

LB
1033
P64
2007

G

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire

Par
Martine Poirier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Sciences de l'éducation

Juin 2007
©Martine Poirier, 2007

V-711

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire

Martine Poirier

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Caroline Couture

Présidente du jury

Anne Lessard

Directrice de recherche

Eric Yergeau

Codirecteur de recherche

Mémoire accepté le _____ 4 juin 2007 _____

La perception de l'élève de la qualité de sa relation avec l'enseignant et le risque de décrochage scolaire

©Martine Poirier, 2007

Ce mémoire traite du lien entre la qualité de la relation élève-enseignant, le risque de décrochage scolaire et le sexe des élèves à partir de la perception de 375 garçons et 381 filles de deuxième secondaire de la région de l'Estrie. Parmi eux, 309 étaient considérés à risque et 447 ne l'étaient pas. Les résultats de l'analyse de covariance multivariée indiquent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. En effet, les élèves à risque de décrochage manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant, rapportent être moins engagés, perçoivent moins de soutien de leur enseignant, d'ordre et d'organisation en classe et considèrent que les règlements sont moins clairs que leurs pairs non à risque. De plus, les filles considèrent que les règlements sont plus clairs et qu'elles manifestent des attitudes moins négatives envers leur enseignant que les garçons.

SOMMAIRE

La revue de la littérature révèle que le cumul de facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires augmente la probabilité qu'un élève abandonne l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Jimerson, Egland, Sroufe et Carlson, 2000). Considérant que les acteurs du domaine de l'éducation peuvent intervenir plus efficacement sur les facteurs de risque scolaires afin de prévenir le décrochage, nous croyons qu'une meilleure compréhension de ces derniers permettra de mettre en place des programmes de prévention plus adaptés aux besoins des élèves. Plus particulièrement, nous nous centrons sur la relation élève-enseignant puisque très peu d'auteurs ont exploré le lien entre ce facteur de risque et le parcours des élèves.

Les auteurs qui ont étudié la relation élève-enseignant la définissent le plus souvent à partir de la théorie de l'attachement, d'une approche motivationnelle ou socioculturelle (Davis, 2003). Pour ce mémoire, l'approche motivationnelle, caractérisée par le soutien de l'enseignant, son implication émotionnelle et l'encadrement qu'il fournit, a été retenue, puisque celle-ci est privilégiée lors de l'étude de la relation élève-enseignant auprès d'élèves du secondaire.

Nos objectifs de recherche visent à 1) vérifier l'effet du risque de décrochage scolaire sur la perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant; 2) examiner l'effet du sexe sur sa perception de la qualité de la relation élève-enseignant; 3) explorer l'effet d'interaction entre le risque de décrochage scolaire et le sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant.

Cette recherche a été menée auprès de 756 élèves de deuxième secondaire inscrits dans six écoles de la région de l'Estrie qui participaient à l'étude du soutien à

la réussite scolaire de Fortin (2000-2003). Parmi les garçons de l'échantillon, 159 étaient considérés à risque de décrochage scolaire (42,4 %) et 216 ne l'étaient pas (57,6 %). Chez les filles, 150 étaient considérées à risque de décrochage scolaire (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 de l'analyse de covariance multivariée montrent que lorsque l'âge, l'absentéisme et le rendement sont contrôlés, les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque et ce, pour l'ensemble des dimensions évaluées (engagement de l'élève, soutien de l'enseignant, clarté des règles, ordre et organisation, attitude envers l'enseignant). Les garçons semblent évaluer aussi plus négativement la relation établie avec leur enseignant que les filles, mais seulement au plan de la clarté des règles et des attitudes négatives envers l'enseignant. Par contre, les résultats ne révèlent pas d'effet d'interaction entre le risque et le sexe sur la combinaison des variables mesurant la qualité de la relation élève-enseignant.

Ce mémoire contribue à l'avancement des connaissances puisque les résultats nous ont permis de constater qu'il existe des différences entre les perceptions des élèves à risque et non à risque par rapport à toutes les dimensions de la relation qu'ils établissent avec leur enseignant. De plus, les analyses montrent que les garçons et les filles perçoivent différemment la relation avec leur enseignant. Nos résultats invitent donc à mettre en place des programmes de prévention du décrochage scolaire adaptés aux caractéristiques des élèves, donc permettant, entre autres, aux garçons à risque de développer de meilleures relations avec leur enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE TITRE	1
IDENTIFICATION DU JURY	2
SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES FIGURES	8
REMERCIEMENTS	9
INTRODUCTION.....	10
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	13
1. ÉTAT DU PROBLÈME.....	14
1.1 Décrochage et facteurs scolaires.....	15
1.2 Relation élève-enseignant.....	17
2. QUESTIONS PRÉLIMINAIRES DE RECHERCHE.....	19
DEUXIÈME CHAPITRE - RECENSION DES ÉCRITS ET CADRES CONCEPTUELS.....	20
1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION DES ÉCRITS	20
2. FACTEURS DE RISQUE SCOLAIRES LIÉS AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE	22
2.1 Relation élève-enseignant négative et décrochage scolaire.....	25
3. RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : ATTACHEMENT	27
3.1. Impacts de la relation positive selon la théorie de l'attachement ...	27
3.2. Conséquences de la relation négative selon la théorie de l'attachement.....	29
4. RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : MOTIVATION.....	31
5. CADRES CONCEPTUELS	35
5.1 Cadre théorique de Vallerand, Fortier et Guay (1997).....	35
5.2 Cadre conceptuel de Finn (1989).....	38
5.3 Cadre conceptuel de Klem et Connell (2004).....	40
6. CONCLUSION.....	46
7. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE.....	50
TROISIÈME CHAPITRE - ARTICLE 1: ÉLÈVES ET ENSEIGNANT: ÉTABLIR UNE RELATION POUR PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE.....	51
1. INTRODUCTION	51
2. LES FACTEURS DE RISQUE SCOLAIRES	53
3. LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT	54
4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	55

5.	MÉTHODE	56
5.1	Participants	56
5.2	Instruments de mesure	57
5.2.1	Décisions (Quirouette, 1988).....	57
5.2.2	Échelle de l'environnement de la classe (traduction du Classroom Environment Scale, CES, Moos et Trickett, 1987)	58
5.2.3	Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds et Kamphaus, 1992).....	58
5.3	Procédure	59
5.4	Analyse des données.....	59
6.	RÉSULTATS	60
6.1	Analyses préliminaires.....	60
6.2	Effet du risque de décrochage sur la qualité de la relation élève-enseignant	61
6.3	Effet du sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant.....	63
6.4	Effet d'interaction entre le sexe et le risque	64
7.	DISCUSSION	64
8.	CONCLUSION	68
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	70
	ANNEXE A - ATTESTATION DU COMITE DE DÉONTOLOGIE DE L'ETABLISSEMENT	77
	ANNEXE B - PREUVE DE SOUMISSION DE L'ARTICLE	79

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Facteurs de risque scolaires associés au décrochage scolaire	23
Tableau 2	Index des points critiques pour le rendement et l'engagement des élèves	44
Tableau 3	Le soutien de l'enseignant et l'engagement : Variation en pourcentage du seuil optimal et de risque de l'engagement des élèves	45
Tableau 4	Tableau de corrélations entre les variables dépendantes	61
Tableau 5	Analyses multivariées et univariées de la variance pour la qualité de la relation élève-enseignant avec l'âge, le rendement et l'absentéisme pour covariables.....	62

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle motivationnel du décrochage scolaire	36
Figure 2	Modèle de participation-identification	39
Figure 3	Modèle de participation-identification : cycle du désengagement	40
Figure 4	Modèle réduit des processus personnels.....	42

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier particulièrement le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le soutien financier accordé à cette étude. Ces bourses m'ont permis de me concentrer sur ma formation et de mener rapidement à terme un projet d'une grande qualité.

Je désire également souligner les encouragements et le soutien de mes parents, Joane et Daniel, mes sœurs, Brigitte et Patricia, ainsi que ma tante Line et mon oncle Pierre. L'intérêt qu'ils portaient à mon travail m'a permis de conserver ma motivation et ma détermination durant mon parcours à la maîtrise. Je remercie aussi mes collègues, Martine, Claudia et Martin pour leurs conseils et leur présence ainsi que mes amies pour leur soutien moral et leur confiance en ma capacité de mener à terme ce projet.

Un merci spécial à Laurier Fortin pour m'avoir permis d'utiliser sa base de données pour répondre à mes objectifs de recherche. Merci aussi aux membres de mon jury, Michèle Venet et Caroline Couture pour leurs conseils formateurs ainsi qu'à Christian Tremblay pour sa grande disponibilité pour faciliter la réalisation de mes analyses.

Enfin, je ne peux passer sous silence l'accompagnement extraordinaire de mon équipe de direction, Anne Lessard et Eric Yergeau. Par leur confiance inébranlable et leurs judicieux conseils, ils m'ont encouragée à me dépasser à chaque instant de ma formation. Modèles par la rigueur de leur travail, leur dynamisme et leur implication dans le monde scientifique, ces professeurs-chercheurs furent une grande source d'inspiration pour la réalisation de mon mémoire et le resteront tout au long de mes études doctorales. Le choix de poursuivre ma formation pour devenir à mon tour professeure est en effet grandement motivé par le désir de leur ressembler !
Merci à tous !

INTRODUCTION

Selon le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS, 2005), parmi 100 élèves qui entrent en première secondaire, seulement 71 sortent au bout de cinq ans avec un diplôme. Chaque année scolaire se conclut avec une attrition d'élèves qui ne se réinscriront pas l'année suivante. Qu'est-ce qui explique ce phénomène du décrochage scolaire ? Qu'est-ce qui caractérise le parcours de ces adolescents et adolescentes ? Plusieurs auteurs se sont penchés sur le sujet et ont montré qu'il s'agissait d'un problème social complexe, de nature multidimensionnelle (Lessard, Fortin, Joly et Royer, 2005; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Rumberger, 1995). Ces auteurs rapportent que les décrocheurs cumulent des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires.

Malgré l'avancement des connaissances dans le domaine du décrochage scolaire et la mise en place d'interventions visant sa prévention, le taux de décrochage scolaire en cinq ans reste élevé, soit de 28,1 % pour 2003-2004 (MELS, 2005). Puisque les conséquences de cette problématique sont nombreuses et néfastes pour l'individu et pour la société dans laquelle il évolue, il importe de poursuivre la recherche dans ce domaine. Il semble, à ce jour, que les programmes de prévention du décrochage scolaire les plus prometteurs soient, à l'image de la problématique, de nature multidimensionnelle (Fortin, Lessard, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Toutefois, puisque cette dernière prend tout son sens dans le milieu scolaire et qu'un des meilleurs contextes pour intervenir auprès des élèves soit l'école, nous proposons qu'une attention particulière soit accordée aux facteurs scolaires. Plus précisément, nous nous pencherons dans cette étude sur le lien entre la perception de la qualité de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire, sur les différences au

plan du sexe ainsi que sur le rôle de l'âge, du rendement scolaire et de l'absentéisme dans l'équation qui lie la relation élève-enseignant au risque de décrochage scolaire.

Janosz et Fallu (2003) ont étudié le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire. Leurs résultats indiquent que la relation chaleureuse constituait un facteur de protection contre l'échec et le décrochage scolaire. Est-ce l'ensemble de la relation qui est associée au risque de décrochage ou seulement certaines dimensions ? Existe-t-il des différences entre les garçons et les filles au regard du lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et du risque de décrochage scolaire ?

Dans ce mémoire, nous tentons de répondre à ces questions. Nous exposons d'abord plus amplement la problématique du décrochage scolaire associée à la relation élève-enseignant ainsi que les questions générales de recherche. Par la recension des écrits, nous faisons le point sur les connaissances actuelles dans le domaine du décrochage scolaire et de la relation élève-enseignant. Afin de positionner les construits, nous présentons et discutons deux cadres théoriques du décrochage scolaire et un de la réussite scolaire qui permettent d'intégrer la relation élève-enseignant au processus menant au décrochage scolaire. Par la suite, nous présentons l'article soumis à la revue *Éducation et Francophonie* dans lequel nous répondons aux objectifs poursuivis dans le cadre de ce mémoire. Ceux-ci permettent de mieux comprendre, par la comparaison de la perception des élèves à risque et non à risque et celle des garçons et des filles, le lien entre les composantes de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire. Pour ce faire, nous avons utilisé les données recueillies pour l'étude du soutien à la réussite scolaire de Fortin (2000-2003) auprès de 756 élèves estriens de deuxième secondaire. Nous avons mené une analyse de covariance multivariée afin de distinguer la perception des différents groupes d'élèves. Les résultats révèlent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. De plus, les

filles considèrent qu'elles établissent de meilleures relations élève-enseignant que les garçons.

Puisque nous utilisons des données secondaires, notre recherche est limitée à l'étude de la relation élève-enseignant du point de vue de l'élève. Quoiqu'il eut été intéressant de considérer la perspective de l'enseignant quant à la relation avec ses élèves, notre recherche se limite à la perspective de l'élève en raison de considérations pratiques liées aux études de maîtrise. Nous croyons toutefois que les données disponibles nous ont permis d'effectuer des découvertes intéressantes qui pourront plus tard être validées par des recherches où les deux points de vue seront considérés.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Au Québec, le taux de décrochage après cinq ans s'élève à 28,1 %. En 2002-2003, les garçons furent deux fois plus nombreux que les filles à quitter l'école sans diplôme (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). En vérité, la problématique du décrochage scolaire préoccupe considérablement les chercheurs, décideurs et même l'ensemble de la population vu ses retombées négatives tant au plan personnel que sociétal. À titre d'exemple, les décrocheurs présentent plus de problèmes de comportement et de conduites délinquantes que les élèves persévérants. Ces conduites, ajoutées au manque de formation, rendent l'insertion sur le marché de l'emploi complexe pour ces jeunes. Ceux-ci éprouvent également beaucoup de difficulté à conserver leur emploi. De ce fait, plusieurs bénéficient de l'assurance ou de l'assistance-emploi et vivent, par conséquent, sous le seuil de la pauvreté (Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Fortin *et al.*, 2005).

Selon le MELS (2005), deux critères spécifiques définissent le décrocheur. Il quitte l'école avant l'obtention de son diplôme d'études secondaires et ne se réinscrit pas l'automne suivant. Pourtant, le décrocheur devra éventuellement, en tant que citoyen, assumer les mêmes responsabilités que toute autre personne. Toutefois, ses possibilités d'emploi sont restreintes à la sortie précoce de l'école et diminuent avec les années. En effet, alors qu'en 1990, 29,5 % des travailleurs ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires, ce pourcentage a diminué à travers les années. En 2004, seulement 16,3 % des emplois existants étaient occupés par du personnel non-diplômé. Ces statistiques québécoises correspondent à la réalité vécue dans les autres provinces canadiennes où 25,1 % des travailleurs n'avaient pas obtenu leur diplôme en 1990, tandis que 14 ans plus tard, ceux-ci ne représentaient que 14,5 % de la population en emploi. De plus, en 2004, parmi la population active, près de 60 % des

personnes salariées détenaient au moins un diplôme de formation post-secondaire (MELS, 2005).

1. ÉTAT DU PROBLÈME

Selon les résultats mis de l'avant par plusieurs chercheurs, le décrochage scolaire conclut un long processus qui a débuté parfois avant même que l'enfant n'ait intégré le milieu scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Baker *et al.*, 2001; Dei, Mazzuca, McIsaac et Zine, 1997). Généralement, les décrocheurs cumulent des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires et ce, parfois depuis la petite enfance jusqu'au moment de l'abandon (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, 2000; Janosz et Leblanc, 1997).

