

Université de Montréal

2M11.2848.1

La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence :
Un facteur de protection de l'échec scolaire

Par

Jean-Sébastien Fallu

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès sciences (M.Sc.)
en psychologie

Septembre 2000

© Jean-Sébastien Fallu, 2000



BF
22
U5f
2001
V.010

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence :
Un facteur de protection de l'échec scolaire

Présenté par :
Jean-Sébastien Fallu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Michel Pagé, président-rapporteur
Michel Janosz, directeur de recherche
Roch Chouinard, évaluateur externe

Mémoire accepté le : 13 décembre 2000

Sommaire

Récemment, plusieurs recherches empiriques ont démontré l'influence spécifique de la qualité de la relation élève-enseignants sur la motivation et l'adaptation scolaire. Cependant, ces études ont surtout tenté d'évaluer la présence de relations directes et linéaires. La présente étude postule plutôt qu'une relation élève-enseignants positive peut aussi être conceptualisée comme un facteur de protection de l'échec scolaire et vérifie l'hypothèse selon laquelle une relation chaleureuse entre l'élève et les enseignants a un impact significativement plus important sur l'adaptation scolaire des élèves qui risquent de décrocher que sur celui des autres élèves. Elle vérifie aussi la même hypothèse concernant les relations conflictuelles. L'étude portait sur un échantillon longitudinal de 134 élèves âgés de 12 à 18 ans. Les résultats confirment partiellement les hypothèses : les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque. Cependant, tous les élèves ont été également affectés par la présence de relations conflictuelles avec leurs enseignants. Parmi les implications pour la prévention, il est proposé qu'une relation élève-enseignants chaleureuse est un mécanisme de protection pour les élèves qui ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement en général le soutien et les encouragements nécessaires à leur engagement scolaire.

Table des matières

Sommaire	i
Table des matières	ii
Liste des tableaux	iv
Liste des figures	v
Remerciements	vi
Note au lecteur	vii
Introduction	1
Chapitre 1	
Recension des écrits	5
1. Problématique	6
2. Influences du contexte social : famille, pairs, enseignants	12
2.1. Relations familiales	14
2.2. Relations entre pairs	16
2.3. Contexte scolaire et enseignants	18
3. Mécanismes d'influence des relations interpersonnelles	23
4. Interdépendance entre l'influence de la famille, des pairs et des enseignants	27
5. La relation élève-enseignants comme facteur de protection	28
Chapitre 2	
Article	33
Problématique	37

Influences du contexte interpersonnel	38
Relations familiales	39
Relations entre pairs	40
Relations avec les enseignants	41
Mécanismes d'influence des relations interpersonnelles	44
Interdépendance entre l'influence de la famille, des pairs et des enseignants	45
La relation élève-enseignants comme facteur de protection	46
Méthode	48
Procédure et participants	48
Devis	49
Mesures et variables	49
Stratégie analytique	54
Résultats	55
Discussion	66
Forces et limites de l'étude	71
Références	78
Chapitre 3	
Résumé et conclusion	98
Références	102
Appendice : Échelles de mesures	viii

Liste des tableaux

Tableau 1 : Lien entre la qualité de la relation élève-enseignants et la motivation et le rendement scolaire : effets principaux et effets d'interaction avec le risque initial de décrocher	90
Tableau 2 : Lien entre la qualité de la relation élève-enseignants et l'absentéisme et le risque : effets principaux et effets d'interaction avec le risque initial de décrocher	91
Tableau 3 : Description et différences initiales selon le risque initial de décrocher	92
Tableau 4 : Effets simples de la relation élève-enseignants sur la motivation selon le niveau de risque	93
Tableau 5 : Effets simples des relations chaleureuses sur le rendement, l'absentéisme et le risque final selon le niveau de risque de départ	94
Tableau 6 : Liens concomitants et prédictifs entre la relation élève-enseignants et la motivation selon la stabilité de la relation élève-enseignants	97

Liste des figures

Figure 1 : Moyennes (Score Z) de Motivation et de Performance (T2) selon le niveau de risque de décrochage scolaire initial (T1) et la chaleur de la relation avec les enseignants (T2) 95

Figure 2 : Moyennes (Score Z) d'absentéisme et du risque de décrochage scolaire (T2) selon le niveau de risque de décrochage scolaire initial (T1) et la chaleur de la relation avec les enseignants (T2) 96

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas été ce qu'il est sans l'aide de plusieurs personnes et c'est pourquoi je tiens à remercier tous ceux qui m'ont soutenu et influencé dans mon cheminement scolaire jusqu'ici. En particulier mon directeur de recherche, Michel Janosz, pour ses encouragements, son encadrement chaleureux, ses judicieux conseils et son pragmatisme pédagogique. Il a su me guider vers la réalisation de mes objectifs et je lui en exprime toute ma gratitude. Je veux aussi remercier Martine Lacroix avec qui j'ai travaillé de très près tout au long de mes études de maîtrise. Je lui suis très reconnaissant pour ses conseils éclairés bien sûr, mais aussi pour son écoute, son soutien et ses commentaires sur les premières versions de ce mémoire. Merci à Julien Morizot, Alexandre Morin et Chantal Dumas qui ont aussi apporté leurs précieux conseils et commentaires. J'aimerais remercier tous mes autres collègues, ma famille, mes amis et tous ceux qui travaillent à l'élaboration d'un monde meilleur. Enfin, je ne saurais omettre Geneviève Brisson qui m'a non seulement apporté ses commentaires, son soutien continu, son dévouement, sa patience, mais surtout son sourire, son agréable présence et sa fraîcheur de vivre.

Note au lecteur

Ce mémoire a été créé selon les normes de la faculté des études supérieures qui s'appliquent à la rédaction de mémoires et de thèses par article. Il est donc composé d'une section présentant un article soumis pour publication dans une revue spécialisée.

Introduction

Depuis peu, les études accordent de plus en plus d'importance au rôle de l'enseignant dans la motivation et la réussite scolaire. La présente étude propose qu'une relation élève-enseignants positive peut être conceptualisée comme un facteur de protection de l'échec et du décrochage scolaire. Elle vérifie l'hypothèse selon laquelle une relation chaleureuse ou non-conflictuelle entre l'élève et les enseignants a un impact significativement plus important sur l'adaptation scolaire des élèves à risque d'abandonner l'école que des autres élèves à l'adolescence.

Après une brève couverture du phénomène du décrochage scolaire, de ses conséquences, de sa définition, de sa prévalence et de ses facteurs de risque, la recension des écrits du chapitre 1 révèle que non seulement les facteurs cognitifs, mais aussi les relations socio-affectives influencent l'expérience et le décrochage scolaire. Plusieurs auteurs démontrent que la famille, les pairs et le contexte scolaire affectent l'expérience scolaire et comment les enseignants peuvent avoir une influence particulière sur les décrocheurs potentiels.

Quant au chapitre 2, il est constitué d'un article qui résume la recension du chapitre 1 et qui comporte une section sur la méthode utilisée pour répondre à nos questions, une section sur les résultats de l'étude et une autre section sur différents points de discussion ainsi que sur les forces et limites de l'étude. Les hypothèses ont été vérifiées auprès d'un échantillon longitudinal d'élèves âgés de 12 à 18 ans fréquentant une de quatre écoles secondaires de milieux défavorisés de l'île de Montréal. Ces adolescents, ayant majoritairement le français comme langue maternelle (75%), évoluent dans des classes spéciales (n=77) et régulières (n=57) et sont principalement de sexe masculin (60%). En septembre 1998 (temps 1), les élèves ont répondu à un questionnaire portant sur l'ensemble de leur expérience scolaire et sociale à la fin de l'année scolaire précédente (printemps 98). En février

1999 (temps 2) le même questionnaire leur a été soumis à nouveau, cette fois en leur demandant de se centrer sur leurs expériences scolaires et sociales actuelles. De plus, les relevés d'absences des élèves ont été consultés.

Les mesures au temps 1 sont utilisées pour prédire les variables dépendantes mesurées au temps 2. De plus, les aspects de la relation élève-enseignants au temps 2 sont aussi utilisés pour prédire, de façon concomitante, les variables dépendantes. Les variables prédites sont la motivation scolaire, le rendement, l'absentéisme et le risque de décrochage scolaire. Les variables indépendantes étudiées ici sont le risque initial de décrocher et les aspects chaleureux et conflictuels de la relation élève-enseignants. De plus, vu leur lien connu avec l'échec scolaire, certaines variables de contrôle sont incorporées aux analyses. Ces variables sont l'âge, le sexe, le statut socio-économique et les aptitudes intellectuelles. De plus, nous contrôlons aussi pour l'effet des représentations passées des relations élève-enseignants (temps 1). D'autres mesures ont été recueillies et sont utilisées pour décrire les différences initiales entre les jeunes à risque de décrocher et les autres jeunes. Ces mesures décrivent le milieu familial. Il s'agit de la participation parentale dans le suivi scolaire, du prestige occupationnel des parents (type d'emploi) ainsi que leur niveau de scolarité.

Comme cette étude présente plusieurs hypothèses de prédiction et comporte des variables dépendantes continues, la régression multiple hiérarchique a été employée. Dans un premier temps chaque modèle de régression évalue l'effet des variables de contrôle. Puisque nos hypothèses concernent des effets modérateurs, c'est-à-dire des effets qui varient en fonction du groupe que l'on étudie (à risque vs non à risque), nous vérifions ensuite pour chacune des variables dépendantes la

présence d'interactions entre la probabilité de décrocher (temps 1) et les deux échelles décrivant la relation élève-enseignants (temps 2). Par ailleurs, après avoir scindé notre échantillon en deux pour former un groupe à risque et un non à risque pour les besoins des analyses subséquentes, nous observerons les différences descriptives entre nos groupes. Enfin, toujours à l'aide d'analyses de régression multiples, nous testerons les effets simples des interactions significatives en vérifiant la force prédictive des aspects de la relation élève-enseignants (relation chaleureuse, relation conflictuelle) pour chacun des groupes (à risque vs non à risque) et ainsi tenter de répondre à nos questions initiales.

Les résultats confirment partiellement nos hypothèses: au-delà des variables de contrôle, les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque tandis que les élèves ont tous été également affectés par des relations conflictuelles avec leurs enseignants. Pris globalement, les résultats démontrent que la perception de relations chaleureuses avec les enseignants est reliée à une meilleure motivation, un meilleur rendement, un plus faible taux d'absentéisme et un plus faible niveau de risque ultérieur chez les élèves considérés à risque d'échec et de décrochage scolaire, tandis que cette perception semble avoir moins d'impact pour les jeunes qui ne sont pas à risque. Enfin, les résultats ont indiqué que les jeunes à risque se différencient significativement des jeunes non à risque sur plusieurs variables individuelles, scolaires et familiales.

Finalement, le chapitre 3 présente un bref résumé des résultats et une conclusion qui tente d'introduire de nouveaux éléments de réflexion.

Chapitre 1

Recension des écrits

1. Problématique

Au Québec, comme en font foi les nombreux mémoires déposés sur la question aux États Généraux sur l'éducation, le décrochage scolaire est une préoccupation nationale (Breton, 1995). Bien que ce problème apparaisse particulièrement criant ici, cette inquiétude trouve écho dans toute l'Amérique du Nord (ACAAS, 1992; U.S. Department of Education, 1991) et repose sur le nombre et l'ampleur des problèmes associés au décrochage ainsi que sur sa prévalence. Cependant, au début du siècle, les décrocheurs étaient majoritaires et n'éprouvaient aucune difficulté à s'adapter et à s'intégrer au marché du travail et au monde adulte. Ainsi, la vision du décrochage comme étant un problème est directement tributaire du contexte socio-économique actuel où le marché de l'emploi est engorgé, où les modes de vie en dehors de l'école ne sont pas acceptés, où les emplois se spécialisent, où l'économie est fondée sur la maîtrise du savoir, etc. (Janosz, Fallu, Deniger, 2000).

Au cours des trois dernières décennies, de multiples auteurs ont démontré que les adolescents qui ont abandonné leurs études éprouvent davantage de problèmes sociaux, économiques et sanitaires. Par exemple, les décrocheurs sont plus souvent bénéficiaires d'aide sociale et d'assurance-emploi, ils ont de plus en plus de difficultés à s'intégrer au marché du travail et lorsqu'ils arrivent à s'y intégrer, ils ont des emplois précaires (Gouvernement du Canada, 1993 ; Hartnagel et Krahn, 1989 ; Orr, 1987; Sewell et Hauser, 1975; Steinberg, Blinde et Chan, 1984). Aussi, Catterall (1987) évalue, pour la période de vie active (18-65 ans) des décrocheurs américains de 1981, une perte de revenu de 228\$ milliards pour l'ensemble des décrocheurs (moyenne de 266 000\$ US pour les hommes et de 199 000\$ US pour les femmes) et de 68,4\$ milliards de dollars en impôts pour l'état.

Probablement à cause des difficultés socio-économiques observées, des études rapportent que les décrocheurs présentent aussi davantage de problèmes de santé physique et psychologique (Chavez, Edwards et Oetting, 1989 ; Gage, 1990 ; Tousignant, Bastien et Hamel, 1993). D'autre part, le décrochage scolaire a été relié à des comportements criminels (Bachman, Green et Wirtanen, 1971; Fagan et Pabon, 1990; Hataway, Reynolds et Monachesi, 1969; Polk, Adler, Balzmore, Blake et *al.*, 1981; Thornberry, Moore et Christenson, 1985), à l'abus d'alcool et de psychotropes (Chavez et *al.*, 1989 ; Fagan et Pabon, 1990 ; McCaul, Donaldson, Colardaci et Davis, 1992), à une moindre implication dans la vie communautaire (McCaul et *al.*, 1992) et à des attitudes et comportements favorisant une grossesse précoce (Forget, Bilodeau et Thérault, 1992).

Il importe toutefois de nuancer les liens entre le décrochage et ses conséquences. À cet égard, Jarjoura (1993) affirme que le lien entre le décrochage et certains comportements délinquants varie en fonction des motifs d'abandon scolaire. Ainsi, pour ceux qui quittent l'école pour des raisons familiales, Jarjoura (1993) ne trouve aucun lien avec la délinquance. Par ailleurs, plusieurs autres chercheurs ont démontré qu'à court terme, le décrochage serait même lié à une diminution de l'agir délinquant (Bachman, Green et Wirtanen, 1971; Farrington, Gallagher, Morley, Ledger et West, 1986; Hartnagel et Krahn, 1989; Pronovost et Le Blanc, 1979). Comme quoi il serait possible, comme le prétendent Elliot et Voss (1974), que l'abandon puisse réduire le stress et la frustration scolaires et, par le fait même, réduire les conduites délinquantes. Enfin, Pronovost et Le Blanc (1979, 1980) relatent que les décrocheurs qui se trouvent un emploi affichent deux fois moins de comportements délinquants que les décrocheurs qui n'ont pas trouvé d'emploi.

En plus des conséquences associées au décrochage scolaire, sa prévalence exacerbe l'inquiétude à ce sujet. Toutefois, celle-ci n'est pas simple à déterminer. À première vue, l'abandon scolaire semble être un phénomène facile à mesurer; un élève est soit présent ou absent de l'école (Natriello, Pallas et McDill, 1986). Cependant, comme le soulignent Janosz et *al.* (2000), nous sommes loin d'en arriver à une définition simple et universelle du décrochage scolaire. Effectivement, plusieurs auteurs d'études empiriques ou descriptives adoptent des critères très variés pour définir le décrochage. Par exemple, Morrow (1986) propose une période de trois semaines d'absences consécutives non motivées comme critère d'identification d'un décrocheur; Ignash (1993) définit le décrocheur comme étant un individu inscrit qui quitte l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires et sans s'inscrire ailleurs et qui n'est pas de retour à l'école l'année suivante; Janosz et ses collaborateurs (1996, 1997, 1998) considèrent comme décrocheur celui qui n'a pas obtenu de diplôme de niveau secondaire avant 22 ans. Cette variation rend difficiles l'identification du nombre de décrocheurs et l'interprétation des études sur le sujet. De plus, le statut de décrocheur n'est pas clair car, de nos jours, on voit de plus en plus de «stoppeurs» temporaires. De même, il y a maintenant des nouveaux types de graduation ou de critères d'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Souvent, l'élève change d'école ou déménage sans en aviser personne et les cas de décès ne sont pas toujours connus. Un autre problème est le manque de distinction entre les élèves qui quittent délibérément les études et ceux qui en sont «évincés». On comprend le caractère délicat de cette différenciation pour les administrateurs scolaires.

