernement du Canada, 1993 ; Hartnagel et Krahn 1989 ; Orr, 1987 ; Sewell et Hauser, 1975 ; Steinberg, Blinde et Chan, 1984 dans Janosz, 2000). À titre d'exemple, Janosz (2000) évalue à 266 000 dollars pour les hommes et à 199 000 dollars pour les femmes le manque à gagner moyen chez les décrocheurs durant leur vie active (18-65 ans). Fortin (2008), a évalué le coût économique du décrochage scolaire. Il calcule qu'une personne sans diplôme coûte en moyenne 500\$ de plus par an en frais médicaux que le 2000\$ moyen dépensé par les Québécois, ce qui au cours de sa vie implique une dépense supplémentaire de 40 000\$ pour l'État. Ainsi, le décrocheur perd 420 000\$ de salaire potentiel, dont 30 % reviendrait directement dans les coffres de l'État, et coûte 40 000\$ de plus qu'un diplômé en frais médicaux. C'est donc dire que le coût économique du décrochage est énorme, mais il ne faut pas oublier que le coût social est aussi très important.

Comme conséquences sociales à long terme, il faut considérer que les décrocheurs deviendront parents ; ayant été peu scolarisés, cela augmentera possiblement le risque que leurs enfants éprouvent à leur tour des difficultés scolaires et décrochent de l'école (Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997 ; Rumberger, 1995). Le décrochage scolaire peut en outre être associé à la criminalité juvénile et adulte (Bachman, Green et Wirtanen, 1971 ; Fagan et Pabon, 1990 ; Polk, Adler, Balzmore, Blake *et al.*, 1981 ; Thornberry, Moore et Christenson, 1985 dans Janosz, 2000), ainsi qu'à l'abus d'alcool et de psychotropes (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; McCaul *et al.*, 1992 dans Janosz 2000). Enfin, les décrocheurs sont moins impliqués, en général, dans la vie de leur communauté et ils

sont davantage susceptibles de développer des attitudes et des comportements pouvant mener à une grossesse précoce (Janosz, 2000).

Dans la communauté estrienne, le phénomène du décrochage scolaire a aussi des impacts qui suscitent la mobilisation. Les organismes se mobilisent pour réduire le taux de décrochage puisqu'il atteint 34,1 % dans cette région (MELS, 2005). Récemment, soit en 2007-08, dans une optique de prévention et de sensibilisation, la commission scolaire des Hauts-Cantons présentait son plan stratégique de réussite éducative qui visait principalement à s'attaquer au phénomène du décrochage scolaire en renseignant et en éclairant l'ensemble du personnel enseignant et professionnel, sur cette problématique sociale. Du même coup, les dirigeants ont voulu impliquer différents organismes de la communauté comme le Centre local de services communautaires (CLSC), le Centre local d'emploi (CLE), le Centre local de développement (CLD) et la Municipalité régionale de comté du Granit (MRC) afin qu'il y ait le plus d'acteurs possible s'impliquant activement pour contrer ce fléau. Pour les trois polyvalentes desservies, les chiffres présentés par la commission scolaire des Hauts-Cantons en fin d'année 2008 indiquent que le taux de décrochage scolaire s'élevait à 28,5 % pour l'année scolaire 2006-2007.

Plus près de nous, à la polyvalente Montignac de Lac-Mégantic, la direction d'école mentionnait à son personnel à la fin de l'année scolaire 2008, qu'il fallait, dès le début de l'année scolaire 2008-2009 se pencher sur le taux élevé de décrochage dans notre école qui atteignait en 2006-2007, 32,9 % comparativement à 23,8 % pour la polyvalente La Frontalière de Coaticook et de 29,4 % pour la polyvalente Louis-Saint-Laurent d'East Angus (annexe A). Outre ces chiffres, nous remarquons dans notre milieu que de plus en plus de jeunes présentent des signes marqués de démotivation scolaire ou encore des indices de trajectoire conduisant à l'inadaptation sociale et scolaire. Ainsi, le refus de participer aux activités scolaires individuellement, la perception négative des autres élèves face à ses jeunes, l'apparition de troubles de comportement, la consommation de drogue et d'alcool,

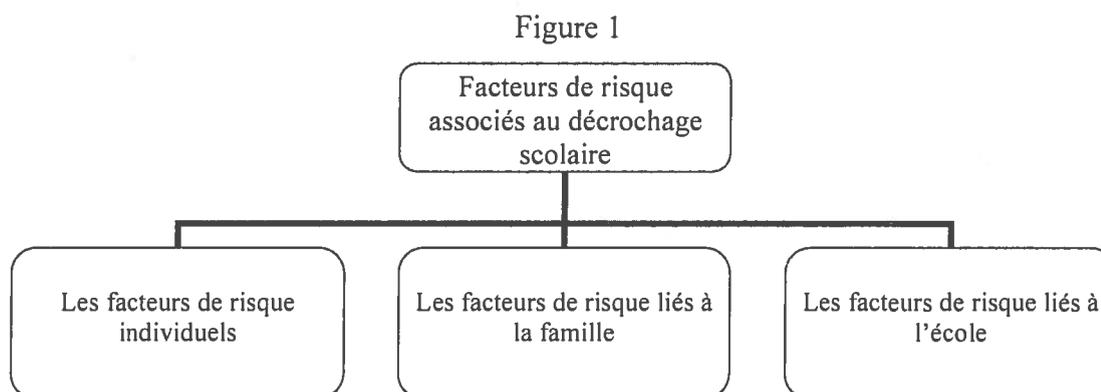
l'absentéisme scolaire, les problèmes disciplinaires et la suspension scolaire sont tous des éléments qui ont été liés à la démotivation et au décrochage scolaire (Cossette *et al.*, 2004). De ce fait, le personnel et les dirigeants de l'école s'inquiètent du risque évident de décrochage chez ces jeunes adolescents.

Agissant non seulement comme enseignante en adaptation scolaire, mais également comme enseignante-ressource, une part de nos mandats est d'intervenir auprès de ces jeunes en troubles du comportement en leur offrant un encadrement personnalisé pour favoriser leur motivation et ainsi les rendre moins vulnérables au décrochage, car force est de constater que pour la majorité de ces élèves à risque de décrocher, la démotivation, l'échec scolaire et les troubles du comportement sont déjà bien présents. Nos jeunes ne font pas exception puisque une étude a démontré que les adolescents potentiellement décrocheurs présentent davantage de troubles d'apprentissage et obtiennent de plus faibles résultats scolaires que les élèves non à risque (Cossette *et al.*, 2004). Mais, quelles interventions un enseignant peut-il offrir à ces adolescents pour avoir un impact significativement positif sur leur réussite scolaire ? Que pouvons-nous suggérer à ces enseignants qui se préoccupent de la réussite d'un plus grand nombre d'élèves ? Il faut certes cerner pourquoi tant de jeunes n'obtiennent pas un diplôme d'études secondaires. Pour comprendre le décrochage, il faut d'abord connaître les facteurs de risque qui y sont associés.

2.3 Les facteurs de risque liés au décrochage scolaire

Bien comprendre le phénomène du décrochage scolaire et en saisir toute la complexité implique nécessairement une approche pluridisciplinaire. Les chercheurs en éducation s'intéressent particulièrement aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif (Janosz, 2000). Ainsi, les études qui ont examiné les facteurs liés au décrochage scolaire se regroupent en deux grands courants : le premier traite des caractéristiques personnelles de l'élève, alors que le deuxième s'intéresse aux variables sociales et environnementales regroupant les facteurs

familiaux et scolaires (Cossette *et al.*, 2004 ; Fallu et Janosz, 2003 ; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005 ; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001 ; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Voici la figure 1 résumant les facteurs de risque associés au décrochage scolaire.



Parmi les facteurs personnels qui sont reliés au risque d'abandonner l'école ou qui augmentent le risque de décrochage, nous pouvons relever d'abord, le sexe, les problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés, une estime de soi déficiente et les faibles habiletés sociales (Cossette *et al.*, 2004 ; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995; Fortin *et al.*, 2005). Aussi, ces élèves ont souvent une vision négative de l'école conjuguée à des difficultés scolaires, à une motivation insuffisante et au redoublement. Il y a en outre des stratégies d'adaptation infructueuses, des relations difficiles avec les adultes, les amis et le réseau social (Jimerson *et al.*, 2002 ; Cossette *et al.*, 2004 ; Fortin *et al.*, 2000; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). Les élèves qui ont une trajectoire marquée par plusieurs facteurs négatifs ont une probabilité plus élevée de décrocher avant l'obtention de leur diplôme comparativement aux élèves qui cheminent dans les meilleures conditions (Fortin *et al.*, 2005; Rumberger, 1995). L'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage figurent parmi les variables particulièrement importantes et le plus souvent rapportées dans les études (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001). Également, une accumulation de stress familial, une faible motivation pour l'école, un faible rendement en sixième année et

une consommation de drogue à l'adolescence sont des facteurs qui élèvent le risque que l'adolescent décroche de l'école (Garnier, Stein et Jacobs, 1997).

Le milieu familial présente également des facteurs de risque qui aident à prédire le décrochage scolaire. Les facteurs de risque liés à la famille concernent principalement les conditions socioéconomiques, la faible scolarité des parents, la structure et le climat familial (Alexander *et al.*, 1997 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Potvin *et al.*, 2000 ; Potvin *et al.*, 2006). Les études démontrent que le décrochage scolaire découle de la présence de multiples facteurs qui influencent l'individu de façon déterminante durant l'enfance. L'influence des valeurs des parents sur le cheminement scolaire des enfants notamment l'adhésion à des valeurs non conventionnelles comme consommer de la drogue serait également considérée comme un facteur de risque (Garnier, Stein et Jacobs, 1997).

Parmi les études qui traitent du décrochage scolaire, celles qui explorent les dimensions liées à l'école nous intéressent particulièrement. Pour Potvin, Fortin et Lessard (2006), deux facteurs de risque scolaires peuvent être associés au décrochage. Il s'agit du climat de la classe, incluant la relation maître-élève et l'environnement socioéducatif. De son côté, Janosz (2000) rapporte des résultats qui indiquent que les futurs décrocheurs ont une plus forte propension à s'associer à des pairs décrocheurs ou potentiellement décrocheurs, ou dont les aspirations scolaires sont peu élevées. Des relations difficiles ou insatisfaisantes avec les enseignants ou les autres intervenants à l'école ressortent aussi comme des facteurs de risque (Violette, 1991) ce qui met encore en relief le rôle important du milieu scolaire. Finalement, au plan scolaire, comparés aux filles, les garçons semblent démontrer une faible performance scolaire, de moins bonnes habiletés scolaires, de moins bonnes relations avec les enseignants et sont plus sensibles au redoublement et aux transitions (Lessard *et al.*, 2004).

Fallu et Janosz (2003) avancent que beaucoup d'études portant sur le décrochage scolaire ont accordé de l'importance à l'influence des parents et à la relation avec les pairs, mais peu d'études se sont préoccupées de la relation enseignant-élève. Les auteurs notent que certaines études traitent des pratiques de l'enseignant dont les stratégies pédagogiques et disciplinaires, l'évaluation, la motivation, des rétroactions, bref des éléments se rapportant à la gestion de classe sans toutefois se préoccuper de la relation proprement dite. Pourtant, les quelques études qui ont été réalisées sur la dimension affective révèlent que celle-ci joue un rôle de premier plan dans la réussite ou l'échec scolaire. À cet égard, l'équipe de Fortin (2000) a reconnu que la qualité de la relation entre l'élève et l'enseignant est un facteur scolaire associé au risque de décrochage. Les élèves qui ont décroché rapportent souvent des relations négatives avec les enseignants (Lessard et *al.*, 2006 ; Croninger et Lee, 2001 dans Poirier, 2007). D'un autre côté, Yasutake et Tanis (1995), rapportent que plusieurs chercheurs traitent des aspects cognitifs chez les élèves ayant un trouble du comportement, mais peu se sont intéressés aux aspects affectifs et à leur influence sur le décrochage scolaire.

3. LES ADOLESCENTS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT

Avant de traiter des adolescents en troubles du comportement, il convient d'abord de définir ce concept, car il est facile de confondre les termes difficultés de comportement, problèmes de comportement et troubles du comportement. Chercher à définir ce qu'est un trouble de comportement n'est pas une tâche facile, car il n'existe pas vraiment de consensus universel à ce propos. Plusieurs terminologies sont en effet utilisées pour décrire ce trouble, chacune d'entre elles étant liée à un domaine spécifique de recherche et d'intervention (Beaumont, 2003). Notre projet s'intéresse aux troubles de comportement tels qu'observés en milieu scolaire. C'est pourquoi la terminologie employée aux fins de notre recherche sera celle utilisée par le Ministère de l'Éducation du Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2001). Cette définition

éducative oriente les interventions dans une perspective éducative, permet d'identifier les élèves qui bénéficieront de moyens d'intervention spécifiques et des compétences particulières requises par le personnel scolaire. Cette terminologie permet aussi de bien identifier sur quels principes les élèves qui participent à cette recherche ont été sélectionnés.

3.1 Les élèves en troubles du comportement

Comme le souligne Goupil (1990), il est difficile de déterminer les frontières de l'inadaptation socio-affective et de fixer les critères exacts d'identification des troubles graves de comportement et d'adaptation. C'est pourquoi, la définition des troubles de comportement est souvent complexe à préciser, car de nombreux éléments doivent être considérés. La nature et la persistance des problèmes rencontrés, les attentes et le seuil de tolérance des milieux concernés, la qualité de l'évaluation, en sont des exemples (*Ibid*, 1990). Pour identifier les élèves qui manifestent des troubles du comportement, le ministère de l'Éducation du Québec proposait la définition suivante :

L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (MEQ, 1993, p.9).

Récemment, dans la foulée de la réforme, le ministère a quelque peu modifié la définition de l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en introduisant le concept plus large d'élèves à risque (MEQ, 2002). Toutefois, la catégorisation des élèves en troubles du comportement demeure et les stratégies d'évaluation sont sensiblement les mêmes que celles utilisées au moment où cette définition avait été établie. Nous retrouvons trois types d'appellation. Il y a les élèves en troubles du comportement (code 12) qui font partie des élèves à risque et ceux

ayant des troubles graves du comportement (code 13, code 14). Pour le MELS, un élève en troubles du comportement doit être considéré en tant qu'élève à risque lorsque sa scolarisation nécessite un soutien particulier en raison de difficultés qui compromettent sa réussite éducative, de retards d'apprentissage, de troubles émotifs ou de troubles du comportement. Le MELS précise que le code 13 est attribué exclusivement à l'élève admis dans un centre de réadaptation en raison de troubles du comportement. Le code 14 est attribué lorsqu'aucune entente entre le MELS et le Ministère de la Santé et des services sociaux (MSSS) touche l'élève dont il est question.

Les comportements manifestés par ces élèves peuvent être regroupés en deux grandes catégories. Nous retrouvons les difficultés se manifestant par des comportements extériorisés ou par des comportements intériorisés. Le trouble du comportement de type extériorisé se caractérise et se manifeste par de l'hostilité, de l'inattention ou de l'hyperactivité. Nous pouvons également y inclure l'opposition et l'agressivité. Le trouble de comportement intériorisé fait plutôt référence à des états dépressifs ou anxieux (Marcotte et *al.*, 2001). En outre, nous observons ces comportements par de la passivité, de l'immaturation, de la timidité, de l'inhibition, de la dépendance à l'adulte ou encore, de l'isolement social. Ces différentes manifestations intériorisées ou extériorisées révèlent chez l'élève un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec l'environnement scolaire, social ou familial (Beaumont et *al.*, 2003). Bien qu'on définisse généralement les comportements intériorisés ou extériorisés, certains enfants peuvent manifester des comportements mixtes (*Ibid.*, 2003).

3.2 La problématique des adolescents en troubles du comportement

Au Québec, le nombre d'élèves qui présentent des troubles de comportement semble ne pas avoir diminué au cours des dernières années. Selon le Conseil

Supérieur de l'Éducation (2001) leur nombre aurait triplé depuis les 16 dernières années. Malgré le vif intérêt que suscite ce phénomène chez les chercheurs et les praticiens, nous constatons que les différents programmes d'intervention mis en place ont peu d'influence à long terme sur ces élèves (Kazdin, 1995 dans Fortin et Strayer, 2000). Pour cette raison, les chercheurs doivent poursuivre leurs réflexions pour trouver des moyens qui permettent à ces jeunes d'atteindre certains objectifs d'apprentissage et de socialisation nécessaires à leur adaptation sociale.

L'école constitue un environnement stratégique qui offre à la plupart des jeunes un milieu d'interactions sociales extrêmement diversifiées. C'est également à l'école que se manifestent certaines difficultés importantes sur le plan du comportement social. Les causes des troubles du comportement sont à la fois complexes et multiples et elles peuvent conséquemment différer selon l'âge ou les échanges dans les contextes sociaux (Fortin *et al.*, 2000). Selon les données les plus récentes du ministère de l'éducation (2000), les élèves présentant des troubles de comportement sont en grande majorité intégrés dans les classes ordinaires. L'intégration scolaire devrait avoir des retombées positives pour les élèves, notamment pour vaincre leur exclusion en milieu scolaire, à tout le moins c'est ce qui est préconisé par le MEQ (1999). Depuis 1990, en effet, on enregistre au ministère de l'Éducation du Québec une diminution substantielle du taux de placement en classe spéciale pour ces élèves, taux qui semble s'être stabilisé autour de 25 % à l'école primaire (MEQ, 1999). La Politique de l'adaptation scolaire du ministère de l'éducation recommande que les efforts soient maintenus pour diminuer encore ce taux (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2005). Cependant, nous constatons plutôt, dans notre milieu, notamment en classes régulières que les troubles de comportement sont devenus une problématique scolaire et sociale très importante parce que ces jeunes constituent le sous-groupe d'élèves les plus susceptibles d'abandonner l'école, d'en être suspendus ou expulsés définitivement (Royer, 1995 dans Rousseau et Langlois, 2003).