Des résultats indiquent que certaines caractéristiques de l'élève sont associées au risque de décrochage scolaire. En effet, différents facteurs personnels, tels le sexe masculin, les problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés et les faibles habiletés sociales, augmentent la probabilité que l'élève décroche. Le milieu familial présente aussi des facteurs de risque qui contribuent à prédire le décrochage scolaire. La précarité socioéconomique, les conflits familiaux, le manque de cohésion familiale et de soutien des parents sont également associés au risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 1997; Fortin *et al.*, 2000; Jimerson *et al.*, 2000).

Ces auteurs suggèrent que les élèves dont la trajectoire est marquée par plusieurs facteurs négatifs ont une probabilité plus élevée d'abandonner avant l'obtention de leur diplôme que ceux qui cheminent dans de meilleures conditions. Quoique les facteurs personnels et familiaux contribuent de façon significative à augmenter le risque de décrochage chez les élèves (Fortin *et al.*, 2004), ceux sur lesquels les professionnels du milieu de l'éducation exercent le plus d'emprise restent

les facteurs scolaires, justifiant ainsi qu'une attention particulière leur soit consacrée dans ce document.

1.1 Décrochage et facteurs scolaires

Les écrits scientifiques font état de plusieurs facteurs de risque scolaires liés au décrochage scolaire. En fait, bon nombre d'études se penchant sur les facteurs de risque scolaires ont identifié le faible rendement et l'échec scolaire comme faisant partie de l'expérience des décrocheurs et décrocheuses (Alexander et al, 1997; Fortin *et al.*, 2004; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Jimerson *et al.*, 2000). L'instabilité dans le milieu scolaire semble aussi associée au risque de décrochage. Alexander *et al.* (1997) mentionnent que les changements de classe prédisent le décrochage scolaire. Rumberger (1995) ajoute que les changements d'école et le sentiment d'insécurité et d'injustice à l'école augmentent également le risque de décrochage.

Les travaux de Fortin *et al.* (2000), de Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (1997) et de Rumberger (1995) ont aussi montré que le faible engagement et le manque de motivation prédisent le décrochage scolaire. En fait, Finn (1989) suggère que pour certains élèves, le décrochage conclut un long processus de désengagement du milieu scolaire.

Enfin, l'équipe de Fortin (2000) a identifié que la qualité de la relation élève-enseignant est un facteur scolaire associé au risque de décrochage. Selon les résultats d'une étude menée en 2004, ces mêmes chercheurs indiquent que l'attitude négative des enseignants envers les élèves constitue l'un des facteurs le plus fortement associé au décrochage scolaire chez les garçons.

À l'inverse, Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder (2004), Murray et Malgrem (2005) ainsi que Pianta et Stuhlman (2004) ont montré que la relation

positive avec l'enseignant est un facteur qui prédit la réussite scolaire. Crosnoe *et al.* (2004) sont les seuls qui se sont penchés sur l'adaptation des élèves et la relation différentielle entre les garçons et les filles avec leur enseignant. Ces auteurs ont constaté que le lien entre l'enseignant et l'élève était plus fortement associé à la réussite des jeunes filles hispaniques qu'à celle des autres participants, quoique ces derniers bénéficient aussi d'une relation chaleureuse. En ce sens, un lien positif et significatif entre l'élève et l'enseignant constituerait un facteur de protection contre le décrochage scolaire.

Les élèves qui ont décroché rapportent fréquemment une expérience difficile dans le milieu scolaire. En effet, Lehr (1999) rapporte que 58 % des décrocheurs qu'elle a interrogés ont abandonné pour des raisons en lien avec l'école (façon dont ils étaient traités, retard scolaire, pratiques pédagogiques peu adaptées, curriculum non pertinent). D'autres jeunes décrivent des expériences de rejet dans ce milieu (Kaplan, Peck et Kaplan, 1997). Le manque d'appartenance constitue en effet une caractéristique du parcours tronqué de ces élèves. Battin-Pearson *et al.* (2000) l'ont même intégrée à leur modèle explicatif du décrochage scolaire en proposant la notion de socialisation scolaire. Celle-ci est évaluée par le degré d'engagement de l'élève, son attachement à l'école et à l'enseignant.

En vérité, les relations négatives avec les enseignants caractérisent aussi le parcours des décrocheurs (Croninger et Lee, 2001; Lan et Lanthier, 2003) et plus particulièrement celui des garçons (Fortin *et al.*, 2004). Qu'est-ce qui caractérise précisément cette relation ? Comment se définit-elle ? La prochaine section montrera comment est comprise la relation élève-enseignant par différents auteurs.

1.2 Relation élève-enseignant

Dans la littérature, la relation élève-enseignant est explicitée selon différents angles. Davis (2003) a effectué une recension critique des écrits scientifiques et a fait ressortir les trois théories les plus couramment utilisées (attachement, motivation et approche socioculturelle) pour expliquer le rôle de la relation dans le processus de scolarisation de l'élève. D'abord, Pianta (1992) définit la relation élève-enseignant à partir du modèle de l'attachement à la mère (Bowlby, 1969). Cette théorie a été principalement appliquée à l'évaluation de la qualité de la relation auprès des élèves de l'école primaire, considérant que par la transition de la maison au préscolaire, la relation à la mère se prolongerait dans la relation élève-enseignant. La proximité émotionnelle, la dépendance et les conflits définissent cette relation.

Au secondaire, la qualité de la relation élève-enseignant est plus souvent associée à la capacité de l'enseignant à soutenir la motivation à l'apprentissage de l'élève. Le rôle de l'enseignant devient de maintenir une relation caractérisée par le soutien de l'autonomie, l'encadrement et l'implication émotionnelle (Klem et Connell, 2004). Un bon enseignant se révèle un instructeur efficace et permet à ses élèves de se sentir compétents au plan scolaire (Skinner et Belmont, 1993).

Enfin, d'autres auteurs caractérisent la relation à partir d'une approche socioculturelle (Bronfenbrenner, 1979; Cobb et Yackel, 1996; Goldstein, 1999; Turner et Meyer, 2000). La perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979) et la théorie systémique du développement (Sameroff, 2000) s'insèrent dans cette philosophie où la relation se développe parmi un système dynamique influencé par les structures qui l'entourent. Bien que cette perspective soit intéressante en théorie, aucune étude n'a été recensée pour la soutenir scientifiquement.

À la lumière d'une recherche bibliographique exhaustive sur le sujet, Janosz et Fallu (2003) sont les seuls à s'être penchés directement sur le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire. Ils ont découvert qu'une relation élève-enseignant de qualité, caractérisée par la proximité émotionnelle, peu de dépendance et de conflits, constituait un facteur de protection contre l'échec et le décrochage scolaire. Par contre, ces auteurs considèrent l'ensemble de la relation et ne portent pas une attention spécifique à chacune de ces dimensions. De plus, ils ne distinguent pas l'influence différentielle du sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant. Par le biais de notre mémoire, nous proposons de remédier à ces limites.

Selon les résultats de quelques études, les relations caractérisées par la dépendance et les conflits, plus fréquentes dans l'expérience des garçons, conduisent à des comportements inadaptés et à l'échec scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Demaray et Malecki, 2002), deux variables directement reliées au décrochage scolaire (Newcomb *et al.*, 2002). De plus, ces manifestations de l'inadaptation des élèves semblent se reproduire d'année en année. En effet, les relations élève-enseignant établies par la suite dans la trajectoire scolaire seront également de faible qualité (Blankemeyer, Flannery et Vazsonyi, 2002; Hamre et Pianta, 2001; Murray et Murray, 2004).

En résumé, considérant que l'expérience des décrocheurs est de nature multidimensionnelle, il devient indispensable de bien comprendre les liens qui pourraient exister entre les facteurs qui contribuent à augmenter le risque de décrochage scolaire. En effet, les mesures de prévention, pour être efficaces, doivent tenir compte de toutes les dimensions (personnelle, familiale et scolaire) de l'expérience des élèves. Pour ce faire, il importe préalablement de distinguer et de saisir l'influence de chacun des facteurs.

Les connaissances actuelles sur le décrochage scolaire et la relation élève-enseignant ne permettent pas de déterminer si toutes les dimensions de la relation

sont associées au risque de décrochage scolaire. De plus, la littérature révèle que les garçons rapportent de moins bonnes relations avec leurs enseignants et qu'ils décrochent deux fois plus que les filles, mais ne propose pas nécessairement de pistes pour expliquer ces différences. Notre recherche pourrait donc permettre de mieux comprendre le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire et ainsi fournir des pistes pour les programmes de prévention.

2. QUESTIONS PRÉLIMINAIRES DE RECHERCHE

- A. Y a-t-il un lien plus marqué entre certaines dimensions de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire ?
- B. Est-ce que l'association entre les dimensions de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire diffère en fonction du sexe de l'élève ?

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS ET CADRES CONCEPTUELS

Afin de mieux comprendre le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire, une recension des écrits a été effectuée. À notre connaissance, seule l'étude de Janosz et Fallu (2003) porte directement sur le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire, cela nous mène donc à comparer les résultats des recherches dans ces deux domaines. Il importe également de se pencher sur les cadres conceptuels du décrochage scolaire qui intègrent la relation élève-enseignant et d'analyser jusqu'à quel point ces derniers peuvent expliquer le lien entre ces deux construits. Par conséquent, ce chapitre exposera une analyse comparative des études sur le décrochage scolaire et de celles sur la relation élève-enseignant, présentera leurs résultats et leurs limites, puis démontrera la pertinence de trois cadres conceptuels. Un de ceux-ci sera retenu pour la présente étude.

1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECENSION DES ÉCRITS

La méthode proposée par Tourigny (2005), basée sur les informations tirées du *Database of Abstracts of Reviews of Effectiveness* (DARE) et du *NHS Centre for Reviews & Dissemination* (NHSCR, 2001), a été utilisée pour effectuer la recension. Afin d'identifier l'ensemble des articles pertinents traitant du lien entre la relation élève-enseignant et le décrochage scolaire, les banques de données informatisées *ERIC*, *PsycINFO*, *ProQuest Dissertations and Theses*, *Medline* et la Source de l'ICIST ont été sollicitées. Les mots-clés utilisés sont: *teacher student relationship*, *teacher student interaction*, *teacher child relationship*, *dropout*, *school dropout*, *at risk student*, *risk factors*. À la suite de la recension menée pour les années 1995 à aujourd'hui, 54 articles ont été trouvés. De ceux-ci, ont été retranchés une

revue de littérature, les articles qui ne présentaient pas de résultats de recherche scientifique (18), les études qui ciblaient les élèves de la formation post-secondaire (8) ainsi que celles qui se déroulaient avec une minorité ethnique, dans une école ou une matière spécifique (22) et qui, par conséquent, ne cadraient pas avec le thème de cette recherche. Cinq études ont donc été conservées. La bibliographie des articles pertinents a permis de découvrir une autre étude intéressante et trois cadres théoriques pour expliquer le décrochage scolaire. De plus, la recherche d'études menées par des auteurs reconnus dans le domaine du décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Alexander *et al.*, 1997; Fortin *et al.*, 2004; Fortin *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 2000; Janosz et Leblanc, 1997; Lessard *et al.*, 2004; Garnier *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000; Lan et Lanthier, 2003) a permis d'identifier 10 études pertinentes.

Une seconde recension a été effectuée sur la relation élève-enseignant en lien avec les facteurs de risque scolaires. Les études retenues répondaient aux critères suivants : a) l'objet d'étude examine la relation élève-enseignant et au moins un facteur de risque scolaire (rendement scolaire, retard scolaire, échec, absentéisme, manque de motivation, faible engagement), b) l'étude porte sur des élèves du primaire ou du secondaire, c) les élèves évalués sont inscrits à un programme de formation générale, d) les résultats peuvent être généralisés aux élèves québécois, e) l'article est rédigé en français ou en anglais. Le repérage des études s'est fait à partir de la lecture de la bibliographie de la recension de Davis (2003), des banques de données informatisées (*Eric, Medline, ProQuest, PsychInfo*) et de la bibliographie des études primaires retenues. Le protocole a mené à l'identification de 19 études. Dans la prochaine section, ces dernières seront analysées et leurs résultats seront mis en lien avec ceux des études retenues lors de la première recension.

2. FACTEURS DE RISQUE SCOLAIRES LIÉS AU DÉCROCHAGE SCOLAIRE

La présence de certains facteurs de risque dans l'expérience scolaire des élèves augmente la probabilité de décrocher. Quelques auteurs ont étudié plus précisément ces facteurs et ont établi une liste des caractéristiques adverses du milieu scolaire liées au parcours des décrocheurs (Alexander *et al.*, 2001; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Garnier *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995; Vitaro *et al.*, 2001). Le tableau 1 illustre les caractéristiques de ces études et les facteurs scolaires associés au risque de décrochage scolaire.

Le haut taux d'absentéisme est associé à l'augmentation du risque de décrochage. L'étude de Rumberger (1995) montre en effet que ceux qui manquent de 15 à 25 % de leurs périodes de classe présentent un risque de décrochage plus élevé que leurs pairs qui assistent à l'ensemble de leurs cours.

Les relations établies dans le contexte scolaire constituent aussi des facteurs reliés au décrochage scolaire. Les élèves qui s'affilient à des pairs déviants (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000; Vitaro *et al.*, 2001), sont rejetés par leurs pairs ou qui établissent des relations négatives avec leurs enseignants (Jimerson *et al.*, 2000) sont plus à risque de décrocher que ceux qui éprouvent moins de difficultés relationnelles. Effectivement, selon les résultats mis de l'avant par Rumberger (1995), les élèves qui vivent une relation chaleureuse avec leur enseignant sont 16 % moins à risque de décrocher que ceux qui perçoivent le contraire.

Tableau 1
Facteurs de risque scolaires associés au décrochage scolaire

Études Auteurs	Âge	Caractéristiques échantillon					R	Dev	Analyse Mesure	Facteurs de risque scolaires						
		NI	Att.	NF	G/F	Dé/Di				Ab	Af	É-e	E	M	RS	Re
Alexander <i>et al.</i> (2001)	6 à 14	790	7,7	729	350/379	303/426	ÉU	L	Mesure auto-rapportée				√		√	√
Vitaro <i>et al.</i> (2001)	6 à 17	1034	27,4	751	751/0	134/617	Q	L	Diplôme (MEQ)	√						√
Battin-Pearson <i>et al.</i> (2000)	5 ^e année à 16 ans	808	3,5	778	412/396	86/692	ÉU	L	Mesure auto-rapportée		√					√
Jimerson <i>et al.</i> (2000)	0 à 19	267	46,4	143	83/60	43/100	ÉU	L	Diplôme		√	√				√
Garnier <i>et al.</i> , 1997	0 à 19	205	5,4	194		19/175	ÉU	L	Diplôme				√	√		√
Janosz <i>et al.</i> (1997)	12 à 16	1 : 825 2 : 797	4,1 1,0	791 791	438/353 367/424	172/619 335/456	Q	L	Diplôme (MEQ)		√		√	√	√	√
Rumberger (1995)	10 ^e année	25000	30	17424			ÉU	C	Mesure auto-rapportée	√		√	√			√

Âge: âge des participants; NI: échantillon initial; Att: attrition en pourcentage; NF: échantillon final; G/F: nombre de garçons/nombre de filles; Dé/Di: nombre de décrocheurs/nombre de diplômés; R: région de l'étude, Québec (Q), Etats-Unis (ÉU); Dev: devis, transversal corrélational (TC), longitudinal (L), corrélational (C); Mesure: instrument de mesure utilisé pour calculer le statut de décrocheur; Ab: absentéisme; Af: affiliation à des pairs déviants ou manque d'affiliation; É-e: relation élève-enseignant; E: faible engagement; M: faible motivation; RS: retard scolaire; Re: faible rendement.