Malgré ces problèmes d'opérationnalisation et d'identification, les démographes du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) estiment à 34%

la proportion d'une cohorte de jeunes du même âge qui sort du secondaire sans diplôme (41% pour les garçons et 26% pour les filles), à 31% si les jeunes âgés de 15 à 19 ans qui sont inscrits au secteur des adultes sont inclus (38% garçons et 23% filles), et à 19% (26% garçons, 11% filles) si l'on tient compte de tous ceux qui obtiennent un diplôme après l'âge de 20 ans. En outre, depuis 1995, les taux de décrochage scolaire sont en hausse d'environ six pour cent chez les garçons et trois pour cent chez les filles. Enfin, l'écart entre les garçons et les filles varie autour de 12% depuis le début des années 90 et se situe autour de 15% en 1998-1999.

Plusieurs facteurs de risque du décrochage ont été identifiés par certaines études empiriques longitudinales. Parmi les facteurs de risques individuels présents à l'adolescence, on retrouve des facteurs socio-démographiques (garçons, âge), socio-économiques (milieu défavorisé, faible scolarisation des parents), familiaux (séparation ou divorce, système d'encadrement déficient, style parental permissif), scolaires (faible rendement, retard, faible motivation, problèmes d'apprentissage et disciplinaires, absentéisme), sociaux (association avec des pairs déviants, rejet social, problèmes relationnels avec les enseignants) et psychologiques (perception de soi négative, manque de confiance en soi, sentiment de contrôle externe, retard global de la maturité) (voir Janosz et Le Blanc, 1996; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Au niveau organisationnel, se retrouvent les facteurs structurels (grandeur de l'école, des classes, organisation de l'espace, du curriculum, composition de la clientèle) et fonctionnels (climat, pratiques éducatives et pédagogiques) (voir Janosz et Le Blanc, 1996; Janosz et *al.*, 2000). Enfin viennent différents facteurs socio-politiques (voir Janosz et Le Blanc, 1996).

Toutefois, il semble qu'à l'adolescence, ce soit les facteurs scolaires qui possèdent la puissance prédictive et discriminante la plus forte, constante et stable en présence des autres facteurs; viendraient ensuite les différents facteurs familiaux (Janosz et *al.*, 1997; Rumberger, 1995; Weitzman et Siegel, 1992). Donc, l'expérience scolaire (faible rendement, retard, faible motivation, problèmes d'apprentissage, indiscipline, absentéisme) permet à elle seule de prédire efficacement le décrochage de l'école secondaire. L'expérience scolaire, prédicteur puissant du décrochage, est aussi le facteur sur lequel l'école a le plus de prises. Autrement dit, c'est par leur impact sur l'expérience scolaire de l'élève que l'organisation et les intervenants scolaires peuvent le plus facilement influencer l'élève.

Généralement, on explique la qualité de l'expérience scolaire par des caractéristiques individuelles cognitives et comportementales telles les habiletés intellectuelles, les perceptions de compétence, de contrôle, les aspirations scolaires, l'investissement scolaire, les problèmes de comportement et d'agressivité de l'élève (Archambault et Chouinard, 1996; Fagan et Pabon, 1990; Ford, 1992; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Pintrich et Schunk, 1996; Viau, 1994). Plusieurs études ont démontré que l'échec scolaire était relié à une faible motivation scolaire de l'élève (voir Archambault et Chouinard, 1996, Fortier, Vallerand et Guay, 1995). Une faible motivation scolaire prédirait l'échec et celui-ci, en retour, affecterait la motivation. Les déterminants motivationnels les plus étudiés sont les buts personnels et les croyances d'efficacité, d'habileté et de contrôle (Wenzel, 1999). Plus les croyances sont élevées quant à la possibilité de réaliser une tâche, plus la motivation est élevée et plus il est probable qu'il y ait engagement et persistance dans cette tâche (Bandura, 1986). Les croyances d'efficacité ont aussi été reliées à

la performance scolaire (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991; Pintrich et De Groot, 1990). Somme toute, accompagnés des connaissances et des aptitudes nécessaires, l'engagement et la persistance issus des croyances d'efficacité et de contrôle favorisent le succès scolaire. Même si plusieurs études confirment l'impact de ces facteurs, ceux-ci n'expliquent pas entièrement les taux d'échec et de décrochage actuels (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall, 1996).

Il a aussi été proposé que l'environnement et les relations socio-affectives qui y règnent (famille, pairs, enseignants) affectent les dimensions individuelles, l'expérience scolaire et le décrochage (Hymel et *al.*, 1996, Wentzel, 1998). D'ailleurs, les principaux modèles explicatifs du décrochage scolaire accordent une place prépondérante aux interactions entre l'environnement scolaire et l'expérience individuelle (Finn, 1989, Tinto, 1975, 1993; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko et Fernandez, 1989). Ces modèles identifient l'expérience scolaire (motivation, investissement, performance) comme facteur proximal du décrochage, qui médiatise l'effet des relations socio-affectives et du contexte scolaire. De plus, le modèle de motivation scolaire élaboré par Ryan et Powelson (1991) suggère que le besoin d'être en relation avec autrui (concept de *relatedness*), en plus des besoins de compétences et d'autonomie de l'élève, détermine l'expérience scolaire. Le besoin d'être en relation avec autrui se réfère aux liens interpersonnels basés sur une volonté d'établir une relation susceptible de favoriser un bien-être émotionnel commun (Hymel et *al.*, 1996). Le besoin de compétence réfère aux sentiments de maîtrise d'une tâche et de sa capacité à l'accomplir (Harter, 1983, White, 1960) tandis que le besoin d'autonomie fait référence à l'autorégulation et à l'autodétermination (de Charms, 1968; Deci et Ryan, 1985, 1987). Dans les prochains paragraphes, nous décrivons l'influence de différentes relations socio-

affectives sur ces dimensions et sur l'expérience scolaire de l'élève (motivation, rendement, absentéisme, risque de décrocher).

2. Influences du contexte social : famille, pairs, enseignants

Bien que l'histoire soit parsemée de théories dominantes de la motivation et de la réussite scolaire qui, implicitement, reconnaissent l'importance des relations interpersonnelles (voir Crandall, 1963; McLelland, 1987; Veroff, 1969), ce champ a toujours été et est encore dominé par l'étude des facteurs intrapersonnels. Toutefois, il existe une large reconnaissance chez les intervenants que l'ajustement et le succès scolaire reposent non seulement sur une habileté à relever des défis scolaires, mais aussi sociaux (Hinshaw, 1992; Ladd, 1989; Wentzel, 1991). Parallèlement, Wentzel (1996a) et d'autres auteurs insistent sur le fait que le construit de l'adaptation scolaire peut être décomposé en plusieurs processus, en particulier socio-affectifs, comme la régulation des émotions, la négociation avec les pairs, le contrôle de soi, un comportement «sécure» (issu d'une relation d'attachement sécurisante avec la mère), des habiletés d'interaction et de communication, etc. (Kochenderfer et Ladd, 1996). Comme le note Wentzel (1999):

«Chaque jour à l'école, les élèves travaillent à maintenir et établir des relations interpersonnelles, s'efforcent de développer leur identité sociale et un sentiment d'appartenance, observent et organisent les standards de performance véhiculés par autrui, et sont récompensés lorsqu'ils se comportent comme valorisé par leurs enseignants et par leurs pairs.» (traduction libre, p. 76).

Ainsi, la grande majorité du temps, ceux qui traversent ces processus de socialisation sans problèmes sont aussi ceux qui réussissent le mieux à l'école

(Wentzel, 1999; Wentzel et Asher, 1995). Ils poursuivent à la fois des buts sociaux, d'apprentissage et de performance (Ford, 1982; Wentzel, 1989, 1991, 1993).

Selon Weiner (1996), nous en sommes à l'étape où un modèle théorique général de la motivation doit accorder un rôle central à l'affiliation, c'est-à-dire à l'établissement et au maintien de liens sociaux (*bonds*). Hymel et *al.* (1996) proposent que la participation et l'investissement scolaire des élèves (des facteurs qui réduisent les probabilités de décrochage) soient grandement tributaires de la capacité de l'environnement scolaire à rencontrer leurs besoins d'autonomie et d'affiliation, qui en retour contribuent à la performance scolaire et aux perceptions de compétences. L'importance accordée aux aspects sociaux de la vie en classe, dont témoigne le volume édité par Juvonen et Wentzel (1996), amène à considérer l'interaction entre les facteurs socio-affectifs et cognitifs et propose que le contexte dans lequel se produit l'apprentissage peut avoir une influence puissante sur la motivation scolaire et sociale à l'école. Comme le souligne Graham (1996), il fut un temps où l'on étudiait les processus motivationnels intra-personnels séparément des processus motivationnels interpersonnels. Maintenant, les rapprochements entre les deux sont abondants et amènent de nouveaux champs d'étude et des croisements «fertiles» entre différentes disciplines comme, entre autres, la sociologie et les théories développementales. Selon Hymel et *al.* (1996), il est intéressant de conceptualiser l'expérience scolaire comme le résultat de l'impact graduel, séquentiel et additif de plusieurs facteurs sociaux et scolaires et, malgré les modèles proposés par Finn (1989), Tinto (1975, 1993) et Wehlage et *al.* (1989), peu d'études ont analysé l'interaction entre ces facteurs. Pourtant, il semble que l'on explique mieux l'adaptation scolaire lorsque l'on considère cette interaction au lieu des seules caractéristiques individuelles. Selon Wentzel et Wigfield (1998),

nous parvenons à une meilleure compréhension de l'apprentissage et de la performance scolaire lorsque nous considérons tant les processus motivationnels scolaires que sociaux.

Trois grandes sphères relationnelles ont été identifiées dans la littérature scientifique en lien avec la réussite scolaire : les relations familiales, les relations entres pairs et les relations avec les enseignants.

2.1. Relations familiales Les modèles traitant de socialisation et d'accomplissement scolaire se sont principalement centrés sur les styles parentaux (ex.: démocratiques vs autoritaires) et les croyances des parents à propos de la scolarisation de leurs enfants (Ryan, Adams, Gullotta Weisberg et Hampton, 1995). Steinberg et Darling (1993) rapportent que les parents déployant un style démocratique, caractérisé par une discipline légitime et cohérente et par une chaleur relationnelle, ont une influence davantage positive sur l'adaptation scolaire de leur enfant, que les parents ayant un style autoritaire, permissif ou désengagé. De plus, les enfants qui vivent avec leurs deux parents tendent à avoir une meilleure adaptation scolaire (Keith et Finley, 1988). Par ailleurs, la participation parentale dans le suivi scolaire est reliée à une motivation significativement plus élevée, de solides concepts de soi, plus d'effort dans l'exécution des devoirs, des attentes de performance élevées, de meilleures attitudes envers l'école, un taux moindre d'absentéisme et une meilleure performance (voir Hess et Holloway, 1984, pour une recension des écrits; voir aussi Deslandes et Royer, 1994; Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995; Grolnick et Ryan, 1989; Steinberg et Darling, 1993). Bien davantage, les parents qui élèvent leur enfant en lui accordant un niveau d'autonomie et en exerçant un niveau de contrôle approprié favorisent la

persistance dans l'exécution de n'importe quelle tâche (Lewin, Lippitt et White, 1939). Baumrind (1971, 1991), une étudiante de Lewin, propose quatre dimensions caractérisant les interactions parent-enfant et pouvant prédire la compétence sociale, émotionnelle et cognitive : le contrôle exercé, les exigences de maturation (maturity demand), la clarté des communications, et la *nurturance* (chaleur et bien-être émotionnel). Il est largement reconnu que ces dimensions reflètent les processus de socialisation essentiels au développement de ces compétences. Plusieurs auteurs ont observé des liens entre ces dimensions et la motivation scolaire (Ginsberg et Bronstein, 1993; Rathunde, 1996), la perception de compétence et de contrôle (Grolnick, Ryan et Deci, 1991; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts et Dornbusch, 1994; Vallerand, Fortier et Guay, 1997) et l'orientation vers l'apprentissage (Hokoda et Fincham, 1995). Mentionnons que les élèves qui ont de la difficulté à l'école proviennent souvent de milieux où l'on valorise peu l'éducation (Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992). Dans un autre ordre d'idées, les études criminologiques de Le Blanc (1992, 1993) démontrent une forte association entre les liens familiaux (concept de *bonding*) et les activités marginales en général.

Par ailleurs, plusieurs autres études ont documenté des relations entre la perception de soutien social de la part des parents et plusieurs aspects de la motivation scolaire de l'élève (Wentzel, 1999). De plus, la perception de soutien social et émotionnel des parents (Cauce, Felner et Primavera, 1982; Connell, Spencer et Aber, 1994; Grolnick et *al.*, 1991), et la cohésion familiale (chaleur réciproque) (Felner, Aber, Primavera et Cauce, 1985) ont été reliées à la perception de compétence, au sentiment d'appartenance aux pairs et à l'effort et l'intérêt scolaire. Toutefois, il semble qu'à l'adolescence, l'influence des parents sur la

réussite scolaire soit entre autres médiatisée et modérée par l'influence des pairs (Steinberg et Darling, 1993). Par exemple, les résultats de Steinberg et Darling (1993) indiquent que l'influence des parents surpasse celle des amis seulement pour les jeunes ne provenant pas de minorités ethniques. Pour ceux qui en proviennent, l'influence des pairs prend le dessus. Ces résultats militent en faveur d'une interdépendance des différentes influences socio-affectives.

2.2. Relations entres pairs

Les études sur l'influence des facteurs socio-affectifs ont aussi accordé beaucoup d'importance à la relation avec les pairs. Par exemple, Hartup et Stevens (1997) rapportent que le fait de posséder des amis est relié à un sentiment de bien-être général, mais ce dépendant du type d'amis ainsi que de la qualité des relations entretenues avec eux. Selon Ladd (1990), des pairs prosociaux cristallisent l'implication scolaire initiale de l'élève. Plusieurs études ont démontré que les élèves qui sont peu compétents socialement vivent davantage de problèmes scolaires suggérant que les élèves qui ne sont pas acceptés ou qui sont agressifs sont à risque d'échec scolaire comparativement à leurs pairs prosociaux et populaires (Dishion, 1990; Green, Forehand, Beck et Vosk, 1980; Lambert, 1972; Vosk, Forehand, Parker et Rickard, 1982). En ce sens, Hymel et *al.* (1996) identifient quatre dimensions de la relation avec les pairs qui sont susceptibles de déterminer l'expérience scolaire des élèves : le niveau d'acceptation/rejet, l'isolement plutôt que la participation scolaire, l'influence négative des pairs et les comportements agressifs ou antisociaux. Ainsi, il semble que le rejet, seulement s'il est accompagné de perceptions d'isolement chez l'élève, favorise l'échec scolaire. Toutefois, chez ceux qui ne sont pas rejetés ou isolés, l'influence des pairs peut être positive et favoriser l'adaptation, mais elle peut aussi

être négative et dévaloriser la participation scolaire de l'élève. Ultimement, cela peut même le mener graduellement à l'adoption des normes déviantes de ses pairs, ce qui peut provoquer l'apparition de comportements agressifs et antisociaux qui désagrègent les liens entre l'élève et l'école. Ainsi, il a été démontré que les élèves qui possèdent des amis ayant de faibles aspirations scolaires présentent un risque accru de décrochage scolaire (Ekstrom, Goertz, Pollack et Rock, 1986; Rumberger, 1983).