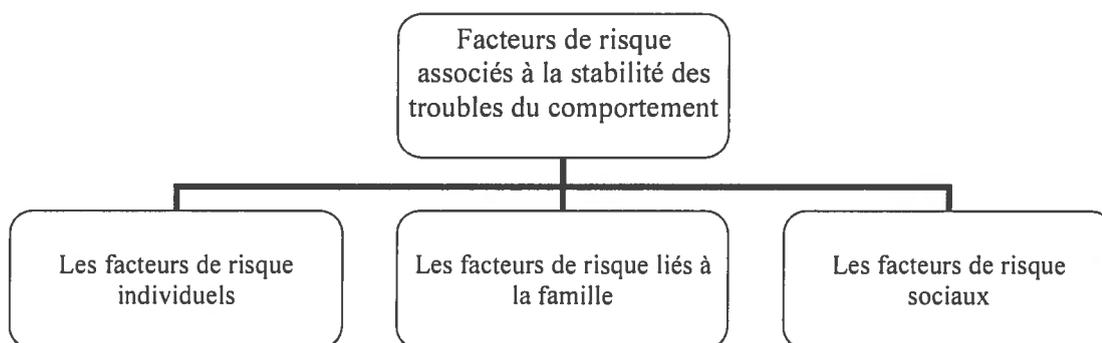
En intégrant ces élèves, il semble difficile de répondre à leurs besoins scolaires et sociaux. Nos observations personnelles suggèrent que le succès de l'intégration des élèves en troubles du comportement dans notre milieu est souvent lié à l'attitude positive de l'enseignant et à son intérêt à travailler avec cette clientèle. Il faut savoir que les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration des élèves en troubles du comportement sont plutôt négatives (Potvin, 1985). Selon Potvin (2005), l'attitude se rattache à un état de plaisir ou de déplaisir et elle correspond à une disposition affective élémentaire d'approche ou d'évitement. Elle peut donc être considérée comme une réponse ou une réaction émotionnelle interne positive ou négative. Chez un enseignant nous notons parmi les comportements les plus favorables, des messages verbaux de louange, d'approbation, des stratégies pour aider l'élève. Les comportements les plus défavorables peuvent être résumés par des messages verbaux de désapprobation, du blâme, ou l'absence de geste d'aide. Ces jeunes, confrontés à ces attitudes négatives en viennent à vivre difficilement leur passage au secondaire. Par conséquent, une des alternatives choisies par ces jeunes reste souvent le décrochage scolaire (*Ibid*, 2005).

Plusieurs moyens d'intervention ont été développés en milieu scolaire pour aider les élèves en troubles du comportement à améliorer la qualité de leurs relations interpersonnelles, comme les programmes d'entraînement aux habiletés sociales et de résolution de conflits. Nous nous retrouvons toutefois devant l'évidence que ces interventions ont peu d'effets durables sur ces enfants en difficulté, car leurs résultats sont mitigés : les comportements acquis en situation d'entraînement ne se généralisent pas toujours, ne se maintiennent pas et ne rendent pas les jeunes plus socialement acceptables (Royer, Desbiens, Moisan, Bitodeau et Morand, 2000 ; Beaumont, 2003). Une des raisons déjà avancées par McConnell (1987, dans Royer *et al.* 2000) pour expliquer cet état de fait est que les habiletés enseignées ont peut-être de l'intérêt pour l'adolescent, mais elles n'apparaissent pas nécessairement prioritaires pour les personnes les plus importantes de son entourage. De ce fait, il

n'est pas certain que les nouvelles habiletés soient naturellement renforcées par ces personnes.

C'est pourquoi les chercheurs continuent à intensifier leurs efforts afin d'améliorer les interventions qui permettront à ces jeunes de mieux s'adapter à leur vie sociale actuelle et ultérieure. Nous pouvons cependant identifier à la fois des facteurs individuels, familiaux et sociaux comme facteurs les plus fortement associés à la stabilité des troubles du comportement (Fortin et Strayer, 2000). Des facteurs liés au milieu familial, aux conditions socioéconomiques, au tempérament de l'enfant, à ses carences personnelles et à son processus de socialisation peuvent contribuer au développement et au maintien des problèmes de comportement (Beaumont, 2003). Voici une figure regroupant trois catégories de facteurs de risque associés à la stabilité des troubles du comportement.

Figure 2



Le fait d'être un garçon, d'avoir de faibles capacités intellectuelles et un tempérament difficile sont toutes des caractéristiques individuelles pouvant influencer le développement de problèmes de comportement (Fortin et Bigras, 1996 ; Malker et *al.*, 1995 dans Beaumont, 2003). Vitaro et *al.* (1994) soulignent qu'un tempérament impulsif et difficile dès le plus jeune âge expose l'enfant à des problèmes d'adaptation en raison des tensions et des interactions négatives qu'il entretiendra avec ses parents et ses pairs.

Plusieurs caractéristiques familiales telles la structure même de la famille, les problèmes personnels des parents, leurs pratiques éducatives ainsi que leur engagement envers les activités scolaires ont été fortement associées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire chez les enfants (Fortin et Strayer, 2000). Un foyer désuni, une famille monoparentale ou nombreuse, le manque de cohésion entre les membres de la famille, l'état dépressif des parents, leur consommation abusive d'alcool ou de drogue, le milieu socioéconomique ou encore le manque de supervision parentale sont des facteurs d'influence rapportés par plusieurs auteurs (Astone & McLanahan, 1991 ; Kazdin, 1995 ; Farrington, 1996 ; Downey & Coyne, 1990 ; Walker, Colvin, & Ramsey, 1995 dans Beaumont, 2003).

Les adolescents en troubles de comportement éprouvent des difficultés relationnelles avec leurs pairs en raison de leurs comportements sociaux inadaptés. Des déficits importants au plan des habiletés sociales affecteraient sérieusement la qualité de leurs interactions sociales, l'association à des pairs antisociaux a très souvent été identifiée comme étant un facteur de risque très puissant pour prédire les conduites antisociales ultérieures (Asher, 1990 ; Kauffman, 1997 dans Beaumont, 2003).

Parmi les contextes sociaux les plus significatifs et influents pour l'adolescent en troubles du comportement, nous relevons donc le contexte familial, les groupes de pairs et l'école. Malgré cela, les études relatives à l'atmosphère de la classe et à l'impact de la relation enseignant-élève sur le développement des troubles du comportement sont peu nombreuses. Quelques recherches font ressortir la nécessité d'étudier ce contexte de façon plus approfondie. Potvin et Rousseau (1993) ont démontré que la relation enseignant-élève serait plus négative avec les jeunes présentant des troubles de comportement. Par ailleurs, l'encadrement et le mode de gestion de classe de l'enseignant, basés par exemple sur des règles claires et non abusives, peuvent contribuer à diminuer l'inadaptation de certains élèves en difficulté (Turcotte, 1995 dans Beaumont, 2003). En ce sens, le climat de classe et les

interactions entre l'enseignant et l'élève ont, selon Pierce (1994, dans Fortin et Strayer, 2000) un effet sur la réussite scolaire et sur l'engagement du jeune dans ses activités sociales et scolaires et pour Kasen, Johson et Coher (1990, dans Fortin et Strayer, 2000), le climat de l'école peut contribuer à augmenter le déficit de l'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement des élèves. Alors, force est de constater que l'école et la classe peuvent aussi être considérées comme des facteurs de risque et ainsi contribuer au développement des troubles du comportement qui eux augmentent les chances de décrochage scolaire chez ces élèves.

4. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LES ADOLESCENTS EN TROUBLES DU COMPORTEMENT

Pris isolément, il convient d'affirmer d'abord que le phénomène du décrochage scolaire est inquiétant et a une pertinence tant sociale que scolaire. En même temps, les élèves en troubles du comportement à l'école secondaire font partie d'une problématique scolaire importante. Sachant que plusieurs chercheurs estiment que les problèmes du comportement des élèves sont un puissant prédicateur du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2005), que les décrocheurs potentiels ont plus de difficulté à respecter les règles de l'école et qu'ils éprouvent aussi plus de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés que les élèves qui ne présentent pas de risque (Potvin *et al.* 2004), il faut agir. Connaissant, de surcroît les facteurs de risque associés au décrochage scolaire, notamment ceux se rapportant au milieu scolaire et à la classe, il importe de trouver des interventions adaptées à cette clientèle qui compose de plus en plus nos groupes. Ne s'avère-t-il pas urgent de considérer l'éducation de ces élèves comme une tâche majeure parce qu'il faut voir ces difficultés comme ayant une incidence première sur le décrochage scolaire (Potvin et Rousseau, 1993 ; Fortin *et al.*, 2006).

L'analyse de la problématique des élèves en troubles du comportement peut être vue, selon Potvin et Rousseau (1993), sous l'angle de la relation enseignant-élève et, plus spécifiquement, du point de vue des attitudes des enseignants envers les élèves, car il ressort de leur étude qu'en général la relation enseignant-élève est plus négative, du point de vue des enseignants, lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves non à risque. Les élèves semblent sensibles aux attitudes négatives envers les enseignants et s'ils entretiennent des relations conflictuelles ou des perceptions négatives de leurs relations avec les adultes, ils sont davantage à risque de décrocher (Lessard et *al.*, 2004). Les élèves en troubles du comportement seraient, ainsi, plus affectés par une relation lacunaire que les élèves qui possèdent de bonnes compétences sociales (Janosz, Georges et Parent, 1998, dans Fortin *et al.*, 2005). Dans un même ordre d'idées, des études évaluatives de programmes d'intervention visant à prévenir différents problèmes d'adaptation révèlent que la relation enseignant-élève semble être un facteur déterminant pour prévenir, entre autres, les troubles de comportement (Fortin *et al.*, 2005). Plusieurs recherches ont démontré l'efficacité tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif, des interventions qui développent chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire (Tardif et Chabot, 2000). Par conséquent, agir sur l'environnement scolaire et sur les pratiques pédagogiques produit un effet significatif et protecteur sur la motivation des élèves à apprendre et à mieux se comporter. Le MELS (2007) va dans le même sens en recommandant, entre autres, aux enseignants de miser sur la qualité de la relation enseignant-élève pour favoriser la motivation scolaire. Pour Fallu et Janosz (2003), qui ont étudié le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire, la relation chaleureuse entre un enseignant et un adolescent constitue un facteur de protection contre le décrochage scolaire.

Les éducateurs doivent donc, selon nous, aider ces élèves à progresser sur le plan scolaire et sur le plan social afin d'améliorer les comportements qui risquent fort de les empêcher de réussir et ainsi avoir des conséquences importantes sur

l'engagement scolaire, voire même la poursuite des études. Dans une étude portant sur l'intervention psychoéducative, Janosz et Leclerc (1993) affirment que parmi les principaux facteurs scolaires qui semblent avoir un impact significatif sur l'expérience scolaire des jeunes, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles, on retrouve des facteurs relatifs aux dimensions structurelles et organisationnelles de même qu'au climat de classe. Pour ces auteurs, les jeunes adolescents aux prises avec des troubles du comportement profiteraient de cheminer dans un environnement sécurisant, prévisible et surtout sensible à leurs besoins socioaffectifs.

Notre expérience dans le milieu scolaire nous porte à croire que les adolescents en troubles du comportement présentent, pour la majorité, des besoins particuliers face à la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants qui apparaît jouer un rôle de premier plan dans leur engagement scolaire et leur réussite. Force est d'admettre que cet engagement relationnel engendre des modifications observables tant sur les comportements perturbateurs que sur l'estime de soi ou encore sur la motivation scolaire. Nous croyons fortement que l'enseignant, dans sa gestion de classe, devrait être sensible à développer et à maintenir une relation significative avec les élèves puisqu'il doit faire face dans sa pratique, tant en classe régulière qu'en classe spéciale, à des troubles persistants et souvent inacceptables de comportement.

L'école en tant que milieu de vie, reste l'un des principaux déterminants de la persévérance scolaire (Janosz *et al.*, 1998). Nous constatons dans notre pratique que les élèves en troubles du comportement sont vulnérables et qu'ils sont à risque de décrocher. Nous savons que la réussite scolaire est un objectif fondamental en matière d'intervention auprès de ce type d'élèves (Royer, 2006). Il devient donc impératif de se préoccuper de leur réussite scolaire. Même si tous les acteurs de notre milieu comprennent l'urgence d'agir, personne n'a la solution miracle. Les enseignants ont la volonté d'intervenir, mais malheureusement ne savent pas toujours comment faire. Pour être en mesure d'agir, de savoir comment intervenir, il faut certes cerner

davantage sur quoi doit porter notre travail. Et si la meilleure intervention pour contrer le décrochage scolaire chez les élèves en troubles du comportement commençait d'abord par une bonne relation enseignant-élève? Une recension d'écrits portant sur les principaux facteurs scolaires, notamment sur celui traitant de la relation enseignant-élève nous aidera certainement à répondre à ce premier questionnement.

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION D'ÉCRITS

Afin de mieux comprendre le lien existant entre la relation élève-enseignant et les facteurs de protection au décrochage scolaire, une première recension d'écrits a été effectuée. Les méthodes de recension utilisées afin d'identifier les articles pertinents traitant du lien entre la relation, l'enseignant, l'adolescent, les troubles du comportement et le décrochage scolaire, ont été les banques de données informatisées *Eric*, *PsyInfo*, *Francis*, *PsyArticles*, *Education research complete* et la source de l'*ICIST*. Ces bases de données touchaient à la fois le domaine de l'éducation, celui de la psychologie et de la psychoéducation. De surcroît, l'utilisation de moteur de recherche dont *Google Scholar* nous a permis de dénicher des articles scientifiques intéressants. *Décrochage*, *adolescent*, *relation*, *comportement*, *enseignant*, *secondaire*, *échec*, *décrocheur*, ont été les mots clés utilisés pour cette recherche tant en français qu'en anglais. Aussi, les bibliographies des articles trouvés ont permis d'approfondir cette recherche. Notons ici que nous avons éliminé les articles qui se rapportaient aux jeunes du primaire pour se consacrer aux adolescents et que nous avons opté pour des articles relativement récents ne dépassant pas 15 ans. Bien que des études portant sur les techniques pédagogiques et sur l'influence des relations familiales et sociales existent, elles ne seront pas traitées dans cet essai parce qu'elles ne se rapportent pas à la relation maître-élève et son lien avec le décrochage scolaire.

En ce qui concerne le décrochage scolaire, quelques articles scientifiques ont retenu notre attention. Les articles qui considéraient le décrochage avec d'autres variables dont les troubles du comportement, la relation enseignant-élève et le climat de la classe ont été retenus. D'autres l'ont été parce qu'ils traitaient des différents facteurs reliés au décrochage scolaire, notamment les facteurs scolaires. Nous avons donc éliminé les articles provenant d'autres pays pour nous concentrer sur le problème québécois et sur les auteurs ayant une certaine expertise et qui ont fait

plusieurs études dans ce domaine au Québec. D'autre part, nous avons gardé des articles qui abordaient le sujet de la relation maître-élève, des attitudes des enseignants, du climat de classe et de l'influence de l'état affectif. Règle générale, les articles sélectionnés nous ont aidés à décrire le problème soulevé, à trouver des solutions et nécessairement à influencer les interventions que nous aimerions développer. Voici un tableau résumant les écrits composant le cadre théorique. Suivra, par la suite, un résumé de ces différents articles.

Tableau 1
Synthèse de la recension des écrits et des sujets traités

	Troubles du comportement	Décrochage scolaire (facteurs)	Relation enseignant-élève	Le climat de la classe	Attitudes des enseignants	L'influence de l'état affectif
Fallu et Janosz (2003)		X	X			
Espinosa (2002)			X			
Poirier (2007)		X	X		X	
Lessard, Fortin et Joly (2004)		X	X			
Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005)	X	X				
Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc (2004)		X		X		
Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, Leclerc (2001)	X	X				
Fortin et Picard (1999)	X	X				
Potvin et Rousseau (1991 et 1993)			X		X	
Yasutake et Tanis (1995)						X

1. RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Quatre études ont d'abord retenu notre attention puisqu'elles traitaient principalement de la relation entre l'enseignant et l'élève ainsi que pour la majorité, du décrochage scolaire. Il s'agit de l'étude menée par Fallu et Janosz (2003), celle de Espinosa (2002), celle de Poirier (2007) et celle de Lessard et *al.* (2004).

Fallu et Janosz (2003) postulent qu'une relation positive entre un élève et ses enseignants peut être conceptualisée comme un facteur de protection de l'échec scolaire et vérifie l'hypothèse selon laquelle la perception d'une relation chaleureuse avec les enseignants a un impact significativement plus important sur l'adaptation scolaire des élèves qui présentent un risque élevé de décrocher que sur celui des autres élèves. Elle vérifie aussi la même hypothèse concernant les relations conflictuelles. Cette recherche repose sur des données autorévéloées provenant d'une étude longitudinale évaluant cinq projets de prévention du décrochage dans des écoles secondaires de l'île de Montréal. Les cinq écoles choisies faisaient partie des 25 écoles les plus défavorisées. Au total, 134 adolescents de 12 à 18 ans (âge moyen de 15 ans) majoritairement de sexe masculin (60 %), de première à la quatrième secondaire, provenant de classes spéciales (77 adolescents) et de classes régulières (57 adolescents) ont participé à l'étude. La qualité de la relation élève-enseignants a été évaluée à partir d'une adaptation française du questionnaire *Student-Teacher relationship scale* de Pianta et Steinberg (1992). Le questionnaire se divisait en quatre sous-échelles mesurant la proximité, la sensibilité, les conflits, le sentiment d'injustice. Les résultats obtenus confirment partiellement les hypothèses. Les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque. Par ailleurs, tous les élèves ont été également affectés par la perception de relations conflictuelles avec leurs enseignants. Ces résultats suggèrent qu'une bonne relation entre l'élève et l'enseignant est un mécanisme de protection pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école et qui, souvent, ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement en général le soutien et les

encouragements nécessaires à leur engagement scolaire. Cette recherche fait également état des facteurs de risque associés au décrochage scolaire. Même si les auteurs abordent deux sujets de notre étude (relation enseignant-élève et décrochage scolaire), leur recherche n'était pas spécifique aux adolescents en troubles du comportement, mais évaluait globalement un échantillon composé d'élèves à risque. Donc, une bonne relation a une influence significativement positive sur l'élève. Cette étude vient appuyer le fait que la relation positive entre l'enseignant et l'élève en difficulté joue un rôle déterminant sur plusieurs variables dont : la motivation de l'élève, son rendement, sa valorisation, ses aspirations scolaires, son effort scolaire, le sentiment de contrôle et de compétence, son estime de soi, la baisse d'anxiété et de stress et inévitablement, ses problèmes d'adaptation.

L'étude d'Espinosa (2002) se fonde sur un travail de recherche mené dans le cadre d'une thèse de doctorat. Le but de cette étude était de démontrer l'importance de la relation au maître, en particulier dans sa dimension affective, dans le devenir scolaire de l'élève, le devenir scolaire étant défini en termes de réussite ou d'échec. L'auteure voulait savoir d'abord si le rapport au maître était déterminant dans le niveau de résultats scolaires de l'élève et ensuite, si ce rapport était de l'ordre affectif. Espinosa explore entre autres, la question de l'expérience scolaire de l'élève principalement, son appropriation des savoirs notamment celui avec l'enseignant. La méthode utilisée repose sur une triple instrumentation : l'observation du comportement des élèves en classe, des entretiens avec les élèves observés et une épreuve de type projectif proposée à ces mêmes élèves qui était composée de cinq dessins représentant des situations scolaires avec configuration de la classe et position corporelle du maître pour évaluer la vision des élèves par rapport à l'enseignant. Au total, 32 élèves de deux classes scolaires différentes CE2 et seconde avec des élèves en réussite et des élèves en difficulté ont été ciblés pour cette recherche. Le niveau scolaire fut établi selon l'évaluation nationale (France). Vingt questions portant sur le rapport à l'école, au savoir et au maître ont été posées par des entretiens semi-directifs de 20-50 minutes composés de données qualitatives. Le but premier de cette

recherche était d'estimer, de définir et de comprendre le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire et de vérifier l'importance la dimension affective dans la relation maître-élève.