Les élèves qui n'aiment pas l'école et qui ne s'impliquent pas décrochent plus que leurs pairs qui s'intéressent à la vie scolaire. En effet, le manque de motivation et le faible engagement contribuent à prédire le risque de décrochage (Alexander *et al.*, 2001; Garnier *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995).

De plus, le retard scolaire résultant des difficultés d'apprentissage est aussi associé au décrochage (Alexander *et al.*, 2001; Janosz *et al.*, 1997). Enfin, le faible rendement scolaire et ce, dès l'élémentaire, revient dans toutes les études recensées comme un facteur prédisant le décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 2001; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Garnier *et al.*, 1997; Janosz *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995; Vitaro *et al.*, 2001). D'ailleurs, les résultats de l'étude menée par Battin-Pearson *et al.* (2000) montrent que le faible rendement constitue à lui seul le meilleur facteur de prédiction, facteur qui contribue à expliquer 33 % de la variance liée au décrochage scolaire.

Par ailleurs, dans la littérature portant sur les élèves à risque de décrochage scolaire, les problèmes de comportement sont classés en tant que caractéristique personnelle de l'élève, mais ils peuvent également être classés parmi les facteurs scolaires (Fortin *et al.*, 2004). En effet, selon les résultats mis de l'avant par Blankemeyer *et al.* (2002), parmi les 1 432 élèves de 3^e à 5^e année qui ont participé à leur étude, ceux manifestant des problèmes de comportement perçoivent que leurs relations avec les enseignants sont plus négatives que celles des élèves qui ne présentent pas de problème de comportement. Toutefois, le point de vue des enseignants n'est pas pris en considération. Ainsi, les problèmes de comportement prédisent le décrochage scolaire, mais influencent également de manière négative la relation élève-enseignant qui constitue alors un facteur de risque scolaire (Fortin *et al.*, 2004).

Au plan du sexe, Alexander *et al.* (1997) ont évalué que parmi les populations de décrocheurs, les garçons étaient plus à risque de décrocher que les filles. Toutefois, lorsque le rendement scolaire, l'attitude et le comportement des élèves sont contrôlés, les filles devenaient plus à risque que les garçons (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995). Il semble donc que les différents facteurs de risque n'influencent pas de la même façon la trajectoire des garçons et des filles. Dans le même ordre d'idée, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont soulevé que chez les garçons à risque de décrochage, l'attitude négative des enseignants constitue un des facteurs qui prédit le plus efficacement le décrochage, alors que ce n'est pas le cas chez les filles. Les résultats de l'étude de Lessard *et al.* (2004) vont également dans ce sens: les élèves qui percevaient négativement leur relation avec l'enseignant voyaient leur risque de décrochage augmenter de façon significative, et ce, de façon plus marquée chez les garçons que chez les filles. En vérité, les garçons sont généralement reconnus pour manifester plus de problèmes de comportement extériorisés que les filles (Hamre et Pianta, 2001; Murray et Murray, 2004). Ainsi, leur attitude rend plus difficile l'établissement de relations positives qui contribueraient à réduire le risque de décrochage scolaire (Rumberger, 1995). La prochaine section montrera que l'expérience négative de l'élève avec les enseignants semble également fortement associée au parcours de ceux qui ont décroché.

2.1 Relation élève-enseignant négative et décrochage scolaire

D'abord, les 22 décrocheurs australiens interrogés par Harrington (2002) rendent les attitudes négatives des enseignants responsables de leur choix d'abandonner l'école. Lessard et ses collaborateurs (2006) ont aussi mené des entrevues auprès des décrocheurs (19 filles et 17 garçons). Les garçons ayant identifié les facteurs scolaires comme raison principale d'abandon rapportaient beaucoup de conflits avec leurs enseignants menant parfois à la suspension ou l'expulsion. Pour leur part, les filles évitaient leurs enseignants lorsqu'elles ne se sentaient pas

soutenues ou appréciées. De ce fait, elles cumulaient un haut taux d'absentéisme qui les conduisait éventuellement à décrocher.

Ensuite, Croninger et Lee (2001) ne distinguent pas l'expérience au plan du sexe, mais leurs résultats confirment ceux de Lessard *et al.* (2006) et de Harrington (2002), car les décrocheurs définissent leurs relations avec les enseignants plus négativement que les élèves persistants. Lan et Lanthier (2003) rapportent que, parmi l'échantillon de 1988 du *National Education Longitudinal Center*, la troisième raison la plus fréquemment citée pour expliquer le décrochage était la relation conflictuelle avec les enseignants. Enfin, Chow, Aronson, Linqanti et Berliner (1996) ont mené des entrevues téléphoniques auprès de 123 décrocheurs et parmi ceux-ci, la deuxième raison la plus fréquemment citée (68,3 %) pour expliquer le décrochage scolaire était l'expérience négative avec les enseignants et le personnel de l'école.

Ainsi, il est manifeste que dans le discours de certains décrocheurs, la relation conflictuelle entre l'élève et l'enseignant explique en partie la fin prématurée de l'expérience scolaire. Que ce soit par la confrontation ou l'évitement, ces élèves maintiennent des relations peu propices à l'établissement d'un lien de confiance. Par contre, la relation négative ne constitue pas pour tous les décrocheurs un motif suffisant pour justifier le départ de l'école. Qui sont donc les élèves qui décrochent en raison d'une relation négative avec leur enseignant ? Quelles sont leurs caractéristiques, celles de leurs enseignants ? Comment se définit une relation élève-enseignant qui contribue à augmenter le risque de façon significative ?

Avant de se pencher sur ces questions, il importe d'explorer la façon dont est comprise la relation élève-enseignant par différents auteurs et quels sont ses impacts sur la trajectoire scolaire des élèves. À ce jour, les chercheurs se sont principalement attardés à l'implication affective (attachement) et au soutien de la motivation à l'apprentissage de l'enseignant. Quoique l'approche soit différente, les retombées se rejoignent à plusieurs points de vue.

3. RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : ATTACHEMENT

Bien que la théorie de l'attachement soit généralement associée à une relation dyadique (Ainsworth, 1989) et que le lien entre un enseignant et son élève se tisse à l'intérieur du contexte de la classe, cette théorie a été utilisée pour expliquer la relation élève-enseignant et ses effets sur la trajectoire scolaire de l'élève. En effet, certains auteurs (Pianta et Stuhlman, 2004; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001) associent la relation élève-enseignant, lors de l'entrée au préscolaire, à la poursuite du lien avec la mère. Ils considèrent donc que l'enseignant peut apporter à l'enfant une forme de sécurité, de soins et de proximité émotionnelle. Ainsi, la séparation de l'enseignant occasionnerait chez l'enfant le même sentiment d'anxiété et de solitude que celui entraîné par la séparation de la mère (Ainsworth, 1989). D'autres auteurs ont également utilisé la théorie de l'attachement pour mesurer la qualité de la relation et ses effets chez les élèves plus âgés, que ce soit au cours du primaire ou du secondaire (Crosnoe *et al.*, 2004; Janosz et Fallu, 2003; Lapointe et Legault, 2004; Murdock et Miller, 2003; Murray et Murray, 2004). Ils ont montré que la relation positive est associée à la réussite scolaire et aux comportements prosociaux (Crosnoe *et al.*, 2004; Janosz et Fallu, 2003) alors que la relation négative semble être liée aux problèmes de comportement (Murray et Murray, 2004).

3.1. Impacts de la relation positive selon la théorie de l'attachement

Une relation chaleureuse entre l'enseignant et l'élève, caractérisée par la proximité émotionnelle, peu de dépendance et de conflits, constitue un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003) et l'inadaptation à l'adolescence (Crosnoe *et al.*, 2004). L'étude de Janosz et Fallu (2003), menée auprès de 134 adolescents (60 % de garçons) évoluant en milieu défavorisé montréalais de la

1^{re} à la 4^e secondaire, dont 77 participaient à un programme d'intervention du décrochage scolaire, portait sur la relation élève-enseignant et ses impacts sur le risque de décrochage scolaire. Ces chercheurs ont mesuré le risque par trois facteurs de risque individuels (rendement scolaire, retard scolaire et engagement) et la qualité de la relation par un questionnaire auto-rapporté. La majorité des mesures du premier temps de mesure proviennent de questionnaires rétrospectifs. En effet, durant la première passation, les élèves évaluaient la qualité de la relation avec leur enseignant pour l'année scolaire précédente. Après avoir contrôlé l'effet de l'âge, du sexe, du niveau socio-économique et des aptitudes intellectuelles (les groupes ne se distinguent pas au plan du sexe et du niveau socio-économique), les auteurs concluent que les relations chaleureuses avec les enseignants diminuent le risque de décrochage des élèves à haut risque, mais que la qualité de la relation n'influence pas le niveau de risque des élèves à faible risque. Par contre, les relations conflictuelles affectent négativement l'ensemble des élèves.

Pour leur part, Crosnoe *et al.* (2004) ont étudié la qualité de la relation élève-enseignant en lien avec l'adaptation scolaire et sociale des élèves. À la suite de leurs analyses multivariées des données recueillies auprès de 10 991 adolescents de 7^e à 12^e année, ils ont constaté que perçues positivement (sensibilité et perception de justice) par les élèves, les relations avec les enseignants contribuent à un meilleur rendement scolaire et à limiter les problèmes de discipline (suspension ou expulsion) chez l'ensemble des élèves, mais que la force de l'association est plus grande pour les filles hispaniques dans le cas du rendement scolaire et pour les filles de race blanche dans le cas des problèmes de discipline.

Par leur étude menée auprès de 206 adolescents de 7^e année en 1997-1998, Murdock et Miller (2003) ont montré, à partir de l'évaluation des élèves, que la bienveillance de l'enseignant (respect, justice, attentes élevées, compétence, engagement) est associée à une motivation accrue (sentiment de compétence, motivation intrinsèque, effort fourni selon l'enseignant) chez les adolescents. Ils ne

font toutefois pas de distinction au plan du sexe. Pour leur part, toujours à partir du point de vue de l'élève, Lapointe et Legault (2004) ont associé dans leur étude corrélationnelle le soutien positif de l'enseignant au sentiment accru d'appartenance à l'école tant pour les garçons que pour les filles.

Malgré les apports positifs, apparemment plus importants pour les filles que pour les garçons, d'une relation élève-enseignant de qualité selon la théorie de l'attachement, il demeure difficile d'établir un lien entre cette relation et le risque de décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003; Crosnoe *et al.*, 2004; Lapointe et Legault, 2004; Murdock et Miller, 2003). En effet, l'ensemble des études portent sur la relation élève-enseignant, mais la définition utilisée n'est pas uniforme. Alors que certains auteurs parlent du soutien de l'enseignant (Lapointe et Legault, 2004), d'autres considèrent la bienveillance perçue (Murdock et Miller, 2003). De plus, les échantillons varient en fonction de l'âge et les construits associés à la relation élève-enseignant diffèrent (engagement, réussite scolaire, motivation, attitude envers l'école, sentiment d'appartenance).

3.2. Conséquences de la relation négative selon la théorie de l'attachement

Si la relation chaleureuse avec l'enseignant contribue à la réussite des élèves au plan scolaire et social, il semble que la relation négative influence aussi le parcours de ces derniers. En effet, divers auteurs (Hamre et Pianta, 2001; Murray et Murray, 2004) ont montré que les relations élève-enseignant caractérisées par un haut degré de dépendance et de conflits sont associées, chez les élèves, aux problèmes de comportement, qui constituent un facteur de risque de décrochage scolaire (Farmer *et al.*, 2003; Jimerson *et al.*, 2000; Vitaro *et al.*, 2001). Par conséquent, on pourrait penser que les relations conflictuelles entre les élèves ayant des problèmes de comportement et leurs enseignants augmenteraient le risque de décrochage scolaire.

D'ailleurs, les résultats de l'étude longitudinale (1988-1997) de Hamre et Pianta (2001) montrent que la piètre qualité de la relation, mesurée auprès de 179 élèves (91 garçons et 88 filles), prédit non seulement la faible adaptation scolaire au début du primaire, mais également les problèmes de comportement au plan de la conduite, des apprentissages, des phobies et de l'anxiété plus tard dans la formation (fin du primaire et premier cycle du secondaire) et ce, davantage chez les garçons présentant des problèmes précoces de comportement que chez les autres participants. Toutefois, les auteurs ne considèrent pas l'aspect bidirectionnel de la relation et l'influence réciproque de l'attitude de l'élève et celle de l'enseignant sur la qualité de la relation qu'ils établissent.

Murray et Murray (2004) ont également associé la qualité de la relation aux problèmes de comportement chez les élèves. Il semble que les élèves ayant des problèmes de comportement intériorisés et extériorisés établissent des relations plus négatives (dépendance et conflits) avec leurs enseignants que les autres élèves. Chez les 99 participants (49 garçons et 50 filles) de la 3^e à la 5^e année de cette étude corrélacionnelle, la dépendance était prédite de façon plus significative par la présence de problèmes intériorisés qu'extériorisés. Par contre, les auteurs ne mentionnent pas qui, des filles ou des garçons, vivent davantage de problèmes intériorisés. Ils se limitent à rapporter que les enseignants et enseignantes de leur étude vivent plus de proximité dans la relation avec les filles.

En résumé, la qualité de la relation élève-enseignant semble associée à différents facteurs de risque de décrochage scolaire tels que le rendement scolaire, le manque de motivation et les problèmes de comportement. Les études présentées portent toutefois sur des élèves toujours présents dans le milieu scolaire et seuls Janosz et Fallu (2003) ont mesuré le risque de décrochage associé à la relation élève-enseignant. Bien entendu, tous les élèves ayant un faible rendement, présentant un manque de motivation et des problèmes de comportement ne deviennent pas

décrocheurs. Il importe donc de nuancer les résultats à la lumière du fait que les études précédentes ne basent pas leurs conclusions sur un décrochage avéré.

De plus, dans le contexte de ces études menées auprès de populations d'âge primaire, l'ensemble des mesures utilisées concernait uniquement la perception de l'enseignant. Par conséquent, le point de vue de l'élève n'est pas pris en considération. Est-ce qu'au secondaire, la qualité de la relation peut seulement être évaluée en termes de proximité et de conflits où faut-il y introduire le rôle pédagogique ? Comment se définit l'influence de la relation dans une perspective d'apprentissage ? Exerce-t-elle le même rôle sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves que sur le rendement scolaire ? Il devient donc pertinent de se pencher sur les résultats mis de l'avant par les chercheurs qui ont étudié l'influence de la relation élève-enseignant au secondaire pour tenter de trouver des réponses à ces questions.

4. RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT : MOTIVATION

Ames (1992) et Brophy et Kehr (1985, dans Davis, 2003) analysent la qualité de la relation chez les élèves du secondaire sous l'angle de la motivation. Ces auteurs considèrent qu'un enseignant compétent soutiendra la motivation à apprendre de ses élèves. Selon Deci et Ryan (1987), pour qu'un élève soit motivé, il doit non seulement se sentir compétent, comprendre la valeur et la signification de la tâche, mais aussi s'engager de façon autonome, c'est-à-dire initier son comportement, choisir le but à atteindre et les moyens pour y arriver. Une relation élève-enseignant de qualité sera celle où l'enseignant stimule l'autonomie de ses élèves en les encourageant à faire leurs propres choix. La relation négative est par conséquent associée à l'enseignant qui contrôle le comportement de ses élèves en leur imposant un but spécifique.