Au secondaire, les groupes de pairs influencent considérablement les normes et valeurs de l'élève (Brown, 1990; Eckert, 1989). Même si les parents représentent la plus importante influence sur les plans éducatifs à long terme, les pairs sont ceux qui ont une influence majeure sur le comportement quotidien en classe (Steinberg et Brown, 1989). Aussi, les résultats scolaires et les sentiments de compétence et de contrôle semblent reposer sur l'observation et l'interaction avec les pairs (Butler, 1993; Schunk, Hanson et Cox, 1987). De même, les résultats de Goodenow (1993) ont indiqué que le sentiment d'affiliation avec les enseignants et les pairs au secondaire pouvait prédire la motivation scolaire et les attentes de performance scolaire de l'élève. De plus, comme avec les parents, la perception de soutien social et émotionnel de la part des pairs a été reliée à plusieurs déterminants motivationnels tels la poursuite de buts scolaires et prosociaux, la valeur intrinsèque associée à une activité et le concept de soi (DuBois, Felner, Brand, Adan et Evans, 1992; Felner et *al.*, 1985; Harter, 1996; Wentzel, 1994, 1998). Avec l'âge, l'influence des pairs ne diminue pas, elle augmente probablement (Hymel et *al.*, 1996).

2.3. Contexte scolaire et enseignants Outre l'influence des parents et des pairs, le contexte scolaire ou l'environnement socioéducatif comme nous l'appellons, est aussi reconnu pour son rôle concernant l'expérience scolaire des élèves (voir Janosz, Georges et Parent, 1998). Selon Pianta et ses collaborateurs (1995), le contexte scolaire est un agent de changement développemental. Il comporte plusieurs dimensions telles l'organisation scolaire, la gestion de classe, et les relations socio-affectives qui y règnent. Bien que distinctes, ces dimensions sont intimement reliées. Pour plusieurs auteurs, l'expérience scolaire des élèves est en partie influencée par la qualité des interactions entre les enseignants et la direction de l'école. En effet, si le leadership éducatif de la direction et son style de gestion favorisent la motivation de l'enseignant, cela lui permet en retour l'établissement de relations et de pratiques éducatives de qualité avec les élèves (Purkey et Smith, 1983, Rutter, 1983). De plus, différents types de politiques, structures et organisation scolaire ont été reliés à l'absentéisme, à la performance et au décrochage scolaire (Bryk et Thum, 1989; Coates et Wilson-Sadberry, 1994; Fitzpatrick et Yoels, 1992).

Les pratiques éducatives des enseignants, qui recourent à la fois des dimensions comme les pratiques pédagogiques, les pratiques disciplinaires, le renforcement et l'évaluation (système de reconnaissance), la valorisation des études, l'emphase sur la réussite éducative, etc., sont reliées à la qualité de l'expérience scolaire. Le système de reconnaissance (Ames et Ames, 1984), l'organisation de la classe (voir Rosenholtz et Wilson, 1980; Slavin, 1987), et l'organisation du curriculum (voir Renniger, Hidi, et Krapp, 1992) sont en lien avec la motivation et le travail scolaire. Par ailleurs, les études tendent à démontrer avec beaucoup de rigueur que plus l'enseignant arrive à transmettre des stratégies

cognitives et métacognitives efficaces, plus la motivation scolaire des élèves est élevée (sentiment de contrôle et d'efficacité, valorisation de l'école, etc.) (Good et Brophy, 1986; Menec, Perry, Struthers, Schonwetter, Hechter et Eichholz, 1994; Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Martin et *al.*, 1990). De plus, un bon système d'encadrement favorise la discipline et un climat ordonné, ce qui est indispensable aux apprentissages (Janosz et *al.* 1998). La littérature révèle aussi que les rétroactions et les encouragements fournis par les enseignants favorisent l'accroissement de la motivation et la diminution des comportements turbulents (Archambault et Chouinard, 1996; Charles, 1997; Viau, 1994; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Aussi, les réactions des enseignants aux échecs et succès des élèves et toutes autres formes de rétroaction sur la performance ont été reliées aux buts scolaires, aux perceptions d'efficacité et à l'effort scolaire (Ames, 1984; Skinner et Belmont, 1993). Par surcroît, les attentes des enseignants vis-à-vis la performance de leurs élèves, indépendamment des compétences de ceux-ci, influencent leur performance (Rosenthal et Jacobson, 1968). Comme mentionné précédemment concernant l'influence des pairs, les résultats scolaires et les sentiments de compétence et de contrôle semblent aussi reposer sur l'observation et l'interaction avec les enseignants (Butler, 1993).

Ceci nous amène à discuter d'un aspect davantage subjectif et moins étudié du rôle de l'enseignant, c'est-à-dire, la relation socio-affective avec les élèves. Les aspects socio-affectifs semblent particulièrement importants puisque la plupart des études évaluatives de programmes d'intervention pour différents problèmes d'adaptation, dont le décrochage scolaire, révèlent que la relation avec l'intervenant semble être un facteur déterminant du succès de l'intervention (Boyer, 1983; Bucci et Reitzammer, 1993; Janosz et *al.*, 2000; MEQ, 1996; Pianta, 1997). En plus,

parmi les premières raisons évoquées par les décrocheurs pour justifier leur abandon, ceux-ci rapportent qu'ils n'aimaient pas leurs professeurs ou leurs relations avec eux (Pittman, 1986; Violette, 1991). De même, le discours des enseignants recoupe cette idée en prétendant que le soutien affectif peut à lui seul soutenir l'engagement, la motivation et la réussite scolaire (MEQ, 1990). Apparemment, par la qualité de leurs relations avec les élèves, les enseignants contribuent significativement à la motivation et la performance de ceux-ci (Wentzel et Wigfield, 1998). Non seulement ils enseignent activement les normes de conduite en classe, mais ils fournissent des contextes qui favorisent l'adoption de buts (Tappan, 1998). Parallèlement, quand les enseignants fournissent un cadre relationnel chaleureux et soutenant, ont des attentes claires et respectent l'autonomie des élèves, ceux-ci développent un sens de la communauté, de meilleures compétences sociales et affichent des gains scolaires (Schaps, Battistich et Solomon, 1997; Watson, Solomon, Battistich, Schaps et Solomon, 1989). Au primaire, Birch et Ladd (1996) établissent un lien entre l'adaptation scolaire de l'enfant et une relation de proximité, chaleureuse, sans conflit et caractérisée par une communication ouverte avec l'enseignant (voir aussi Pianta, 1992). Au secondaire, les liens (*bonds*) entretenus avec les enseignants influencent l'investissement scolaire, la performance (rendement et retard), la légitimité des règles et la rébellion scolaire (Le Blanc, 1992, 1993). Enfin, être aimé par les enseignants est relié à la poursuite de buts sociaux et scolaires et à des attitudes favorables envers la scolarisation (Wentzel, 1994, Wentzel et Asher, 1995).

Par ailleurs, comme pour les parents, le soutien perçu chez l'enseignant a aussi été mis en relation avec plusieurs aspects de la motivation et de la réussite scolaire (Vallerand et *al.*, 1997; Wentzel, 1999), il a été relié à des aspects comme

le concept de soi, le sentiment de contrôle, la poursuite de buts scolaires et sociaux (se comporter de façon prosociale et responsable), les aspirations et la valorisation scolaire intrinsèques, les buts de maîtrise ainsi que l'intérêt et l'accomplissement scolaire (Feldlaufer, Midgley et Eccles, 1988; Felner et *al.*, 1985; Goodenow, 1993; Harter, 1996; Lakey et Cassady, 1990; Marjoribanks, 1985; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989; Wentzel, 1994, 1997). Lorsqu'ils sont interrogés à ce sujet, les jeunes adolescents définissent un enseignant soutenant comme étant, entre autres, démocratique, respectueux et fournissant une rétroaction chaleureuse (Wentzel, 1996b, 1997). À ce moment, il est possible que le soutien perçu chez l'enseignant corresponde aux dimensions parentales édifiées par Baumrind (1971, 1991).

D'un autre côté, plusieurs autres chercheurs ont référé aux concepts de la théorie de l'attachement (sentiment d'être en relation, proximité, bien-être émotionnel, chaleur, dépendance, conflit, etc.) pour caractériser la perception de soutien de la part des enseignants (Howes et Hamilton, 1992, 1993; Howes et Matheson, 1992; Lynch et Cicchetti, 1992; Pianta et Steinberg, 1992). À ce sujet, une recension des écrits met en évidence un modèle selon lequel l'attachement aux *cares-givers* influence les sentiments, les apprentissages pédagogiques et le développement des structures cognitives qui favorisent, en retour, une bonne estime de soi, l'attention, la perception de contrôle, la persistance dans une tâche, les habiletés métacognitives et les buts de «maîtrise» chez l'élève, lesquels déterminent ensuite la performance scolaire (de Ruiter et Van Ijzendoorn, 1993).

Au minimum, la relation élève-enseignant est impliquée dans l'établissement du concept de soi et des propres attentes de l'élève face à sa performance scolaire (voir Harter et Connell, 1982; Pallas, Entwistle, Alexander et Cadigan, 1987). À la limite, il peut même être argumenté que par le biais de son influence sur les pairs

qui influencent l'élève, l'enseignant peut avoir un impact sur celui-ci. Il est de toute évidence qu'un environnement peu soutenant, non seulement au point de vue didactique, mais aussi affectif, favorise l'échec scolaire (Goodenow, 1993; Midgley et *al.*, 1989; Noblit, 1993; Phelan, Davidson et Cao, 1991).

Somme toute, le contexte social et les relations socio-affectives sont d'importants déterminants de la motivation et de l'expérience scolaire. Plusieurs études ont démontré que l'accès à un soutien social et à des relations interpersonnelles positives est en lien avec l'orientation motivationnelle envers l'école (Wentzel, 1999). Les recherches concernant les élèves du primaire et du début du secondaire ont démontré des relations significatives entre la perception de soutien et de *caring* de la part des parents, des amis et des enseignants et certains aspects positifs de la motivation scolaire (voir Wentzel, 1998). Dans le même ordre d'idées, à l'adolescence, les élèves qui ne profitent pas de relations positives et soutenantes avec les adultes et les pairs sont souvent à risque de vivre des problèmes scolaires (Goodenow, 1993; Midgley et *al.*, 1989; Phelan, Davidson et Cao, 1991). Ainsi, plusieurs études contribuent à soutenir le point de vue selon lequel la motivation sociale des élèves ainsi que leur relation avec leurs parents, leurs enseignants et leurs pairs influencent fortement leur performance scolaire et leur adaptation scolaire en général (Deslandes et *al.*, 1995; Juvonen et Wentzel, 1996). Nous savons que ces relations interpersonnelles jouent un rôle primordial dans le développement des compétences scolaires des élèves du primaire (Pianta et Walsh, 1996) et du secondaire (Wentzel, 1998, 1999). Mais comment cette influence se réalise-t-elle ? Nous tenterons de répondre à cette question dans la prochaine section.

3. Mécanismes d'influence des relations interpersonnelles

Des études proposent qu'il existe plusieurs aspects des relations interpersonnelles qui peuvent influencer la motivation scolaire (voir Juvonen et Wentzel, 1996). Soulignons que la recherche sur la socialisation s'est principalement intéressée aux impacts sur les compétences cognitives et sociales, mais que la prémisse sous-jacente au développement de ces compétences est que l'élève intériorise les valeurs et buts véhiculés par autrui (voir, Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Selon Maccoby (1992), la socialisation ne favorise pas que l'intériorisation des buts des autres, mais aussi des motivations soutenant ces buts. Bien que l'état des connaissances actuelles sur les mécanismes par lesquels la socialisation exerce son influence soit assez limité, selon Wentzel (1999), les études laissent entrevoir au moins deux mécanismes par lesquels l'intériorisation se concrétise.

Premièrement, à travers les interactions sociales, l'élève reçoit de l'information sur lui et sur ce qu'il doit faire pour être accepté socialement. Il semble entre autres que les émotions des autres puissent être une source d'information sur soi, qu'elles favorisent le désir de contrôle de soi et que la perception des raisons qui sous-tend le comportement d'autrui détermine nos sentiments, qui guident le comportement social ultérieur (Graham, 1996). Ainsi, à travers l'interaction avec autrui, l'enfant développe un ensemble de valeurs et de standards comportementaux qu'il doit intégrer et appliquer (Grusec et Goodnow, 1994). Même si l'interaction n'a pas lieu, uniquement par observation, l'élève peut aussi développer plusieurs de ces croyances et buts (Bandura, 1986, Schunk et Zimmerman, 1996).

Ensuite, il est aussi probable que les relations de qualité aient en soi une valeur motivationnelle pour l'élève de sorte qu'à l'intérieur de relations chaleureuses, non-conflictuelles et soutenantes, il est plus probable que l'élève intériorise les attentes et les buts transmis par autrui (Grusec et Goodnow, 1994). À ce sujet, plusieurs études portant sur la motivation intrinsèque ont suggéré que les processus de socialisation favorisent le développement d'une autonomie et d'un sentiment d'appartenance, permettant à l'élève de sentir qu'il est soutenu et qu'il est important pour les autres, et que ce sont ces aspects du développement qui favorisent l'adoption et l'intériorisation des buts et valeurs de la personne qui soutient (Baumeister et Leary, 1995; Connell et Wellborn, 1991; Noddings, 1992; Eccles, 1993; Maccoby, 1992; McCaslin et Good, 1992; Ryan, 1993). Dans cet ordre d'idées, Ryan (1993) suggère que les buts peuvent être poursuivis par perception de contrôle externe (menaces de punition), pour faire plaisir aux autres et ainsi se sentir valorisé (introjection) ou parce qu'ils ont été intériorisés et possèdent maintenant une valeur ou une importance propre à l'élève (identification). Ainsi, il semble que l'impact spécifique de l'enseignant peut être expliqué en terme d'effet sur les aspects intrapersonnels de la motivation : les élèves sont susceptibles d'être motivés et de s'engager dans les activités scolaires s'ils ont l'impression de compter pour l'enseignant et d'être soutenus par lui (Wentzel, 1997). Abondant en ce sens, Pedersen, Faucher et Eaton (1978) ont suggéré que l'impact de l'enseignant sur le succès scolaire de l'élève est dû à son habileté à promouvoir un concept de soi positif chez l'élève.

Soulignons que les buts sont d'une importance capitale puisqu'ils déterminent les actions (voir Wentzel, 1999). Le contenu des buts dirige l'effort envers un accomplissement spécifique et les standards associés aux buts

définissent les niveaux d'accomplissement acceptables. Les buts personnels occupent une place importante dans les modèles de motivation et de comportement en général (Austin et Vancouver, 1996; Pervin, 1983). Jusqu'à ce jour, les principaux buts étudiés dans le domaine scolaire sont les buts de maîtrise et de performance. Toutefois, comme nous l'avons souligné, ceux-ci ne représentent en fait qu'une partie des buts qui peuvent être poursuivis et expliquer la performance. Il est d'une importance majeure d'élargir notre champ d'analyse à tous les buts que l'élève se fixe et tente de réaliser (Wentzel, 1999). Même si les buts reflètent les besoins personnels, ils sont aussi des construits sociaux qui ne peuvent pas être étudiés en exclusion du contexte socio-politique, culturel et des conventions sociales qui y sont véhiculées par tous (Wentzel, 1999). Cette réalité implique que pour réussir à l'école, il ne suffit pas uniquement que l'élève soit motivé intrinsèquement (Ryan et Stiller, 1991) puisque cela dépasse le simple intérêt intellectuel ou social idiosyncratique pour incorporer les intérêts des autres individus (i.e. professeur, parents, amis) et d'un groupe (i.e. classe, école, société). En fait, le but d'un élève sera d'autant plus relié à son accomplissement scolaire s'il correspond aux objectifs motivationnels et comportementaux de la classe (Hansen et Ginsburg, 1988; Wentzel, 1989). Les buts peuvent aussi bien être d'obtenir l'approbation des autres que d'établir des relations interpersonnelles avec les élèves ou les enseignants, de coopérer avec les collègues de classe, maîtriser un sujet, d'arriver à un niveau d'accomplissement satisfaisant, de satisfaire sa curiosité ou simplement de relever des défis. Ainsi, les buts peuvent provenir tant de l'individu que de l'environnement (Wentzel, 1999).