L'élève fut donc appréhendé dans son triple rapport à l'école, au savoir et au maître afin de comprendre, d'une part, le rôle de l'enseignant dans l'investissement scolaire des élèves et d'autre part, la dimension affective de la relation maître-élève. Il existe, selon les résultats obtenus, une importance dans les discours des élèves de la relation maître-élève dans sa dimension affective notamment pour l'élève en difficulté. Le rapport au maître, fondamental pour le devenir scolaire dans lequel l'élève s'engage, est d'ordre affectif. Bref, cette étude vient démontrer que les attentes des élèves existent dans le cadre de la relation pédagogique, que ces attentes peuvent être professionnelles et que l'ensemble des élèves, quels que soient leur âge et leur niveau de résultats scolaires, ont une attente professionnelle à l'égard de la relation maître-élève. Cependant, il semble que l'attente humaine et affective soit plus importante pour certains groupes d'élèves en difficulté scolaire comparativement à l'attente professionnelle des élèves en réussite scolaire. Il apparaît donc que les élèves les plus exigeants à l'égard de la relation maître-élève dans sa dimension affective seraient les élèves en difficulté scolaire. Fait à noter également, est que pour l'élève en difficulté, son rapport au maître ferait évoluer ou changer son rapport au savoir et, donc, son rapport à l'école. Cette étude, apporte certains éléments de réponse à notre questionnement à savoir que la relation enseignant-élève serait plus importante pour l'élève en difficulté. Il apparaît exact d'avancer d'après cette étude que l'adolescent en troubles du comportement serait davantage affecté positivement par une relation affective de qualité.

Les objectifs de recherche de Poirier (2007) visaient à vérifier l'effet du risque sur la perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant, à examiner l'effet du sexe sur sa perception de la qualité de la relation élève-enseignant et à explorer l'effet d'interaction entre le risque et le sexe sur la qualité de cette

relation. Cette recherche fut menée auprès de 756 élèves de deuxième secondaire inscrits dans six écoles de la région de l'Estrie ayant participé à l'étude de Fortin en 2003 sur la réussite scolaire. Parmi les garçons de l'échantillon, 159 étaient considérés à risque (42,4 %) et 216 ne l'étaient pas (57,6 %). Chez les filles, 150 étaient considérées à risque (39,4 %) et 231 ne l'étaient pas (60,6 %). Les données ont été recueillies à partir du questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988), de *l'échelle de l'environnement de la classe* (Moos et Tricket, 1987) et du *Behavior Assessment System for Children* (Reynolds et Kamphaus, 1992). Les résultats montrent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque, et ce, pour les dimensions touchant l'engagement de l'élève, le soutien de l'enseignant, la clarté des règles, l'ordre et l'organisation, les attitudes envers leur enseignant. En général, on observe une différence dans les perceptions entre les garçons et les filles d'où l'importance de mettre en place, selon l'auteure, des programmes de prévention du décrochage scolaire adaptés aux caractéristiques des élèves.

L'étude de Lessard et *al.* (2004), de type descriptive corrélationnelle portant sur les facteurs de risque auprès d'élèves du secondaire, a été menée auprès d'une population d'élèves du deuxième secondaire dans la région de l'Estrie. L'échantillon était composé de 3359 élèves (1696 garçons et 1663 filles) participant à une étude longitudinale portant sur la réussite scolaire (Fortin, 2002). Ces élèves étaient âgés de 13 à 17 ans (moyenne 15 ans). De cet échantillon, deux groupes ont été formés en lien avec les résultats obtenus au test *Décisions* (Quirouette, 88). Le groupe d'élèves à risque était composé de 1348 élèves (40 % de l'échantillon). Le premier objectif de cette étude était de vérifier qui, des filles ou des garçons étaient plus à risque d'abandon. Les résultats démontrent que les garçons sont plus à risque que les filles. Le deuxième objectif était de comparer les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires associés à l'abandon scolaire, et ce, dans le but de déterminer si ces facteurs et leur interaction avec le genre contribuaient à augmenter le risque d'abandon chez les filles et les garçons. Les résultats obtenus tendent à supporter les résultats d'études

antérieures, c'est-à-dire que les garçons démontrent des scores plus élevés de problèmes de comportement. Les résultats en lien avec la dépression appuient les résultats obtenus par Fortin *et al.* (2004) qui indiquent que le facteur des sentiments dépressifs compte parmi les plus importants qui permettent de prédire le risque de décrochage scolaire. Sur le plan des facteurs familiaux, les résultats indiquent que le fonctionnement familial négatif contribue à augmenter le risque chez les filles et garçons, mais davantage chez les garçons. Ce facteur est le prédicteur le plus puissant parmi l'ensemble des facteurs de risque évalués. Finalement, sur le plan des facteurs scolaires, tous les facteurs contribuaient à augmenter le risque d'abandon. L'attitude négative envers l'enseignant semble contribuer plus fortement à l'augmentation du risque pour les deux sexes, mais encore plus pour les garçons.

Ces quatre études viennent vérifier que la relation entre l'enseignant et l'élève serait perçue différemment pour l'élève à risque ou en difficulté que pour les autres élèves (Espinosa, 2002; Poirier, 2007), qu'une relation conflictuelle augmenterait le risque de décrochage scolaire pour cette clientèle (Fallu et Janosz, 2003) et que les garçons en troubles du comportement seraient plus à risque de décrocher (Lessard *et al.*, 2004) notamment si leur attitude face à l'enseignant est négative. De plus, le fait que l'étude de Fallu et Janosz ait été réalisée dans un milieu défavorisé est très intéressant pour nous puisque notre milieu d'enseignement en est un. Nous sommes depuis plus de trois ans ciblés comme un milieu défavorisé et bénéficions de la mesure *Agir autrement* du MELS.

2. TROUBLES DU COMPORTEMENT ET DÉCROCHAGE SCOLAIRE

L'objectif de l'étude longitudinale de Fortin *et al.*, (2005) était de mettre en lumière les différents facteurs personnels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire et ainsi différencier ces facteurs pour les élèves en problèmes de comportement potentiellement décrocheurs et non-décrocheurs selon plusieurs

variables personnelles, familiales et scolaires. Ils ont mené leur étude auprès de 360 élèves du secondaire provenant d'une étude longitudinale sur les difficultés d'adaptation sociale et scolaire. Ils ont été évalués sur un très grand nombre de variables personnelles, familiales et scolaires dès leur première secondaire. Au cours des cinq années du secondaire, 150 élèves ont présenté des problèmes de comportement et 45 d'entre eux ont décroché à l'âge de 20 ans. Leurs résultats démontrent plus spécifiquement que les élèves qui présentent des troubles de comportement ont de moins bonnes habiletés sociales, proviennent de familles où règne moins de cohésion et plus de conflits et finalement, ils entretiennent de moins bonnes relations à l'école que les élèves qui ne sont pas à risque de décrochage scolaire. De même, selon les résultats obtenus, les élèves en troubles de comportement décrocheurs se différencient de ceux non-décrocheurs sur plusieurs variables scolaires dont la réussite et les attitudes des enseignants à leur égard. Cette étude va dans le même sens que celle de Fallu et Janosz (2003) à savoir que l'effet protecteur d'une relation de qualité peut être expliqué du fait que les élèves qui réussissent déjà à l'école proviennent de milieux où ils reçoivent beaucoup de stimulations et de soutien aux plans affectif et cognitif ou du moins, où l'on valorise l'école. Ainsi, pour ces derniers, le fait d'avoir une relation élève-enseignant chaleureuse pourrait avoir peu d'impact puisqu'ils auraient déjà le soutien, la motivation et les compétences sociales, affectives et cognitives nécessaires à leur réussite. Quant aux jeunes provenant de milieux familiaux où les études sont peu valorisées et où leurs compétences ont été peu développées, ils pourraient bénéficier positivement de la relation maître-élève chaleureuse. Or, comme l'indiquent Fallu et Janosz (2003), ces jeunes combleraient en partie leur manque de ressources personnelles ou encore leur besoin de soutien. De tels résultats sont importants vu les liens qu'entretiennent l'engagement, le rendement et le retard avec le décrochage scolaire.

Marcotte *et al.* (2001) étudient les liens entre dépression et décrochage scolaire notamment chez les élèves qui ont un trouble du comportement. En fait,

l'association entre les dimensions du style parental démocratique et la présence de symptômes de dépression et de troubles du comportement est étudiée chez des adolescents de milieu scolaire en regard du sexe. Les auteurs ont ensuite analysé l'association entre ces problématiques et le risque d'abandon. Leur échantillon était composé de 761 élèves dont 410 garçons et 351 filles, âgés de 11 à 15 ans de trois grandes régions du Québec (l'Estrie, la Mauricie et Québec). Les questionnaires *Questionnaire sur les habiletés sociales* (Gresham et Elliot, 1990), *Inventaire de la dépression de Beck* (Beck, 1978), *Style parental* (Steinberg et al., 1992) et *Décisions* (Quirouette, 1998) ont été utilisés. Les résultats confirment que la dépression caractérise davantage le parcours des filles alors que les troubles du comportement extériorisés sont surtout présents chez les garçons. L'existence d'un lien entre l'état dépressif et le risque de décrocher chez les garçons et les filles est confirmé et les auteurs prédisent que le risque d'abandon devrait également s'observer avec les élèves en troubles du comportement. En outre, le faible engagement des parents prédit la présence de symptômes dépressifs tandis qu'un faible encouragement à l'autonomie et un faible engagement parental prédisent les troubles du comportement chez les garçons. Quoique cette étude ne traite pas de la relation maître-élève, elle nous permet d'établir le lien entre le risque de décrocher et les élèves ayant un trouble du comportement.

L'article de Fortin et Picard (1999) porte sur l'identification des caractéristiques personnelles d'élèves à risque de décrochage scolaire, surtout celles qui permettent de discriminer les décrocheurs des persévérants. Au total, 224 élèves en difficultés graves d'apprentissage ont été rencontrés. On note que parmi cet échantillon, 116 ont abandonné l'école et 108 ont persévéré. L'évaluation a compris des mesures au plan des troubles du comportement intériorisé et extériorisé, la délinquance sociale, les habiletés sociales et le quotient intellectuel. Les résultats de cette étude indiquent que les élèves persévérants se différencient des décrocheurs par un plus haut niveau d'anxiété, par moins de troubles du comportement et par plus de comportements coopératifs. De plus, la combinaison de trois facteurs : troubles du

comportement, délinquance sociale et affirmation de soi est étroitement associée aux élèves décrocheurs et a ainsi permis de discriminer les décrocheurs des persévérants.

Dans l'ensemble, les études de Fortin *et al.* (2005), Marcotte *et al.* (2001) et Fortin et Picard (1999) permettent d'établir un lien significatif entre les troubles du comportement, la perception du climat de la classe et le risque de décrochage scolaire. Par conséquent, ces articles abondent dans notre sens à savoir que l'adolescent en troubles du comportement est plus à risque de décrocher de l'école notamment si son environnement scolaire socio-affectif est déficient. Cependant, ces divers auteurs n'élaborent pas sur le facteur de protection que pourrait être la relation enseignant-élève.

3. ATTITUDES DES ENSEIGNANTS, CLIMAT DE CLASSE ET ÉTAT AFFECTIF

Potvin et ses collaborateurs s'intéressent depuis plusieurs années à l'attitude des enseignants envers leurs élèves. L'étude de Potvin et Rousseau (1993) analyse entre autres, les attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté. Dans cette étude, les auteurs ont recueilli leurs données dans la région de la Mauricie auprès de 1164 élèves dont 420 de niveau primaire et 744 de niveau secondaire auprès de qui intervenaient 49 enseignants dont 18 au primaire et 31 au secondaire. Au total, 773 élèves de l'échantillon, provenant de classes de 6^e année, première et deuxième secondaire, se retrouvent dans des regroupements pour élèves ordinaires, sans difficulté importante d'apprentissage alors que 391 sont dans des regroupements pour élèves en difficulté provenant de classes de cheminement particulier, première secondaire doubleur, préscolaire et 7^e année. L'échantillon est donc composé de 529 filles et 635 garçons. Certaines variables indépendantes ont été retenues concernant les enseignants (sexe, âge et sentiment de responsabilité) et celles touchant les élèves : statut scolaire en difficulté ou ordinaire, l'âge, type d'élèves selon catégories

de Silberman (*attachant – préoccupant – indifférent – rejeté*). Une variable dépendante a été retenue : soit l'attitude des enseignants vis-à-vis de l'élève. Les résultats indiquent qu'en général, les attitudes des enseignants sont plus négatives lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté scolaire que lorsqu'il s'agit d'élèves non à risque et que le sentiment de responsabilité de l'enseignant envers le succès des élèves joue un rôle important dans les attitudes. Ces dernières sont également en relation avec le sexe des élèves et le type d'élèves selon les catégories de Silberman. En ce sens, les filles bénéficieraient dans l'ensemble d'attitudes plus favorables que les garçons. Par conséquent, pour ces auteurs, agir sur l'environnement scolaire et sur les pratiques pédagogiques produit un effet significatif et protecteur sur la motivation des élèves à apprendre et à mieux se comporter. Les résultats de cette étude démontrent que l'enseignant, dans sa relation, a plus tendance à adopter des attitudes négatives lorsqu'il intervient auprès des élèves en difficultés scolaires que dans ses interactions avec les autres élèves. Cette étude ne visait pas à faire le lien entre les élèves en troubles du comportement et le risque de décrochage scolaire, mais apporte un éclairage important concernant les attitudes négatives vis-à-vis les élèves en troubles du comportement.

La recherche de Cossette *et al.* (2004) s'intéresse à la fois à la relation entre le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. Les auteurs s'intéressent en outre à la vérification, à titre exploratoire, de l'effet modérateur du programme d'étude sur ce lien. L'étude est menée auprès de 471 adolescents (245 garçons, 226 filles) âgés de 13 à 17 ans. Les instruments de mesure choisis sont le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) et une adaptation du *Classroom Environment Scale* (Moos et Trickett, 1974). Ils définissent bien, eux aussi, les facteurs individuels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire. Leurs résultats corroborent leur premier objectif de recherche et révèlent qu'une perception négative du climat de classe prédit de façon significative le décrochage scolaire des élèves du secondaire. De plus, les résultats confirment en partie le second objectif de la recherche et montrent que les dimensions du climat de classe les plus

associées au risque de décrochage sont, en ordre d'importance, l'engagement, l'affiliation, la clarté des règlements et la compétition. Quant à la question des programmes d'étude, les résultats indiquent que comparativement aux programmes d'adaptation scolaire, enrichi et régulier, le programme concentré agit comme variable modératrice dans la relation entre la perception d'affiliation scolaire, de contrôle de l'enseignant et le risque de décrochage. De même, le programme d'adaptation scolaire agit comme variable modératrice dans la relation entre la perception d'orientation vers le travail et le risque de décrochage scolaire. Cette étude vient faire un lien entre la perception des élèves de leur environnement de classe et le risque de décrochage scolaire en ce sens que les résultats confirment qu'une perception négative du climat de classe prédit de façon significative le décrochage scolaire des adolescents. Bien que les études de Cossette *et al.* (2004) et de Fortin *et al.* (2005) soient intéressantes pour connaître davantage les facteurs de risque associés au décrochage scolaire et l'influence du climat de classe, elles n'abordent pas la dimension de la relation proprement dite. Nous pouvons cependant avancer que l'enseignant est en grande partie responsable du climat de classe et qu'indirectement, la relation qu'il entretient avec ces élèves devient un facteur important de réussite scolaire.

Yasutake et Bryan (1995) abordent l'importance et l'influence de l'état affectif positif sur les pensées, les processus cognitifs et les conduites sociales. Ils ont fait une recension des écrits sur le rôle de l'état affectif et son influence. Les auteurs confirment, de par leur recension, qu'en contexte de classe, les réactions affectives précèdent souvent les processus cognitifs. Conséquemment, les effets des états affectifs négatifs sur les élèves qui ont des problèmes scolaires sont dommageables et problématiques. L'échec scolaire et social de ceux-ci entretient probablement un état affectif négatif qui cause des problèmes cognitifs supplémentaires. Ces élèves se retrouvent donc dans un cercle vicieux. Différentes études concluent qu'une humeur négative est en étroite relation avec un traitement de l'information moins efficace et l'utilisation des stratégies sémantiques moins complexes (Isen, 1987 dans Yasutake et

Bryan, 1995). Un état affectif positif augmente la mémoire sur le degré et la maîtrise de différentes tâches. Sur le plan de l'intervention, Yasutake et Bryan (1995) se questionnent à savoir s'il est possible d'influencer positivement l'état affectif notamment pour les élèves ayant des difficultés. Les auteurs répondent à leur questionnement en rapportant les résultats de recherche (Bryan et Bryan, 1991a dans Yasutake et Bryan, 1995) qui indiquent que des élèves en difficulté peuvent effectuer plus de problèmes de mathématiques ou apprendre plus de nouveaux mots s'ils ont un état affectif induit positivement comparativement à des groupes similaires non influencés. Dans le même sens, une autre étude (Bryan et Bryan, 1991b, dans Yasutake et Bryan, 1995) a démontré que des élèves en troubles d'apprentissage chez qui on a induit un état affectif positif pouvaient apprendre significativement plus de chiffres qu'un groupe contrôle sans induction. L'influence de l'état affectif positif sur l'apprentissage est donc à considérer notamment pour les élèves en difficulté.

Bien que ces différentes études abordent différents thèmes ciblés dans notre essai, aucune, mis à part celle de Fallu et Janosz (2003) ne traite spécifiquement de l'influence d'une relation conflictuelle sur le décrochage des adolescents en troubles du comportement. Lorsque la question de la relation est abordée, aucune définition de ce qu'est une relation chaleureuse n'est présentée. À ce stade, les modèles théoriques peuvent certainement nous apporter une réponse à ce sujet. À savoir, entre autres, comment la relation entre l'enseignant et l'élève en troubles du comportement agit-elle sur la réussite scolaire ?

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Trouver un modèle théorique qui permettrait aux enseignants de mieux intervenir tant sur les comportements des élèves que sur leur risque de décrocher serait pertinent et utile, car les modèles portant sur le décrochage sont principalement centrés sur l'élève et ses caractéristiques. En éducation, plusieurs cadres théoriques déterminent l'orientation générale donnée au processus enseignement-apprentissage, et ce, dans un contexte d'apprentissage donné (Vienneau, 2005). Ces perspectives offrent un cadre aux interventions entreprises par l'enseignant et dirigent les techniques choisies pour arriver à atteindre des objectifs scolaires ou pour prévenir les problèmes de comportement (Legault, 1996).