D'abord, les auteurs rapportent qu'une relation élève-enseignant de qualité est associée à une motivation élevée au plan scolaire, aux comportements adaptés et à un bon rendement scolaire, alors qu'une relation négative est liée aux problèmes de comportements et à un faible rendement scolaire (Demaray et Malecky, 2002; Wentzel, 2002). En effet, dans le cadre d'une étude transversale, Wentzel (1998) a mesuré la qualité de la relation avec l'enseignant sur le plan du soutien social et scolaire perçus par 167 élèves, dont 82 filles, de 6^e année. Elle conclut que le soutien de l'enseignant est relié aux efforts visant à adhérer aux règles de la classe et à l'intérêt manifesté en classe. Les filles rapportent d'ailleurs un plus grand intérêt que les garçons. Il semble que ces résultats soient stables dans le temps puisque dans une étude longitudinale qu'elle a menée auprès de 248 élèves (125 garçons et 123 filles) durant 3 ans (6^e à 8^e année), Wentzel (1997) en arrive à des résultats similaires: la perception du soutien de l'enseignant, plus importante chez les filles que les garçons, est reliée aux efforts scolaires des élèves, à la poursuite de buts prosociaux (aider les élèves qui ont des difficultés scolaires) et au respect des règles de la classe. Les filles obtiennent de plus hauts résultats à ces deux dernières échelles. Elles adopteraient donc des comportements plus adaptés à l'école que leurs pairs masculins.

Le soutien de l'enseignant est également associé à un meilleur rendement scolaire. Murray et Malmgren (2005) ont mené une étude expérimentale visant à comparer l'adaptation scolaire, sociale et émotionnelle des 24 élèves du groupe contrôle à celle de 24 élèves participant à un programme d'intervention pour améliorer la qualité de la relation avec un de leur enseignant. Durant cinq mois, les enseignants rencontraient chaque semaine les élèves du groupe expérimental pour discuter d'un objectif scolaire que ces derniers désiraient atteindre et de stratégies pour y arriver. Les résultats de l'analyse de covariance montrent que les rencontres hebdomadaires sont associées à une amélioration du rendement scolaire chez les élèves du groupe expérimental. Toutefois, à la lumière de l'analyse du pré et du post-test, aucun impact n'a été rapporté concernant l'adaptation sociale et émotionnelle des élèves. Puisque 75 % des participants étaient de sexe masculin, les auteurs n'ont

pas effectué d'analyses pour distinguer l'apport du programme auprès des garçons et des filles. L'absence d'effet de l'intervention sur l'adaptation sociale et émotionnelle et le choix de ne pas réaliser d'analyse en fonction du sexe pourraient être expliqués par le manque de puissance statistique associé au petit échantillon. Enfin, puisque l'intervention ne s'est étendue que sur une courte période de temps et que l'adaptation des élèves a été évaluée par les enseignants qui participaient au programme, certains biais peuvent avoir été introduits.

Demaray et Malecki (2002) obtiennent des résultats similaires. Leurs analyses corrélationnelles confirment le pouvoir de prédiction de la perception du soutien émotionnel de l'enseignant envers le rendement scolaire des élèves. Le manque de soutien est également associé aux problèmes d'adaptation à l'école pour les 125 élèves participant à cette étude. La majorité était classifiée à risque en vertu de leur faible statut socioéconomique (64 %), d'un faible rendement (mathématique, 81 %, lecture, 56 % et écriture, 54 %) ou de l'appartenance à une minorité ethnique (88,8 %). Wentzel (2002) conclut que chez les 203 élèves interrogés, les attentes élevées des enseignants prédisent des buts élevés chez les élèves et un vif intérêt, alors que les rétroactions négatives sont associées à un faible rendement scolaire et aux problèmes de comportement. Dans les deux études, l'évaluation du soutien de l'enseignant est effectuée à partir de la perception des élèves.

Si le soutien de l'enseignant est associé au comportement des élèves, il appert que l'intérêt des élèves et leur satisfaction à l'école sont également reliés à la qualité de la relation avec leur enseignant. Baker (1999) a mené une étude auprès de 126 élèves afro-américains de la 3^e à la 5^e année d'une école primaire, située dans un milieu urbain défavorisé. Il a ensuite interrogé et observé les 61 enfants qui obtenaient les meilleurs et les pires résultats afin de déterminer si la satisfaction envers l'école qu'ils exprimaient se reflétait dans leurs relations avec les enseignants. Quoique les interactions observées pour chaque élève soient peu nombreuses, Baker (1999) est arrivé à la conclusion que les élèves satisfaits vivent des relations plus

chaleureuses et considèrent leur enseignant plus soutenant que leurs pairs insatisfaits. De plus, les élèves insatisfaits recevaient en moyenne deux fois plus de réprimandes que les autres. Selon les résultats de cette étude, il semble que certains élèves s'inscrivent dans un cycle où l'insatisfaction est liée aux mauvaises relations, qui elles-mêmes se définissent par plus de réprimandes, ce qui mène à davantage d'insatisfaction.

À la lumière de la recension et de l'analyse des écrits, il ne fait plus de doute que la qualité de la relation élève-enseignant influence l'expérience scolaire des élèves. Que la qualité de cette relation soit opérationnalisée à partir de la théorie de l'attachement ou celle de la motivation, les mêmes résultats ressortent. Du point de vue de l'attachement, une relation positive caractérisée par la proximité émotionnelle, l'autonomie et l'absence de conflits est reliée à un meilleur rendement scolaire (Crosnoe *et al.*, 2004; Birch et Ladd, 1997), à plus d'engagement (Birch et Ladd, 1997), de motivation (Murdock et Miller, 2003) et à un plus fort sentiment d'appartenance envers l'école (Lapointe et Legault, 2004). La relation négative est plutôt associée à un plus faible rendement (Hamre et Pianta, 2001) et à des problèmes de comportement plus nombreux (Hamre et Pianta, 2001; Murray et Murray, 2004). Les chercheurs adoptant la théorie de la motivation associent également le soutien des enseignants au rendement scolaire (Wentzel, 1997; Murray et Malgrem, 2005) et les rétroactions négatives, aux problèmes de comportement (Wentzel, 2002).

En termes méthodologiques, il est possible d'observer que les auteurs ont mesuré la qualité de la relation selon différentes approches et auprès de différentes populations. Il devient difficile de comparer adéquatement les résultats, de déterminer dans quels contextes la relation élève-enseignant constitue un facteur de protection et dans quels autres, elle agit plutôt comme facteur de risque du décrochage scolaire. L'étude des cadres conceptuels expliquant le décrochage scolaire permettra de positionner les construits présentés, de mieux comprendre les liens qui les unissent et d'apporter d'autres réponses à ces questions.

5. CADRES CONCEPTUELS

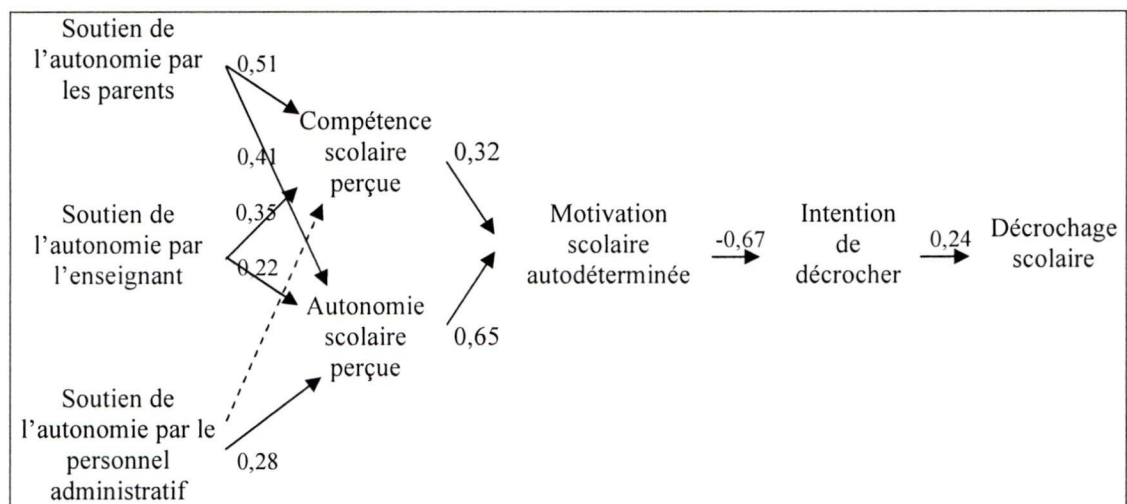
Bien que les modèles du décrochage scolaire soient de plus en plus nombreux et que ceux qui tiennent compte de la nature multidimensionnelle de cette problématique soient pertinents et aient été validés (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Garnier *et al.*, 1997), seuls les cadres permettant d'évaluer la place de la relation élève-enseignant dans le processus menant au décrochage scolaire ont été conservés ici. De ce fait, les modèles de Vallerand *et al.* (1997) et de Finn (1989) seront présentés et leur pertinence sera expliquée. Celui de Klem et Connell (2004), bien que construit pour expliquer la réussite scolaire, sera également analysé, vu son utilité pour cette étude.

Le modèle de Vallerand *et al.* (1997) suggère que le décrochage scolaire conclut un processus enclenché par le manque de soutien perçu alors que celui de Finn (1989) explique le décrochage par un long processus de désengagement. Klem et Connell (2004) s'inscrivent aussi dans une perspective évolutive, mais cette fois, l'engagement constitue un facteur de médiation. Les trois modèles s'inscrivent dans une approche motivationnelle. Par conséquent, ils tiennent peu compte de la théorie de l'attachement.

5.1 Cadre théorique de Vallerand, Fortier et Guay (1997)

Le cadre théorique de Vallerand *et al.* (1997) explique le décrochage scolaire en se basant sur la théorie de la motivation. Par contre, les auteurs incluent non seulement le soutien de l'enseignant, mais aussi celui des parents et du personnel administratif scolaire. Effectivement, selon ce modèle, le soutien des adultes entourant l'élève influence son sentiment de compétence et son autonomie, ce qui se répercute sur son degré de motivation et, éventuellement, sur son intention de décrocher, puis sur l'actualisation de cette idée.

Les élèves participant à l'étude de Vallerand *et al.* (1997) étaient inscrits dans sept écoles publiques de la région de Montréal. Au total, l'échantillon comprenait 4 537 adolescents âgés en moyenne de 15,0 ans. Parmi les participants, il y avait 2 280 (50,3 %) garçons, 2 245 (49,5 %) filles et douze élèves n'ont pas spécifié leur sexe. Tous les élèves ont complété en classe un questionnaire en cinq parties qui mesurait le soutien perçu de la part des parents, des enseignants et du personnel administratif de l'école, la compétence et l'autonomie des élèves à l'école, leur motivation et leurs intentions scolaires relatives au décrochage. Les décrocheurs ont été identifiés l'année suivante à partir des informations fournies par le MEQ. Ce sous-échantillon comprenait 282 adolescents (163 garçons et 121 filles).



Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72(5), 1161-1176.

Figure 1 – Modèle motivationnel du décrochage scolaire

Tel qu'illustré par la figure 1, les analyses montrent des corrélations significatives entre tous les liens du modèle, à l'exception de celle entre le soutien de l'autonomie par le personnel administratif scolaire et la compétence scolaire perçue. La motivation est donc reliée au décrochage scolaire, et ce, plus spécifiquement pour

le manque de motivation scolaire autodéterminée. D'ailleurs, les filles possèdent davantage ce type de motivation que les garçons. Les résultats révèlent également que le soutien des parents est davantage relié à l'autonomie et au sentiment de compétence que celui des enseignants ou du personnel administratif scolaire.

Certaines limites sont associées à ce modèle. En effet, la différence de l'importance du soutien de l'enseignant et des parents peut être due au temps de mesure (octobre) où la relation entre l'élève et l'enseignant n'est pas tout à fait établie. De plus, dans le questionnaire, les élèves devaient penser à leurs enseignants en général et non à un en particulier. Seuls les élèves ont participé à la cueillette de données et l'échantillon se limitait à une population montréalaise. Le taux de décrochage parmi les participants est très faible (6 %) comparativement à celui pour la population québécoise générale : 26,3 % au secteur des jeunes pour l'année scolaire 1995-1996 durant laquelle l'étude a été menée (MELS, 2005). Cela amène à questionner la représentativité de l'échantillon et rend difficile la généralisation de ces résultats à l'ensemble des jeunes québécois.

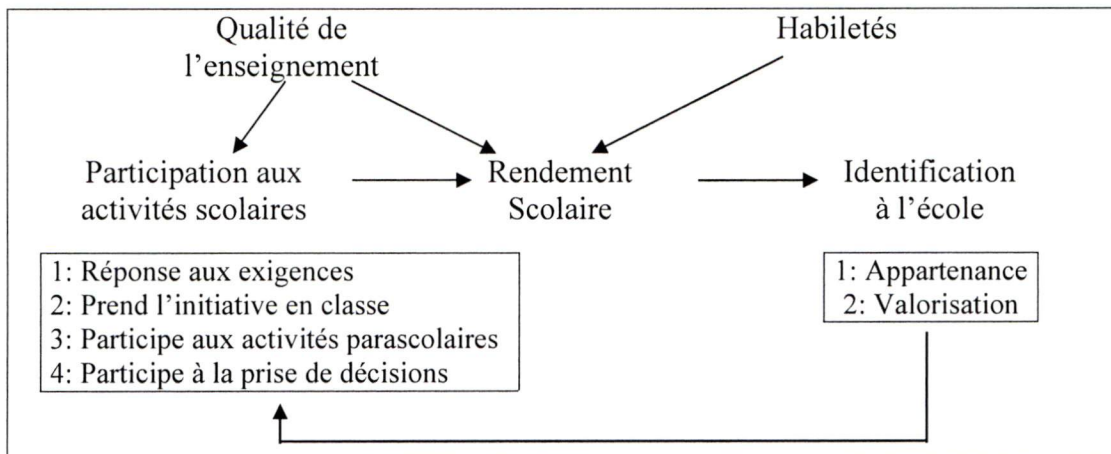
Ce modèle permet d'étudier le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire, puisque dans la littérature, la relation positive avec l'enseignant est caractérisée par le soutien et l'autonomie ou l'absence de dépendance (Birch et Ladd, 1997; Demaray et Malecki, 2002; Hamre et Pianta, 2001). De plus, Murdock et Miller (2003) ont montré par leur étude que plus la qualité de la relation élève-enseignant était élevée, plus l'élève était motivé. Par contre, ce modèle ne tient compte que d'une (soutien de l'autonomie) des trois dimensions (encadrement, implication émotionnelle) de la relation élève-enseignant lorsqu'elle est définie à partir d'une approche motivationnelle.

5.2 Cadre conceptuel de Finn (1989)

Le modèle proposé par Finn (1989) peut lui aussi être associé à la théorie de la motivation. Cet auteur associe le rendement scolaire à la participation et à l'identification à l'école et le décrochage, à l'inverse, soit à la non-participation et à l'absence d'identification ou d'attachement à l'école de la part de l'élève. Finn (1989) croit donc qu'un élève s'identifiant à l'école aura intériorisé un sentiment d'appartenance au milieu éducatif et qu'il valorisera l'atteinte des objectifs que ce contexte propose. Puisque les activités scolaires deviennent dans ce sens importantes pour lui, il y participe d'abord en répondant aux exigences de l'enseignant, ce qui favorisera l'atteinte d'un meilleur rendement scolaire (premier échelon de participation). Ce succès le mène à s'identifier davantage à l'école, puis à prendre l'initiative en classe (deuxième échelon). Persévérant dans cette voie, il s'implique même dans les activités scolaires, ce qui le conduit vers l'amélioration de son rendement et, par conséquent, à plus d'identification (troisième échelon). À l'apogée de ce processus, l'élève atteint le dernier échelon de participation, celui de la prise de décisions liées à son engagement dans son rôle scolaire. Il peut, par exemple, devenir membre du conseil étudiant.