Des études tendent aussi à appuyer la position selon laquelle le bien-être émotionnel puisse servir de lien entre le soutien perçu et différents aspects

motivacionnels. Entre autres, Cohen et Wills (1985) ont proposé que le soutien social puisse aussi exercer son effet en réduisant le stress induit par l'exécution d'une tâche et argumentent que le bien-être émotionnel est relié à l'adaptation scolaire. Selon Wentzel (1999), il semble que de faibles niveaux de soutien social favorisent une détresse psychologique et amoindrissent ainsi l'orientation de l'élève vers les apprentissages et les relations interpersonnelles. En appui à cette idée concernant le rôle régulateur des émotions, des auteurs ont observé que le soutien perçu dans la famille est relié négativement à la dépression et aux affects dépressifs chez les jeunes adolescents (Cumsille et Epstein, 1994; Feldman, Rubenstein et Rubin, 1989; Kaplan, Robins et Martin, 1983). D'autres études ont relié la détresse psychologique et la dépression à l'intérêt porté envers l'école (Wentzel, Weinberger, Ford et Feldman, 1990) et à la performance scolaire (Harter, 1990, Wentzel et *al.*, 1990). De plus, des états émotionnels négatifs ont aussi été liés aux attitudes scolaires négatives, à une faible adaptation scolaire (Dubow et Tisak, 1989) et à un mauvais fonctionnement cognitif (Jacobsen, Edelstein et Hoffman, 1994). Dans le même ordre d'idées, Wentzel (1998) soulève la possibilité que le soutien social exerce son effet sur l'intérêt envers l'école par son lien négatif avec la détresse psychologique. Ces études rappellent donc que la motivation n'est pas constituée que de cognitions «froides» (non émotionnelles), et que les réactions affectives aux relations interpersonnelles jouent un rôle important (Wentzel, 1999). Parfois, ces réactions proviennent simplement du ton de la voix ou du contact visuel (Katz, Cohn et Moore, 1996). Étant donné la similarité des mécanismes d'influence socio-affectifs et de leur impact, plusieurs auteurs croient que l'adaptation scolaire est le résultat de l'influence simultanée de chacune des différentes sphères ou sources relationnelles (Blumenfeld, 1992; Hymel et *al.*, 1996;

Sroufe, 1983, Steinberg et Darling, 1993; Wentzel, 1999). Non seulement chaque sphère possède sa propre influence sur l'adaptation, mais chaque sphère peut influencer les autres sphères.

4. Interdépendance entre l'influence de la famille, des pairs et des enseignants

Même si les parents, les amis, et les enseignants représentent des sources d'influence relativement distinctes contribuant toutes à l'adaptation scolaire, la recherche et la théorie de l'attachement suggèrent que la qualité de la relation parents-enfant aura une influence déterminante sur la qualité de la relation élève-amis, de la relation élève-enseignants et de l'adaptation scolaire (Elicker, Englund et Sroufe, 1992; Hamilton et Howes, 1992; Sroufe, 1983; Pianta, 1992). En appui à ces hypothèses, Sroufe (1983) a pu relier l'attachement aux parents à l'attachement au professeur chez des enfants de cinq et six ans. Pianta (1992) démontre que la proximité avec un parent prédit la qualité de la relation avec l'enseignant. Les résultats de Pianta (1997) indiquent que les enseignants aiment moins les élèves de type insécure et pour leur part, Lynch et Cicchetti (1992) ont démontré que les enfants maltraités exprimaient un plus grand besoin de proximité psychologique avec les enseignants que leurs pairs. De plus, Pianta et *al.* (1995) ont démontré un lien entre la qualité de la relation avec le professeur de maternelle et celle avec le professeur et l'adaptation scolaire en deuxième année. Ainsi, selon ces auteurs, l'établissement d'une relation de qualité ne relève pas que des enseignants, il semble aussi que l'élève détermine la relation avec l'enseignant. Par exemple, l'enseignant semble plus favorable envers les étudiants qui sont déjà performants et bien ajustés (Pianta et *al.*, 1995; Motti, 1986). En fait, le comportement de l'élève et

de l'enseignant influencent leur relation et cette relation influence leur comportement (Furman, 1984).

Comment expliquer ces interrelations entre les expériences de socialisation familiales, l'influence des pairs et l'influence des enseignants ? Il semble que la relation avec les parents détermine comment le «soi» se représente en relation avec les autres (Bowlby, 1982). De plus, selon Moss, Parent, Gosselin et Dumont (1993), c'est à travers l'interaction avec les parents que l'élève développe des habiletés de collaboration qui sont ensuite appliquées de façon généralisée (Moss et *al.*, 1993), entre autres lors de la collaboration avec l'enseignant. Enfin, des auteurs démontrent que les représentations des relations interpersonnelles affectent la façon dont l'élève perçoit le professeur (Lynch et Cicchetti, 1992) et celle dont le professeur perçoit l'élève (Pianta, 1992).

Malgré tout, les résultats de Pianta et *al.* (1995) amènent à reconnaître que l'impact des parents et des autres facteurs «extra-scolaires» sur la réussite scolaire est limité. Cette limite est possiblement reliée à l'influence spécifique des enseignants (Pianta et *al.*, 1995). En appui à cette idée, Moss et *al.* (1993) supposent que la relation avec l'enseignant puisse favoriser le développement de fonctions cognitives qui sont dans les zones proximales du développement, c'est-à-dire les habiletés intellectuelles ou affectives en voie d'être atteintes par l'élève dans son propre développement. Selon Hymel et *al.* (1996), nous devons explorer l'effet du contexte scolaire au-delà de l'impact des facteurs familiaux.

5. La relation élève-enseignants comme facteur de protection

Steinberg et Darling (1993) à l'instar de Coleman et Hoffer (1987), ont émis l'hypothèse que l'appartenance à une communauté fonctionnelle a des effets

protecteurs, c'est-à-dire qu'elle module ou modère les effets délétères potentiels associés à la provenance d'un environnement familial à risque élevé. De plus, ils sont d'avis que les bénéfices de vivre dans une communauté adéquate sont plus importants pour les familles les plus vulnérables. Les études de Rumberger (1995) et de Battistich, Solomon, Kim, Watson et Schaps (1995) accréditent cette hypothèse en démontrant que l'environnement socio-éducatif joue un rôle de protection pour les jeunes provenant de familles et de milieux à faible niveau socio-économique. Ils trouvent que les attitudes, la motivation et la performance scolaire sont affectées positivement par un bon climat ou environnement socioéducatif, particulièrement pour les écoles desservant les populations d'étudiants les plus désavantagées. Ces résultats sont intéressants en ce qu'ils donnent l'espoir de pallier les insuffisances affectives et cognitives dans un contexte particulier, dans ce cas-ci, la famille et son environnement immédiat, par la richesse d'un autre contexte, dans ce cas-ci l'environnement scolaire. Il est alors légitime de penser que cet effet de protection puisse se retrouver entre d'autres types de risque et d'autres types d'influence socio-affective.

Justement, de solides liens entretenus avec des adultes prosociaux inhibent l'abus de substances (Hawkins, Kosterman, Maguin, Catalano et Arthur, 1997). Effectivement, il semble que le développement de relations soutenantes et chaleureuses et que les liens interpersonnels (*bonding*) entretenus avec les adultes à l'enfance soit un important type de protection (Gamerzy, 1985; Rutter, 1979; Werner et Smith, 1992). D'un autre côté, Coie, Watt, West, Hawkins et *al.* (1993) démontrent que le soutien social de l'environnement et la relation parents-enfant chaleureuse sont des facteurs de protection du trouble du déficit de l'attention et d'hyperactivité (TDAH). De plus, selon Hartup et Stevens (1997), les relations avec

des pairs prosociaux semblent agir à titre de facteur de protection dans le développement en général.

Dans le même ordre d'idées, la formation d'une relation positive avec l'enseignant peut faciliter significativement l'adaptation scolaire de l'élève, au-delà de son adaptation passée (Sroufe, 1983), et ce, selon Pedersen et *al.* (1978), particulièrement pour les élèves à risque élevé d'échec. D'ailleurs, les résultats de Pianta et *al.* (1995) viennent appuyer cette proposition. Une relation positive avec l'enseignant de maternelle était un meilleur prédicteur de l'adaptation scolaire à la fin de la première année du primaire (plus faible niveau de trouble de comportements et niveaux plus élevés de compétence scolaire) que l'adaptation scolaire au début de la maternelle. Dans cette étude, ceci est particulièrement vrai pour l'aspect conflictuel de la relation élève-enseignants. De surcroît, les élèves à risque pour qui l'on prédisait un redoublement ou une référence à un programme spécial, qui ont finalement passé leur année et qui n'ont pas été référés, vivaient une relation avec leur enseignant qui était moins conflictuelle, caractérisée par davantage de proximité et plus positive que ceux qui ont finalement redoublé ou qui ont été référés.

Conséquemment, puisque certaines études laissent croire que la relation avec les parents fournit la majeure partie de l'infrastructure développementale et que les enseignants influencent l'élève au-delà de cette infrastructure (Blumenfeld, 1992; Elicker et *al.*, 1992; Hamilton et Howes, 1992; Hymel et *al.*, 1996; Sroufe, 1983; Pianta, 1997), des auteurs argumentent que l'enseignant a la responsabilité d'assurer le bien-être physique et émotionnel de l'enfant en l'absence des parents (Howes et Hamilton, 1992). Ainsi, l'enseignant semble pouvoir combler temporairement les besoins relationnels qui ne sont malheureusement pas comblés

ailleurs et donc avoir un impact majeur sur la motivation et l'expérience scolaire de l'élève. Dès lors, l'interaction élève-enseignants pourrait jouer un rôle de protection contre le risque d'échec et de décrochage scolaire (Pianta , 1997). Les études sur la relation élève-enseignants n'ont pas testé empiriquement l'effet protecteur de la dimension socio-affective de la relation. Nous parlons ici d'un effet protecteur au sens où l'entend Rutter (1990), qui définit un facteur de protection comme étant un facteur qui vient contrecarrer une trajectoire de risque entamée, c'est-à-dire dont l'effet n'est significatif qu'en présence d'un risque. Il est important de bien vérifier si l'effet de protection rencontre les critères de Rutter (1990), au sens pur ou absolu du terme, c'est-à-dire un effet qui est non seulement significatif pour les populations à risque, mais qui n'a pas d'effet significatif pour les populations qui ne le sont pas. Autrement dit, la qualité de la relation élève-enseignants peut venir modérer le lien entre le risque de décrochage scolaire et l'adaptation scolaire ultérieure (voir Baron et Kenny, 1986) c'est à dire que son effet varie en fonction du niveau de risque des élèves.

Ajoutons finalement que, selon Howes, Matheson et Hamilton (1994), il est important de distinguer et d'étudier les effets respectifs des différents aspects de la relation élève-enseignants. C'est en partie pourquoi nous avons étudié deux concepts distincts de la relation élève-enseignants : la chaleur et le conflit. Il n'existe malheureusement aucune définition opérationnelle unanimement acceptée de ce qui caractérise la relation élève-enseignants. Néanmoins, en s'inspirant de plusieurs perspectives (Birch et Ladd, 1996; Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999; Lynch et Cicchetti, 1992; Pianta et *al.*, 1995), nous caractérisons ces relations selon qu'elles sont chaleureuses, c'est-à-dire des relations teintées de proximité interpersonnelle, de communication ouverte, d'écoute et d'intérêt

réciproque ou selon qu'elles sont conflictuelles, c'est à dire des relations où règnent l'injustice, le non respect et le conflit.

En conséquence à ce qui précède, la présente étude teste l'hypothèse qu'une relation élève-enseignants chaleureuse est reliée différemment à l'adaptation scolaire en fonction du risque initial des élèves. L'étude teste aussi la même hypothèse concernant l'aspect non-conflictuel de la relation. Effectivement, nous croyons que le conflit et la chaleur relationnelle ont une influence beaucoup plus importante pour les jeunes à risque de décrochage scolaire. Autrement dit, il est proposé que la relation élève-enseignants modère l'influence des facteurs de risque du décrochage scolaire sur l'échec scolaire.

Chapitre 2

Article

La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence :
Un facteur de protection de l'échec scolaire

Jean-Sébastien Fallu et Michel Janosz

Université de Montréal, Québec

Résumé

Récemment, plusieurs recherches empiriques ont démontré l'influence spécifique de la qualité de la relation élève-enseignants sur la motivation et l'adaptation scolaire. Cependant, ces études ont surtout tenté d'évaluer la présence de relations directes et linéaires. La présente étude postule plutôt qu'une relation élève-enseignants positive peut aussi être conceptualisée comme un facteur de protection de l'échec scolaire et vérifie l'hypothèse selon laquelle une relation chaleureuse entre l'élève et les enseignants a un impact significativement plus important sur l'adaptation scolaire des élèves qui risquent de décrocher que sur celui des autres élèves. Elle vérifie aussi la même hypothèse concernant les relations conflictuelles. L'étude portait sur un échantillon longitudinal de 134 élèves âgés de 12 à 18 ans. Les résultats confirment partiellement les hypothèses : les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque. Cependant, tous les élèves ont été également affectés par la présence de relations conflictuelles avec leurs enseignants. Parmi les implications pour la prévention, il est proposé qu'une relation élève-enseignants chaleureuse est un mécanisme de protection pour les élèves qui ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement en général le soutien et les encouragements nécessaires à leur engagement scolaire.

Mots clés: motivation scolaire, inadaptation scolaire, relations sociales, enseignants, attachement

Abstract

Recently, several empirical studies have demonstrated the specific influence of student-teacher relationships on school motivation and adjustment. Apparently, these studies have generally tried to identify simple and linear relations. This study rather postulate that a positive student-teacher relationships should also be viewed as a specific protective factor for school failure. We investigated the moderating effect of the quality of student-teachers relationships on school adjustment. We hypothesized that warm relationships had more powerful influence on the school adjustment of at-risk students than non at-risk students. We also verified the same hypothesis concerning the conflictual aspect of the relationships. The data were obtained from a longitudinal sample of 134 students aged from 12 to 18 years old. This study confirmed partially our hypotheses. In this sample, at-risk and not at-risk students were all negatively affected by conflicting relationships with their teachers. However, at-risk students benefited more from a warm relationship than non at-risk students. Among implications for prevention, the discussion proposes that warm student-teachers relationship become a protective mechanism for students who do not receive in their family the support and encouragement they need to sustain their school involvement.

Key words: school motivation, school adjustment, social relationships, teachers, attachement

La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence :
Un facteur de protection de l'échec scolaire

En Amérique du Nord, beaucoup sont préoccupés par la prévalence du décrochage scolaire (ACAAS, 1992; Breton, 1995; U.S. Department of Education, 1991). Les adolescents qui ont abandonné leurs études éprouvent davantage de problèmes sociaux, économiques et sanitaires et représentent un coût pour la société (Janosz et Le Blanc, 1996). Plusieurs facteurs de risque du décrochage ont été identifiés par certaines études empiriques longitudinales : garçons, âge, milieu défavorisé, faible scolarisation des parents, désunion parentale, système d'encadrement déficient, style parental permissif, faible rendement, retard, faible motivation, problèmes d'apprentissage et disciplinaires, absentéisme, association avec des pairs déviants, rejet social, problèmes relationnels avec les enseignants, perception de soi négative, manque de confiance en soi, sentiment de contrôle externe, retard global de la maturité, etc. (voir Janosz et Le Blanc, 1996; Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay, 1997). Toutefois, il semble qu'à l'adolescence ce soit les facteurs scolaires qui possèdent la puissance prédictive et discriminante la plus forte, constante et stable en présence des autres facteurs; viendraient ensuite les différents facteurs familiaux (Janosz et *al.*, 1997; Rumberger, 1995; Weitzman et Siegel, 1992). L'expérience scolaire, prédicteur puissant du décrochage, est aussi le facteur sur lequel l'école a le plus de prises. Autrement dit, c'est par leur impact sur l'expérience scolaire de l'élève que l'organisation et les intervenants scolaires peuvent le plus facilement influencer l'élève.