Il faut mentionner que les modèles traitant de socialisation et d'accomplissement scolaire se sont principalement centrés sur l'influence des parents à propos de la scolarisation de leurs enfants de même que l'influence de la relation avec les pairs sur la réussite scolaire. Mais quelles perspectives viendraient nous aider à comprendre l'importance du rôle que joue une relation affective positive entre les enseignants et les élèves en troubles du comportement? Quel modèle expliquerait bien en quoi cette relation est bénéfique et protectrice? Deux modèles peuvent, selon nous, expliquer l'impact significatif et bienfaiteur que peut avoir une relation constructive entre l'enseignant et l'élève en troubles du comportement, non seulement pour réduire les comportements nuisibles à la réussite, mais également dans le but de favoriser l'engagement scolaire de ces jeunes et ainsi contrer le décrochage scolaire : d'abord, la théorie de l'attachement développée par Bowlby (1969;1978) et également, l'approche motivationnelle popularisée entre autres par Viau (1994). Ces perspectives réservent une place importante aux interactions entre l'enseignant et l'élève comme ayant une influence non négligeable sur les apprentissages et le

comportement. Elles seront donc abordées pour définir convenablement le cadre théorique de cette recherche.

1. LA THÉORIE DE L'ATTACHEMENT

Plusieurs approches en psychologie, dont la théorie de l'attachement, cherchent depuis longtemps à saisir l'importance des premières relations affectives sur le développement socio-affectif d'un jeune. Les chercheurs et théoriciens tiennent spécialement compte de l'apport de la relation d'attachement en tant que facteur contribuant au développement des habiletés sociales et affectives. Indubitablement, le premier lien que connaît l'enfant devient par la force des choses le premier modèle de ce qu'est une relation et de ce qu'il peut s'en attendre. La théorie de l'attachement repose sur l'idée que les enfants naissent dotés d'un système d'attachement qui, en interaction avec le système de soins parentaux, les amène à développer un lien privilégié avec des adultes significatifs (Venet, Bureau, Dubois-Comtois, Gosselin, et Capuano, 1999). Comment se développe l'attachement? Ce qui importe, dans la première année de vie d'un enfant, sont ses besoins et les moyens qu'il a de les combler. Dépendamment de la façon dont la figure d'attachement va répondre aux besoins de l'enfant, celui-ci va se créer des schèmes de pensées qui peuvent se résumer grossièrement par la méfiance ou la confiance.

L'hypothèse sous-jacente au modèle de l'attachement (Bowlby, 1969;1978) est que plus le bien-être affectif de l'enfant est élevé, plus la compréhension que l'enfant a des émotions est évoluée. La qualité des expériences affectives de l'enfant et plus particulièrement la qualité des relations d'attachement entre l'enfant et sa mère (qui est en général, sinon la principale, en tout cas une première figure d'attachement) est considérée comme une caractéristique affective ayant une incidence première sur la compréhension des émotions de l'enfant. Ainsi, grâce aux expériences de la vie quotidienne le lien se forme entre l'enfant et des figures

d'attachement dont l'une peut assurément être l'enseignant. Ce lien peut prendre différentes formes selon la proximité relationnelle vécue entre ces deux personnes. L'enfant va donc se construire un système de représentations intériorisées de l'environnement à partir des interactions quotidiennes qu'il entretient, d'abord avec sa mère, puis avec d'autres personnes significatives, d'autres modèles qui gravitent autour de lui, dont les enseignants. Ainsi, l'enfant se bâtit un modèle constitué de représentations internes afin d'appréhender les relations sociales en général et ce qu'il peut attendre d'un lien affectif particulier. La qualité des premières relations d'attachement interagit avec les circonstances de la vie d'un individu pour déterminer la qualité de son adaptation future (Parent, Ménard et Pascal, 2000).

Selon la perspective de l'attachement de Bowlby (1969 ;1978) et principalement selon les travaux de Ainsworth (1970) quatre profils de comportements d'attachement sont distingués (Reebye, Ross et Jamieson, 1999). Dans cette taxonomie on retrouve le profil d'attachement *sécurisé*, le profil *insécurisant-évitant*, le profil *ambivalent-résistant* et finalement, l'attachement *insécurisant-désorganisé*. Ces quatre types d'attachement résultent d'histoires relationnelles différentes quant aux réponses comportementales et émotionnelles reçues de la part de la figure maternante pour répondre aux besoins de protection de l'enfant (Parent, Ménard et Pascal, 2000).

Concrètement, les enfants peuvent être regroupés dans l'une ou l'autre de ces catégories selon leurs comportements d'attachement qui sont en fait des moyens employés par ceux-ci pour obtenir des réactions de leur figure d'attachement ou encore pour maintenir la proximité avec eux (Reebye, Ross et Jamieson, 1999). Un attachement sécurisant entre l'enseignant et l'élève peut être formé par un enseignant disponible, ayant une bonne compréhension des besoins de l'élève, étant affectueux, empathique et aimant le contact et les interactions avec l'élève. Dans ce type de relation, ce dernier recherchera davantage la proximité avec son enseignant, se sentira plus calme en sa présence et sera davantage apte et disposé à apprendre.

Pour expliquer le rôle de l'attachement dans les relations enseignant-élève, il faut aussi comprendre que Bowlby (1969;1978), dans sa théorie, prévoyait la possibilité de s'attacher à plusieurs personnes. L'attachement se fait d'abord avec la mère, mais progresse ensuite et se modifie grâce à l'acquisition d'expériences avec différentes figures d'attachement dont les expériences avec les enseignants. La relation affective qui se construit entre l'enseignant et l'élève va offrir à ce dernier un sentiment de sécurité qui va lui permettre d'acquérir une meilleure confiance en soi. Donc, la famille joue un rôle dans la représentation que l'enfant se fait de l'école et de son rapport à l'enseignant et cette représentation peut se modifier grâce à la relation affective qui se développe entre l'enseignant et l'élève. Nous pouvons nous attacher à différents âges avec d'autres personnes et par le fait même, ne pas rester dans le modèle initial (*évitant, ambivalent, désorganisé*) mais bien tendre vers le modèle de *sécurité* qui lui, est plus propice à l'apprentissage et au développement.

En fournissant à un individu un soutien de la part de son entourage et en lui renvoyant une image positive de lui, nous pouvons poser les bases de la résilience qui lui permettront éventuellement de modifier son attachement et ainsi développer de nouvelles bases d'exploration de son milieu. La relation enseignant-élève qui favorise un attachement de type *sécurisé* importe donc pour que l'élève atteigne son plein développement intellectuel, qu'il soit capable de faire face au stress et aux frustrations, qu'il devienne autonome, qu'il soit en mesure de gérer ses peurs et ses inquiétudes et qu'il dispose d'un plus large éventail d'émotions, car les enfants qui ont des troubles de l'attachement peuvent conséquemment manifester des problèmes sérieux notamment sur les plans émotionnel, social, affectif, du respect des normes, des apprentissages et de la confiance en soi (Pianta, 2001 dans Fallu et Janosz, 2003).

En somme, dans un tel modèle, l'enseignant joue donc le rôle de la figure d'attachement auprès de l'élève puisqu'il est depuis le tout début de sa scolarisation une personne très présente dans sa vie. Par son contact avec l'élève, par l'image qu'il renvoie à celui-ci, il y a possibilité d'offrir une sécurité. Ce contexte permet donc à ce

dernier d'explorer son environnement dans des conditions favorables, d'autant plus qu'une relation sécurisante lui apporte le sentiment que sa figure d'attachement est disponible et accueillante. Subséquemment, cette sécurité lui permet d'établir des relations sociales profitables, de transférer ses comportements dans ses relations sociales. Dans cette perspective, nous pouvons imaginer l'enseignant comme étant un jardinier, la graine étant l'enfant en devenir et la terre étant la mère nourricière. Comme tout bon jardinier, l'enseignant va intervenir sur la plante en lui prodiguant des soins pour favoriser son développement. Toutefois, son rôle prend encore plus de sens lorsque la plante pousse mal, et que l'enseignant intervient au bon moment. En effet, la piètre qualité d'une relation peut prédire non seulement la faible adaptation, mais également les problèmes de comportement (Poirier, 2007).

2. L'APPROCHE MOTIVATIONNELLE

Parmi les facteurs de risque les plus importants du décrochage scolaire, Janosz (2000) note les variables suivantes : l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires. Étant donné l'importance de la motivation scolaire dans la réussite, il va de soi que l'approche motivationnelle peut nous aider à comprendre l'effet non négligeable de la motivation sur les apprentissages et le comportement de l'élève. L'enseignant peut avoir un rôle central pour favoriser cette motivation. En ce sens que la qualité de la relation élève-enseignant influence la motivation scolaire des élèves notamment ceux en troubles du comportement car, la qualité de l'environnement scolaire aurait une influence importante sur les élèves en troubles du comportement (Rumberger, 1995). Ce qui nous intéresse ici, c'est à la fois l'impact de la motivation chez l'élève et le rôle que peut jouer l'enseignant pour augmenter cette motivation par les comportements qu'il adopte en créant un

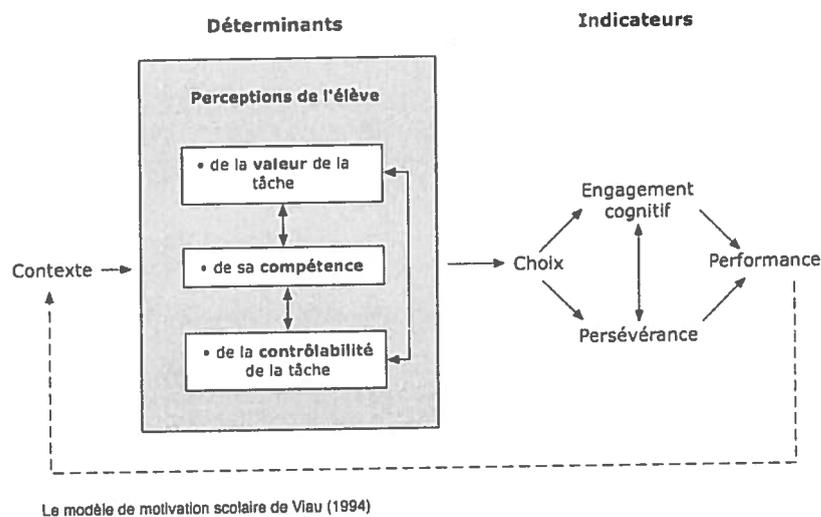
environnement stimulant et motivant pour que l'élève en troubles du comportement s'investisse dans ses tâches scolaires.

La motivation scolaire constitue un facteur extrêmement important de la réussite scolaire des élèves. Il semble évident que plus les élèves ont le goût d'apprendre, plus ils s'investissent dans leurs travaux, plus leur réussite tend à être élevée. Pour Tardif et Chabot (2000), la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans les tâches proposées à des fins d'apprentissage. Elle est présente à toutes les étapes de la réalisation d'une tâche. Dweck (1989, dans Tardif et Chabot, 2000) estime que la motivation scolaire influence non seulement le choix des activités par l'élève, mais également l'intensité et la persistance avec lesquelles il les réalise. Pour Archambault et Chouinard (2003), la motivation peut être résumée comme étant l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés. Pour ces auteurs, la motivation scolaire des élèves n'est pas uniquement dirigée vers les apprentissages scolaires, mais également vers la volonté de bien se comporter. La qualité de la motivation, intrinsèque et extrinsèque, de l'élève est considérée comme ayant une incidence première sur l'engagement, la persévérance, dans les tâches scolaires (Viau, 1994).

Les facteurs de la motivation scolaire chez l'élève, comme le souligne Tardif (1992), peuvent être regroupés en deux grandes catégories. Le système de conception (buts de l'école, intelligence) et le système de perception (exigences, valeur et contrôlabilité de la tâche). Selon Viau (1994), la motivation se manifeste chez l'apprenant comme un ensemble de déterminants et d'indicateurs. Les déterminants sont les composantes de la motivation qui sont directement influencées par le contexte scolaire. Ce sont par ailleurs, les sources de la motivation. Pour ce qui est des indicateurs, ils permettent de mesurer et de rendre compte du degré de motivation

de l'élève. Ils sont représentés par le choix que fait l'élève, par son engagement cognitif, par sa persévérance et par sa performance. Ces indicateurs diffèrent des déterminants par le fait qu'ils sont considérés comme des conséquences de la motivation, alors que les déterminants en sont des sources. Voici une figure représentant le modèle élaboré par Viau (1994).

Figure 3



Pour qu'un élève soit motivé, il doit à la fois se sentir compétent, comprendre la valeur de la tâche et s'engager activement dans celle-ci en choisissant le but à atteindre et les moyens pour y arriver. Ainsi, les enseignants ont un rôle important à jouer dans le développement de la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une tâche (Viau, 1994). Évidemment, l'enseignant peut soutenir cet élève en offrant une relation de qualité, car un enseignant compétent soutiendra la motivation à apprendre de ces élèves (Davis, 2003).

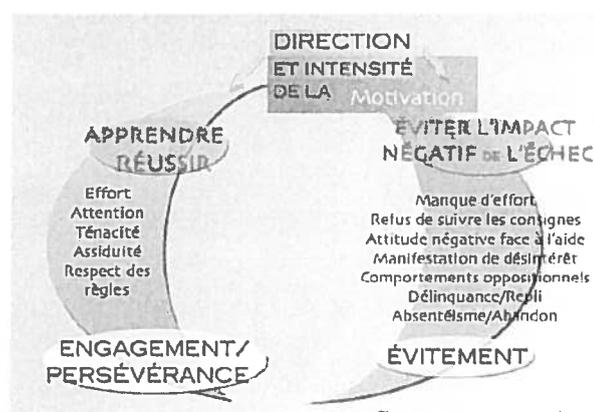
Ce qui nous intéresse donc de ce modèle (Viau, 1994) est que l'enseignant peut aider l'élève à élaborer des stratégies pour améliorer sa motivation scolaire. Ainsi, l'enseignant qui veut aider les élèves en troubles du comportement dans leurs

apprentissages, doit inévitablement examiner cette motivation puisqu'au secondaire, la qualité de la relation peut être définie par le soutien de la motivation à l'apprentissage (Davis, 2003). Un élève qui se sent soutenu persévère devant l'adversité, fournit les efforts nécessaires pour surmonter les obstacles et utilise des stratégies de résolution de problèmes (Poirier, 2007). Ce haut degré d'engagement prédit par la suite une amélioration notable du rendement scolaire.

L'enseignant devient un expert dans la conception d'environnements d'apprentissage qui sont motivants pour ces élèves en se questionnant sur lui-même, sur son enseignement et sur sa gestion de classe (Viau, 1994). Les comportements de l'enseignant ont ainsi un impact sur la motivation des élèves à apprendre. Par conséquent, agir sur l'environnement scolaire et sur les pratiques pédagogiques produit un effet significatif et protecteur sur la motivation des élèves à apprendre et à mieux se comporter. Plusieurs recherches ont de plus démontré l'efficacité, tant sur le plan affectif que sur le plan cognitif, des interventions qui ont développé chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire (Tardif et Chabot, 2000).

Pour Chouinard, Plouffe et Archambault (2006), la motivation peut être vue comme une priorité d'intention à apprendre que l'élève se donne, c'est-à-dire, que l'intention peut être dirigée vers l'apprentissage ou encore, vers l'évitement. L'évitement pousse inévitablement l'élève à adopter des comportements spécifiques dont le but est principalement de réduire ou de minimiser l'effet négatif de l'échec scolaire sur l'estime de soi. Seulement, l'élève qui choisit ces comportements inadaptés qui sont incompatibles avec l'apprentissage voit de beaucoup diminuer ses chances de réussite.

Figure 4



Source : www.Appui-Motivation.qc.ca

Dans la figure 4, on résume bien la tangente que peut prendre la motivation chez les élèves présentant des troubles du comportement. À partir de ce modèle (figure 4), certains chercheurs expliquent ces difficultés. D'abord, les élèves en troubles du comportement ont des perceptions de compétences amoindries (Card, 1990 ; Pain, 1991 dans Chouinard *et al.*, 2006). Leurs perceptions de contrôle sont plus faibles que les autres élèves et certains poursuivent des buts d'évitement quant à la valeur liée aux tâches scolaires. De ce fait, ces jeunes ont souvent beaucoup moins d'intérêt pour les matières. Or, les perceptions de contrôle seraient un facteur déterminant pour prédire et expliquer l'engagement et la persévérance. Également, la motivation des élèves en troubles du comportement serait davantage extrinsèque, donnée par la pression sociale qu'intrinsèque, donnée par le désir de maîtriser les contenus (Chouinard *et al.*, 2006). Toujours pour cette catégorie d'élèves, les troubles seraient présents, entre autres, pour réagir à un environnement d'apprentissage jugé hostile et anxiogène afin d'augmenter leurs perceptions de contrôle (*Ibid*, 2006). Il devient donc important comme enseignant dans notre relation avec l'élève en troubles du comportement d'agir proactivement sur ces éléments d'anxiété afin de les réduire en créant entre autres, un environnement sécurisant, prévisible, compréhensif et respectueux de l'élève.

Donc, plusieurs variables gravitent autour de l'élève et ont un effet plus ou moins important sur sa motivation et force est d'admettre que ces différents aspects peuvent avoir autant un effet négatif que positif sur l'élève. Ainsi, un élève pour qui une bonne majorité des contextes sont favorables, aura davantage de chances d'avoir une bonne motivation et donc, de mieux réussir à l'école. Comme le souligne Davis (2003), l'enseignant peut influencer les expériences scolaires et sociales des élèves par ses habiletés à instaurer en classe un contexte qui stimule la motivation des élèves à apprendre.

Un jeune qui éprouve des difficultés, risque de se démotiver et d'être en situation d'échec scolaire (Bouffart *et al.*, 2005). De ce fait, un élève qui entretiendra une mauvaise relation avec la matière ou avec l'enseignant, verra sa motivation de beaucoup diminuée. Lorsque l'école échoue à amener l'élève à apprendre et que par ailleurs, elle lui renvoie une image d'échec qui, inévitablement, affecte négativement l'estime de soi de l'élève, celui-ci aura davantage tendance à adopter des comportements d'évitement. La relation entre l'enseignant et l'élève sous-tend une bonne compréhension et écoute des besoins de l'élève. Cette relation devrait ainsi modifier les pratiques pédagogiques afin de permettre une meilleure motivation scolaire chez les élèves qui est en soi un facteur de protection non négligeable face à l'échec scolaire et inévitablement face au décrochage (Chouinard *et al.*, 2005). Nous croyons que l'élève en troubles du comportement augmenterait ses chances de réussite si sa motivation à apprendre et à bien se comporter était présente et si l'enseignant était sensible à créer un environnement d'apprentissage favorisant cette motivation.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Devant l'ampleur du phénomène du décrochage scolaire, de nombreuses recherches ont été entreprises afin d'identifier les différents facteurs susceptibles d'intervenir positivement pour contrer le décrochage scolaire. Selon Fortin et *al.* (2005), plusieurs études rapportent que les troubles du comportement à l'école sont fortement associés au décrochage scolaire, c'est-à-dire que la probabilité de quitter l'école avant d'obtenir un diplôme d'études secondaires est plus élevée chez les élèves présentant des troubles du comportement que chez les autres élèves. Toutefois, puisqu'il s'agit d'un taux probabiliste, ce ne sont certes pas tous les élèves en troubles du comportement qui décrochent.