Les élèves rencontreront parfois, dans leur processus de formation, certaines sources de frustrations. Ces dernières ne seront toutefois pas suffisantes pour interrompre le cycle si l'élève est placé dans un contexte soutenant. Pour certains élèves, le soutien vient de la famille, mais un enseignant exceptionnel peut également jouer ce rôle et inciter ses élèves à poursuivre dans la voie de la participation. En effet, pour Finn (1989), un enseignant compétent croit au potentiel de réussite de tous ses élèves, utilise des pratiques leur permettant de s'impliquer dans leurs apprentissages et leur présente un curriculum diversifié, signifiant et adapté à leurs besoins. Par conséquent, il s'implique dans la relation et soutient l'autonomie et la motivation de ses élèves. Finn (1989) insiste aussi sur l'importance, pour les

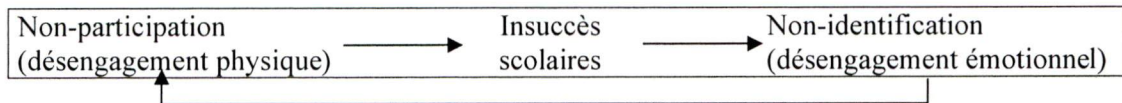
enseignants et le personnel scolaire, de fournir des efforts pour augmenter et maintenir l'engagement de chacun des élèves. La figure 2 illustre le modèle de participation-identification proposé par Finn (1989).



Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59(2), 117-142.

Figure 2- Modèle de participation-identification

Certains élèves ne recevront pas le soutien nécessaire pour maintenir leur engagement. De ce fait, ils ne répondront plus aux demandes de leur enseignant, donc ne seront plus à même d'atteindre le premier échelon de participation. Ils entameront ainsi le cycle du désengagement qui, avec l'arrivée au secondaire, pourra être aggravé par l'absentéisme, la consommation de drogues ou les comportements perturbateurs en classe. Selon Finn (1989), cette non-participation mène aux échecs scolaires, puis à la non-identification qui constitue un désengagement émotionnel. Ce processus est représenté à la figure 3.



Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59(2), 117-142.

Figure 3 – Modèle de participation-identification : cycle du désengagement

Ce modèle, plus centré sur l'identification à l'école que sur la relation élève-enseignant, permet tout de même d'associer de deux concepts présentés en lien avec la relation. Effectivement, dans le cycle positif, l'identification à l'école, expliquée par le sentiment d'appartenance et la valorisation, favorise la participation, puis, la réussite, ce qui augmente encore une fois l'identification. Lan et Lanthier (2003) ont évalué les changements chez les élèves avant que ceux-ci décrochent. Leurs résultats appuient le cadre conceptuel (figure 3) de Finn (1989), puisque les décrocheurs, avant de quitter l'école, ne participent pas aux activités scolaires, ont généralement un rendement faible, perçoivent l'école négativement (par conséquent, ne s'y identifient pas) et finalement, maintiennent des relations négatives avec leurs enseignants. Lapointe et Legault (2004) ont d'ailleurs montré que la perception du soutien de l'enseignant favorise l'identification à l'école. De plus, Finn (1989) explique qu'un enseignant compétent peut encourager les élèves, en dépit de leurs difficultés extérieures, à s'engager et à répondre au premier échelon de participation, soit celui de répondre aux exigences.

5.3 Cadre conceptuel de Klem et Connell (2004)

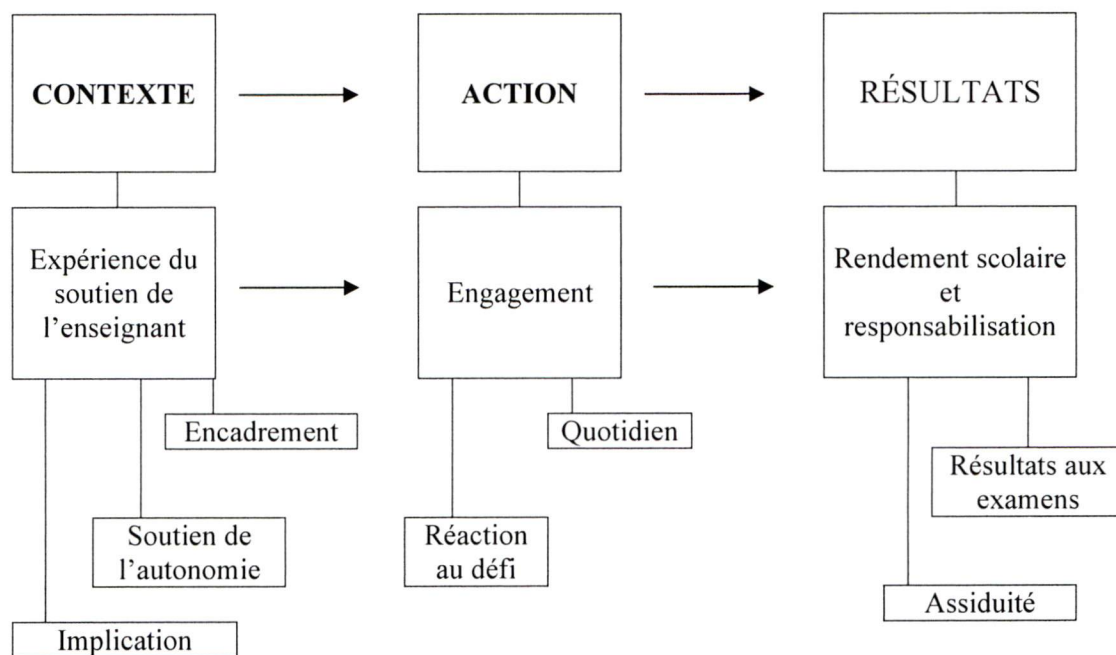
Tout comme Finn (1989), Klem et Connell (2004) accordent une place importante à l'engagement des élèves. En effet, considérant que ceux qui s'impliquent dans leur processus de scolarisation affichent un plus faible taux de décrochage scolaire (Croninger et Lee, 2001), ces auteurs ont adapté et validé un

modèle à l'intérieur duquel l'engagement prédit la réussite scolaire (Connell, 1991). Klem et Connell (2004) cherchaient à déterminer les seuils minimaux de soutien de l'enseignant et d'engagement de l'élève pour favoriser la réussite scolaire. En fait, ils ont identifié le point où les chances de succès atteignent leur apogée. Ils ont aussi déterminé le seuil de risque qui correspondait à l'augmentation significative des probabilités de vivre des difficultés (absentéisme, comportements perturbateurs en classe, décrochage scolaire).

Dans leur modèle, Klem et Connell (2004) indiquent que le contexte de la classe et de l'école influencent le comportement des élèves. Plus précisément, ils émettent l'hypothèse que si les élèves se sentent soutenus par leur enseignant, ils s'engageront davantage et cela se répercutera sur leur rendement scolaire. Le rôle de l'enseignant comprend le soutien de l'autonomie, l'encadrement et l'implication émotionnelle. De ce fait, ce modèle s'inscrit dans la théorie de la motivation, mais peut également être associé à la théorie de l'attachement, puisque l'objectif de l'adolescence est que l'enfant se détache éventuellement de sa mère pour créer de nouvelles relations et construire sa propre identité, donc développer sa propre autonomie (Bowlby, 1969). Ainsi, le rôle de la figure d'attachement devient de soutenir l'adolescent dans cette construction. De plus, la proximité émotionnelle associée à l'attachement rejoint l'implication émotionnelle de la théorie de la motivation. Enfin, l'encadrement, témoignant de l'autorité de l'adulte, constitue une source de conflits avec les enseignants surtout pour les élèves à risque de décrochage qui respectent moins les règlements et s'opposent plus à l'autorité que les élèves non à risque (Fortin *et al.*, 2004). La figure 4 illustre le modèle proposé par Klem et Connell (2004).

Pour instaurer un contexte le plus propice à l'action possible, les élèves doivent sentir que leurs enseignants s'intéressent à eux, qu'ils sont engagés dans la relation. Les élèves ont besoin d'apprentissages significatifs et d'être en mesure de faire des choix afin de développer leur autonomie. Finalement, ils veulent se sentir en

sécurité. Pour ce faire, ils ont besoin de règles claires et de conséquences logiques leur permettant de développer et maintenir un sentiment de justice et d'équité. Placés dans un contexte optimal, les élèves s'engageront plus activement, tant au quotidien, en étant attentifs, en venant préparés en classe, en faisant leurs devoirs et exercices, qu'à plus long terme. En effet, 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. Ce haut degré d'engagement prédit par la suite une amélioration notable du rendement scolaire.



Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(7), 262-273.

Figure 4 - Modèle réduit des processus personnels

Afin de mesurer la force des liens dans ce modèle, les données recueillies par l'Institut pour la recherche et la réforme en éducation pour valider le *Research Assessment Package for Schools* (RAPS) ont été utilisées. Le RAPS mesure les processus personnels chez les élèves (RAPS-Students), les enseignants (RAPS-Teachers) et les parents (RAPS-Parents). Les questionnaires pour les élèves étaient disponibles en deux versions : une pour le primaire et une pour le secondaire. Les

enseignants et les élèves évaluaient l'engagement au quotidien et la réaction au défi. Les élèves remplissaient aussi l'échelle du soutien de l'enseignant qui permettait de noter leur perception de l'implication émotionnelle, du soutien de l'autonomie et de l'encadrement de leur enseignant.

Les données ont été recueillies pour les élèves de six écoles primaires et de trois écoles secondaires entre 1990 et 1995. Chaque printemps, les élèves et leurs enseignants remplissaient les RAPS et les résultats scolaires étaient connus à la fin de l'année. Au total, 1 846 élèves du primaire et 2 430 du secondaire ont rempli les questionnaires. L'échantillon final comprenait 1 600 élèves du primaire et 1 347 du secondaire. Certaines données manquaient pour les autres participants.

Afin de réaliser leurs analyses, les auteurs ont identifié les points critiques optimaux et de risque concernant le rendement scolaire et l'engagement. Ils mentionnent que ces points critiques distinguent les élèves qui réussissent bien (seuil optimal) de ceux qui réussissent moins bien (seuil de risque). Lorsqu'un élève atteint le seuil optimal, ses chances de maintenir un bon rendement plus tard augmentent. À l'inverse, l'atteinte du seuil de risque prédit les échecs éventuels. Bien que les auteurs indiquent leurs critères de sélection (rendement et assiduité), ils ne spécifient pas comment ils les ont déterminés. Les points critiques sont présentés au tableau 2.

Tableau 2
Index des points critiques pour le rendement et l'engagement des élèves

	Primaire	Secondaire
Optimal	Taux de présence de 97 % ou plus; et une ou deux des conditions suivantes : 70 % ou plus en lecture; ou 80 % ou plus en mathématiques	Taux de présence de 93 % ou plus; et une ou deux des conditions suivantes : 70 % ou plus en lecture; ou 65 % ou plus en mathématiques
Risque	Taux de présence de moins de 89 %; Ou moins de 35 % en lecture; Ou les deux conditions	Taux de présence de moins de 70 %; Ou moins de 25 % en lecture; Ou les deux conditions

Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(7), 262-273.

Tel que mentionné, Klem et Connell (2004) émettent l'hypothèse que plus un élève est engagé, mieux il réussira. Ils ont donc calculé le point de coupure à partir duquel les élèves atteignaient le seuil optimal d'engagement et voyaient leurs chances d'obtenir un bon rendement augmenter et celles d'échouer diminuer. Ils ont fait de même pour le seuil de risque. Les élèves étaient peu engagés voyaient augmenter leurs chances d'échouer et diminuer celles d'obtenir un bon rendement.

Par la suite, Klem et Connell (2004) ont évalué comment la qualité du soutien de l'enseignant influençait l'engagement des élèves. Ils ont encore une fois établi les points de coupure à partir des réponses sur une échelle Likert en quatre points évaluant le soutien de l'enseignant. Le seuil optimal correspondait au point où le soutien était associé à l'augmentation la plus significative de la prédiction de l'engagement. Le soutien pouvait influencer l'engagement des élèves sur deux plans : soit en augmentant le seuil optimal, soit en diminuant le seuil de risque. À l'inverse, le peu de soutien pouvait augmenter le seuil de risque ou diminuer le seuil optimal. Le tableau 3 fait état des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données.

Tableau 3
Le soutien de l'enseignant et l'engagement : Variation en pourcentage du seuil optimal et de risque de l'engagement des élèves

		Engagement rapporté		Engagement selon l'enseignant	
		Augmentation seuil optimal	Diminution du risque	Augmentation seuil optimal	Diminution du risque
Soutien de l'enseignant élevé	Primaire	89 %	69 %	41 %	27 %
	Secondaire	186 %	74 %	47 %	47 %
		Engagement rapporté		Engagement selon l'enseignant	
		Diminution seuil optimal	Augmentation du risque	Diminution seuil optimal	Augmentation du risque
Peu de soutien de l'enseignant	Primaire	109 %	93 %	40 %	45 %
	Secondaire	68 %	71 %	35 %	32 %

Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(7), 262-273.

Les élèves du secondaire qui rapportent un haut degré de soutien de l'enseignant s'engagent plus (186 %) que ceux du primaire (89 %). Par contre, le manque de soutien dans la relation élève-enseignant est relié à une diminution de l'engagement plus importante chez les élèves du primaire (109 %) que chez ceux du secondaire (68 %).

Le soutien de l'enseignant est important pour l'engagement des élèves. Lorsque les élèves perçoivent que leurs enseignants créent un environnement d'apprentissage chaleureux et bien structuré, à l'intérieur duquel les attentes sont hautes, claires et justes, ils s'engagent plus facilement. Le soutien de l'enseignant, l'engagement et le rendement des élèves sont fortement reliés tant pour les élèves du primaire que du secondaire.

Les données utilisées sont secondaires, recueillies à la base pour un projet dont l'objectif était d'améliorer les relations élève-enseignant. Peut-être que les

instruments de mesure étaient particulièrement sensibles à ce construit. Par contre, la consistance interne variait de satisfaisante à excellente. La majorité des participants étaient de souche afro-américaine, ce qui n'est pas représentatif de la population générale. De plus, les auteurs comparaient les résultats obtenus au primaire et au secondaire. Par contre, ils n'utilisaient pas le même instrument de mesure pour les deux populations, puisque chaque outil était validé pour une clientèle spécifique. Les deux groupes n'étaient pas équivalents : les élèves du primaire comptaient 81 % d'Afro-Américains par opposition à 44 % pour ceux du secondaire et 85 % des participants du primaire avaient un faible statut socioéconomique, par rapport à 58 % pour les élèves du secondaire.

Plusieurs auteurs ont montré que l'engagement est associé à la relation positive avec l'enseignant (Birch et Ladd, 1997; Furrer et Skinner, 2003). Les expériences scolaires négatives, dont le faible rendement scolaire fait partie intégrante, sont souvent considérées comme un facteur prédisant efficacement le décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 1997; Lan et Lanthier, 2003). De ce fait, ce modèle sur la relation élève-enseignant gagnerait à être validé auprès d'une population d'élèves décrocheurs, puisqu'en réalité, sa fonction n'est pas d'expliquer le décrochage, mais la réussite scolaire.