De nombreux facteurs influencent la qualité de la scolarisation et ils relèvent autant de facteurs individuels (motivation, comportement, intelligence, croyances,

émotions, etc.), interpersonnels (relations familiales, pairs, enseignants, etc.) que sociaux (organisation scolaire, pauvreté, politique, etc.) (voir Archambault et Chouinard, 1996; Bandura, 1986; Ford, 1992; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Pintrich et Schunk, 1996; Viau, 1994; Wentzel, 1999). Les déterminants motivationnels les plus étudiés sont les buts personnels et les croyances d'efficacité, d'habileté et de contrôle (Bandura, 1986; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991; Pintrich et De Groot, 1990; Wentzel, 1999). Même si plusieurs études confirment l'impact des facteurs individuels, ceux-ci n'expliquent pas entièrement les taux d'échec et de décrochage actuels (Hymel, Comfort, Schonert-Reichl et McDougall, 1996). Ainsi, il a été proposé que l'environnement et les relations socio-affectives qui y règnent (famille, pairs, enseignants) puissent affecter les dimensions individuelles, l'expérience scolaire et le décrochage (Hymel et al., 1996, Wentzel, 1998). Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement à cette dimension, c'est-à-dire à l'influence des relations sociales sur l'adaptation scolaire.

Influences du contexte interpersonnel

L'importance accordée aux aspects sociaux de la vie en classe, dont témoigne le volume édité par Juvonen et Wentzel (1996), amène à considérer l'interaction entre les facteurs socio-affectifs et cognitifs et propose que le contexte scolaire dans lequel se produit l'apprentissage peut avoir une influence puissante sur la motivation scolaire et sociale à l'école. Il existe une large reconnaissance chez les intervenants scolaires que l'ajustement et le succès scolaire reposent non seulement sur une habileté à relever des défis scolaires, mais aussi sociaux (Hinshaw, 1992; Ladd, 1989; Ford, 1982; Wentzel, 1989, 1991, 1993, 1999;

Wentzel et Asher, 1995). Wentzel (1996a) et d'autres auteurs insistent sur le fait que l'adaptation scolaire peut être décomposée en plusieurs processus, en particulier socio-affectifs, comme la régulation des émotions, la négociation avec les pairs, le contrôle de soi, un comportement «sécure» (issu d'une relation d'attachement sécurisante avec la mère), des habiletés d'interaction et de communication, etc. (Kochenderfer et Ladd, 1996). Trois grandes sphères relationnelles ont été identifiées dans la littérature scientifique en lien avec la réussite scolaire : les relations familiales, les relations entre pairs et les relations avec les enseignants.

Relations familiales Les modèles traitant de socialisation et d'accomplissement scolaire se sont principalement centrés sur les styles parentaux (ex. : démocratiques vs autoritaires) et sur les croyances des parents à propos de la scolarisation de leurs enfants (voir Ryan, Adams, Gullotta Weisberg et Hampton, 1995). En particulier, la participation parentale dans le suivi scolaire est reliée à une motivation significativement plus élevée, à de solides concepts de soi, à un plus grand effort dans l'exécution des devoirs, à des attentes de performance élevées et à un meilleur rendement scolaire (voir Hess et Holloway, 1984, pour une recension des écrits; voir aussi Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995; Grolnick et Ryan, 1989; Steinberg et Darling, 1993). Baumrind (1971, 1991) propose quatre dimensions caractérisant les interactions parent-enfant et pouvant prédire la compétence sociale, émotionnelle et cognitive : le contrôle exercé, les exigences de maturation (*maturity demand*), la clarté des communications, et la *nurturance* (chaleur et bien-être émotionnel). Plusieurs auteurs ont observé des liens entre ces dimensions et la motivation scolaire (Ginsberg et Bronstein, 1993;

Rathunde, 1996), les perceptions de compétences et de contrôle, (Grolnick, Ryan et Deci, 1991; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts et Dornbusch, 1994; Vallerand, Fortier et Guay, 1997) et l'orientation vers l'apprentissage (Hokoda et Fincham, 1995).

Par ailleurs, plusieurs autres études ont démontré que la perception de soutien social de la part des parents est reliée à plusieurs aspects de la motivation scolaire (compétence, effort) de l'élève (Cauce, Felner et Primavera, 1982; Connell, Spencer et Aber, 1994; Felner, Aber, Primavera et Cauce, 1985, Grolnick et *al.*, 1991; Wentzel, 1999). Il semble aussi qu'à l'adolescence, l'influence des parents sur la réussite scolaire soit entre autres médiatisée et modérée par l'influence des pairs (Steinberg et Darling, 1993). Par exemple, les résultats de Steinberg et Darling (1993) indiquent que l'influence des parents surpasse celle des amis seulement pour les jeunes ne provenant pas de minorités ethniques. Pour ceux qui en proviennent, l'influence des pairs prend le dessus.

Relations entre pairs

Les études sur l'influence des facteurs socio-affectifs ont aussi accordé beaucoup d'importance à la relation avec les pairs. Hymel et *al.* (1996) identifient quatre dimensions de la relation avec les pairs qui sont susceptibles de déterminer l'expérience scolaire des élèves : le niveau d'acceptation/rejet, l'isolement versus la participation scolaire, l'influence négative des pairs et les comportements agressifs ou antisociaux. Ainsi, il semble que le rejet, seulement s'il est accompagné de perceptions d'isolement chez l'élève, favorise l'échec scolaire. Toutefois, chez ceux qui ne sont pas rejetés ou isolés, l'influence des pairs peut être positive et favoriser l'adaptation, mais elle peut aussi être négative et dévaloriser la participation scolaire de l'élève. Ultimement, cela

peut même le mener graduellement à l'adoption des normes déviantes de ses pairs, ce qui peut provoquer l'apparition de comportements agressifs et antisociaux qui désagrègent les liens entre l'élève et l'école. Plusieurs études ont démontré que les élèves qui sont peu compétents socialement vivent davantage de problèmes scolaires (Dishion, 1990; Green, Forehand, Beck et Vosk, 1980; Lambert, 1972; Vosk, Forehand, Parker et Rickard, 1982). Au secondaire, les pairs déterminent beaucoup le comportement quotidien en classe (Steinberg et Brown, 1989), les normes et valeurs des élèves (Brown, 1990; Eckert, 1989), ainsi que leurs résultats scolaires et leurs sentiments de compétence et de contrôle (Butler, 1993; Schunk, Hanson et Cox, 1987). De plus, comme chez les parents, le soutien social et émotionnel de la part des pairs a été relié à plusieurs déterminants motivationnels tel la poursuite de buts scolaires et prosociaux, la valeur intrinsèque associée à une activité et le concept de soi (DuBois, Felner, Brand, Adan et Evans, 1992; Felner et *al.*, 1985; Harter, 1996; Wentzel, 1994, 1998). De même, les résultats de Goodenow (1993) ont indiqué que le sentiment d'affiliation avec les enseignants et les pairs au secondaire pouvait prédire la motivation scolaire et les attentes de performance scolaire de l'élève. Avec l'âge, l'influence des pairs ne diminue pas et augmente probablement (Hymel et *al.*, 1996).

Relations avec les enseignants

Outre l'influence des parents et des pairs, le contexte scolaire est aussi reconnu pour son rôle concernant l'expérience scolaire des élèves (voir Janosz, Georges et Parent, 1998, Pianta et *al.*, 1995). Il comporte plusieurs dimensions telles l'organisation scolaire, la gestion de classe, et les relations socio-affectives qui y règnent. Bien que distinctes, ces dimensions sont intimement reliées. Pour plusieurs auteurs, l'expérience scolaire des élèves

est en partie influencée par la qualité des interactions entre les enseignants et la direction de l'école (Purkey et Smith, 1983, Rutter, 1983). Quant aux pratiques éducatives des enseignants, qui recourent à la fois des dimensions comme les pratiques et stratégies pédagogiques, les pratiques disciplinaires, le renforcement et l'évaluation (système de reconnaissance), les rétroactions, la valorisation des études, l'emphase sur la réussite éducative, etc., elles sont reliées à la motivation (ex. : sentiment de compétence et de contrôle, valorisation des études, effort scolaire) et à une diminution des comportements turbulents (Ames et Ames, 1984, Archambault et Chouinard, 1996; Charles, 1997; Good et Brophy, 1986; Janosz et *al.*, 1998; Menec, Perry, Struthers, Schonwetter, Hechter et Eichholz, 1994; Pressley, Woloshyn, Lysynchuk, Martin et *al.*, 1990; Renniger, Hidi, et Krapp, 1992; Rosenholtz et Wilson, 1980; Skinner et Belmont, 1993; Slavin, 1987; Viau, 1994; Walker, Colvin et Ramsey, 1995). Par surcroît, les attentes des enseignants vis-à-vis la performance de leurs élèves, indépendamment des compétences de ceux-ci, influencent leur performance (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Ceci nous amène à discuter d'un aspect davantage subjectif et moins étudié du rôle de l'enseignant, c'est-à-dire, la relation socio-affective avec les élèves. Celle-ci semble particulièrement importante puisque la plupart des études évaluatives de programmes d'intervention pour différents problèmes d'adaptation, dont le décrochage scolaire, révèlent que la relation avec l'intervenant semble être un facteur déterminant du succès de l'intervention (Boyer, 1983; Bucci et Reitzammer, 1993; Janosz, Fallu, Deniger, 2000; MEQ, 1996, 1990; Pianta, 1997). En plus, parmi les premières raisons évoquées par les décrocheurs pour justifier leur abandon, ceux-ci rapportent qu'ils n'aimaient pas leurs professeurs ou leurs relations avec eux (Pittman, 1986; Violette, 1991). Quand les enseignants

entretiennent des relations de qualité et fournissent un cadre relationnel chaleureux et soutenant, ont des attentes claires et respectent l'autonomie des élèves, ceux-ci développent un sens de la communauté, de meilleures compétences sociales, s'engagent plus activement dans les activités scolaires, comprennent davantage la légitimité des règles, se rebellent moins et réussissent mieux (Birch et Ladd, 1996; Le Blanc, 1992, 1993; Schaps, Battistich et Solomon, 1997; Watson, Solomon, Battistich, Schaps et Solomon, 1989; Wentzel et Wigfield, 1998). Enfin, être aimé par les enseignants est relié à la poursuite de buts sociaux et scolaires et à des attitudes favorables envers la scolarisation (Wentzel, 1994, Wentzel et Asher, 1995).

Par ailleurs, comme pour les parents, le soutien perçu chez l'enseignant a aussi été mis en relation avec plusieurs aspects de la motivation et de la réussite scolaire (concept de soi, sentiment de contrôle, poursuite de buts scolaires et sociaux, aspirations et valorisation scolaires, buts de maîtrise, intérêt et accomplissement scolaires) (Feldlaufer, Midgley et Eccles, 1988; Felner et *al.*, 1985; Goodenow, 1993; Harter, 1996; Lakey et Cassady, 1990; Marjoribanks, 1985; Midgley, Feldlaufer et Eccles, 1989; Vallerand et *al.* 1997; Wentzel, 1994, 1997). Lorsqu'ils sont interrogés, les jeunes adolescents définissent un enseignant soutenant comme étant, entre autres, démocratique, respectueux et fournissant une rétroaction chaleureuse (Wentzel, 1996b, 1997). À ce moment, il est possible que le soutien perçu chez l'enseignant corresponde aux dimensions parentales édifiées par Baumrind (1971, 1991).

D'un autre côté, plusieurs autres chercheurs ont référé aux concepts de la théorie de l'attachement (sentiment d'être en relation, proximité, bien-être émotionnel, chaleur, dépendance, conflit, etc.) pour caractériser la perception de

soutien de la part des enseignants (Howes et Hamilton, 1992, 1993; Howes et Matheson, 1992; Lynch et Cicchetti, 1992; Pianta et Steinberg, 1992). Comme avec les parents, on peut croire que la qualité de l'attachement avec l'enseignant influence les facteurs psychologiques proximaux de la réussite scolaire (voir de Ruitter et Van Ijzendoorn, 1993).

Somme toute, un environnement peu soutenant, non seulement au point de vue didactique, mais aussi affectif, favorise l'échec scolaire (Goodenow, 1993; Midgley et *al.*, 1989; Noblit, 1993; Phelan, Davidson et Cao, 1991). Nous savons que ces relations interpersonnelles jouent un rôle primordial dans le développement de la motivation et des compétences scolaires des élèves du primaire (Pianta et Walsh, 1996) et du secondaire (Wentzel, 1998, 1999). Mais comment cette influence se réalise-t-elle ?

Mécanismes d'influence des relations interpersonnelles

La prémisse sous-jacente au développement social des compétences et de la motivation veut que l'élève intériorise les valeurs et buts véhiculés par autrui (voir, Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Selon Maccoby (1992), la socialisation ne favorise pas que l'intériorisation des buts d'autrui, mais aussi des motivations soutenant ces buts. Les études laissent entrevoir au moins deux mécanismes par lesquels l'intériorisation se concrétise (Wentzel, 1999). Premièrement, à travers les interactions sociales, l'élève reçoit de l'information sur lui et sur ce qu'il doit faire pour être accepté socialement (Graham, 1996) et développe un ensemble de valeurs et de standards comportementaux qu'il doit intégrer et appliquer (Grusec et Goodnow, 1994). Deuxièmement, il est aussi probable que les relations de qualité aient en soi une valeur motivationnelle pour

l'élève de sorte qu'à l'intérieur de relations chaleureuses, non-confliktuelles et soutenantes, il est plus probable que l'élève intériorise les attentes et les buts transmis par autrui (Grusec et Goodnow, 1994). Soulignons que les buts personnels occupent une place importante dans les modèles de motivation et de comportement en général (Austin et Vancouver, 1996; Pervin, 1983). (ex. : buts de maîtrise, buts de performance) et qu'ils peuvent provenir tant de l'individu que de l'environnement (Wentzel, 1999).

Enfin, il semble aussi que de faibles niveaux de soutien social favorisent le développement d'une détresse psychologique (Wentzel, 1998) et que celle-ci amoindrisse l'orientation vers les apprentissages et les relations interpersonnelles, le fonctionnement cognitif, la performance scolaire et l'adaptation scolaire (Dubow et Tisak, 1989; Harter, 1990; Jacobsen, Edelstein et Hoffman, 1994; Wentzel, Weinberger, Ford et Feldman, 1990). De plus, le soutien social perçu réduirait le stress associé à l'exécution d'une tâche (Cohen et Wills, 1995).

Étant donné la similarité des mécanismes d'influence socio-affectifs et de leur impact, plusieurs auteurs croient que l'adaptation scolaire est le résultat de l'influence simultanée de chacune des différentes sphères ou sources relationnelles (Blumenfeld, 1992; Hymel et *al.*, 1996; Sroufe, 1983, Steinberg et Darling, 1993; Wentzel, 1999). Non seulement chaque sphère possède sa propre influence sur l'adaptation, mais chaque sphère peut influencer les autres sphères.