Notre recension des écrits indique que peu d'études abordent la dimension relationnelle entre l'enseignant du secondaire et les adolescents en troubles du comportement, particulièrement dans l'optique de prévenir le décrochage scolaire. Malgré le peu d'études recensées sur ce sujet, quelques recherches examinées (Yasutake et Bryan, 1995 ; Fallu et Janosz, 2003 ; Espinosa, 2002, Murray, 2002 ; Cossette et *al.*, 2004 ; Fortin et *al.*, 2005, Potvin et Rousseau, 1993 ; Marcotte et *al.*, 2001) peuvent fournir des éclairages intéressants quant à l'influence que peut avoir une bonne relation entre l'enseignant et ses élèves, et ce, particulièrement pour les adolescents en difficultés d'adaptation. Cependant, mis à part la recherche de Fortin et *al.* (2005), ces recherches ne sont pas spécifiques aux adolescents en troubles du comportement. En ce sens, sachant que l'enseignant a un rôle déterminant à jouer et que le rôle de l'enseignant désirant favoriser chez ses élèves l'apprentissage inclut indubitablement la relation proprement dite, aucune étude consultée ne traite des

perceptions des enseignants quant à la relation qu'ils entretiennent avec ce type de clientèle. Étant donné que le nombre d'élèves en trouble du comportement au secondaire est en constante augmentation et que les enseignants sont souvent dépourvus, mal outillés ou expriment des réserves à enseigner à ce type de clientèle (Chouinard, 1999), il faut établir clairement le lien qui peut exister entre la relation enseignant-élève et le cheminement scolaire de l'adolescent en troubles du comportement.

2. PRÉSENTATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Pour cette étude, trois questions de recherche sont retenues. D'abord, il importe de connaître les caractéristiques des élèves à l'étude, car ces différentes caractéristiques peuvent avoir une influence considérable sur la relation maître-élève et également, elles peuvent accroître le risque de décrochage scolaire. La première question se rapporte, de ce fait, davantage au lien entre les élèves en troubles du comportement et le risque de décrochage scolaire. Étant donné que les connaissances actuelles présentées dans la littérature ne permettent pas de déterminer ce que pensent spécifiquement les élèves en troubles du comportement de leurs relations avec leurs enseignants et ce que pensent les enseignants de l'importance de la relation pour favoriser la réussite scolaire nous avons voulu évaluer ces perceptions par les deux autres questions. Voici les trois questions retenues :

- 1- Existe-t-il un lien entre les troubles de comportement et le risque de décrochage scolaire chez les élèves participant à l'étude?
- 2- Quelle est la perception de l'adolescent en troubles du comportement des relations qu'il entretient avec ses enseignants?
- 3- Quelle perception a l'enseignant du secondaire à l'égard de la relation qu'il entretient avec les adolescents en troubles du comportement?

3. PRÉSENTATION DES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette étude vise à vérifier chez les adolescents et adolescentes ciblés comme ayant un trouble du comportement tel que défini par le MEQ (1999), le lien entre les troubles du comportement des élèves participants et le risque de décrochage scolaire. Aussi, cet essai vise à observer la perception qu'ont les adolescents participant à la recherche de la relation enseignant-élève dans leur processus de scolarisation. D'autre part, cette étude veut examiner, chez les enseignants de classes régulières et d'adaptation scolaire, la perception de la relation enseignant-élève, et ce, précisément pour les adolescents en troubles du comportement. Finalement, le dernier objectif visé par cette recherche est de vérifier s'il existe un lien entre la perception des élèves en troubles du comportement et à risque de décrochage scolaire et celle des enseignants du secondaire.

4. LA MÉTHODOLOGIE

Le but de cette recherche, à devis mixte qualitatif et quantitatif, est d'interpréter et de comprendre les relations que les adolescents en troubles du comportement entretiennent avec leurs enseignants et à l'inverse, vérifier les perceptions que les enseignants tiennent par rapport aux adolescents en troubles du comportement.

4.1 **Le contexte spécifique, les personnes ciblées par la recherche et l'échantillon**

Les participants ciblés pour cette recherche provenaient d'une polyvalente secondaire de la commission scolaire des Hauts-Cantons en Estrie. L'échantillon de départ, se composait de 26 élèves, âgés entre 12 et 16 ans, ciblés comme étant en troubles du comportement. Tous fréquentaient des classes régulières et d'adaptation

scolaire de première, deuxième et troisième secondaire. Parmi ces 26 élèves, neuf étaient des classes de type *appui* (soutien mathématiques et français) et 11 provenaient de classes d'adaptation scolaire (cheminement temporaire et continu) et six étaient inscrits en classe régulière. Étant donné une cohorte d'élèves difficiles en deuxième secondaire, nous avons limité notre échantillon aux élèves de ce cycle.

Donc, de ce premier échantillon, 10 adolescents, de deuxième secondaire ayant des troubles du comportement (code 12 ou 14, MEQ 1999) ont été sélectionnés pour notre étude. Parmi les 10 élèves ciblés, un était en suspension externe et deux ont refusé de participer à notre étude ce qui a limité le nombre de participants à sept. Parmi ces sept adolescents, il faut mentionner que quatre d'entre eux ont fréquenté un service d'arrêt d'agir appelé « *L'étape* » pour une période de plus de trois mois. Ce service est une collaboration entre le centre jeunesse et la commission scolaire pour les élèves en troubles graves du comportement. Ce même service existe également au primaire. Il faut aussi savoir que parmi ces sept élèves, deux ont un trouble de comportement de type intériorisé tandis que les autres ont un trouble du comportement de type extériorisé.

Outre ces élèves, un groupe au départ formé de dix enseignants et enseignantes de classes régulières et de classes d'adaptation scolaire ont été ciblés pour composer l'échantillon pour répondre au deuxième objectif visé par cette recherche. De ce groupe, un enseignant a refusé de participer et un enseignant a quitté l'école. De ce fait, un groupe de huit enseignants a participé à l'étude. Les disciplines enseignées par ces derniers étaient le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences, l'histoire et la géographie.

4.2 La présentation des outils de collecte de données

Les résultats ont été traités de deux façons. Dans un premier temps, une analyse de chaque sujet à l'étude a été faite pour connaître brièvement chaque élève

ciblé par la recherche. Par le biais d'un bref compte-rendu, par le bulletin scolaire et par la situation scolaire actuelle de chaque adolescent, nous voulions faire ressortir les principaux facteurs de risque connus par l'école et associés au décrochage scolaire chez les adolescents de l'étude, notamment au plan social, individuel et familial. Toujours dans un but d'évaluer le risque de décrochage, une analyse des résultats obtenus suite à la passation du *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* de Fortin et Potvin (2007) a été faite. Ce logiciel permet de dépister les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire et d'identifier le type auquel ils appartiennent, dont ceux qui sont à risque en raison de leurs problèmes de comportement. Le logiciel a aussi la particularité de qualifier le risque de décrochage : intensité faible, modérée ou sévère. Outre la mesure du risque de décrochage scolaire, certaines parties du logiciel ont été pertinentes pour notre recherche puisqu'elles nous ont permis partiellement de répondre à notre question de recherche. Entre autres, le questionnaire concernant l'environnement dans la classe de français (CES) et celui qui a trait à l'attitude et aux perceptions du milieu scolaire (SLQ).

Pour répondre à la question concernant la perception des enseignants de l'importance de la relation dans leur gestion de classe, nous avons utilisé comme premier outil de cueillette de données un court questionnaire de Potvin *et al.* (1993) *L'attitude du professeur par rapport à l'élève (APE)*. L'objectif de ce dernier est d'évaluer les attitudes des enseignants envers leurs élèves. Il est composé de 18 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3 avec un total minimum de -54 et un maximum de +54. Il permet d'évaluer les attitudes positives ou négatives de l'enseignant envers les élèves. La fidélité de l'instrument est adéquate (alpha de 0,50 à 0,86) et le degré de corrélation des items est de 0,51 à 0,94.

Pour vérifier la perception des adolescents en troubles du comportement selon la définition du MEQ (1999), nous avons utilisé comme deuxième outil de cueillette de données le questionnaire *L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)* de Potvin *et al.* (1993). L'objectif de ce dernier est d'évaluer les attitudes des élèves. Il

est composé de 16 adjectifs bipolaires dont chaque paire peut prendre une valeur de -3 à +3 avec un total minimum de -48 et un maximum de +48. Il permet d'évaluer les attitudes positives ou négatives de l'élève envers les enseignants. La fidélité de l'instrument est adéquate (alpha de 0,50 à 0,86) et le degré de corrélation des items est de 0,51 à 0,94. Ce dernier nous a permis de mesurer plus précisément la perception que les adolescents en troubles du comportement entretiennent vis-à-vis les enseignants qui leur enseignent.

4.3 Procédures

Tous les enseignants et les élèves ciblés dans cette recherche ont été rejoints par notre entremise. Pour bien représenter les cas à l'étude, plusieurs rencontres avec le psychoéducateur ont eu lieu en mai et juin 2008 afin d'amasser des renseignements pertinents des adolescents de notre échantillon. De surcroît, nous avons fait une analyse des dossiers d'élèves en fin d'année scolaire 2008 et au début de l'année scolaire 2008-2009 pour avoir, dans un premier temps, le bilan scolaire et pour savoir, dans un deuxième temps, la situation scolaire actuelle de chaque élève. Concernant la passation au *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* de Fortin et Potvin (2007), tous les élèves de première et deuxième secondaire ont été sondés, et cette passation s'est déroulée en mai 2008.

Une première rencontre individuelle avec chaque élève en troubles du comportement a été planifiée, et ce, dans le but d'expliquer à chacun la procédure à suivre pour répondre au questionnaire de *AEP* (Potvin *et al.*, 1993). Cette rencontre s'est déroulée au début de juin 2008. Chaque élève a rempli le questionnaire pour leurs enseignants de quatre matières parmi les suivantes : français, mathématiques, anglais, sciences, géographie ou histoire. En ce qui a trait au questionnaire destiné aux enseignants, une feuille explicative du projet a été remise au début de juin à chacun d'entre eux afin d'obtenir dans un premier temps leur collaboration et d'explicitier le but de la recherche et, dans un deuxième temps, leur fournir des

explications pour bien compléter le questionnaire *APE* (Potvin et al., 1993). Ainsi, nous avons demandé aux mêmes enseignants de remplir l'*APE* que les élèves ciblés pour avoir les perceptions à la fois de l'élève et de son enseignant.

Il faut noter que la cueillette de données s'est déroulée sur une période de plus de quatre mois. En fait, nous avons recueilli de l'information en fin d'année scolaire 2007-2008 et en début d'année scolaire 2008-2009.

4.4 Analyses des données

Nous avons donc prévu d'analyser les données recueillies de deux façons. D'abord, une analyse qualitative des sujets a été faite dans le but de faire ressortir les facteurs de risque liés au décrochage scolaire et connus de l'école au moment de l'étude. Cette analyse est composée notamment des résultats scolaires, du type de troubles de comportement, de la situation scolaire actuelle des élèves, de différents éléments connus par notre milieu concernant le rendement scolaire, la famille, les pairs et la consommation de psychotropes. Toujours dans le but d'analyser le risque de décrochage scolaire chez nos sujets, nous avons étudié les résultats obtenus au *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* de Fortin et Potvin (2007). Ces résultats nous ont permis d'identifier le risque. Aussi, nous avons analysé les données du sous-test Q3 mesurant l'environnement dans la classe de français (CES) et le sous-test Q5 qui a trait à l'attitude et aux perceptions du milieu scolaire (SLQ). En fait, ce dernier nous a permis de faire un lien avec les données qualitatives amassées avec les tests présentés ci-bas.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé quantitativement chaque score que les adolescents en troubles du comportement ont donné à leurs enseignants par le biais du questionnaire *AEP* (Potvin et al., 1993) et nous avons fait cette même analyse pour les résultats que les enseignants ont attribués aux adolescents en troubles du comportement qui composaient l'échantillon par le biais de *APE* (Potvin et al., 1993).

Finalement, nous avons comparé les scores donnés par les adolescents et ceux donnés par les enseignants pour évidemment chercher à répondre à nos questions de recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Trois objectifs étaient poursuivis dans cette présente étude. D'abord, nous voulions vérifier chez les adolescents et adolescentes ciblés comme ayant un trouble du comportement tel que défini par le MEQ (1999), le lien entre ces troubles et le risque de décrochage scolaire. Aussi, nous voulions observer la perception qu'ont les adolescents en troubles du comportement de la relation enseignant-élève dans leur processus de scolarisation. D'autre part, à travers cette étude nous voulions également examiner, chez les enseignants de classes régulières et d'adaptation scolaire, leur perception de la relation enseignant-élève qu'ils entretiennent avec les adolescents en troubles du comportement. Finalement, nous voulions vérifier l'existence d'un rapport entre la perception des élèves en troubles du comportement et à risque de décrochage scolaire et celle des enseignants du secondaire.

Les résultats seront traités de deux façons. Dans un premier temps, pour répondre à la première question de recherche, une analyse de chaque sujet à l'étude sera présentée en faisant connaître brièvement chaque élève ciblé dans l'étude. Bien que le lien entre les troubles du comportement et le risque de décrochage scolaire aurait pu être présenté à travers une analyse quantitative, il nous apparaît important de faire cette analyse de façon qualitative pour présenter les élèves et les caractéristiques qui pourraient influencer sur la relation qui s'établit entre eux et leurs enseignants. Par le biais d'un bref compte-rendu, par le bulletin scolaire et par la situation scolaire actuelle de chaque adolescent, nous voulons deçà faire ressortir les principaux facteurs de risque connus par l'école et associés au décrochage scolaire chez les adolescents de l'étude, notamment au plan social, individuel et familial. Toujours dans un but d'évaluer le risque de décrochage, une analyse des résultats obtenus à partir du logiciel de Fortin et Potvin (2007) sera exposée.

Dans un deuxième temps, pour vérifier les perceptions de l'enseignant et celle de l'adolescent de leur relation élève-enseignant, une analyse quantitative des résultats obtenus suite à la passation des questionnaires de Potvin *et al.* (1993) sera présentée. Grâce en outre aux résultats du questionnaire de Fortin et Potvin (2007), nous tenterons d'établir un lien entre les résultats obtenus à ce logiciel et ceux de l'AEP et l'APE. Voici les divers résultats obtenus à notre recherche.

1. ANALYSE QUALITATIVE DES ÉLÈVES CIBLÉS PAR LA RECHERCHE

Dans cette partie d'analyse qualitative des élèves ciblés par notre recherche, nous voulons étudier la présence du risque de décrochage chez nos sujets. Étant donné que le décrochage scolaire est souvent le fruit de l'accumulation d'une multitude de facteurs de risque, il convient d'étudier pour chaque sujet de notre échantillon le niveau de risque présent lors de notre étude, et ce, aux plans individuel, familial et social. Ces résultats nous permettront ainsi d'avoir une meilleure compréhension du risque de décrochage chez les élèves de l'étude.

1.1 Étude de cas

Au total, sept élèves ont participé à cette étude. Tous les élèves étaient inscrits en deuxième secondaire. Nous présentons donc, dans cette partie, différents tableaux qui résument les divers résultats recueillis issus des bulletins, mais aussi du vécu scolaire ou des observations recueillies des élèves participant à la recherche. Le tableau 2 présenté, est celui des études de cas. Celui-ci a comme but de faire ressortir les différents facteurs de risque de décrochage scolaire. Avec l'aide du psychoéducateur, nous avons amassé des informations aux plans personnel, social et familial des élèves à l'étude. Voici les données à ce sujet.

Tableau 2
Étude de cas

Joseph (14 ans)

Joseph a un trouble du comportement extériorisé (code 14, MEQ, 1999). Il est intégré en classe régulière. Son père est décédé lorsque sa mère était enceinte de lui. Il présente des signes d'anxiété, manifeste de l'agressivité et de la violence envers les adultes et les pairs. Il s'oppose à l'autorité et refuse de collaborer. Il a fait, depuis son parcours scolaire, trois séjours en centre de jour fermé dont un au primaire et deux au secondaire. Joseph fait également de l'intimidation, se tient avec des pairs déviants et consomme des psychotropes sur une base régulière (presque tous les jours).

Antonio (15 ans)

Antonio vivait avec sa mère et ne connaît pas son père. La mère, une joueuse compulsive, a abandonné son fils, qui vit chez ses grands-parents. Antonio est un garçon qui ment beaucoup. Il consomme quotidiennement des psychotropes et a même déjà commis des délits relatifs à la vente de stupéfiants. Il est entouré de pairs déviants. Outre ses troubles du comportement extériorisés (trouble oppositionnel- code 14, MEQ, 1999), il a de grandes difficultés d'apprentissage. Il a fait deux séjours en centre de jour fermé dont un au primaire et un au secondaire.

Daniel (15 ans)

Daniel a une histoire familiale quelque peu complexe. Sa mère l'a laissé en adoption à son frère et il a été élevé par son oncle et sa tante. Sa mère a eu une autre enfant qu'elle a gardée. Le père est inconnu. À l'école, Daniel manifeste depuis longtemps des troubles du comportement extériorisés de type agressif (code 14). Il se tient avec des pairs déviants et consomme fréquemment des stupéfiants, voire même à tous les jours. Il a un dossier judiciaire pour avoir commis quelques vols. Il éprouve aussi des difficultés d'apprentissage. Daniel a fait, au secondaire, un séjour de quelques mois en centre fermé.

Michel (16 ans)

Les parents de Michel se sont séparés du fait que la mère était victime de violence conjugale depuis plus de deux ans. Le père est alcoolique. À l'école, Michel manifeste des troubles du comportement extériorisés (TDAH et agressivité et oppositionnel- code 12, MEQ, 1999). Il a des difficultés d'apprentissage et a doublé une année scolaire au primaire.

Amy (16 ans)

Amy vit avec sa mère et ses parents sont séparés depuis peu. Elle a des troubles de comportement intériorisés (dépression, phobie sociale et TDAH code 12, MEQ, 1999). Amy a eu à l'école primaire, un suivi en pédopsychiatrie. Elle a des difficultés d'apprentissage, redoublement au primaire et vit beaucoup de conflits à l'école avec les pairs du même sexe.

Jino (16 ans)

Jino est un élève ayant des troubles du comportement extériorisés et intériorisés (agressivité, inattention TDAH- code 14, MEQ, 1999). Il a également un problème de croissance, causé par un problème d'hormones : il souffre par conséquent de nanisme et selon ses propos, cette anomalie le complexe. À l'école, il est fréquemment en conflit avec ses pairs et se bat régulièrement. Il vit avec sa mère dans une famille reconstituée. Il a fait, à sa première année au secondaire, un séjour de quelques mois en centre de jour fermé. Il a redoublé au primaire.