6. CONCLUSION

Alors que les cadres de Finn (1989) et de Klem et Connell (2004) s'articulent autour de manifestations concrètes, le rendement scolaire, la participation et l'engagement, Vallerand *et al.* (1997) proposent un modèle où les mesures subjectives, telles que les perceptions de la compétence ou de l'autonomie et le degré de motivation, se répercutent sur le processus menant au décrochage scolaire. Ces auteurs sont les seuls qui ont accordé une place au personnel administratif et aux

parents. Par contre, ils ne mesurent qu'un aspect de la relation élève-enseignant, celle qui a trait au soutien de l'autonomie.

La taille des échantillons de Klem et Connell (2004) et de Vallerand *et al.* (1997) est considérable, c'est-à-dire 2 947 et 4 597 participants, respectivement. La première étude analysait des données secondaires. Aussi, plus de la moitié de leur échantillon était constitué d'élèves du primaire classés à risque de décrochage scolaire, car 81 % d'entre eux étaient des Afro-Américains et 85 % étaient éligibles au programme de repas gratuits ou réduits à l'école. Par contre, ces critères de risque basés sur la race et le statut socioéconomique sont discutables, puisque ce ne sont pas ceux qui sont reconnus dans la littérature comme étant les facteurs qui prédisent le plus efficacement de décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995). Les résultats des analyses de Klem et Connell (2004) montrent que les élèves du secondaire bénéficient plus du soutien de l'enseignant que ceux du primaire, mais considérant que parmi le second groupe, seulement 44 % des participants étaient Afro-Américains et que 58 % étaient admissibles au programme des repas gratuits ou réduits, rien ne prouve que ce ne sont pas les caractéristiques de la population étudiée plutôt que l'âge qui ont influencé les résultats. Par conséquent, la représentativité des résultats est encore une fois limitée.

Il faut également prendre en considération que bien que les cadres aient été validés dans l'étude de Klem et Connell (2004), les outils utilisés n'étaient pas standardisés et leur valeur n'a été montrée que dans les études en question ou dans celles précédentes, mais des mêmes auteurs. Finn (1989) a pour sa part présenté un modèle qui n'était pas validé empiriquement. Aussi, rien ne prouve qu'il s'agisse d'un cadre valide pour expliquer le décrochage scolaire.

Les trois cadres s'inscrivent dans une trame développementale. Par contre, toutes les données utilisées sont transversales. En effet, Klem et Connell (2004) avaient accès à des données longitudinales, mais ils n'utilisaient, pour chaque élève,

que les données les plus récentes. Vallerand *et al.* (1997) utilisaient un devis transversal. Il devient pertinent de se questionner sur l'influence de la relation élève-enseignant dans le processus menant au décrochage, mais dans une perspective à long terme.

L'étude de Vallerand *et al.* (1997) a permis de valider le modèle présenté au plan du sexe. Bien que le modèle explique efficacement le décrochage pour les garçons et les filles, les analyses ont révélé que les filles possédaient habituellement davantage de motivation autodéterminée, ce qui expliquerait, selon les auteurs, pourquoi les garçons sont plus nombreux à décrocher. En fait, pour toutes les variables mesurées (soutien de l'autonomie perçue des parents, de l'enseignant et du personnel administratif, compétence et autonomie perçues, aspects de la motivation), les filles obtenaient un résultat supérieur à celui des garçons, exception faite de l'amotivation, où les garçons dominaient. Klem et Connell (2004) ont indiqué le pourcentage de filles et de garçons dans chacun de leurs échantillons, mais pour les résultats, ils n'ont pas fait de distinction au plan du sexe. Est-ce que les garçons perçoivent autant de soutien de leur enseignant que les filles et ce, à tous les plans (autonomie, encadrement, implication) ? La qualité du soutien exerce-t-elle la même influence chez les garçons et les filles ?

Les cadres de Vallerand *et al.* (1997) et de Finn (1989) permettent d'expliquer le risque de décrochage scolaire, celui de Klem et Connell (2004) explique plutôt la réussite scolaire. Cependant, au point de vue de la relation, l'influence part toujours de l'enseignant et se répercute sur la trajectoire de l'élève. Est-il possible que le comportement de l'élève exerce également un rôle dans l'établissement et le maintien de la qualité de la relation ? Les résultats de l'étude de Murray et Murray (2004), présentés dans la recension des écrits, indiquaient en effet que les élèves ayant des problèmes de comportement établissaient plus difficilement des relations satisfaisantes avec leurs enseignants. Par conséquent, une question

persiste : comment faire pour que les élèves à risque bénéficient d'une relation élève-enseignant de qualité ?

Malgré les limites énoncées précédemment, le modèle proposé par Klem et Connell (2004) tient compte de tous les aspects de la relation élève-enseignant, contrairement aux autres modèles présentés, ce qui justifie qu'il soit retenu pour cette étude. En effet, il intègre le rôle de l'enseignant au plan du soutien de l'autonomie, mais également de l'encadrement et de son implication émotionnelle dans la relation. De ce fait, ce modèle peut aussi bien s'appliquer à la théorie de la motivation qu'à celle de l'attachement. Puisque les actions de l'élève sont influencées par le contexte dans lequel il est formé, le modèle réduit des processus personnels (Klem et Connell, 2004) s'applique également à la théorie socioculturelle. En ce sens, Klem et Connell (2004) permettent de bonifier leur modèle par la complémentarité des trois théories de la relation élève-enseignant. Ce modèle apporte donc certaines réponses, mais compte tenu de ses limites, il permet difficilement de déterminer la place de la relation élève-enseignant dans le processus menant au décrochage scolaire. De plus, en dépit du manque de connaissances par rapport au sexe des élèves dans la littérature portant sur la relation élève-enseignant et sur le risque de décrochage scolaire, le modèle de Klem et Connell (2004), à l'image des deux autres modèles présentés, n'explique pas l'influence différentielle du sexe sur ces deux construits. Par conséquent, nous tenterons, par ce mémoire, de dépasser ces limites et de comprendre la place du risque et du sexe des élèves dans l'établissement d'une relation élève-enseignant de qualité.

7. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Cette étude permettra de répondre à trois objectifs de recherche. En contrôlant l'effet de l'âge, de l'absentéisme et du rendement, nous voulons

- A. Vérifier l'effet du risque de décrochage scolaire sur la perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant;
- B. Examiner l'effet du sexe sur sa perception de la qualité de la relation élève-enseignant;
- C. Explorer l'effet d'interaction entre le risque de décrochage scolaire et le sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant.

TROISIÈME CHAPITRE

ARTICLE 1: ÉLÈVES ET ENSEIGNANT: ÉTABLIR UNE RELATION POUR PREVENIR LE DECROCHAGE SCOLAIRE

Résumé

Cette étude vise à mieux comprendre le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant, le risque de décrochage scolaire et le sexe des élèves à partir de la perception de 375 garçons et 381 filles de deuxième secondaire de la région de l'Estrie. Parmi eux, 309 étaient considérés à risque et 447 ne l'étaient pas. Les résultats de l'analyse de covariance multivariée indiquent que les élèves à risque perçoivent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. En effet, les élèves à risque de décrochage manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant, rapportent être moins engagés, perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant, moins d'ordre et d'organisation en classe et ils considèrent que les règlements sont moins clairs que leurs pairs non à risque. De plus, les filles considèrent que les règlements sont plus clairs et qu'elles manifestent des attitudes moins négatives envers leur enseignant que les garçons. Il ne semble toutefois pas y avoir de différence entre la perception des garçons à risque et non à risque ainsi qu'entre celle des filles à risque et non à risque.

1. INTRODUCTION

Au Québec, le décrochage scolaire constitue un problème très préoccupant. En effet, en 2003-2004, 28,1 % des élèves ont quitté l'école après cinq ans sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ils ne se sont pas réinscrits l'année suivante. En Estrie, parmi les élèves inscrits en cinquième secondaire, 34,1 % ont décroché. L'ampleur de ce phénomène est donc particulièrement marquante. Avec un

taux de décrochage de 42,5 % chez les garçons et 25,4 % chez les filles, les partenaires des domaines de l'éducation, de l'emploi, de la santé et des services sociaux doivent assurément se mobiliser pour réduire cet exode du milieu scolaire (MELS, 2005).

Les conséquences associées au décrochage scolaire sont nombreuses. D'une part, l'insertion sur le marché du travail est complexe pour les non diplômés. Les emplois pour la main d'œuvre non qualifiée ont diminué de 40,5 % entre 1990 et 2005 (MELS, 2006). De plus, ces travailleurs éprouvent de la difficulté à conserver leur emploi. En effet, en 2004-2005, le taux de chômage s'élevait à 19,4 % pour les décrocheurs de 20 à 24 ans, ce qui représente un taux deux fois plus élevé que celui des diplômés (Statistique Canada, 2005). D'autre part, les décrocheurs présentent plus de signes d'inadaptation sociale et de conduites délinquantes que les élèves persistants (James et Lawlor, 2001; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 2000).

Plusieurs chercheurs travaillent actuellement à mieux comprendre cette problématique. Leurs travaux révèlent que bien souvent, le décrochage scolaire résulte d'un cumul, depuis l'enfance (Alexander, Entwisle et Kabbani, 2001; Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Jimerson, Egeland, Sroufe et Carlson, 2000), de facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004; Janosz et Leblanc, 1997). Parmi ceux-ci, les facteurs scolaires sont ceux sur lesquels les acteurs du milieu de l'éducation exercent le plus d'emprise. Il devient donc pertinent de se pencher particulièrement sur ceux-ci afin de saisir leur portée et de mettre en place des programmes de prévention efficaces en milieu scolaire, répondant aux besoins des élèves à risque.

2. LES FACTEURS DE RISQUE SCOLAIRES

Différentes études ont permis d'identifier les facteurs scolaires qui contribuent à augmenter le risque de décrochage. Le faible rendement revient fréquemment comme facteur prédisant le décrochage (Baker *et al.*, 2001; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2004; Garnier *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995). Les résultats des études montrent aussi que l'absentéisme (Alexander *et al.*, 2001; Dei, Mazzuca, McIsaac et Zine, 1997; Fortin *et al.*, 2004; Ripple et Luthar, 2000), les suspensions et l'expulsion (Baker *et al.*, 2001; Wehlage et Rutter, 1986), le redoublement (Baker *et al.*, 2001; Franklin et Streeter, 1995), le manque d'engagement (Alexander *et al.*, 2001; Dei *et al.*, 1997; Fortin *et al.*, 2004; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997) et le peu d'affiliation (Fortin *et al.*, 2004) ou l'affiliation à des pairs déviants (Battin-Pearson *et al.*, 2000) permettent de prédire le départ prématuré du milieu scolaire. Enfin, les problèmes de discipline ou de comportement à l'école (Fortin *et al.*, 2004; Garnier *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 1997; Rumberger, 1995; Vitaro *et al.*, 2001) ainsi que la relation négative avec l'enseignant (Croninger et Lee, 2001; Dei *et al.*, 1997; Fortin *et al.*, 2004) sont également associés au décrochage.

Peu d'auteurs se sont attardés à distinguer les facteurs qui contribuaient à augmenter le risque chez les garçons et chez les filles. Quelques chercheurs se limitent à dire que les garçons sont plus à risque que les filles (Alexander *et al.*, 1997; Jimerson *et al.*, 2000), mais qu'une fois que le rendement et le comportement sont contrôlés, les filles deviennent plus à risque que les garçons (Croninger et Lee, 2001). Fortin et son équipe (2004) ont toutefois noté que les attitudes négatives de l'enseignant étaient davantage associées au risque chez les garçons que chez les filles. De plus, Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya (2004) ont constaté que les garçons qui manifestent des attitudes négatives envers leur enseignant sont plus à risque de décrocher que les filles qui adoptent des conduites similaires.

Rumberger (1995) a montré que la relation chaleureuse entre l'élève et l'enseignant réduit le risque de décrochage scolaire. La relation avec l'enseignant semble donc jouer un rôle important dans le processus menant au décrochage scolaire. Toutefois, une seule étude avait pour objectif principal d'établir le lien entre cette relation et le risque de décrochage scolaire. En effet, Janosz et Fallu (2003) ont conclu que la relation négative avec l'enseignant semblait nuire à l'ensemble des élèves, mais qu'une relation positive apportait un bénéfice plus important aux élèves à risque qu'aux élèves non à risque.

3. LA RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT

Au secondaire, la qualité de la relation élève-enseignant se définit surtout par le soutien de la motivation à l'apprentissage (Davis, 2003). Un enseignant qui établit une relation de qualité avec son élève s'impliquera émotionnellement, soutiendra le développement de son autonomie et lui fournira un encadrement adéquat (Klem et Connell, 2004). À l'inverse, une relation négative sera caractérisée par peu d'implication, de soutien et d'encadrement.

Il semble qu'une relation de qualité soit associée aux facteurs de protection du décrochage scolaire. En effet, les élèves qui se sentent soutenus et qui croient que leur enseignant leur porte attention adoptent des comportements plus adaptés (Beyda, Zental et Ferko, 2002; Malecki et Demaray, 2003; Wentzel, 1998), obtiennent un meilleur rendement (Demaray et Malecki, 2002; Murray et Malgren, 2005), s'engagent davantage (Klem et Connell, 2004; Reeve, Jang, Carrell, Jeon et Barch, 2004) et sont plus motivés (Murdock et Miller, 2003) que les élèves qui évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant. D'ailleurs, la perception d'une relation négative est liée aux problèmes de comportements (Beyda *et al.*, 2002; Demaray et Malecki, 2002; Wentzel, 2002) et au faible rendement (Demaray et Malecki, 2002;

Wentzel, 2002), deux facteurs qui contribuent à augmenter le risque de décrochage. Les auteurs n'établissent toutefois pas si la qualité de la relation influence de façon différentielle l'adaptation scolaire et sociale des garçons et des filles.

À ce jour, seuls Janosz et Fallu (2003) ont étudié spécifiquement le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire. Par contre, ils n'ont pas tenu compte de certaines dimensions (soutien de l'autonomie, implication émotionnelle, encadrement) de la relation élève-enseignant. De plus, ils n'ont pas établi s'il existait des différences entre les garçons et les filles. Par conséquent, comment définir la relation élève-enseignant en lien avec le processus menant au décrochage scolaire ? Est-ce que toutes les dimensions de la relation élève-enseignant sont associées au risque ? Quelles sont les différences entre les garçons et les filles au regard de cette relation ?

Notre étude permettra donc d'apporter des réponses à ces questions. À ce jour, différents chercheurs ont montré que le faible rendement, le redoublement et l'absentéisme étaient associés significativement au risque de décrochage scolaire (Alexander *et al.*, 1997; Battin-Pearson *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995). Nous allons donc retirer l'effet de ces variables pour examiner le lien entre le risque de décrochage scolaire et la relation élève-enseignant. Enfin, puisque peu d'auteurs se sont intéressés à l'influence différentielle du sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant, nous tenterons également de mieux comprendre ce qui distingue les relations établies par les garçons et les filles avec leur enseignant.

4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Afin de répondre aux questions formulées précédemment et de mieux comprendre le lien entre la relation élève-enseignant et le risque de décrochage, nous poursuivons trois objectifs de recherche. En contrôlant l'effet de l'âge, de

l'absentéisme et du rendement de l'élève, nous voulons : 1) vérifier l'effet du risque de décrochage scolaire sur sa perception de la qualité de la relation élève-enseignant; 2) examiner l'effet du sexe sur sa perception de la qualité de la relation élève-enseignant; 3) explorer l'effet d'interaction entre le risque de décrochage scolaire et le sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant.