Interdépendance entre l'influence de la famille, des pairs et des enseignants

Même si les parents, les amis, et les enseignants représentent des sources d'influence relativement distinctes contribuant toutes à l'adaptation scolaire, la recherche et la théorie de l'attachement suggèrent que la qualité de la relation

parents-enfant aura une influence déterminante sur la qualité de la relation élève-amis, de la relation élève-enseignants et de l'adaptation scolaire (Elicker, Englund et Sroufe, 1992; Hamilton et Howes, 1992; Sroufe, 1983; Pianta, 1992). Il semble que la relation avec les parents détermine comment le «soi» se représente en relation avec les autres (Bowlby, 1982) et que ces représentations des relations interpersonnelles affectent la façon dont l'élève collabore et interagit avec l'enseignant (Lynch et Cicchetti, 1992; Moss, Parent, Gosselin et Dumont 1993) et la façon dont le professeur perçoit l'élève (Furman, 1984; Motti, 1986; Pianta, 1992).

Malgré tout, les résultats de Pianta et *al.* (1995) amènent à reconnaître que l'impact des parents et des autres facteurs «extra-scolaires» sur la réussite scolaire est limité. Cette limite est possiblement reliée à l'influence spécifique des enseignants (Pianta et *al.*, 1995) ou des pairs (Hymel et *al.*, 1996). Selon Hymel et *al.* (1996), nous devons explorer l'effet du contexte scolaire au-delà de l'impact des facteurs familiaux.

La relation élève-enseignants comme facteur de protection

Steinberg et Darling (1993) à l'instar de Coleman et Hoffer (1987), ont émis l'hypothèse que l'appartenance à une communauté fonctionnelle a des effets protecteurs, c'est-à-dire qu'elle module ou modère les effets délétères potentiels associés à la provenance d'un environnement familial à risque élevé. Les études de Rumberger (1995) et de Battistich, Solomon, Kim, Watson et Schaps (1995) accréditent cette hypothèse en démontrant que l'environnement socioéducatif joue un rôle de protection pour les jeunes provenant de familles et de milieux à faible niveau socio-économique. Selon Sroufe (1983), la formation d'une relation positive

avec l'enseignant peut faciliter significativement l'adaptation scolaire de l'élève, au-delà de son adaptation passée, et ce, selon Pedersen, Faucher et Eaton (1978), particulièrement pour les élèves à risque élevé d'échec. D'ailleurs, les résultats de Pianta et *al.* (1995) indiquent que les élèves à risque pour qui l'on prédisait un redoublement ou une référence à un programme spécial, qui ont finalement passé leur année et qui n'ont pas été référés, vivaient une relation avec leur enseignant qui était moins conflictuelle, caractérisée par davantage de proximité et plus positive que ceux qui ont finalement redoublé ou ont été référés. Ces résultats sont intéressants en ce qu'ils donnent l'espoir de pouvoir pallier les insuffisances affectives et cognitives dans un contexte particulier, dans ce cas-ci, la famille et son environnement immédiat, par la richesse d'un autre contexte, dans ce cas-ci l'environnement scolaire.

Tout bien considéré, même si certaines études laissent croire que la relation avec les parents fournit la majeure partie de l'infrastructure développementale et que les enseignants influencent l'élève au-delà de cette infrastructure (Pianta, 1997), il semble que l'enseignant peut pallier le manque de soutien affectif en regard de l'expérience scolaire et donc avoir un impact majeur sur la motivation de l'élève. Ainsi, l'interaction élève-enseignants pourrait jouer un rôle de protection contre le risque d'échec et de décrochage scolaire (Pianta et *al.*, 1995). Il est important de bien vérifier si un effet de protection rencontre les critères de Rutter (1990), au sens pur ou absolu du terme, c'est-à-dire un effet qui est non seulement significatif pour les populations à risque, mais qui n'a pas d'effet significatif pour les populations qui ne le sont pas.

Ajoutons finalement que, selon Howes, Matheson et Hamilton (1994), il est important de distinguer et d'étudier les effets respectifs des différents aspects de la

relation élève-enseignants. C'est en partie pourquoi nous avons étudié deux concepts distincts de la relation élève-enseignants : la chaleur et le conflit.

En conséquence à ce qui précède, la présente étude teste l'hypothèse qu'une relation élève-enseignants chaleureuse est reliée différemment à l'adaptation scolaire en fonction du risque initial des élèves. L'étude teste aussi la même hypothèse concernant l'aspect conflictuel de la relation. Effectivement, nous croyons que le conflit et la chaleur relationnelle ont une influence beaucoup plus importante pour les jeunes à risque de décrochage scolaire. Autrement dit, il est proposé que la relation élève-enseignants modère l'influence des facteurs de risque du décrochage scolaire sur l'adaptation scolaire.

Méthode

Procédure et participants

Cette étude repose sur des données auto-révélées provenant d'une étude longitudinale sur l'évaluation de projets de prévention du décrochage scolaire dans différentes écoles secondaires de milieux défavorisés de l'île de Montréal. L'échantillon est composé de 134 jeunes de la première à la quatrième année du secondaire provenant de quatre écoles différentes. L'échantillon est sur-représenté de jeunes provenant de milieux à faible niveau socio-économique. Ces adolescents, ayant majoritairement le français comme langue maternelle (75%), évoluent dans des classes spéciales (n=77) et régulières (n=57), sont âgés de 12 à 18 ans (moyenne 15 ans) et sont principalement de sexe masculin (60%).

En septembre 1998 (temps 1), un questionnaire a été administré. Le questionnaire auquel les élèves ont répondu en classe portait sur l'ensemble de leur expérience scolaire et sociale à la fin de l'année scolaire précédente (printemps

98). En février 1999 (temps 2) le même questionnaire leur a été soumis à nouveau, cette fois en leur demandant de se centrer sur leurs expériences scolaires et sociales actuelles. De plus, les relevés d'absences des élèves ont été consultés. Un consentement libre et éclairé a été systématiquement demandé aux élèves ainsi qu'à leurs parents par le biais d'une lettre explicative et d'un formulaire de consentement. La lettre et les explications données en classe, lors de la passation, précisaient également le caractère confidentiel des informations recueillies par le processus de recherche. De plus, le nom des participants n'apparaissait pas sur les questionnaires; ils étaient identifiés par un code numérique.

Devis

Cette étude comporte un plan de recherche longitudinal à deux moments de mesure. Les mesures de risque au temps 1 sont utilisées pour prédire les variables dépendantes mesurées au temps 2. De plus, les aspects de la relation élève-enseignants au temps 2 sont aussi utilisés pour prédire, de façon concomitante, les variables dépendantes.

Mesures et variables

Prédicteurs

Relation élève-enseignants. La qualité de la relation élève-enseignants a été évaluée à partir d'une adaptation française (Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999) du *Student-Teacher Relationship Scale* de Pianta et Steinberg (1992). Cette échelle comporte quatre sous-échelles représentant chacune une perception prototypique de la relation avec l'enseignant. Ces sous-échelles sont de type Likert (pas du tout=1; pas vraiment=2; neutre=3; un peu=4; très bien=5). La sous-échelle

de *proximité* est composée de six items ($\alpha=,87$) (ex: «Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les enseignant-e-s»). La stabilité temporelle est de ,89 dans la version anglaise. La sous-échelle des *relations «hors classe»* est constituée de quatre items ($\alpha=,68$) (ex: «Les enseignants s'intéressent personnellement à ce que je fais en dehors de leur classe»). Sa stabilité temporelle est de ,87 dans la version anglaise. La sous-échelle de *conflit* comporte cinq items ($\alpha= ,74$) (ex: «Je suis souvent en conflit avec les enseignant-e-s»). Toujours dans la version anglophone, cette sous-échelle a montré une stabilité temporelle de ,70. La dernière sous-échelle est celle du *sentiment d'injustice*. Elle est composée de six items ($\alpha=,69$) (ex: «Je ne me sens pas respecté-e par les enseignant-e-s») et a présenté une stabilité temporelle de ,58 dans la validation anglophone. À l'aide d'une analyse factorielle, ces quatre sous-échelles ont été regroupées en deux dimensions: la relation chaleureuse (proximité/sensibilité; 9 items; $\alpha=,84$) et la relation conflictuelle (conflit/perception d'injustice; 9 items; $\alpha=,85$). Des analyses corrélationnelles ont indiqué que ces dimensions de la relation élève-enseignants présentent une certaine stabilité temporelle (3 mois) (rel. chaleureuses, $r=,77$, $p < ,001$; rel. conflictuelles, $r=,66$, $p < ,01$). Nous avons choisi d'utiliser deux sous-échelles pour étudier des aspects plus globaux de la relation élève-enseignants et pour éviter un manque de puissance statistique provoqué par un nombre trop élevé de variables analysées. C'est aussi pour éviter un problème de puissance statistique que les analyses présentées plus loin, étudient l'impact des relations chaleureuses et conflictuelles de façon séparée.

Risque de décrocher. Un indice de risque a été utilisé à partir des scores obtenus sur trois facteurs de risque individuels connus du décrochage soit le

rendement scolaire moyen, le retard scolaire et le niveau d'engagement scolaire (voir Janosz et Le Blanc, 1997). Il s'agit d'un score variant de 0 à 1 (ex.: ,20 indiquant une probabilité de 20% de décrocher). Ce score a permis de créer un groupe d'élèves à faible probabilité de décrocher ($< ,60$) et un autre à probabilité élevée ($\geq ,60$). Nous choisissons un seuil de 60% de probabilité comme point de coupure puisque notre échantillon est sur-représenté de jeunes à risque. Ainsi, nous ne retenons que les jeunes ayant un risque très élevé.

Réussite scolaire

Nous mesurons l'effet des prédicteurs sur la réussite scolaire, que nous opérationnalisons par la motivation, le rendement, l'absentéisme et le risque de décrochage scolaire. L'indice de risque ayant déjà été présenté, voici la description des trois autres variables :

Motivation scolaire. La motivation est un construit multidimensionnel comportant différents aspects ou processus psychologiques; certains cognitifs, d'autres affectifs ou comportementaux. Plusieurs concepts très variés ont été utilisés pour décrire la motivation. Selon le modèle des «Attentes et Valeur» (Expectancy-Value) la motivation fait référence au dynamisme de l'élève, à ses attentes de succès, à la valeur qu'il accorde à la réussite et à l'influence de son environnement social (Berndt et Miller, 1990; Weiner, 1992). Pour Pintrich et Schrauben (1992), les attentes se rapportent à la perception de contrôle et de compétence (voir aussi Skinner, 1995) tandis que la valorisation de la réussite fait référence à l'orientation vers l'apprentissage et à l'importance accordée à une activité ou une tâche. D'autres auteurs ont élaboré une théorie centrée uniquement sur les buts (ex.: Ames, 1992; Meece et Holt, 1993) ou sur le sentiment de

compétence (ex.: Bandura, 1986; Eccles, Adler, Futterman et *al.*, 1983; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992). Pour Deci, Vallerand et leurs collègues, la motivation repose sur la satisfaction de besoins primaires tels l'actualisation de soi et l'établissement de relations interpersonnelles (Deci et *al.*, 1991; Vallerand et *al.*, 1997). Dans le cadre de cette étude, la motivation est évaluée à partir d'une échelle synthèse à 11 items ($\alpha=.85$) reflétant l'effort et le sentiment de contrôle et de compétence scolaire. Cette échelle est obtenue par l'addition des scores de deux sous-échelles représentant ces aspects de la motivation scolaire (Janosz, Rondeau et Lacroix 1998). Une analyse factorielle a indiqué que les deux dimensions mesurées peuvent aussi en former une seule (Janosz et Fallu, 2000). Les deux sous-échelles sont de type Likert à quatre points (faux=1, plutôt faux=2, plutôt vrai=3 et vrai=4). Ces sous-échelles sont les suivantes: *l'effort scolaire* se compose de trois items ($\alpha=.78$) et présente une stabilité temporelle de ,84 (ex: «Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et mes leçons»); le *sentiment de compétence et de contrôle* comporte huit items ($\alpha=.84$) et montre une stabilité temporelle de ,77 (ex: «Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas).

Rendement scolaire. Le rendement scolaire a été évalué à partir de la moyenne des résultats cumulatifs en français et en mathématique (Le Blanc, 1997).

Absentéisme. L'absentéisme est mesuré par la consultation des relevés officiels de chaque milieu. Les absences lors des quatre mois suivant les mesures au temps 2 sont compilées en périodes de cours manquées et sont ramenées en pourcentages pour pouvoir être comparées d'un milieu à l'autre.

Variables de contrôle

Vu leur lien connu avec l'échec scolaire, certaines variables de contrôle sont incorporées aux analyses. Ces variables sont les suivantes :

Caractéristiques socio-démographiques. Les caractéristiques socio-démographiques mesurées sont l'*âge* et le *sexe*.

Statut socio-économique. Le *statut socio-économique* de chaque élève a été évalué à partir de 6 items (Le Blanc, 1997) (ex.: Si ton père a travaillé depuis deux ans, quel était son emploi?; Ton père a-t-il déjà reçu de l'aide sociale?; Ta mère a-t-elle déjà reçu de l'assurance-emploi (chômage)?).

Aptitudes intellectuelles. Les *aptitudes intellectuelles*, ont été mesurées à l'aide des matrices (Standard Progressive Matrices) conçues par Raven (1958). Ce test comporte 60 items où il faut compléter une image à l'aide de choix de réponses. À partir de normes, validées à travers de nombreuses cultures et tranches d'âges (Raven, Court et Raven, 1996), les scores bruts ont été standardisés en fonction de l'âge. La cohérence interne de ce test est bonne (l'alpha varie de ,60 à ,99 selon les populations étudiées) et celui-ci est relié au quotient intellectuel (Raven et *al.*, 1996).

De plus, lors des analyses, nous contrôlerons aussi l'effet des représentations passées des relations élève-enseignants (temps 1).

Autres variables

D'autres mesures ont été recueillies et seront utilisées pour décrire les différences initiales entre les jeunes à risque de décrocher et les autres jeunes. Ces mesures décrivent le milieu familial. Il s'agit de la *participation parentale dans le suivi scolaire* (Deslandes et *al.*, 1995; Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998),

du *prestige occupationnel* des parents (type d'emploi) ainsi que leur *niveau de scolarité* (Le Blanc, 1997). Ces dernières mesures ont été validées à l'intérieur d'échantillons représentatifs de la population québécoise. Concernant le *suivi scolaire parental*, il est évalué à partir d'une traduction et adaptation francophone (Deslandes et *al.*, 1995) d'une échelle synthèse élaborée par Epstein, Connors et Salinas (1993) représentant les dimensions de soutien affectif (ex: Un de mes parents ou mes deux parents...m'encourage dans mes activités scolaires), de participation dans les activités d'apprentissage à la maison (ex: ...me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou étude)), de la communication parents-enseignants (ex: ...va chercher mon bulletin à l'école), parents-école (ex: ...assiste aux réunions du conseil d'orientation et/ou comité d'école) et parents-adolescents (ex: ...me dit que l'école, c'est important pour mon avenir). Cette échelle comporte 20 items ($\alpha = ,88$).

Stratégie analytique

Comme cette étude présente plusieurs hypothèses de prédiction et comporte des variables dépendantes continues, la régression multiple hiérarchique sera employée (voir Fagan et Pabon, 1990; Rumberger, 1983; Stevens, 1992). Dans un premier temps chaque modèle de régression évalue l'effet des variables de contrôle. Puisque nos hypothèses concernent des effets modérateurs, c'est-à-dire des effets qui varient en fonction du groupe que l'on étudie (à risque vs non à risque), nous vérifions pour chacune des variables dépendantes la présence d'interactions entre la probabilité de décrocher (temps 1) et les deux échelles décrivant la relation élève-enseignants (temps 2). En effet, la démonstration

statistique d'un effet modérateur de protection requiert l'identification d'une interaction entre le risque et le présumé facteur de protection, au-delà des effets de chacun des termes introduits auparavant dans le modèle (Baron et Kenny, 1986; Cohen, 1978; Saunders, 1956). De cette façon, l'augmentation significative de la valeur F associée au nouveau modèle détermine si l'interaction ajoute une information prédictive par-delà le modèle additif utilisant seulement les deux prédicteurs individuellement. Par ailleurs, après avoir scindé notre échantillon en deux pour former un groupe à risque et un non à risque pour les besoins des analyses subséquentes, nous observerons les différences descriptives entre nos groupes. Enfin, toujours à l'aide d'analyses de régression multiples, nous testerons les effets simples des interactions significatives en vérifiant la force prédictive des aspects de la relation élève-enseignants (relation chaleureuse, relation conflictuelle) pour chacun des groupes (à risque vs non à risque) et ainsi tenter de répondre à nos questions initiales.