Salvator (14 ans)

Salvator est issu d'une famille que l'on peut qualifier de dysfonctionnelle (séparation et parents consommateurs de psychotropes). Il a un des troubles du comportement intériorisés (TDAH, code 14, MEQ, 1999). Il est peu reconnu socialement par ses pairs et est souvent perçu par ceux-ci comme dérangeant et maladroit. Il a fait, à sa première année au secondaire, un séjour de quelques mois en centre de jour fermé.

Cette brève description qualitative permet de noter que pour la majorité des adolescents en troubles du comportement ayant accepté de participer à l'étude, plusieurs démontrent des facteurs de risques associés au décrochage scolaire. En résumé, outre les troubles du comportement, la famille monoparentale ou dysfonctionnelle (consommation de psychotropes/alcoolisme, violence conjugale, problèmes de santé mentale), l'association à des pairs déviants, les délits, la consommation de psychotropes, les conflits sociaux représentent les facteurs de risque les plus marquants chez ces élèves liés au décrochage scolaire.

1.2 Résultats scolaires 2007-2008

Étant donné que l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage figurent parmi les variables importantes et le plus souvent rapportées dans les études en lien avec le décrochage scolaire (Marcotte et *al.*, 2001), il importe de considérer les résultats scolaires des sujets de notre étude. Nous avons compilé, grâce au bilan d'apprentissage de la fin du premier cycle du secondaire, les résultats de différentes matières scolaires. Voici le tableau 3 rassemblant ces données.

Tableau 3
Notes scolaires années 2007-08

	Français	Math	Anglais	Sciences	Histoire	Géo.	Moy
Joseph	61	54	61	pn	47	15	48
Antonio	70	35	83	60	62	68	63
Daniel	60	51	61	44	47	42	51
Michel	57	42	61	47	6	7	37
Amy	67	22	42	43	44	38	43
Jino	50	61	47	51	27	22	43
Salvator	53	44	63	48	62	71	57

**pn= pas de note inscrit au bulletin*

Nous constatons que chaque adolescent de l'étude a obtenu dans son année scolaire 2007-08 un ou plusieurs échecs, et ce, notamment en mathématiques, sciences, histoire ou géographie. De plus, nous remarquons que seulement Antonio obtient une moyenne de passage, les autres élèves échouent la majorité de leurs matières scolaires et obtiennent donc une moyenne cumulative en deçà de la note de passage. Ces résultats nous permettront certainement d'établir un lien entre la perception de l'adolescent vis-à-vis ses enseignants et son rendement scolaire.

1.3 Bilan scolaire année 2008-2009

Étant donné que notre étude s'est poursuivie pendant une période de plus de six mois, nous avons pu suivre le parcours scolaire des jeunes pour l'année scolaire 2008-2009. Voici le quatrième tableau résumant la situation scolaire actuelle des sept élèves ciblés par notre étude.

Tableau 4
Situation scolaire année 2008-09

Année 2008-09	
Joseph	Départ de l'école : <i>Expérience éducative*</i>
Antonio	Départ de l'école : <i>Changement d'école</i>
Daniel	Départ de l'école : <i>Expérience éducative*</i>
Michel	Présent à l'école : <i>FMS (formation métier semi-spécialisé)</i>
Amy	Départ de l'école : <i>Possibilité d'aller à l'éducation aux adultes</i>
Jino	Départ de l'école : <i>En recherche d'emploi</i>
Salvator	Présent à l'école : <i>Formation Métier Semi-spécialisé FMS (possibilité d'aller au centre d'arrêt d'agir)</i>

**Expérience éducative : jeune n'ayant pas 16 ans, placé dans un milieu de stage puisque ce dernier refuse de fréquenter l'école. Permet d'aller chercher une expérience de travail, d'être rattaché à l'école, et ce, dans le but de développer les habiletés sociales du jeune.*

Pour les sept adolescents en troubles du comportement ciblés dans l'étude, quatre ont définitivement quitté l'école (Joseph, Daniel, Amy et Jino), un a fait un changement d'école en raison d'un placement en famille d'accueil (Antonio) et deux sont demeurés dans notre milieu scolaire (Michel et Salvator). Ces situations nous amènent à constater que le risque de décrochage, lors de l'étude, était non seulement présent, mais qu'il s'est en fait actualisé pour certains.

1.4 Résumé des facteurs de risque

Maintenant que nous avons répertorié différents éléments concernant les facteurs de risque associés au décrochage scolaire chez nos sujets, il convient de présenter un tableau résumant l'ensemble des facteurs connus par l'école. Étant donné que le décrochage scolaire est le résultat d'une combinaison de facteurs de risque, l'objectif ici est de prendre en compte les facteurs de risque au plan individuel, au plan familial et au plan social afin d'avoir un portrait juste de la situation des participants à l'étude.

Tableau 5
Facteurs de risque reliés au décrochage scolaire connus par l'école

	Facteurs de risques										Total /10 facteurs de risque connus
	Individuel				Familial			Social			
	Garçon	Trouble du comportement	Échecs scolaires / difficultés apprent.	Consommation psychotropes (base régulière)	Famille monoparentale ou reconstituée	Famille dysfonctionnelle	Conditions socioéconomiques	Association pairs déviants	Délits	Conflits sociaux (enseignants/pairs)	
Joseph	X	X	X	X	X			X		X	7
Antonio	X	X	X	X	X	X	X	X	X		9
Daniel	X	X	X	X	X			X	X	X	8
Michel	X	X	X			X				X	5
Amy		X	X			X				X	4
Jino	X	X	X		X					X	5
Salvator	X	X	X			X				X	5

L'analyse de ce tableau démontre, que pour la majorité de ces élèves, il y a présence de risques connus relativement au décrochage scolaire. Pour la plupart, plus de quatre facteurs de risque étaient présents avant notre étude, et ce, tant au plan individuel, familial que social. Certains montraient même, un nombre considérablement élevé de facteurs de risque dont Joseph, Antonio et Daniel. Il faut rappeler que Joseph et Daniel ont quitté l'école.

1.5 Résultats au test de dépistage du décrochage scolaire de Fortin et Potvin (2007)

Les données recueillies suite à la passation au questionnaire *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* de Fortin et Potvin (2007) visaient d'abord à cibler parmi les sept élèves ayant un trouble du comportement de notre échantillon ceux qui

étaient à risque de décrocher et du même coup, ceux qui ressortaient comme étant en troubles du comportement. Outre la mesure du risque de décrochage scolaire, certaines parties du logiciel sont pertinentes pour notre recherche puisqu'elles permettent partiellement de répondre à notre question de recherche. Entre autres, le questionnaire concernant l'environnement de classe de français (CES) et celui qui a trait à l'attitude/perceptions du milieu scolaire (SLQ). Dans ces deux questionnaires, nous nous sommes attardés à certaines variables, dont le soutien de l'enseignant et l'attitude envers l'enseignant. Il faut cependant noter que le questionnaire le plus intéressant pour nous, puisqu'il est en lien avec notre première question de recherche est le SLQ, car il mesure l'attitude et la perception de l'élève envers ses enseignants.

Nous avons recueilli les données de cinq élèves de l'échantillon. Deux questionnaires ont été rejetés puisqu'ils ont été jugés aberrants. Les deux élèves pour qui nous n'avons pas de résultat font partie des élèves de l'échantillon qui ont abandonné l'école en début d'année, il s'agit de Joseph et Daniel. Voici le tableau 6 démontrant les résultats obtenus par ces élèves suite à la passation à ces questionnaires.

Tableau 6

Résultats logiciel de dépistage du décrochage scolaire de Fortin et Potvin (2007)

		Antonio	Michel	Amy	Jino	Salvator
Résultats du dépistage	Élève à risque de décrocher	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
	Niveau de risque	Sévère	Modéré	Faible	Sévère	Faible
	Type d'élève à risque	Problème Comport.				
Q3 Environnement de classe	Soutien de l'enseignant (français)	Aucun risque	Faible risque	Faible risque	Aucun risque	Aucun risque
Q5 Attitudes/perceptions du milieu scolaire	Attitude envers l'enseignant	Faible risque	Faible risque	Aucun risque	Faible risque	Faible risque

Le questionnaire confirme d'abord que les cinq élèves qui y ont répondu sont tous considérés comme ayant un trouble du comportement, ce qui va dans le même sens que les données de l'école. De surcroît, les données permettent de constater que les cinq élèves présentaient un risque de décrochage scolaire variant de faible à sévère. Pour les deux élèves qui ont quitté l'école, soit Amy et Jino, le risque était considéré comme étant sévère pour Jino et faible pour Amy. Pour l'élève Antonio, qui a quitté l'école en raison d'un placement en famille d'accueil, son risque de décrochage était assez important. Pour les deux élèves présents à l'école, le risque varie de faible à modéré.

Le questionnaire mesurant l'environnement de classe (Q3), plus précisément l'échelle sondant « Soutien de l'enseignant » dans le cours de français, nous pouvons constater que pour trois élèves sur cinq, la perception est relativement bonne en ce qui concerne le soutien de l'enseignant et que pour les deux autres élèves, la perception

qu'ils ont est quelque peu négative. Il faut de ce fait souligner que c'est dans cette matière qu'on observe le plus de réussite chez les élèves à l'étude.

Pour le questionnaire mesurant les attitudes et les perceptions du milieu scolaire (Q5), la sous-échelle mesurant « L'attitude envers l'enseignant » démontre qu'il y a présence de risque de niveau faible pour la majorité des sujets, sauf pour Amy, la seule fille de l'échantillon.

En résumé, nous pouvons observer que les cinq élèves ont de par ces questionnaires un risque de décrocher et que l'échelle mesurant l'attitude et la perception envers les enseignants démontre qu'il y a un risque associé à cette dimension qu'il faut considérer pour quatre élèves.

2. ANALYSE QUANTITATIVE DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS AUX QUESTIONNAIRES DE POTVIN *ET AL.* (1993)

2.1 **Résultats des élèves au questionnaire de Potvin *et al.* (1993) *L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)***

Pour vérifier les perceptions que les adolescents en troubles du comportement ont de leurs enseignants, nous avons demandé à ceux-ci de répondre au questionnaire *L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)* de Potvin (1993). Ce dernier nous a permis de mesurer plus précisément la perception que les adolescents en troubles du comportement entretiennent vis-à-vis leurs enseignants. Voici le tableau 6 résumant les résultats obtenus par ce questionnaire. Le détail de chaque question se retrouve également dans en annexe B. Il est à noter que plus un score est élevé, plus l'élève apprécie l'enseignant. À l'inverse, un score négatif est interprété comme un manque d'appréciation chez l'élève pour son enseignant. En outre, il faut savoir que le maximum de points négatifs ou positifs qu'un enseignant pouvait recevoir était de -48 ou +48.

Tableau 7
L'attitude de l'élève par rapport à l'enseignant (AEP)

	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Total
Joseph	45	35	11	5	96
Antonio	31	31	35	44	141
Daniel	-8	25	14	20	51
Michel	7	28	-21	27	41
Amy	-16	33	36	32	85
Jino	34	29	29	18	110
Salvator	16	24	25	23	88

À partir de ce tableau, quelques constatations peuvent être établies. D'abord, nous remarquons que dans les scores totaux, il y a des écarts assez importants entre la perception des élèves. Michel attribue un score total pour ses quatre enseignants de 41 alors qu'Antonio octroie un score de 141, et ce, pour les mêmes enseignants. Nous pouvons également constater que Joseph a complété ces deux premiers questionnaires en accordant des scores relativement plus positifs que ces deux derniers questionnaires. Finalement, nous pouvons dire que Salvator, Jino et Antonio attribuent à chacun de leurs enseignants des scores semblables tandis que Daniel, Michel, Amy et Joseph donnent des scores variables.

Dans l'ensemble, la perception des sept adolescents en troubles du comportement est assez positive par rapport aux relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Nous pouvons remarquer, à quelques endroits, par exemple pour Daniel, Michel et Amy, que leur perception diffère pour un enseignant sur quatre. On note en fait, un écart plus marqué.

Nous constatons qu'en général les élèves qualifient soit positivement ou négativement un enseignant. Les résultats sont parfois polarisés. Nous observons que les élèves Antonio et Jino donnent, en moyenne, des scores plus élevés aux enseignants.

En annexe C, un tableau indique le résultat total donné pour chaque question du questionnaire. Certaines questions ont obtenu des scores plus positifs démontrant que les adolescents de l'étude considèrent que leurs enseignants sont aidants, patients, joyeux et bons. En revanche, les questions qui sont ressorties plus négativement chez les adolescents démontrent plutôt que ces derniers perçoivent leurs enseignants comme sévères et ennuyants.

2.2 Résultats des enseignants au questionnaire *L'attitude du professeur par rapport à l'élève (AEP)* de Potvin et al. (1993)

Pour mesurer la perception qu'ont les enseignants des sept élèves de l'étude, le questionnaire AEP fut passé à huit enseignants qui avaient lesdits élèves (voir annexe D). Parmi ceux-ci, quatre enseignent en classe régulière (2^e secondaire) et en classe d'appui (2^e secondaire). Les quatre autres enseignants enseignent en adaptation scolaire dans les classes de cheminement temporaire, de niveau de la deuxième année du premier cycle (2^e secondaire). Voici le tableau 8 résumant les résultats attribués par ces enseignants.

Tableau 8
L'attitude du professeur par rapport à l'élève (APE)

	Joseph	Antonio	Daniel	Michel	Amy	Jino	Salvator	Score moy/élève
Albert (régulier)	-27							-27
Bruno (régulier)	-38							-38
Carol (régulier)	-4							-4
Delphine (rég. & adaptation scol.)	23							23
Elvis (régulier)		0	-18	-12	1	-26	-31	-14
Fabienne (adaptation scolaire)		-7	-16	-3	20	-24	-19	-5
Gastonne (adaptation scolaire)		9	-19	16	31	-12	9	6
Henriette (adaptation scolaire)		-17	-19	-18	27	1	-18	-7
<i>Score total/élève</i>	<i>-46</i>	<i>-15</i>	<i>-72</i>	<i>-15</i>	<i>79</i>	<i>-61</i>	<i>-59</i>	

La perception qu'ont les enseignants des sept adolescents en troubles du comportement est quant à elle plutôt négative. Peu d'élèves reçoivent une note positive, mis à part Amy. Aussi, nous notons que l'enseignante Gastonne attribue quatre fois sur six des notes plus positives que les autres enseignants pour les mêmes élèves. Lorsque nous comparons les résultats des élèves ayant un trouble du comportement de code 14, il apparaît que ces cinq élèves Joseph, Antonio, Daniel, Jino et Salvator obtiennent, en général, un score total plus négatif. Mis à part Antonio, les quatre autres élèves ont reçu des scores totaux représentant les scores les plus négatifs de l'échantillon.

Parmi ces huit enseignants, il faut noter que les enseignants Albert, Bruno, Carol et Elvis sont des enseignants de classes régulières tandis que Delphine, Fabienne, Gastonne et Henriette sont des enseignants d'adaptation scolaire. Si nous

comparons les scores donnés par les enseignants du secteur régulier à ceux des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire, nous remarquons un écart important entre les résultats. En effet, les enseignants du secteur régulier ont tendance, dans notre étude, à noter plus négativement les adolescents en troubles du comportement que ne le font les enseignants d'adaptation scolaire.

Lorsque nous analysons le score obtenu pour chaque question (annexe E), nous constatons d'abord que les enseignants perçoivent les élèves comme étant bons, polis et sociables. Cependant, ils considèrent ces mêmes élèves comme étant malheureux, instables, entêtés et non-performants.

La comparaison et l'analyse de ces deux tableaux permettent de faire ressortir assez clairement que la perception des enseignants envers les élèves ciblés en troubles du comportement est nettement plus négative que la perception que les élèves ont de leurs enseignants. Nous observons qu'Amy, qui est la seule fille de l'échantillon, obtient un score relativement positif par rapport aux autres élèves et que les élèves de code 14 obtiennent des scores nettement plus négatifs.

Si nous comparons et regroupons en un même tableau les scores donnés par les enseignants au questionnaire APE à ceux donnés par les élèves au questionnaire AEP, nous pouvons démontrer plus clairement l'écart qui existe entre les scores. Grâce au tableau 9, ci-contre, nous pouvons observer les scores donnés par chacun des parties ainsi que l'écart existant entre ses deux scores.

Tableau 9

Score donné par les enseignants versus les scores donnés par les élèves aux questionnaires AEP et APE

	Joseph	Écart	Antonio	Écart	Daniel	Écart	Michel	Écart	Amy	Écart	Jino	Écart	Salvator	Écart	Écart moy.
Albert(régulier) score donné	-27														
Score reçu par l'élève	5	32													32
Bruno(régulier) score donné	-38														
Score reçu par l'élève	45	83													83
Carol (régulier) score donné	-4														
Score reçu par l'élève	35	39													39
Delphine (rég. ada.) score donné	23														
Score reçu par l'élève	11	12													12
Elvis (régulier) scores donnés			0		-18		-12		1		-26		-31		
Scores reçus par l'élève		44	44	44	38	38	39	39	31	31	44	44	54	54	42
Fabienne(adap.) score donné			-7		-16		-3		20		-24		-19		
Scores reçus par l'élève		38	31	38	8	8	10	10	36	36	58	58	35	35	31
Gastone(adap.) score donné			9		-19		16		31		-12		9		
Scores reçus par l'élève		26	35	26	33	33	37	37	5	5	41	41	16	16	26
Henriette(adap.) scores donnés			-17		-19		-18		27		1		-18		
Scores reçus par l'élève		48	31	48	44	44	46	46	6	6	28	28	42	42	36

Nous constatons qu'à partir de ce tableau, il existe un écart important entre les perceptions que les enseignants attribuent aux élèves en troubles du comportement et les perceptions de ces mêmes élèves pour leurs enseignants. Nous remarquons que l'écart moyen est plus important pour les enseignants du secteur régulier que pour les

enseignants du secteur de l'adaptation scolaire. En outre, nous pouvons avancer qu'il y a une divergence dans les perceptions assez distincte. En lien avec notre objectif de recherche qui visait à vérifier le rapport entre la perception des élèves en troubles du comportement et celle des enseignants, les données recueillies ne permettent pas de conclure en un rapport existant puisque les résultats des deux parties sont très éloignés. D'un autre côté, lorsque nous regroupons les données qualitatives (étude de cas, résultat au test de dépistage scolaire) et quantitatives de l'étude (résultats aux questionnaires AEP et APE), dans le tableau 10 ci-contre nous pouvons faire ressortir quatre constats relativement aux quatre élèves décrocheurs.

Tableau 10
Combinaison de facteurs

		Joseph	Antonio	Daniel	Michel	Amy	Jino	Salvator
Données qualitatives et quantitatives	Attitude des enseignants (APE)	-46	-15	-72	-15	79	-61	-59
	Attitude de l'élève (AEP)	96	141	51	41	85	110	88
	Échecs scolaires 2007-08	4	1	5	5	5	5	3
	Décrochage scolaire 2008-09	X		X		X	X	
	+ de 4 facteurs de risque	X	X	X	X	X	X	X
	Code lié aux troubles	14	14	14	12	12	14	14

D'abord, la majorité, soit trois élèves sur quatre ont des troubles du comportement de code 14. Ensuite, tous ont plus de quatre échecs scolaires. Également, ces quatre décrocheurs avaient une présence de plusieurs facteurs de risque individuel, familial et social. Finalement, la majorité, soit les trois garçons de code 14, a reçu les perceptions les plus négatives de la part des enseignants.

SIXIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Les objectifs poursuivis dans cette étude étaient de vérifier chez les adolescents et adolescentes ciblés comme ayant un trouble du comportement tel que défini par le MEQ (1999), la perception qu'ils ont de la relation enseignant-élève dans leur processus de scolarisation. Également, par cette étude nous voulions examiner, chez les enseignants de classes régulières et d'adaptation scolaire, la perception qu'ils ont de la relation qu'ils entretiennent avec les adolescents en troubles du comportement. Du même coup, nous voulions vérifier l'existence d'un rapport entre la perception des élèves en troubles du comportement, celle des enseignants du secondaire et le risque de décrochage scolaire. Or, grâce aux différents résultats obtenus, quelques constats ont pu être relevés.

Premièrement, nous pouvons affirmer que les élèves qui ont décroché étaient à risque et ils présentaient pour la majorité des facteurs de risque décrits dans la littérature. Au plan personnel nous retrouvons le sexe, les problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés, les faibles habiletés sociales (Cosette *et al.*, 2004 ; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995; Fortin *et al.*, 2005). Au plan scolaire, nous retrouvons, chez nos sujets, l'échec scolaire, les difficultés d'apprentissage (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001), des relations difficiles avec les adultes de l'école et l'affiliation à des pairs déviants (Jimerson *et al.*, 2002 ; Cosette *et al.*, 2004 ; Fortin *et al.*, 2000; Potvin, Fortin et Lessard, 2006). En outre, au plan familial nous notons une accumulation de stress familial, une consommation de psychotropes, (Garnier, Stein et Jacobs, 1997), la structure et le climat familial ainsi que la consommation de psychotropes chez un des parents (Alexander *et al.*, 1997 ; Janosz *et al.*, 1997 ; Potvin *et al.*, 2000 ; Potvin *et al.*, 2006).

Deuxièmement, les résultats nous démontrent assez clairement qu'il n'y a aucun rapport entre les perceptions des enseignants envers les adolescents en troubles du comportement et les perceptions de ces élèves envers leurs enseignants. Ce que nous observons plutôt, est qu'il existe un écart important entre les scores donnés par les élèves nettement plus positifs que ceux donnés par les enseignants. Ce qui revient à dire que les enseignants ont tendance à évaluer, dans notre recherche, négativement les élèves en troubles du comportement. Il y a lieu de réfléchir sur les résultats donnés par les élèves. Étant donné que certains, voire six élèves de l'échantillon, nous connaissaient, ont-ils voulu nous faire plaisir en donnant des scores plus positifs ? En fait, pour corroborer ces résultats, il aurait été intéressant de vérifier ces données par des entrevues auprès des élèves étudiés dans le but de vraiment savoir ce que ces jeunes pensent de leur relation et ce qu'ils en attendent. Le fait que les adolescents soumis à l'étude aient attribué des scores plus positifs révèle peut-être que ceux-ci reçoivent de la part des enseignants, une base de sécurité suffisante, ce qui pourrait expliquer la perception positive de leur relation.

Notre étude va donc dans le même sens que celle de Potvin et Rousseau (1993), qui stipule qu'en général, la relation enseignant-jeune est plus négative lorsqu'il s'agit de jeunes en difficultés scolaires et sociales, mais ne nous permet pas d'affirmer que la relation semble meilleure lorsqu'il s'agit de jeunes sans difficulté (Potvin et Rousseau, 1993). Quoique nous n'ayons eu qu'une seule participante de sexe féminin dans notre échantillon, les résultats permettent quand même de démontrer que les attitudes des enseignants seraient plus positives envers les filles qu'envers les garçons et plus négatives envers les élèves en troubles du comportement tout comme stipulent Fortin *et al.* (2000). Cela signifie que l'effet de l'école peut varier selon le sexe, les habiletés et les comportements de l'élève (Fortin *et al.*, 2000). Cette étude nous permet de croire que l'attitude négative que les enseignants ont envers les élèves en troubles du comportement permet difficilement d'entretenir des relations chaleureuses avec ces dits élèves.

Le troisième constat que nous pouvons faire ressortir de notre étude est qu'il existe une différence entre les attitudes des enseignants du secteur régulier et celles des enseignants du secteur de l'adaptation scolaire relativement aux adolescents en troubles du comportement. Les enseignants du secteur régulier, dans notre recherche, perçoivent plus négativement les élèves ciblés que les enseignants du secteur de l'adaptation scolaire. Comment expliquer cette différence ? Nous pensons que la formation des maîtres outille mieux les enseignants de l'adaptation scolaire face aux besoins relationnels et scolaires de cette clientèle. Nous croyons en outre que les attentes des enseignants sont différentes puisqu'un enseignant d'adaptation scolaire devrait s'attendre à avoir des élèves en difficultés dans ses classes, mais pas nécessairement les enseignants du secteur régulier. De même, de par le grand nombre d'élèves que l'enseignant du régulier reçoit annuellement comparativement à l'enseignant d'adaptation scolaire, nous pensons qu'il est plus difficile pour celui-ci d'entretenir une relation avec tous. Ce sujet mériterait d'être exploré et étudié plus exhaustivement. Il faut, en outre, se questionner sur la formation des maîtres, car comme l'indique Royer (2005), la formation actuelle de généraliste que reçoivent les enseignants à l'université est insuffisante pour permettre de répondre aux besoins des adolescents en troubles du comportement. Les interventions doivent reposer sur de bonnes évaluations et être hautement individualisées.

Notre étude pourrait donc aller dans le même sens que celle de Espinosa (2002) à savoir que l'élève en difficulté scolaire bénéficierait davantage d'un enseignement qui mise sur la relation. En fait, selon Espinosa (2002), le rapport à l'école et au savoir d'un élève en difficulté passerait d'abord par son rapport à l'enseignant. Évidemment, notre étude s'est attardée spécifiquement aux adolescents en troubles du comportement et non seulement, comme celle d'Espinosa (2002), aux élèves en difficulté scolaire.

En quatrième lieu, il apparaît clairement que les adolescents ayant un trouble du comportement de code 14 (MEQ, 1999) de notre échantillon, reçoivent des scores

beaucoup plus négatifs que les autres élèves à l'étude et que ces élèves étaient définitivement plus à risque de décrochage puisque c'est eux qui ont décroché en majorité dans notre recherche. Cependant, il faut mentionner que ces mêmes élèves décrocheurs avaient, au départ, un cumul important d'échecs scolaires et une présence de plusieurs facteurs de risque individuel, social et familial. Plusieurs éléments de réponses à nos questions soutiennent ceux retrouvés dans les écrits. Ils seront traités dans les paragraphes qui suivent.

Notre étude va dans le même sens que les résultats de Lessard *et al.* (2004) qui démontrent que les garçons sont plus à risque que les filles de décrocher. Également, les résultats que nous avons obtenus concernant le genre et l'abandon scolaire nous portent à croire que les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires associés au décrochage scolaire et l'interaction avec le genre contribuent à augmenter le risque d'abandon chez les filles et les garçons.

Concernant la seule fille de notre étude, nous pouvons avancer en cinquième lieu, et ce, même si notre échantillon est minime, que nos résultats semblent concorder avec ceux de Poirier (2007) sur le fait qu'en général, on observe une différence dans les perceptions entre les garçons et les filles. De même, nous pouvons affirmer, comme le soulignent Potvin et Rousseau (1993), que les filles bénéficieraient dans l'ensemble d'attitudes plus favorables que les garçons. Aussi, la dépression, élément présent chez Amy, a certes contribué à augmenter et actualiser son risque de décrochage (Marcotte *et al.*, 2001).

Ce qui semble inquiétant pour les élèves ciblés par ce projet est qu'ils sont en majorité perçus négativement par les enseignants et présentent des facteurs de risque associés au décrochage scolaire. Cette mauvaise perception témoigne que les élèves en troubles du comportement qui décrochent présentent de plus grandes difficultés en classe dont les attitudes négatives des enseignants qui ont certainement tendance à concourir à une mauvaise relation (Fortin *et al.*, 2005). Les troubles du comportement

de plusieurs d'entre eux ne semblent pas favoriser l'établissement d'un lien positif avec les enseignants (Rumberger, 1995; Fortin *et al.*, 2004). Vu le nombre de décrocheurs de notre petit échantillon, nous pouvons aussi avancer que les adolescents en troubles de comportement sont plus à risque de décrocher. Pour plus de la moitié de l'échantillon, nous constatons que dès le début de l'étude, il existait des facteurs de risques connus et associés au décrochage scolaire. Nous voyons notamment que les troubles du comportement représentent un facteur fortement associé au décrochage scolaire, tout comme le soulignent Fortin *et al.*, (2004). Alors, notre échantillon présentait pour la majorité des sujets plusieurs facteurs de risque de décrochage scolaire au plan familial, scolaire et individuel et ces différents facteurs de risque ont certes contribué à actualiser le décrochage pour plus de la moitié d'entre eux.

Sur le plan des facteurs familiaux, les recherches indiquent que le fonctionnement familial négatif contribue à augmenter le risque chez les filles et garçons, ce qui va dans le même sens que notre étude (Fortin *et al.* 2004). Même si nous n'avons pas fait une recherche approfondie concernant le milieu familial des élèves à l'étude, nous pouvons quand même affirmer que pour la totalité des élèves, le milieu n'était pas idéal. Finalement, sur le plan des facteurs scolaires, tous les facteurs contribuaient à augmenter le risque d'abandon (Fortin *et al.* 2004).

Cet essai comporte évidemment des limites méthodologiques. Il aurait été préférable, selon nous, de recueillir des données par le biais d'entrevues, et ce, autant pour les enseignants que pour les élèves ciblés. Ces informations auraient permis d'obtenir des résultats plus justes et éclairés et de cibler davantage les perceptions des élèves par rapport à la relation qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Des entretiens auraient, selon nous, permis de mieux répondre à nos questions de recherche. La principale limite de notre étude est, selon nous, d'avoir évalué les perceptions des élèves et des enseignants uniquement à partir de questionnaires. Des entrevues auprès des enseignants aideraient aussi à mieux saisir les variables qui

entrent en jeu dans la relation. De plus, le petit nombre d'élèves du groupe de type concomitant empêche de tirer des conclusions générales sur ce type d'élèves. Aussi, cette étude n'a pas permis de comparer les élèves en troubles du comportement et les élèves non à risque ce qui aurait été fort intéressant. Notre essai, par le petit nombre de sujets et les limites méthodologiques du plan de recherche utilisé, est davantage exploratoire que confirmatoire. La plus grande des prudences doit s'appliquer dans l'interprétation des résultats.

Avec ces données, nous proposons comme Espinosa (2002), une différenciation des pratiques pédagogiques lorsqu'il s'agit d'intervenir auprès d'adolescents en troubles du comportement. Cette démarche pourrait être axée sur le développement d'un lien significatif en premier lieu pour cette clientèle, car il semble que leur appréciation de l'école et la matière enseignée passeraient d'abord par la relation avec leurs enseignants. Par conséquent, agir sur l'environnement scolaire et sur les pratiques pédagogiques pourrait produire un effet significatif et protecteur sur la motivation des élèves à apprendre et à mieux se comporter (Potvin et Rousseau, 1993).

Il aurait également été intéressant pour nous d'évaluer la différence des scores donnés par les adolescents en troubles du comportement par rapport aux adolescents non à risque pour ainsi faire un lien avec l'étude de Poirier (2007) qui montrent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque.

Les élèves ciblés par cette recherche présentent d'énormes vulnérabilités scolaires qu'une seule année d'intervention ne peut effacer. D'autre part, l'établissement d'une relation significative, d'un meilleur soutien pédagogique et d'un resserrement de l'encadrement apparaissent comme étant des mesures nécessaires (Janosz *et al.*, 2001), mais non suffisantes. C'est pourquoi, nous suggérons de prendre de nouvelles dispositions spécifiques : réduction du rapport

élèves-maître, groupe stable d'élèves, organisation spatio-temporelle plus simple et prévisible, centration sur les matières de base, adaptation de l'enseignement au rythme des élèves. Ces modifications de l'environnement socioéducatif pourraient augmenter la disponibilité des enseignants et favorisent l'établissement d'un climat relationnel chaleureux et soutenant qui profite énormément aux élèves. (Janosz *et al.*, 2001; Janosz *et al.*, 2000).

CONCLUSION

Alors que l'atmosphère et les structures de l'école doivent encourager l'apprentissage, l'enseignant de par son attitude vis-à-vis l'élève en troubles du comportement doit contribuer au développement de compétences et d'autonomie et surtout, démontrer une sensibilité et une ouverture face aux besoins de ces élèves. Nous sommes d'avis pour dire que les problèmes de comportement représentent un facteur fortement associé au décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2005). Ces élèves se caractérisent par un cumul de facteurs de risque associés aux plans personnel, scolaire et familial et ces facteurs influencent l'adaptation, le rendement d'un jeune et son engagement à demeurer à l'école. Cette étude nous permet d'avancer que l'attitude négative que les enseignants ont envers les élèves en troubles du comportement permet difficilement d'entretenir des relations chaleureuses avec lesdits élèves. Il y a lieu de se questionner sur l'impact de ces attitudes sur l'engagement de l'élève à bien se comporter et à bien s'investir dans leur tâche scolaire. Les enseignantes et les enseignants, par les stratégies qu'ils utilisent pour motiver leurs élèves, le soutien qu'ils leur assurent ainsi que les pratiques évaluatives qu'ils privilégient ont une grande influence sur la persévérance et l'engagement scolaires de leurs élèves, et par ricochet, sur leur réussite scolaire (Bouffard *et al.*, 2005 ; Chouinard *et al.*, 2005).

De ce fait, nous pensons que lorsque les enseignants entretiennent des relations de qualité ou fournissent un cadre relationnel chaleureux et soutenant, quand ils ont des attentes claires et respectent l'autonomie des élèves, ceux-ci développent de meilleures compétences sociales et s'engagent plus activement dans les activités scolaires. Ils comprennent mieux les règles, se révoltent moins et réussissent mieux. Enfin, se sentir aimé par les enseignants semble favoriser la scolarisation. Par ailleurs, dans notre étude, le fait que les élèves aient des attitudes plus positives vis-à-vis les enseignants peut être évidemment mis en relation avec plusieurs aspects de la perspective motivationnelle (sentiment de contrôle, poursuite de buts scolaires et

sociaux, aspirations et valorisations scolaires, sentiment de maîtrise, intérêt, accomplissement des tâches scolaires, etc.).

Aussi des éléments de la théorie de l'attachement peuvent caractériser la perception de soutien offert par les enseignants comme le sentiment d'être en sécurité dans la relation, la proximité, le bien-être émotionnel et la chaleur. Comme avec les parents, on peut croire que la qualité de l'attachement avec l'enseignant influence les facteurs psychologiques proximaux de la réussite scolaire (Ruiter & Van Ijzendoorn, 1993, dans Fallu & Janosz, 2003). Une relation sécurisante va permettre une confiance en soi, une base d'exploration pour comprendre les exigences scolaires. Nous osons croire ici que malgré que les enseignants perçoivent négativement les élèves en troubles du comportement, ceux-ci offrent possiblement une relation sécurisante qui permet un partenariat entre l'enseignant et le jeune en difficulté favorisant ainsi l'atteinte de buts communs.

Nous croyons que la relation maître-élève positive et chaleureuse ne peut qu'être bénéfique et souhaitable pour les adolescents en troubles du comportement et que cette dimension mérite d'être encore étudiée. Les hypothèses explicatives qui viennent appuyer le fait que cette relation entre l'enseignant et l'élève joue un rôle déterminant sur la réussite du jeune peuvent être expliquées par le parallèle suivant : cette relation est gagnante et elle influence inévitablement chez l'élève les variables de la motivation scolaire, de l'estime de soi, du rendement, du niveau de stress, de l'anxiété, des aspirations scolaires, des problèmes d'adaptation, du sentiment de contrôle et de compétence. De plus, cette relation modifie ou modèle les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Les variables de la prise en charge différente, de la différenciation pédagogique, des attitudes positives, de la motivation extrinsèque, de l'engagement, en sont des exemples. Pour ce, nous suggérons que des futures recherches s'attardent aux variables de la prise en charge différente. De même, comparer les perceptions des enseignants du secteur régulier et ceux d'adaptation

scolaire et la concordance entre l'attitude de l'enseignant à l'égard de cette clientèle et ses comportements serait un sujet de recherche pertinent.

Il ne faut pas présumer pour autant que cette relation est sauveur de tous les problèmes des jeunes adolescents en troubles du comportement, car notre étude nous a permis de constater que les jeunes décrocheurs avaient déjà plusieurs facteurs de risque présents. Il faut plutôt intervenir en tenant compte des multiples facteurs de risque associés au décrochage scolaire. Par contre, force est d'admettre que l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire ne reposent pas uniquement sur des facteurs individuels ou familiaux, mais aussi sur un sentiment d'être aimé et apprécié par les enseignants et le personnel d'une école. Comme le dit si bien Cyrulnik (2002), les enfants résilients ont besoin de relations significatives puisque l'implication affective est vitale pour eux. Le destin des jeunes à risque dépend en majeure partie du regard social. C'est avec des bouts de laine affective que l'on se construit.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Archambault, J., Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Bouchard, Y. (2000). De la problématique au problème de recherche. In Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation. Étapes et approches*. (79-98). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire, Université du Québec à Montréal*. Recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, action concertée FQRSC-MELS.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). La motivation à apprendre : interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, (1), 3-8.
- Bowlby, J. (1969;1978). *Attachement et perte. Attachment and loss*. Paris: Presse Université de France.
- Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. In Gauthier, B. (2004). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (51-84). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Chouinard R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, (3), 497-514.
- Chouinard R., Bowen, F., Cartier C. S., Desbiens, N. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche : Université de Montréal.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2006). Le soutien à la motivation scolaire. In Desbiens, N., Lanaris, C. et Massé, L. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (261-270). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Conseil Supérieur de l'Éducation (2001). Les élèves en difficulté de comportement à L'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir. Québec : CSE.
- Cossette, M-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33,(1), 117-136.
- Côté, R.L. (2002). Tenir compte de l'affectivité dans l'apprentissage. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. (160-180). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Cyrulnik, B. (2002). *Un merveilleux malheur*. Paris : O. Jacob Paris.
- Deblois, L. (dir.). (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval CRIRES.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2005). Les caractéristiques d'élèves en difficulté de comportement: placés en classe spéciale ou intégrés en classe ordinaire. *Canadien Journal of education*, 28 (1-2), 1-23.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire*. Montréal : Doctorat en Éducation, Université du Québec à Montréal.
- Espinosa, G. (2002). La relation maître-élève dans sa dimension affective. Un pivot pour une différenciation des pratiques pédagogiques enseignantes? In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*. (160-180). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32,(1), 7-29.
- Fortin L., Marcotte, D., Royer É., Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveau cahiers de la recherche en éducation*, 8, (2), 79-88.