5. MÉTHODE

Nos analyses sont basées sur les données recueillies pour l'étude longitudinale de Fortin (2000-2003) portant sur le soutien à la réussite scolaire. Les variables indépendantes sont le risque de décrochage scolaire et le sexe et les variables dépendantes, les facteurs qui mesurent la qualité de la relation (engagement de l'élève, soutien de l'enseignant, ordre et organisation dans la classe, clarté des règlements, attitude de l'élève envers l'enseignant). Enfin, le rendement scolaire, l'âge (attestant du retard scolaire) et le nombre d'absences composent les variables contrôles et seront prises en considération pour l'atteinte des objectifs de recherche.

5.1 Participants

Cette étude porte sur 2 429 Estriens inscrits en deuxième secondaire en 2002. Les 1 673 élèves pour lesquels des données étaient manquantes n'ont pas été retenus pour les analyses et ne font pas partie des 756 élèves (375 garçons et 381 filles) composant l'échantillon final. Ces participants sont âgés en moyenne de 14,66 ans (é.-t.: 0,71) et fréquentent six écoles situées dans un milieu semi-urbain ou rural (MEQ, 2004). L'échantillon fut divisé en deux groupes à partir des résultats obtenus au questionnaire Décisions (Quirouette, 1988) mesurant le risque de décrochage scolaire. Ainsi, 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 %). La différence entre le nombre de garçons et de filles à risque n'est pas significative ($\chi^2(1) = 0,72$; n.s.).

5.2 Instruments de mesure

L'âge, les moyennes générales et le nombre d'absences (heures de cours où l'élève était absent) inscrits aux bulletins d'avril 2002 furent recueillis pour compléter les dossiers des participants.

5.2.1 *Décisions (Quirouette, 1988)*

Ce questionnaire mesure le risque de décrochage scolaire chez les élèves. Il comprend 39 questions mesurant six dimensions : 1) les traits personnels, 2) le milieu familial, 3) le plan de carrière, 4) la motivation scolaire, 5) les habiletés scolaires et 6) la relation élève-enseignant. L'échelle évaluant la qualité de la relation élève-enseignant a été retirée lors du calcul du risque puisque cette relation constitue la variable dépendante de cette étude. Le fait de conserver cette échelle aurait mené à des corrélations trop fortes entre les deux variables et aurait limité la validité des résultats.

Les élèves notaient leurs réponses à une échelle de type Likert en quatre points. Après la passation, les résultats ont été compilés pour les cinq échelles. Un élève qui obtenait 13 ou plus à l'une de celles-ci était considéré à risque de décrochage scolaire. Quirouette (1988) a mesuré la fidélité (test-retest) de son instrument et a obtenu des corrélations de 0,90 au temps 1, 0,92 au temps 2 et 0,93 au temps 3. De plus, les corrélations obtenues à la suite de l'analyse des items de chacune des échelles varient entre 0,85 et 0,90. Finalement, la validité de prédiction est de 88 % pour une étude de quatre ans auprès de 1 015 participants et de 84,5 % pour l'étude longitudinale de sept ans de Fortin *et al.* (2004).

5.2.2 *Échelle de l'environnement de la classe (traduction du Classroom Environment Scale, CES, Moos et Trickett, 1987)*

La version abrégée (36 questions) de ce questionnaire à choix de réponses (vrai ou faux) mesure la perception de l'élève du climat social dans l'un de ses cours de base (français, mathématiques ou anglais). Trois échelles ont été retenues (soutien de l'enseignant, ordre et organisation et clarté des règlements) afin d'évaluer les dimensions de la relation élève-enseignant (soutien de l'autonomie, implication émotionnelle et encadrement). L'échelle de l'engagement de l'élève a aussi été retenue, car selon les résultats de Klem et Connell (2001), les élèves qui se sentent soutenus par leur enseignant s'engagent plus que ceux qui perçoivent peu de soutien.

Chaque échelle comportait quatre éléments. Les réponses positives ont été additionnées. Plus le résultat du participant était élevé, plus il avait une perception positive. La fidélité (coefficient alpha variant entre 0,52 et 0,75) et la validité de convergence avec d'autres instruments ($r = 0,16$ à $0,40$) du CES sont satisfaisantes (Moos et Trickett, 1978).

5.2.3 *Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds et Kamphaus, 1992)*

Cet instrument mesure les comportements adaptatifs et problématiques des élèves à l'aide de 130 questions réparties en 12 échelles. La validité de contenu, la fiabilité (test-retest) ainsi que la validité de convergence et de divergence du BASC ont été démontrées (Reynolds et Kamphaus, 1992). Pour notre étude, seule l'échelle traitant de l'attitude de l'élève envers son enseignant a été retenue afin d'évaluer la qualité de la relation élève-enseignant. L'échelle est composée de neuf questions auxquelles les participants répondaient par vrai ou faux. Plus leur résultat était élevé, plus ils manifestaient des attitudes négatives envers l'enseignant.

5.3 Procédure

Les participants ont préalablement reçu une lettre de leur direction d'école les informant de la nature du projet. Ils devaient par la suite fournir leur consentement ou, pour ceux de moins de 14 ans, celui de leurs parents. Pour la collecte des données, des assistants de recherche formés à la passation de tests se sont rendus, au printemps 2002, dans les six écoles participant à la recherche. Tous les élèves de secondaire deux inscrits dans l'une de ces écoles étaient invités à répondre aux questionnaires en classe, lors d'une période de 90 minutes. Ceux qui n'avaient pas consentis à participer à l'étude étaient invités à se rendre à la bibliothèque.

5.4 Analyse des données

Des analyses préliminaires ont été menées à l'aide du logiciel G*power (Faul et Erdfelder, 1992) pour évaluer si nous avions la puissance statistique nécessaire pour détecter des différences statistiquement significatives entre les groupes (Cohen, 1992; Rossi, 1990). De plus, les corrélations de Pearson ont permis d'évaluer le sens et la force de la relation entre les variables utilisées pour mesurer la qualité de la relation élève-enseignant.

Pour répondre aux objectifs, nous avons effectué une analyse de covariance multivariée (MANCOVA) avec comme variables indépendantes le risque et le sexe et comme variables dépendantes les facteurs mesurant la qualité de la relation. Les covariables sont la moyenne générale, l'âge et le nombre d'absences. Les analyses permettent de documenter les effets principaux relatifs au sexe et au risque ainsi que l'effet d'interaction entre le sexe et le risque.

5. RÉSULTATS

L'objectif de cette étude est de comparer la perception des élèves à risque et non à risque et celle des garçons et des filles de la relation avec leur enseignant. Les résultats des analyses statistiques permettent d'illustrer ce qui distingue ces groupes lorsqu'ils évaluent la qualité de la relation avec leur enseignant.

6.1 Analyses préliminaires

Les analyses menées à l'aide de G*power indiquent que nous possédons une puissance suffisante (0,87, 1,00 et 1,00) pour détecter des effets de petite, moyenne et grande taille (Cohen, 1988).

Ensuite, des analyses khi-carré et un test-t ont été menées pour comparer les participants de l'étude (N = 756) et les élèves qui ont été exclus dû à des données manquantes (N = 1 673) sur le risque de décrochage scolaire et les principales données sociodémographiques (sexe, âge). Les résultats du khi-carré révèlent que les deux groupes ne se distinguent pas au plan du risque ($\chi^2(1) = 0,20$; n.s.), ni au plan du sexe ($\chi^2(1) = 0,51$; n.s.). Pour leur part, les résultats du test-t montrent que les participants de l'étude sont significativement plus jeunes ($x = 14,66$, é.t. = 0,71) que les élèves qui ont été exclus ($x = 14,76$, é.t. = 0,75) ($t(2427) = 3,15$; $p < 0,01$). Dans ce contexte, il est possible de conclure que l'échantillon final se distingue de l'échantillon initial uniquement pour l'âge. Toutefois, le calcul de l'indice éta-carré ($\eta^2 = 0,004$), associé à une très petite taille d'effet (Cohen, 1988), indique que la différence entre les groupes est négligeable.

Ensuite, des corrélations de Pearson ont été réalisées pour mesurer le sens et la force des relations entre les variables dépendantes. Ces analyses, présentées dans le

tableau 4, indiquent que les variables dépendantes sont associées et permettent de mesurer la qualité de la relation élève-enseignant.

Tableau 4
Tableau de corrélations entre les variables dépendantes

Mesure	Soutien	Ordre	Règles	Attitude ens.
Engagement élève	0,46**	0,51**	0,29**	-0,39**
Soutien enseignant		0,33**	0,38**	-0,54**
Ordre et organisation			0,33**	-0,33**
Clarté des règles				-0,41**

**p < 0,01

6.2 Effet du risque de décrochage sur la qualité de la relation élève-enseignant

Une analyse de covariance multivariée a été réalisée dans le but de déterminer s'il existe un lien entre la qualité de la relation élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire une fois que l'effet de l'âge, du rendement et de l'absentéisme a été retiré. D'une part, les résultats présentés dans le tableau 5 montrent la présence d'une relation significative entre deux variables contrôles et le risque de décrochage scolaire. L'absentéisme, quant à lui, ne semble pas être associé significativement à la qualité de la relation élève-enseignant ($F(1,744) = 0,72$; n.s.).

D'autre part, même après avoir contrôlé l'effet des variables âge et rendement, une partie de la variance associée à la qualité de la relation élève-enseignant est expliquée par le risque de décrochage scolaire. Les analyses permettent de constater qu'il existe un effet significatif du risque sur la qualité de la relation ($F(1,744) = 20,84$; $p < 0,01$; $\eta^2=0,12$). L'indice éta-carré est associé à une taille d'effet moyenne (Cohen, 1988).

Tableau 5

Analyses multivariées et univariées de la variance pour la qualité de la relation élève-enseignant avec l'âge, le rendement et l'absentéisme pour covariables

Sources	Multivariées		Univariées				
	dl	F ^a	Engagement	Soutien	Clarté des	Ordre et	Attitude élève
			élève ^b	enseignant ^b	règles ^b	organisation ^b	enseignant ^b
Âge	1	7,75***	7,13**	31,59***	5,32*	11,12**	1,87
Rendement	1	7,01***	1,66	0,34	3,24	0,21	28,13***
Absences	1	0,72	0,41	0,00	0,09	0,00	2,26
Risque (R)	1	20,84***	37,52***	27,23***	19,56***	12,14**	90,07***
Sexe (S)	1	3,90**	1,59	1,05	8,60**	1,50	4,87*
R*S	1	1,41	0,08	0,31	6,33*	0,15	1,79
ECM			1,54	1,66	1,14	1,44	5,53

Note : Les valeurs de F multivariées sont calculées avec la trace de Pillai.

^adl multivarié = 744 ^bdl univarié = 748

*p < 0,05. **p < 0,01. ***p < 0,001.

Les résultats des analyses univariées montrent que le risque de décrochage scolaire a un effet sur les cinq composantes de la relation élève-enseignant. En effet, les élèves à risque de décrochage rapportent être moins engagés ($F(1,748) = 37,52$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,05$), perçoivent moins de soutien de la part de leur enseignant ($F(1,748) = 27,23$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,04$), moins d'ordre et d'organisation en classe ($F(1,748) = 12,14$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,02$) et ils considèrent que les règlements sont moins clairs ($F(1,748) = 19,56$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,03$) que leurs pairs non à risque. Enfin, les élèves à risque de décrochage manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant que les élèves non à risque ($F(1,748) = 90,07$; $p < 0,001$; $\eta^2=0,11$).

6.3 Effet du sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant

L'analyse de covariance multivariée a aussi permis de documenter l'effet du sexe sur la qualité de la relation élève-enseignant. Les résultats indiquent que les garçons n'évaluent pas leur relation de la même façon que les filles ($F(1,744) = 3,90$; $p < 0,01$; $\eta^2=0,03$). L'indice éta-carré est cette fois associé à une petite taille d'effet (Cohen, 1988). Les résultats des analyses univariées montrent que les garçons manifestent des attitudes significativement plus négatives envers leurs enseignants ($x = 3,43$, é.t. = 2,74) que les filles ($x = 2,92$, é.t. = 2,66) ($F(1,748) = 4,87$; $p = 0,03$; $\eta^2=0,01$). Les élèves masculins considèrent aussi que les règlements dans la classe sont moins clairs ($x = 2,89$, é.t. = 1,15) que leurs consœurs ($x = 3,13$, é.t. = 1,07) ($F(1,748) = 8,60$; $p < 0,01$; $\eta^2=0,01$). Somme toute, les garçons perçoivent que la relation qu'ils établissent avec les enseignants est de moindre qualité que celle rapportée par les filles, mais seulement pour les dimensions des attitudes négatives et de la clarté des règlements.

6.4 Effet d'interaction entre le sexe et le risque

Finale­ment, l'analyse multivariée a permis de vérifier si l'effet risque est le même pour les deux niveaux de la variable sexe. Les résultats montrent que l'effet risque ne varie pas en fonction du sexe du participant ($F(1,744) = 1,41$; n.s.). Cela signifie que les élèves à risque, qu'ils soient des garçons ou des filles, perçoivent leur relation avec l'enseignant de la même façon et qu'il en va de même pour les élèves non à risque.

6. DISCUSSION

Cette étude visait à mieux comprendre le lien entre la qualité de la relation élève-enseignant, le risque de décrochage scolaire et le sexe des élèves. Nos analyses montrent que dans l'ensemble, les élèves à risque évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque. Ces résultats sont cohérents avec ceux présentés dans la littérature : les mauvaises relations avec les enseignants augmentent le risque de décrochage (Fortin *et al.*, 2004; Rumberger, 1995) et constituent la raison principale pour justifier l'abandon de certains élèves (Chow, Aronson, Linq­uanti et Berliner, 1996; Croninger et Lee, 2001; Lan et Lanthier, 2003; Lessard *et al.*, 2006).

Dans le cadre de cette étude, la relation des élèves à risque avec leur enseignant est caractérisée par peu de soutien, des lacunes au plan de la clarté des règlements et de l'ordre et organisation en classe ainsi que par le manque d'engagement de l'élève. Klem et Connell (2004) ont constaté que les élèves qui évaluaient positivement la relation avec leur enseignant étaient plus engagés et réussissaient mieux au plan scolaire que ceux qui ne se sentaient pas encadrés et qui percevaient peu de soutien et d'implication de la part de leur enseignant. Il semble aussi que la relation négative avec l'enseignant et le faible engagement de l'élève sont

associés. Le décrochage conclurait en effet un long processus de désengagement (Dei *et al.*, 1997; Finn, 1989). D'ailleurs, Cossette *et al.* (2004) ont montré que l'engagement de l'élève est la composante du climat de la classe la plus associée au risque de décrochage scolaire.

Les élèves à risque perçoivent aussi moins de soutien de la part de leur enseignant que les élèves non à risque. Domagala-Zysk (2006) a identifié cette même différence entre les élèves qui réussissent à l'école et ceux qui sont en situation d'échec. Ces derniers considèrent que leur enseignant n'est pas disponible pour les aider et qu'il ne croit pas en eux. Il semble toutefois que le soutien perçu favorise la réussite (Lan et Lanthier, 2003) et contribue à réduire le risque de décrochage scolaire (Rumberger, 1995). Tel que mentionné par Janosz et Fallu (2003), par rapport aux élèves non à risque, les élèves à risque bénéficieraient davantage d'une relation chaleureuse avec leur enseignant, puisqu'ils ne reçoivent pas, de la part de leur entourage (familles et amis), le soutien nécessaire pour favoriser leur engagement et leur réussite scolaire.