Résultats

Est-ce que le lien entre la qualité de la relation élève-enseignants et la réussite scolaire varie selon le niveau de risque de décrocher ?

Cette première partie présente les résultats de quatre paires de régressions hiérarchiques multiples à deux étapes qui vérifient l'effet des relations chaleureuses ou conflictuelles sur chacune des variables dépendantes (motivation, rendement, absences et risque) en fonction du risque de décrochage scolaire initial. Les tableaux 1 et 2 présentent les coefficients bêta standardisés et les valeurs t , ainsi que la variance expliquée totale (R^2) et la quantité de variance expliquée apportée

par chaque modèle ou étape (ΔR^2). Le tableau 1 affiche les résultats concernant la motivation et le rendement scolaire tandis que ceux concernant l'absentéisme et le risque de décrochage sont exposés dans le tableau 2. Chaque tableau présente séparément les résultats concernant les relations chaleureuses et les relations conflictuelles avec les enseignants. Dans tous les cas, la première étape inclut les variables de contrôle (âge, sexe, niveau socio-économique, aptitudes intellectuelles et relations élève-enseignants passées) ainsi que les deux prédicteurs à l'étude, c'est-à-dire le risque de décrocher et la qualité de la relation élève-enseignants. L'interaction entre ces deux variables est ensuite introduite, à la deuxième étape. Un effet d'interaction significatif indique que la relation élève-enseignants est reliée différemment avec la réussite scolaire, selon qu'il s'agisse d'élèves à risque ou non de décrocher. Il est à noter que les analyses ont été effectuées en éliminant les sujets dont l'information concernant deux variables ou plus à l'étude était manquante (perte maximale=15%)

Insérer le Tableau 1 environ ici

Motivation Le tableau 1 indique, à la première étape, que le risque de décrocher, $\beta = -,34$, $p < ,05$, et la perception de relations chaleureuses avec les enseignants, $\beta = ,44$, $p < ,001$, possèdent un lien significatif avec la motivation scolaire ultérieure. À la deuxième étape, l'interaction entre le risque passé et la perception de chaleur relationnelle actuelle indique un lien marginalement significatif lorsqu'utilisée pour prédire la motivation, $\beta = ,75$, $p < ,10$ (voir Tukey, 1991 qui considère les valeurs $p < ,15$ comme indiquant une tendance). Comme

annoncé précédemment, nous décomposerons les effets d'interaction significatifs un peu plus loin. Soulignons que l'interaction médiatise l'effet principal des relations chaleureuses, c'est-à-dire que celles-ci ne semblent plus avoir d'impact une fois l'effet de l'interaction prise en compte. Ce résultat renforce l'hypothèse d'effet modérateur. Enfin, mentionnons que tous les modèles de régression que nous présentons sont significatifs à $p < ,001$ sauf ceux concernant la série d'analyses entre l'absentéisme et les relations chaleureuses ($p = ,06$) et les relations conflictuelles (n.s.). Concernant les perceptions de relations conflictuelles, le tableau 1 indique qu'elles sont reliées significativement à la motivation scolaire, $\beta = -,34$, $p < ,001$ (étape 1). Dans ce cas-ci, le risque de décrocher est aussi relié à la motivation, $\beta = -,31$, $p < ,05$. À la deuxième étape, les résultats indiquent une interaction marginalement significative entre le risque et les perceptions de conflits, $\beta = -,52$, $p < ,10$. Encore, l'interaction semble médiatiser l'influence unique des relations conflictuelles.

Rendement scolaire

Par ailleurs, le tableau 1 indique que le risque de décrocher prédit significativement le rendement scolaire, $\beta = -,75$, $p < ,001$, tandis que les relations chaleureuses ne lui sont pas reliées. Remarquons que le signe du coefficient bêta associé aux représentations passées de chaleur relationnelle (temps 1) est négatif et significatif. Ce résultat inattendu et récurrent sera discuté à la fin de la présente section. À la deuxième étape, les résultats démontrent que l'interaction entre le risque et la perception de chaleur relationnelle est significative lors de la prédiction du rendement scolaire, $\beta = ,88$, $p < ,05$. Ensuite, le tableau 1 indique que les perceptions de conflits, $\beta = -,19$, $p < ,05$, et encore le risque de

décrocher, $\beta = -.78$, $p < .001$, permettent de prédire le rendement scolaire. Finalement, la dernière étape indique que l'interaction entre le risque passé et les perceptions actuelles de conflit n'est pas significative.

Insérer le Tableau 2 environ ici

Absentéisme Le tableau 2 indique pour sa part que les perceptions de relations chaleureuses sont reliées avec l'absentéisme, $\beta = -.24$, $p < .05$. Le tableau 2 indique aussi, que lorsqu'analysé de manière concomitante à l'impact des relations chaleureuses, le risque est marginalement lié à l'absentéisme, $\beta = .28$, $p < .10$. La deuxième étape démontre que l'interaction entre le risque passé et les relations chaleureuses prédit significativement l'absentéisme, $\beta = -1.02$, $p < .05$. Soulignons que l'interaction médiate l'effet des relations chaleureuses. Par ailleurs, pour les relations conflictuelles, le tableau 2 indique que ni le risque de décrocher, ni les relations conflictuelles, ni leur interaction ne prédisent l'absentéisme.

Risque de décrocher D'un autre côté, le tableau 2 indique que le risque passé (temps 1), $\beta = .63$, $p < .001$, et les perceptions de relations chaleureuses, $\beta = -.19$, $p < .01$, sont reliés au risque de décrochage futur. L'interaction entre le risque passé et la perception de relations chaleureuses est aussi significative, $\beta = -.61$, $p < .05$. Ici aussi, l'interaction médiate l'effet des relations chaleureuses. Autrement, les relations conflictuelles présentent sensiblement le même portrait à l'exception faite de l'interaction qui, comme pour les résultats concernant le rendement et

l'absentéisme, n'est pas significative. Les résultats indiquent que le risque, $\beta = ,62$, $p < ,001$, et les représentations de relations conflictuelles, $\beta = ,15$, $p < ,05$, sont reliés avec le risque ultérieur, et que l'interaction entre le risque passé et les perceptions actuelles de conflits ne prédit pas significativement le risque de décrocher.

Globalement, les résultats indiquent que l'effet des relations chaleureuses sur la réussite scolaire des élèves diffère selon le niveau de risque de décrocher de ces derniers. Par contre, les résultats indiquent généralement, exception faite de la motivation, que l'effet des relations conflictuelles ne diffère pas selon qu'il s'agit d'élèves à risque ou non, proposant que la perception de relations conflictuelles affecte tous les élèves également.

Interprétation des interactions (effets modérateurs)

Pour interpréter les effets d'interaction significatifs obtenus précédemment, nous les avons décomposés en divisant l'échantillon en un groupe d'élèves à risque (plus de 60 % de risque de décrocher) et un groupe d'élèves non à risque. Cela permet de comparer l'impact des aspects de la relation élève-enseignants sur chacun des groupes. Mais d'abord, nous présentons et comparons les caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, désavantage socio-économique, travail et scolarité des parents), individuelles (habiletés intellectuelles, motivation, engagement, retard et rendement scolaire) et interpersonnelles (relations chaleureuses, relations conflictuelles, suivi scolaire parental) de ces deux groupes. Le tableau 3 présente pour chacune des caractéristiques, la moyenne,

l'écart type et le nombre de sujets pour chaque groupe. Il affiche aussi les résultats d'une analyse de variance pour chaque comparaison.

Insérer le Tableau 3 environ ici

Au niveau des caractéristiques socio-démographiques, le tableau 3 indique que les élèves à risque sont plus vieux que ceux non à risque, $F(1, 126) = 97,39$, $p < .001$. Toutefois, les analyses ne parviennent pas à distinguer les jeunes sur la base de leur statut socio-économique, de leur sexe (Chi carré = ,28, $df = 1$, $p = ,60$), de la scolarisation ou du prestige occupationnel de leurs parents. Concernant les caractéristiques individuelles, les résultats démontrent que les jeunes à risque ont de plus faibles aptitudes scolaires, $F(1, 121) = 27,47$, $p < ,001$ et une plus faible motivation, $F(1, 126) = 33,62$, $p < ,001$. Les jeunes à risque ont aussi un plus faible engagement, $F(1, 126) = 15,10$, $p < ,001$, plus de retard scolaire, $F(1, 126) = 80,86$, $p < ,001$ et un plus faible rendement scolaire, $F(1, 126) = 72,61$, $p < ,001$, que les jeunes qui ne sont pas à risque de décrochage scolaire. Il s'agit de résultats attendus puisque ces trois dernières caractéristiques sont celles à partir desquelles est constitué le score de risque de décrochage scolaire. De plus, le tableau 3 indique que les jeunes à risque et ceux non à risque se distinguent aussi en ce qui concerne leurs perceptions de chaleur, $F(1, 126) = 4,09$, $p < ,05$ et de conflits, $F(1, 126) = 12,00$, $p < ,01$ dans leurs relations avec les enseignants, les jeunes à risque percevant davantage de conflits et moins de chaleur. Enfin, les deux groupes se distinguent aussi en fonction du suivi et du soutien scolaire que leurs parents fournissent, plus faible pour les jeunes à risque, $F(1, 126) = 13,73$, $p < ,001$.

Les tableaux 4 et 5 présentent des paires de régressions qui décomposent les interactions significatives, telles qu'identifiées dans les tableaux 1 et 2. Rappelons que ce sont ces effets d'interaction qui permettent de vérifier dans quelle mesure le fait d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants puisse être considéré comme un facteur de protection. Les tableaux présentent les coefficients bêta standardisés et les valeurs t , ainsi que la variance expliquée totale (R^2) et la quantité de variance expliquée apportée par chaque modèle ou étape (ΔR^2). Au-delà des variables de contrôle et du risque de décrocher, le tableau 4 affiche les résultats de l'inclusion des aspects de la relation élève-enseignants pour chacun des groupes (à risque vs non à risque). La première paire de régressions compare, pour les élèves à risque et non à risque, le lien entre la perception de relations chaleureuses avec les enseignants et la motivation. La deuxième compare le lien entre la perception de conflit et celle-ci. Quant au tableau 5, il ne présente que la paire de régressions qui compare l'effet des relations chaleureuses sur le rendement, l'absentéisme et le risque de décrocher de chaque groupe.

Insérer le Tableau 4 environ ici

Motivation Le tableau 4 indique que les relations chaleureuses sont reliées significativement avec la motivation scolaire des élèves à risque, $\beta = ,59$, $p < ,001$, mais pas à celle des élèves qui ne sont pas à risque. De plus, les perceptions de conflits sont reliées significativement avec la motivation scolaire des élèves à risque, $\beta = -,37$, $p < ,01$ et des élèves non à risque, $\beta = -,38$, $p < ,05$. Toutefois,

pour les jeunes à risque, un plus grand pourcentage de variance expliquée par les relations conflictuelles (13 % vs 10 %) laisse croire que l'ampleur du lien avec la motivation est possiblement plus importante pour eux.

Insérer le Tableau 5 environ ici

Rendement, absentéisme et risque

Les résultats du tableau 5 indiquent que les relations chaleureuses actuelles tendent à être reliées au rendement scolaire des élèves à risque, $\beta = ,21$, $p = ,11$, mais pas avec celui des élèves qui ne sont pas à risque ($p = ,99$). Enfin, les résultats montrent que l'aspect chaleureux des relations actuelles est relié avec l'absentéisme, $\beta = -,31$, $p < ,05$, et le risque de décrochage scolaire, $\beta = -,34$, $p < ,01$, des élèves à risque, mais toujours pas avec celui des élèves qui ne sont pas à risque.

Pour illustrer ces effets différentiels entre les jeunes à risque et ceux non à risque, nous avons redivisé les jeunes en deux groupes selon qu'ils avaient une perception de leurs relations avec les enseignants comme étant chaleureuses (> moyenne) ou non (< moyenne) formant ainsi une matrice 2 (Risque élevé ou faible au temps 1) X 2 (Relations chaleureuses et non-chaleureuses au temps 2). La figure 1 présente les moyennes standardisées (scores Z) de chacun des quatre groupes pour la motivation et le rendement scolaire tandis que la figure 2 présente leurs moyennes d'absentéisme et de risque.

Insérer les Figures 1 et 2 environ ici

Ainsi, chez les jeunes initialement à risque de décrochage scolaire, ceux qui considèrent avoir des relations chaleureuses avec les enseignants ont une meilleure motivation ($Z = ,21$ vs $-,61$), un meilleur rendement ($Z = ,46$ vs $-,23$), un plus faible taux d'absentéisme ($Z = -,19$ vs $,02$) et un risque de décrochage scolaire inférieur ($Z = ,24$ vs $,60$). Cependant, chez les jeunes qui sont moins à risque de décrocher, qu'ils rapportent avoir des relations chaleureuses ou non, les résultats n'indiquent aucune différence significative sur ces mêmes dimensions. Ces résultats ne signifient pas que la chaleur relationnelle n'est pas importante pour les jeunes qui ne sont pas à risque, mais qu'elle est significativement plus importante pour les jeunes qui le sont. Ceci accrédite en partie nos hypothèses selon lesquelles la relation avec les enseignants joue un rôle de protection de l'échec scolaire avec les élèves en difficultés. Bien que l'effet d'interaction concernant l'absentéisme n'apparaît pas clairement dans la figure 2 (l'écart entre les relations chaleureuses et non-chaleureuses pour les élèves à risque est semblable à celui des élèves non à risque), la variation des scores d'absentéisme (écart type), plus importante chez les élèves non à risque, fournit une explication possible des résultats non significatifs les concernant. En effet, le même écart dans un échantillon beaucoup plus diversifié peut ne plus être significatif. Par ailleurs, en redivisant les sujets nous avons perdu cinq autres sujets. Il est possible que ces sujets soient en partie responsables de l'effet d'interaction observé lors de la régression et qu'en comparant les moyennes sans eux ensuite, le portrait soit modifié. De plus, il est possible qu'en scindant les élèves en deux et en quatre groupes, nous ne parvenions pas clairement à voir l'interaction que la régression arrive à détecter.

Changement d'enseignants

Revenons maintenant aux problèmes soulevés plus tôt concernant des liens inverses entre les relations avec les enseignants et les variables dépendantes dans les modèles de régression. Remarquons que le signe du coefficient bêta associé aux représentations passées (temps 1) de chaleur ou de conflit est obtenu alors qu'est aussi inclus l'aspect actuel de cette relation dans les modèles. Nous avons émis l'hypothèse que l'information concernant la perception des relations actuelles médiate une partie du lien entre la perception des relations antérieures et les variables dépendantes. La partie médiatisée est l'information redondante entre les relations actuelles et passées, donc probablement l'information concernant les élèves dont la perception des relations est demeurée stable et inchangée. L'analyse multivariée provoque cet artefact parce qu'il ne demeure, dans le prédicteur du temps 1, que l'information concernant les élèves dont les perceptions de leurs relations avec les enseignants ont changé. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons effectué des corrélations de Pearson entre les perceptions relationnelles à chacun des temps et chacune des variables dépendantes pour les élèves qui ont maintenu leurs relations inchangées entre le temps 1 et le temps 2 (relations positives temps 1 et temps 2 ou relations négatives temps 1 et temps 2) en comparaison à ceux qui rapportent un changement de leurs relations élève-enseignants (relations positives vers relations négatives ou relations négatives vers relations positives).