- Fortin L., Royer É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 219-231.
- Fortin L., Marcotte, D., Royer É., Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. In L. Deblois (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin L., Marcotte, D., Royer É., Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur le plan personnel, familial et social entre les troubles du comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez les élèves de première secondaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 26, (1), 197-218.
- Fortin, L. et Strayer, (2000) : Introduction caractéristiques de l'élève en troubles du comportement et contraintes sociales du contexte. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, (1), 3-16.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P.(2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, 8 (2), 79-88.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of Students at Risk of Dropping Out of School : Description by Personal, Family and School Factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Garnier, H. E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Paris : Édition J'ai lu.
- Goupil, G. (1990). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspectives nord américaine. *VEI enjeux*, no 122

- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M. et Fallu, J. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé*. École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.A. (2000). La prévention de l'abandon scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, in Vitaro, F. et Gagnon, C. (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, 177-199.
- Janosz, M. et Leclerc, D. (1993). L'intervention psychoéducative à l'école secondaire : intervenir sur l'individu ou sur son milieu? *Revue canadienne de psycho-éducation*, 22, (11), 33-55
- Jimerson, S.R., Anderson, G.E. et Whipple, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 441-457.
- Legault, J.P. (1996). *Gestion de classe et discipline. Une compétence à construire*. Boucherville : Les éditions Logiques.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire. Différence selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27 (1), 135-152.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É. et Blaya, C. (2004). Students At-Risk for Dropping out of School: Are There Gender Differences Among Personal, Family and School Factors? *The Journal of At-Risk Issues*, 10 (2), 19-127.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, (3), 687-712.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Motivation, soutien et évaluation : Les clés de la réussite des élèves*. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Québec : Éditeur officiel du Québec.

- Ministère de l'éducation du Québec (1993). *École et comportement. Un guide d'intervention au secondaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *La politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Murray, C. (2002). *Supportive teacher-student relationships : Promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities*. Childhood Education, hiver 2002-2003.
- Parent, S., Ménard, A. et Pascal, S.(2000). La prévention des problèmes d'attachement à la petite enfance. In F. Capuano et C. Gagnon (dir), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 1 : Les problèmes internalisés*. (305-347). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Poirier, (2007). *La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire*. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Potvin, P. (1985). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté scolaire et le groupe réduit comme stratégie d'intervention*. Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Commission Scolaire Régionale du Bas St-Laurent.
- Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18 (2), 132-146.
- Potvin, P., Rousseau, R., St-Jean, M. et Potvin, Y. (1993). *L'échelle sémantique différentielle : un instrument de mesure des aptitudes des professeurs et des élèves*. Laboratoire d'étude et d'action pour le développement de la recherche en éducation. Université du Québec à Rimouski
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). Guide de prévention du décrochage scolaire. CTREQ

- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. In L. Deblois (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P., Fortin, L. et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. In Desbiens, N., Lanaris, C. et Massé, L. (2006). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention*. (67-78). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Reebye, P.N., Ross, S.E. et Jamieson, K., (1999). Analyse documentaire de la théorie de l'attachement parents-enfants et des pratiques interculturelles qui influencent la relation d'attachement. Rapport de recherche.
www.attachmentcrosscultures.org 2006-02-08
- Robertson, A. et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et intervention. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 687-707.
- Rousseau, N. et Langlois, L. (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes. Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Rousseau, M. et Bertrand, R. (2005). Qu'entend-on « réellement » par décrochage scolaire. In Deblois, L. (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Royer, É., Desbiens, N., Moisan, S., Bitodeau, I. et Morand, C. (2000). Fonctionnement familial et compétences sociales des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 219-236.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise ou comment enseigner à des jeunes en difficultés sans s'épuiser*. Québec : École et comportement.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée*. Québec : École et comportement.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Statistique Canada (1995). *Après l'école : Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*.

- Tardif, J., Chabot, G. (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*. Nouveau-Brunswick. Vers une école renouvelée. Monographie 2.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Venet, M., Bureau, J.F., Dubois-Comtois, K., Gosselin, C. et Capuano, F. (1999). L'évaluation représentationnelle des modèles internes de la relation d'attachement à l'âge préscolaire. *Revue de psychoéducation* (sous presse)
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théorie et pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Vitaro, F., Dobkins, P.L., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant: Prévalence, déterminants et prévention*. Monographie de psychologie. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Yasutake, D. et Bryan, T. (1995). The influence of affect on the achievement and behavior of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(6), 329-334.

ANNEXE A
STATISTIQUES DÉCROCHAGE CSHC

Statistiques du décrochage scolaire CSHC

Commissions Scolaires de l'Estrie – réseau public

Commission scolaire	Pourcentage (2005-2006)	Pourcentage (2006-2007)
Eastern Townships	33,7 %	35,5 %
Région-de-Sherbrooke	33,2 %	33,3 %
Des Hauts-Cantons	25,9 %	28,6 %
Des Sommets	31,2 %	34,4 %
Estrie – réseau Public	31,6 %	33 %

Évolution du taux de décrochage

COMMISSION SCOLAIRE DES HAUTS-CANTONS

2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	
Taux de décrochage	31,5 %	30,2 %	25,9 %	28,6 %
Nombre de décrocheurs	172	136	124	135
Effectifs CSHC	3005	2917	2868	2771

Taux de décrochage par école secondaire

Nombre de sortants sans diplôme, ni qualification, par cycle

Nom de l'école secondaire	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
École Louis-Saint-Laurent	40%	28%	26,4%	29,4%
Nombre de sortants sans diplôme, ni qualification	44	37	29	40
1 ^{er} cycle	9	3	5	9
2 ^e cycle	35	34	24	31
École Montignac	32,1%	35,1%	27,5%	32,9%
Nombre de sortants sans diplôme, ni qualification	61	52	50	54
1 ^{er} cycle	13	10	13	9
2 ^e cycle	48	42	37	45
École La Frontalière	27,5%	27,5%	24,1%	23,8%
Nombre de sortants sans diplôme, ni qualification	67	47	45	41
1 ^{er} cycle	21	11	16	2
2 ^e cycle	46	36	29	39

ANNEXE B
SCORES DÉTAILLÉS AEP

L'attitude de l'élève par rapport au professeur AEP
Scores détaillés

Élève/ question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL
Élève 1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	45
Joseph	3	3	3	3	0	3	2	3	3	3	3	3	3	0	1	-1	35
	0	0	0	3	0	0	-1	-1	-1	3	0	3	1	1	3	0	11
	1	0	0	-3	0	-3	3	0	0	2	2	3	0	3	0	-3	5
Élève 2	2	3	2	-2	0	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	31
Antonio	3	3	3	-3	2	3	2	0	0	3	3	2	3	2	3	2	31
	2	3	2	-3	3	3	3	2	3	0	3	3	2	3	3	3	35
	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	44
Élève 3	-1	-3	0	-2	-2	1	1	-1	-1	0	3	-1	-1	-1	0	0	-8
Daniel	2	3	3	0	2	2	2	2	0	1	3	3	2	0	0	0	25
	-2	0	-3	0	0	3	-1	0	3	3	3	3	-1	0	3	3	14
	3	3	3	0	1	-2	0	0	0	3	3	3	1	0	2	0	20
Élève 4	1	-1	1	-2	1	-1	-2	2	-1	2	3	2	0	1	1	0	7
Michel	2	3	3	-1	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	28
	-2	-2	0	-3	-1	-1	-2	0	-2	-3	-2	-3	1	-1	0	0	-21
	3	2	1	3	0	-2	3	2	3	3	0	3	2	2	2	0	27
Élève 5	-1	0	-1	-2	-2	1	-1	-1	-2	-2	2	-2	-2	-2	1	-2	-16
Amy	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	0	-2	2	33
	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	36
	2	2	2	3	3	2	-2	2	3	3	1	3	3	3	1	1	32
Élève 6	2	2	3	0	2	1	3	3	2	1	3	2	2	2	3	3	34
Jino	2	2	2	0	2	2	2	3	2	1	3	1	1	2	3	1	29
	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	29
	2	2	-1	0	2	-1	0	1	2	2	2	1	1	3	2	0	18
Élève 7	0	1	0	-1	1	1	2	0	0	3	3	3	1	1	1	0	16
Salvator	3	3	0	-1	1	1	3	3	0	3	3	3	1	1	0	0	24
	2	3	0	0	1	3	3	0	1	2	3	3	0	2	2	0	25
	1	0	3	3	0	1	2	1	3	3	2	3	0	0	1	0	23

ANNEXE C

SCORE TOTAL POUR CHAQUE QUESTION DE L'AEP

Score total pour chaque question de l'AEP

Élève/ question	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	TOTAL
Élève 1	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	45
Joseph	3	3	3	3	0	3	2	3	3	3	3	3	3	0	1	-1	35
	0	0	0	3	0	0	-1	-1	-1	3	0	3	1	1	3	0	11
	1	0	0	-3	0	-3	3	0	0	2	2	3	0	3	0	-3	5
Élève 2	2	3	2	-2	0	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	31
Antonio	3	3	3	-3	2	3	2	0	0	3	3	2	3	2	3	2	31
	2	3	2	-3	3	3	3	2	3	0	3	3	2	3	3	3	35
	3	3	3	0	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	44
Élève 3	-1	-3	0	-2	-2	1	1	-1	-1	0	3	-1	-1	-1	0	0	-8
Daniel	2	3	3	0	2	2	2	2	0	1	3	3	2	0	0	0	25
	-2	0	-3	0	0	3	-1	0	3	3	3	3	-1	0	3	3	14
	3	3	3	0	1	-2	0	0	0	3	3	3	1	0	2	0	20
Élève 4	1	-1	1	-2	1	-1	-2	2	-1	2	3	2	0	1	1	0	7
Michel	2	3	3	-1	3	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	28
	-2	-2	0	-3	-1	-1	-2	0	-2	-3	-2	-3	1	-1	0	0	-21
	3	2	1	3	0	-2	3	2	3	3	0	3	2	2	2	0	27
Élève 5	-1	0	-1	-2	-2	1	-1	-1	-2	-2	2	-2	-2	-2	1	-2	-16
Amy	2	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	0	-2	2	33
	3	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2	2	36
	2	2	2	3	3	2	-2	2	3	3	1	3	3	3	1	1	32
Élève 6	2	2	3	0	2	1	3	3	2	1	3	2	2	2	3	3	34
Jino	2	2	2	0	2	2	2	3	2	1	3	1	1	2	3	1	29
	2	2	1	0	2	1	2	2	2	2	3	2	1	2	3	2	29
	2	2	-1	0	2	-1	0	1	2	2	2	1	1	3	2	0	18
Élève 7	0	1	0	-1	1	1	2	0	0	3	3	3	1	1	1	0	16
Salvator	3	3	0	-1	1	1	3	3	0	3	3	3	1	1	0	0	24
	2	3	0	0	1	3	3	0	1	2	3	3	0	2	2	0	25
	1	0	3	3	0	1	2	1	3	3	2	3	0	0	1	0	23
	40	44	37	1	32	32	39	38	33	53	65	58	35	36	44	23	

Questions plus **positives** = 11-12-15-2

Questions plus **négatives** = 4-16

ANNEXE D
SCORES DÉTAILLÉS APE

L'attitude du professeur par rapport à l'élève (APE)

Scores détaillés APE

Enseignant/questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	total
Élève Joseph																			
Albert	-2	-2	-2	3	-3	-2	-3	-3	-2	-2	1	-3	-1	0	-3	-3	-2	2	-27
Bruno	0	-3	-2	2	-2	-1	-3	-1	-3	-3	-3	-2	-3	-3	-3	-2	-3	-3	-38
Carol	1	-1	1	3	1	1	1	1	-1	-1	0	-1	-2	0	-1	-2	-2	-2	-4
Delphine	0	2	2	3	2	1	0	2	3	2	-2	0	2	0	2	2	1	1	23
Élève Antonio																			
Elvis	1	1	1	-2	-2	-1	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	-3	-2	0
Fabienne	2	-2	0	-2	-1	-2	0	-1	1	3	-3	1	1	2	-1	-1	-2	-2	-7
Gastonne	3	3	2	-2	2	-2	2	2	3	3	-2	1	-2	2	2	-2	-3	-3	9
Henriette	1	-3	-1	0	1	-2	-3	-1	-1	2	-3	0	-2	2	0	-1	-3	-3	-17
Élève Daniel																			
Elvis	-1	-1	-1	-1	-3	1	-1	-1	-1	-2	-1	-2	1	0	-1	-1	-1	-2	-18
Fabienne	1	-1	0	0	-1	-2	-1	-2	-1	1	-2	-2	-2	1	-2	2	-2	-3	-16
Gastonne	1	-3	-1	-3	-2	-3	1	-1	1	1	2	-2	-1	-2	-3	2	-3	-3	-19
Henriette	-2	-3	-2	0	0	-3	0	-3	0	0	0	0	0	0	0	0	-3	-3	-19
Élève Michel																			
Elvis	1	-1	0	-3	-2	-2	-1	-1	0	0	-3	-2	-1	1	1	1	1	-1	-12
Fabienne	1	-1	-1	-2	-2	2	1	1	0	-1	0	1	1	-2	0	1	-1	-1	-3
Gastonne	2	2	1	-2	-3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	-2	16
Henriette	0	1	-2	-2	-3	0	0	-2	-2	0	0	0	-1	0	-2	0	-2	-3	-18
Élève Amy																			
Elvis	1	0	-2	3	0	0	-2	-1	2	1	1	-2	3	0	0	0	-3	0	1
Fabienne	2	1	1	3	-1	2	1	2	2	0	2	-1	2	-1	1	2	1	1	20
Gastonne	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	-2	1	-3	3	2	2	2	31
Henriette	2	2	2	3	3	3	1	3	3	0	2	0	3	0	0	0	0	0	27
Élève Jino																			
Elvis	-1	-2	-2	-1	-3	-2	-2	-3	-2	-2	-1	-1	0	1	-2	0	-2	-1	-26
Fabienne	1	-3	1	-2	-2	-2	1	-2	-2	-2	-2	-1	-1	-2	0	-2	-2	-2	-24
Gastonne	1	-2	1	-3	1	1	-2	-2	1	0	0	1	-3	0	-2	0	-2	-2	-12
Henriette	2	1	2	0	1	1	0	0	0	1	-1	1	-2	0	1	0	-3	-3	1
Élève Salvator																			
Elvis	0	-3	-2	-3	-2	-3	-3	-2	0	0	-2	-3	-3	-1	0	-2	1	-3	-31
Fabienne	1	-2	0	1	-2	-1	-1	-2	1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	0	-2	-1	-19
Gastonne	2	2	1	0	-2	-2	1	2	2	1	0	1	-2	0	1	0	2	0	9
Henriette	-2	-3	-2	3	-2	-3	-3	-3	3	-1	2	-1	-3	0	-3	0	-3	3	-18

ANNEXE E

SCORE TOTAL POUR CHAQUE QUESTION DE L'APE

Score total pour chaque question de l'APE

Enseignant/ questions	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	total
Élève Joseph																			
Albert	-2	-2	-2	3	-3	-2	-3	-3	-2	-2	1	-3	-1	0	-3	-3	-2	2	-27
Bruno	0	-3	-2	2	-2	-1	-3	-1	-3	-3	-3	-2	-3	-3	-3	-2	-3	-3	-38
Carol	1	-1	1	3	1	1	1	1	-1	-1	0	-1	-2	0	-1	-2	-2	-2	-4
Delphine	0	2	2	3	2	1	0	2	3	2	-2	0	2	0	2	2	1	1	23
Élève Antonio																			
Elvis	1	1	1	-2	-2	-1	1	0	0	1	1	0	1	2	1	0	-3	-2	0
Fabienne	2	-2	0	-2	-1	-2	0	-1	1	3	-3	1	1	2	-1	-1	-2	-2	-7
Gastonne	3	3	2	-2	2	-2	2	2	3	3	-2	1	-2	2	2	-2	-3	-3	9
Henriette	1	-3	-1	0	1	-2	-3	-1	-1	2	-3	0	-2	2	0	-1	-3	-3	-17
Élève Daniel																			
Elvis	-1	-1	-1	-1	-3	1	-1	-1	-1	-2	-1	-2	1	0	-1	-1	-1	-2	-18
Fabienne	1	-1	0	0	-1	-2	-1	-2	-1	1	-2	-2	-2	1	-2	2	-2	-3	-16
Gastonne	1	-3	-1	-3	-2	-3	1	-1	1	1	2	-2	-1	-2	-3	2	-3	-3	-19
Henriette	-2	-3	-2	0	0	-3	0	-3	0	0	0	0	0	0	0	0	-3	-3	-19
Élève Michel																			
Elvis	1	-1	0	-3	-2	-2	-1	-1	0	0	-3	-2	-1	1	1	1	1	-1	-12
Fabienne	1	-1	-1	-2	-2	2	1	1	0	-1	0	1	1	-2	0	1	-1	-1	-3
Gastonne	2	2	1	-2	-3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	-2	16
Henriette	0	1	-2	-2	-3	0	0	-2	-2	0	0	0	-1	0	-2	0	-2	-3	-18
Élève Amy																			
Elvis	1	0	-2	3	0	0	-2	-1	2	1	1	-2	3	0	0	0	-3	0	1
Fabienne	2	1	1	3	-1	2	1	2	2	0	2	-1	2	-1	1	2	1	1	20
Gastonne	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	3	-2	1	-3	3	2	2	2	31
Henriette	2	2	2	3	3	3	1	3	3	0	2	0	3	0	0	0	0	0	27
Élève Jino																			
Elvis	-1	-2	-2	-1	-3	-2	-2	-3	-2	-2	-1	-1	0	1	-2	0	-2	-1	-26
Fabienne	1	-3	1	-2	-2	-2	1	-2	-2	-2	-2	-1	-1	-2	0	-2	-2	-2	-24
Gastonne	1	-2	1	-3	1	1	-2	-2	1	0	0	1	-3	0	-2	0	-2	-2	-12
Henriette	2	1	2	0	1	1	0	0	0	1	-1	1	-2	0	1	0	-3	-3	1
Élève Salvator																			
Elvis	0	-3	-2	-3	-2	-3	-3	-2	0	0	-2	-3	-3	-1	0	-2	1	-3	-31
Fabienne	1	-2	0	1	-2	-1	-1	-2	1	-1	-2	-2	-2	-2	-2	0	-2	-1	-19
Gastonne	2	2	1	0	-2	-2	1	2	2	1	0	1	-2	0	1	0	2	0	9
Henriette	-2	-3	-2	3	-2	-3	-3	-3	3	-1	2	-1	-3	0	-3	0	-3	3	-18
	19	-19	-3	-12	-22	-17	-12	-13	15	9	-7	-20	-15	-4	-14	-3	-31	-36	

Questions positives : 1-9-10

Questions négatives : 18-17-12-5