Par contre, les élèves à risque manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant que les autres élèves. Les problèmes de comportement (Baker *et al.*, 2001; Fortin *et al.*, 2004; Jimerson *et al.*, 2000; Rumberger, 1995) et les conduites antisociales ou délinquantes (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2004; Jimerson *et al.*, 2000) qu'adoptent certains d'entre eux favorisent peu l'établissement d'un lien de confiance avec leur enseignant. En fait, les enseignants manifestent aussi des attitudes négatives à l'endroit de ces élèves. Baker (1999) estime qu'ils leur accordent moins de rétroactions positives et qu'ils leur adressent deux fois plus de réprimandes qu'aux élèves bien adaptés. De plus, différentes études ont montré que les pratiques négatives des enseignants sont associées aux attitudes négatives des élèves envers l'enseignant, à leur démotivation (Sava, 2002) et à leurs problèmes de comportement (Beyda, Zentall et Ferko, 2002). Ainsi, il semble que la relation négative va dans les

deux sens et que des efforts pour établir une relation harmonieuse doivent être faits de part et d'autre.

Enfin, la perception des élèves à risque est aussi plus négative que celle des élèves non à risque en ce qui a trait au système de gestion de la classe (clarté des règlements, ordre et organisation). En effet, à la lumière de nos résultats, ces élèves considèrent que les règlements sont moins clairs et qu'il y a moins d'ordre et d'organisation en classe que les élèves non à risque. Le fait que les élèves à risque respectent moins les règlements, s'opposent plus à l'autorité et initient plus de bagarres que les élèves non à risque pourrait influencer leur perception négative du système de gestion (Fortin *et al.*, 2004).

Au plan du sexe, les filles semblent aussi à risque que les garçons. Par contre, ces derniers manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant et considèrent que les règlements sont moins clairs que les filles. Ce résultat est cohérent avec les constats de l'étude de Lessard et ses collaborateurs (2004) qui ont montré que les garçons adoptaient des attitudes plus négatives à l'égard de leur enseignant que les filles. En réalité, les facteurs qui contribuent à prédire le risque chez les garçons, notamment la relation négative avec l'enseignant, ne semblent pas être les mêmes que pour les filles, pour lesquelles le risque est davantage associé aux facteurs personnels et familiaux (Fortin *et al.*, 2004; Lessard *et al.*, 2004). Cela pourrait expliquer en partie pourquoi les garçons rapportent en plus grand nombre des relations de moindre qualité avec leur enseignant que leurs consœurs. D'ailleurs, les problèmes extériorisés, plus fréquents chez les garçons, les distinguent également des filles à risque (Fortin *et al.*, 2004; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; James et Lawlor, 2001). En effet, ces élèves rapportent que les confrontations et les conflits avec leurs enseignants les ont parfois menés à être suspendus ou expulsés de l'école (Lessard *et al.*, 2006).

Une des hypothèses permettant d'expliquer en partie les difficultés relationnelles de certains élèves à risque, particulièrement des garçons, est liée aux problèmes de comportement qu'ils manifestent (Fortin *et al.*, 2004, Vitaro *et al.*, 2001). Ces élèves, qui présentent de faibles habiletés sociales (Fortin *et al.*, 2000), établissent avec leurs enseignants des relations caractérisées par la confrontation et les conflits ouverts (Lessard *et al.*, 2006). De plus, leurs enseignants ne s'investissent peut-être pas toujours pour tenter de rompre l'escalade de comportements négatifs. Il devient donc de mise d'enseigner les habiletés sociales et les stratégies de résolution de problèmes aux élèves à risque ainsi que de sensibiliser les enseignants à l'importance d'établir de bonnes relations avec l'ensemble de leurs élèves, mais plus particulièrement avec les garçons à risque de décrochage scolaire.

Cette étude comporte évidemment certaines limites méthodologiques dont il faut tenir compte lors de la généralisation des résultats. En effet, étudier la relation élève-enseignant, mais en ne tenant compte que du point de vue de l'élève constitue une lacune de cette recherche. À notre connaissance, à ce jour, aucune étude n'a permis de déterminer si la perception de la qualité de la relation selon l'enseignant et selon l'élève influençait différemment le risque de décrochage. Toutefois, la perception de l'élève constitue un bon point de départ et fournira assurément certaines réponses. L'apport de l'évaluation de l'enseignant devient une piste importante à considérer pour les recherches futures.

Enfin, la relation élève-enseignant ne constitue que l'un des facteurs scolaires qui contribuent à prédire le risque de décrochage. Bien que par cette étude, nous ayons mis en lumière l'importance d'une telle relation pour favoriser la persistance, il importe de remettre cette relation dans le contexte multidimensionnel de la problématique du décrochage scolaire. En ce sens, les programmes de prévention devraient non seulement favoriser l'établissement de relations de qualité entre les élèves et les enseignants, mais aussi inclure des composantes associées aux autres facteurs de risque scolaires, personnels et familiaux.

7. CONCLUSION

Notre étude a permis de constater que les élèves à risque de décrochage scolaire manifestent des attitudes plus négatives envers leur enseignant et perçoivent moins de soutien sa part, s'engagent moins, considèrent que les règlements sont moins clairs et qu'il y a moins d'ordre et d'organisation en classe que les élèves non à risque. Ils semblent donc évaluer plus négativement la relation avec leur enseignant que leurs pairs non à risque. Considérant les difficultés relationnelles de certains de ces élèves, un travail sur les habiletés sociales leur permettrait d'une part d'établir de meilleures relations non seulement avec leur enseignant, mais également avec l'ensemble des membres de leur entourage et d'autre part, de réduire le risque associé à leurs problèmes de comportement et à leur agressivité.

Bien que dans le cadre de cette étude, nous ne nous sommes pas attardés au point de vue des enseignants, l'attitude de ces derniers à l'endroit de leurs élèves joue un rôle de premier plan dans l'établissement d'une relation de qualité. Par conséquent, afin de favoriser les interactions positives, l'engagement et les comportements adaptés chez les élèves, les enseignants devraient adopter des attitudes positives envers chacun d'eux.

Enfin, nos résultats indiquent que les garçons rapportent manifester des attitudes plus négatives envers leur enseignant et considérer que les règlements sont moins clairs que les filles. Puisque ces derniers semblent avoir une perception de la relation élève-enseignant plus négative que leurs consœurs, sont reconnus pour être plus nombreux à décrocher qu'elles (MELS, 2005) et que, dans leur cas, la relation négative avec l'enseignant constitue l'un des facteurs qui prédit le plus efficacement le risque (Fortin *et al.*, 2004), il importerait, dans une visée de prévention, de mettre en place des interventions pour rétablir une relation positive entre élèves et

enseignant. Encore une fois, cette étude invite à privilégier les programmes de prévention adaptés aux caractéristiques et aux besoins des élèves, car bien qu'une relation positive profite à tous, elle peut apporter un bénéfice plus important à certains, briser le cycle du désengagement dans lequel ils se sont inscrits et ainsi favoriser leur persistance jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*. 44(4), 709-716.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., and Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 103(5), 760-822.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of education*. 70, 87-107.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 261-271.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage Travis, H. E., Linder, D. S. et Nicholson, M. D. (2001). The flip side of the coin: understanding the school's contribution to dropout and completion. *School Psychology Quarterly*. 16(4), 406-427.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*. 100(1), 57-70.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: a test on five theories. *Journal of Educational Psychology*. 92(3), 568-582.
- Beyda, S.D., Zentall, S.S. et Ferko, D.J.K. (2002). The relationship between teacher practices and the task-appropriate and social behavior of students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*. 27(3), 236-255.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*. 35(1), 61-79.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. et Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*. 39(3), 293-304.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Londres: Hogarth Press: Institute of Psycho-Analysis.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chow, S., Aronson, J., Linqunti, R. et Berliner, B. (1996). Dropping out in Ogden city schools: The voice of students. *ERIC Document Reproduction Service ED 405 160*, 86.
- Cobb, P. et Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*. 31, 175-190.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*. 112(1), 155-159.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L, Royer, É. et 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
- Croninger, R. G. et Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*. 103(4), 548-581.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*. 77(1), 60-81.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*. 38(4), 207-234.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology [PsycARTICLES]*. 53(6), 1024-1037.
- Dei, G. J., Mazzuca, J., McIsaac, E. et Zine, J. (1997). *Reconstructing 'drop-out': A critical ethnography of the dynamics of Black students' disengagement from school*. Toronto : University of Toronto Press.
- Demaray, M. et Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*. 39(3), 305-316.

- Domalga-Zysk, E. (2006). The significance of adolescents' relationships with significant others and school failure. *School Psychology International*, 27(2), 232-247.
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J. et Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: an examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology*. 41(3), 217-232.
- Faul, F. et Erdfelder, E. (1992). *GPower: A priori, post hoc and compromise power analysis for MS-DOS*. Programme informatique. Bonn, FRG: Université de Bonn, Département de psychologie.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*. 59(2), 117-142.
- Fortin, L, Lessard, A., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). *Portrait du décrochage scolaire en Estrie*. Table estrienne de concertation interordres en éducation. Colloque de la Faculté d'éducation sur la réussite scolaire: Université de Sherbrooke.
- Fortin, L., Royer, E., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. Sherbrooke.
- 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(3), 219-231.
- Franklin, C. et Streeter, C.L. (1995). Assessment of middle class youth at-risk to dropout : school, psychological and family correlates. *Children and Youth Services Review*. 17(3), 433-448.
- Furrer, C. et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*. 95(1), 148-162.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of school : A 19 year perspective. *American Educational Research Journal*. 34, 395-419.
- Goldstein. L.S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*. 36, 647-673.
- Hamre, B. K., and Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*. 72(2), 625-638.

- Harrington, I. (2002). Boys' voices of non-completion of secondary school. Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. Brisbane, Queensland, Australia. Document téléaccessible à l'adresse: <<http://www.aare.edu.au/02pap/har02110.htm>>.
- James, D. et Lawlor, M. (2001). Psychological problems of early school leavers. *International Journal of Psychology and Medicine*. 18(2), 61-65.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (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.
- Janosz, M. et LeBlanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire: Prévalence, facteurs de risque et dépitage. *Prisme*. 7(2), 290-307.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. 92(1), 171-190.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*. 26(6), 733-762.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. et Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*. 38(6), 525-549.
- Kaplan, D. S., Peck, M. et Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure-dropout relationship: A longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*. 90(6), 331-343.
- Klem, A. M. et Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of School Health*. 74(7), 262-273.
- Lan, W. et Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perceptions of school and self before dropping out of schools. *Journal of Education for Students Placed At-Risk*. 8(3), 309-332.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 36(3), 244-254.
- Lehr, C. A. (1999). *At-risk students attending high schools: Factors that differentiate between persisters and dropouts*. Minnesota : University of Minnesota.

- 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? *Journal of At-Risk Issues*. 10(2), 91-127.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*. 27(1), 135-152.
- Malecki, C. et Demaray, M. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*. 18(3), 231-252.
- 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.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. (2006). Indicateurs de l'éducation. Québec.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. (2005). Indicateurs de l'éducation. Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2004). Indicateurs de l'éducation. Québec.
- Moos, R. et Tricket, E. (1987). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Murdock, T. B., and Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*. 103(4), 383-399.
- Murray, C. et Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology* 143(2), 137-152.
- Murray, C. et Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*. 41(7), 751-762.
- Newcomb, D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin-Pearson, S. et Hill, K. (2002) Mediation and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors. *Journal of Counseling Psychology*. 49(2), 172-186.

- Pianta, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationship Scale*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*. 33(3), 444-448.
- Quirouette, P. (1988). *Décisions*. Orléans, ON, PIOR Recherche en éducation.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. et Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*. 28(2), 147-169.
- Reynolds, C.R. et Kamphaus, R.W. (1992). *Behavioral assessment system for children manual*. MN, Circle Times.
- Ripple, C.H. et Luthar, S.S. (2000). Academic risk among inner-city adolescents: The role of personal attributes. *Journal of School Psychology*. 38(3), 277-298.
- Rossi, J. S. (1990). Statistical power of psychological research: what have we gained in 20 years ? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 58(5), 646-656.
- Rumberger, Russell W. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*. 32(33), 583-625.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*. 12, 297-312.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*. 18, 1007-1021.
- Skinner, E. A., et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Statistique Canada (2005). Taux de décrochage provinciaux – Tendances et conséquences. *Questions d'éducation*. 2(4). Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2005004/drop_f.htm>
- Stuhlman, M. W. et Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*. 31(2), 148-163.

- Tourigny, M. (2005). *Recension des écrits*. Séminaire du GRISE: Université de Sherbrooke.
- Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*. 35, 69-85.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-Determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72(5), 1161-1176.
- Vitaro, F., Larocque, D., Janosz, M. et Tremblay, R.E. (2001). Negative social experiences and dropping out of school. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 21(4), 401-415.
- Wehlage, G. G. et Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*. 87(3), 374-392.
- Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*. 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*. 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*. 89(3), 411-419.

ANNEXE A

Attestation du comité de déontologie de l'établissement



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Bureau de la recherche
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1
(819) 821-7555 (téléphone)
(819) 821-8053 (télécopieur)



8x

ATTESTATION DU COMITÉ DE DÉONTOLOGIE DE L'ÉTABLISSEMENT

Le comité de déontologie de l'établissement certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante:

TITRE: Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des élèves à risque.

CHERCHEUR PRINCIPAL: Laurier Fortin

ORGANISME SUBVENTIONNAIRE: CRSH

MEMBRES DU COMITÉ DE L'ÉTABLISSEMENT

Nom (facultatif)	Poste occupé	Département ou discipline
	Professeur	Faculté d'administration
	Professeure	Faculté de droit
	Professeure	Faculté de médecine
	Professeur	Faculté de médecine
	Professeur	Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie
	Directeur	Bureau de la recherche

Le comité de déontologie a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes déontologiques, telles qu'énoncées dans les règles de la déontologie de la recherche sur l'humain.

Président du comité
facultaire

Président du comité
de l'établissement

Vice-recteur à la
recherche

ANNEXE B

Preuve de soumission de l'article


Article 1: Élèves et enseignant: établir une relation pour prévenir le décrochage scolaire.

Cet article, rédigé en collaboration avec les professeurs Anne Lessard, Laurier Fortin et Eric Yergeau, a été soumis à la revue *Éducation et francophonie*. Cet avis de réception a été envoyé par courrier électronique.

Courrier :: INBOX: votre proposition d'article

Page 1 sur 1

      
Réception Nouveau Dossiers Options Recherche Aide Sortir

 INBOX

INBOX: votre proposition d'article (114 de 114)

Déplacer | Copier Ce message à

Supprimer | Répondre | Répondre à tous | Transfert | Rediriger | Liste noire | Source du message |
Enregistrer sous | Imprimer

Revenir à
INBOX 

Date: Wed, 18 Apr 2007 12:38:23 -0400

De: Suzanne Vincent <suzanne.vincent@fse.ulaval.ca>

À: Martine Poirier <Martine.Poirier@USherbrooke.ca>

Objet: votre proposition d'article

 2 unnamed text/html 0.62 KB 

Madame Poirier,


J'accuse réception, en date du 17 avril 2007, de votre proposition d'article relatif au numéro thématique *La construction du lien social à l'école*.

Vous avez sans doute pris connaissance, et cela est très important, de la toile de fond ainsi que des directives de publications qui figurent depuis le 12 avril sur le site de la revue.

Je vous remercie pour l'intérêt que vous manifestez pour ce numéro thématique et transmetts votre dossier à madame Lainey.

Suzanne Vincent
Professeure-chercheure
Université Laval

Supprimer | Répondre | Répondre à tous | Transfert | Rediriger | Liste noire | Source du message |
Enregistrer sous | Imprimer

Revenir à
INBOX 

Déplacer | Copier Ce message à