Insérer le Tableau 6 environ ici

Le tableau 6 présente les coefficients de corrélation entre les perceptions de chaleur dans la relation élève-enseignants actuelle et passée et la motivation

scolaire. Nous avons choisi de présenter uniquement les résultats concernant la motivation parce que les résultats pour le rendement, l'absentéisme et le risque étaient semblables. Les résultats indiquent que pour les élèves qui ne rapportent aucun changement quant à la perception de relations chaleureuses, la perception des relations passées montre un puissant lien positif avec la perception des relations actuelles ($r = ,76$, $p < ,001$), et un lien positif avec la motivation actuelle ($r = ,27$, $p < ,05$). De plus, le lien entre les perceptions actuelles et la motivation actuelle est aussi positif ($r = ,30$, $p < ,05$). Pour les jeunes qui rapportent une modification de leurs relations, les résultats indiquent que la perception de chaleur dans les relations passées entretient un lien négatif avec la motivation actuelle ($r = -,18$, n.s.), et avec les perceptions de chaleur dans les relations actuelles ($r = -,34$, $p < ,05$) qui elles, possèdent un lien positif avec la motivation actuelle ($r = ,25$, $p < ,10$). Ces résultats viennent appuyer notre hypothèse. Par ailleurs, cet effet est probablement exacerbé par notre échantillon qui est constitué de plusieurs jeunes à risque qui, au temps 2, ont bénéficié d'interventions préventives eu égard à leur risque de décrocher. Ces interventions impliquaient fréquemment la présence de nouveaux enseignants misant particulièrement sur la qualité de leurs relations avec les élèves. Il est possible que les effets de l'intervention prodiguée à une seule partie des sujets soient en partie responsable des liens inverses observés. Enfin, pour avoir la certitude que les covariables n'exacerbent pas ce problème, nous avons exécuté quelques analyses sans covariables. La situation est demeurée inchangée.

Discussion

Cette étude visait à déterminer si la relation élève-enseignants chaleureuse ou non-conflictuelle devrait être considérée comme un véritable facteur de protection; c'est-à-dire principalement significatif en présence de risque et moins important chez les élèves éprouvant peu de risque de décrocher. Cette étude confirme donc partiellement nos hypothèses: au-delà des variables de contrôle (âge, sexe, niveau socio-économique et aptitudes intellectuelles), les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque tandis que les élèves ont tous été également affectés par des relations conflictuelles avec leurs enseignants.

Les résultats ont montré que la perception de chaleur dans les relations élève-enseignants interagit avec le risque de décrochage scolaire initial en ce qui concerne les scores de motivation, le rendement, les taux d'absentéisme et le risque ultérieur de décrocher. Les résultats ont aussi indiqué un effet d'interaction marginalement significatif entre le risque initial et la perception de conflit relationnel, pour la motivation scolaire, mais aucun effet d'interaction pour le rendement, l'absentéisme et le risque ultérieur. Ensuite, les résultats ont indiqué que les jeunes à risque se différencient significativement des jeunes non à risque sur plusieurs variables individuelles, scolaires et familiales. Enfin, les résultats ont montré que la perception de relations chaleureuses avec les enseignants est reliée à une meilleure motivation, un meilleur rendement, un plus faible taux d'absentéisme et un plus faible niveau de risque ultérieur chez les élèves considérés à risque d'échec et de décrochage scolaire, tandis que cette perception semble avoir moins d'impact pour les jeunes qui ne sont pas à risque. De tels résultats sont importants vu les puissants liens qu'entretiennent la motivation, le rendement et l'absentéisme avec

l'échec et le décrochage scolaires. Ainsi, ils militent en faveur d'un modèle de l'échec scolaire qui en plus de s'appuyer sur un déficit idiosyncratique, incorpore l'influence du contexte.

Ces résultats sont en continuité avec ceux de Pianta et ses collaborateurs (1995) effectués auprès des élèves du primaire qui ont trouvé des effets particulièrement prononcés de la relation entre l'élève et l'enseignant pour les élèves les plus à risque. Dans ce cas-ci, les résultats indiquent des effets semblables au niveau du secondaire, mais seulement pour l'aspect chaleureux des relations élève-enseignants. Ces résultats rejoignent la définition rigoureuse d'un facteur de protection telle qu'érigée par Rutter (1990). Rappelons que Rutter (1990) définit les facteurs de protection comme étant ceux qui ont un effet significativement plus important pour les populations à risque. Ainsi, ces facteurs sont d'une grande pertinence lorsqu'il s'agit de déterminer les moyens à prendre pour prévenir efficacement l'apparition d'un éventuel problème d'adaptation ou son aggravation.

Le fait qu'aucun effet d'interaction n'a été observé entre le risque et le conflit relationnel vient appuyer les résultats obtenus dans quelques études qui ont trouvé, pour l'ensemble des jeunes, un impact plus important et plus stable des perceptions de relations conflictuelles avec les enseignants (Pianta et *al.*, 1995; Janosz et Fallu, 2000). Cependant, il est aussi possible que les effets d'interaction concernant le conflit relationnel soient réels, mais que leur ampleur soit moins importante et qu'avec davantage de sujets à l'intérieur de notre échantillon, nous aurions pu les détecter. Combinés à l'impact différentiel de la relation chaleureuse sur l'adaptation scolaire des jeunes à risque et non à risque, ces résultats amènent un regard neuf sur l'influence des enseignants. En effet, la réduction des niveaux de conflit

relationnel jouerait un rôle important en terme de prévention universelle - puisqu'elle affecte tous les élèves également - mais l'établissement de relations chaleureuses en jouerait davantage un en terme de prévention ciblée, puisque l'aspect chaleureux des relations touche principalement les élèves à risque de décrocher. Il est possible que les élèves qui réussissent déjà à l'école, proviennent de milieux où ils reçoivent beaucoup de stimulations affectives et cognitives, ou du moins, où l'on valorise l'école. Ainsi, pour ces derniers, le fait d'avoir une relation élève-enseignants chaleureuse n'aurait pas beaucoup d'impact puisqu'ils auraient déjà la motivation et les compétences sociales, affectives et cognitives nécessaires à leur réussite. Ils seraient cependant affectés négativement par des perceptions de conflits avec les enseignants. Quant aux jeunes provenant de milieux où les études sont peu valorisées et où leurs compétences ont été peu développées, ils pourraient bénéficier de relations chaleureuses et ainsi temporairement combler une partie de leur manque de ressources personnelles ou de soutien. En ce qui concerne l'aspect conflictuel des relations élève-enseignants, qui affecte tous les élèves, il semble qu'il démotive ceux qui réussissent bien à l'école autant que ceux qui ne réussissent pas et qui ne sont pas ou peu motivés en les démotivant davantage. C'est pourquoi il faut bien saisir qu'il est prioritaire d'éviter le conflit avec tous les élèves car l'enseignant évite ainsi de miner la relation affective, mais surtout la relation pédagogique et disciplinaire qui en dépendent en partie. De surcroît, avec les jeunes à risque, il est aussi sinon davantage primordial de s'efforcer d'entretenir des relations chaleureuses. La plus grande puissance de l'effet des relations chaleureuses sur la qualité de l'adaptation scolaire des élèves à risque d'abandon, qui proviennent pour la plupart de familles fournissant peu de soutien scolaire et affectif, vient appuyer l'idée selon laquelle les expériences de

socialisation ont des effets séquentiels et interdépendants contribuant tous à l'adaptation scolaire de l'élève. Ainsi, la relation élève-enseignants pourrait modérer l'influence des relations familiales sur l'échec scolaire. Toutefois, des études sont nécessaires pour vérifier ces hypothèses.

D'un autre côté, les résultats appuient les modèles de motivation et de réussite scolaire qui accordent un rôle important aux facteurs socio-affectifs et, comme plusieurs auteurs le soutiennent, par la qualité de leurs relations avec les élèves, les enseignants paraissent contribuer significativement à la motivation et la performance de ceux-ci (voir Wentzel, 1999). Peut-être parce qu'il comble les besoins de l'élève d'être en relation avec un adulte qui valorise la scolarisation, l'enseignant a un impact sur les perceptions de compétence et de contrôle, l'investissement, les buts, l'engagement et la performance scolaire, ainsi que les taux d'absences et les niveaux de risque. Bien que cette étude ne renseigne pas sur les mécanismes précis par lesquels l'influence se concrétise, elle alimente les théories présentées plus tôt qui stipulent qu'à l'intérieur d'une relation élève-enseignants chaleureuse, l'élève est plus enclin à adopter et mettre en pratique les buts véhiculés par les enseignants et à vivre moins de détresse psychologique (Baumeister et Leary, 1995; Cohen et Wills, 1985; Grusec et Goodnow, 1994; Ryan, 1993).

Quoique l'influence importante que possède l'enseignant sur la motivation scolaire de l'élève ne soit pas encore très bien comprise, la qualité de la relation entre l'élève et ses enseignants affecte les taux de décrochage et d'absentéisme, la performance, la valorisation et les aspirations scolaires, l'effort scolaire, le sentiment de contrôle et de compétence et le stress associé à l'accomplissement de tâches et à plusieurs autres variables psychosociales (Wentzel, 1999). Ainsi, il

semble essentiel et bénéfique que les enseignants s'investissent dans la relation avec les élèves. Alors que les enseignants se désinvestissent souvent avec les élèves en difficulté (Pianta et *al.*, 1995; Pianta, 1997), les résultats indiquent qu'il est particulièrement important de s'attarder aux dimensions affectives de leur relation avec ces élèves.

Mais l'enseignant ne saurait être le seul «responsable» de l'établissement d'une relation de qualité avec l'élève, l'élève aussi détermine la relation (Furman, 1984; Pianta et *al.*, 1995, Pianta, 1997). Probablement à cause de leur bagage relationnel déficient, les jeunes en difficulté sont souvent ceux avec qui il est le plus ardu de développer une relation de qualité. En effet, des compétences sociales inadéquates, des attitudes négatives et réfractaires, un comportement turbulent chez l'élève sont autant de facteurs qui, de toute évidence, atténuent la volonté des autres d'entretenir une relation avec lui. Par exemple, Loeber et Stouthamer-Loeber (1986) argumentent qu'un enfant ayant un tempérament difficile peut provoquer le rejet, un manque de supervision et un faible engagement de la part des parents. On peut rapidement comprendre que les mêmes résultats pourraient être observés concernant la relation élève-enseignants. Il demeure plus facile et agréable de cotoyer des élèves qui ont atteint une certaine maturité, qui ont développé des habiletés de communication et qui sont généralement bien adaptés au contexte scolaire. Mais, en s'efforçant de créer une relation de qualité avec l'élève, l'enseignant peut devenir la pierre angulaire vers un changement de comportement chez l'élève dans ses relations interpersonnelles, dans sa motivation scolaire, etc. En contrepartie, il est aussi possible de croire que l'impact des enseignants pourrait être encore plus important s'il est accompagné d'autres interventions scolaires comme un effectif de classe réduit, la disponibilité de

consultants pour les enseignants ou des politiques scolaires qui favorisent une correspondance optimale entre les caractéristiques des élèves et des enseignants (Pianta et *al.*, 1995).

Il est de plus en plus reconnu que l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire ne reposent pas uniquement sur des compétences cognitives, mais aussi sur un sentiment d'être aimé et apprécié par les autres, particulièrement par les parents et les enseignants. De plus, les résultats d'une étude antérieure montrent même que la relation actuelle avec les enseignants médiatise complètement l'effet des relations passées sur la motivation scolaire (Janosz et Fallu, 2000). Ainsi, l'enseignant doit s'efforcer de répondre aux besoins cognitifs et affectifs des élèves. L'éducation n'a pas comme seule visée d'apprendre à lire, écrire et compter aux élèves, mais aussi de leur apprendre à vivre et à être en relation avec les autres. La littérature scientifique tend à démontrer qu'à travers ces apprentissages sociaux et affectifs, l'élève est plus enclin à développer aussi des compétences scolaires et de performer. Deci et *al.* (1991) affirment même que l'apprentissage de qualité semble se produire sous les mêmes conditions favorisant l'adaptation et l'émancipation personnelle.

Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte toutefois plusieurs limites. D'abord, les données proviennent majoritairement de questionnaires auto-révélés, c'est-à-dire des perceptions des élèves. Ces perceptions diffèrent souvent de la réalité ou de ce qu'il est possible de mesurer par observation, bien que plusieurs études démontrent que les perceptions sont souvent plus utiles que n'importe quelle autre mesure objective pour prédire le comportement (Le Blanc, 1997). Effectivement, celui qui

observe ne possède pas toute l'information requise et se base davantage sur des normes culturelles, tandis que l'élève a accès à davantage d'information et se base sur ses relations antérieures (Furman, 1984). «L'auto-observateur» est souvent davantage capable de mesurer ses perceptions, émotions, attributions, attentes et espoirs à propos de la relation. Il a directement accès aux éléments de la relation tandis que les observateurs ne peuvent qu'inférer à partir de comportements observables. Pour appuyer cette idée, les récentes recherches sur l'attachement parent-enfant fournissent une solide évidence appuyant le fait que les données auto-révélees peuvent fournir une information valide concernant la relation (Bretherton, 1989; Main et Goldwyn, 1991).

Deuxièmement, plusieurs mesures du temps 1 proviennent de questionnaires rétrospectifs. Ainsi, il est possible que le temps écoulé pendant l'été puisse avoir biaisé les perceptions des élèves. Cependant, une étude réalisée auprès d'une partie de l'échantillon, a quand même indiqué une certaine correspondance entre les réponses auto-révélees et les réponses rétrospectives pour une même période de temps concernant la motivation et le rendement scolaire (corrélations de .77 pour la motivation et de .80 pour le rendement).

Ensuite, les interventions prodiguées à une partie de l'échantillon pourraient être une autre source d'influence entraînant un artefact statistique. Rappelons que les résultats reposent sur un échantillon de convenance, constitué en majeure partie de jeunes à risque fréquentant des programmes d'intervention (58 %) où l'on mise généralement sur l'établissement d'une relation chaleureuse et non-conflictuelle entre l'élève et les enseignants. En conséquence, les jeunes à risque sont aussi ceux qui rapportent davantage de changement, pour la plupart positifs, dans leurs relations avec les enseignants tandis que les jeunes qui ne reçoivent pas

d'intervention sont majoritairement des élèves du régulier qui perçoivent une correspondance entre leurs relations passées et celles actuelles. Donc, ces derniers conservent généralement des niveaux semblables de chaleur relationnelle et de conflit et subissent la même influence qu'avec leurs anciens enseignants. Dans leur cas, il est possible que l'impact des relations élève-enseignants soit minime puisqu'inchangée. Quant aux élèves à risque qui subissent l'intervention, ils ont maintenant, dans bien des cas, un nouveau type de relation (effet de l'intervention) qui est susceptible d'avoir un effet plus important. Bien que nous ayons contrôlé l'effet des relations passées dans les analyses pour éviter cet effet de stabilité ou de changement des relations, nous avons dû traiter les aspects chaleureux et conflictuels séparément. Ainsi, le contrôle n'exclut pas l'effet de l'aspect des relations qui n'est pas analysé. Autrement dit, les analyses ne tiennent pas compte du fait que certains jeunes ont eu des relations non-chaleureuses et conflictuelles par exemple, mais que d'autres ont eu des relations non-chaleureuses et non-conflictuelles. L'ajustement des données pour ces jeunes risque d'être semblable même si dans les faits, ils ont probablement subi une influence différente avec leurs anciens enseignants. Ainsi cette «ancienne» influence peut encore avoir un effet. Cette constatation nous amène aussi à reconnaître que l'épreuve statistique de l'effet modérateur de la relation élève-enseignants actuelle n'est pas plus à l'abri de cet effet.

De plus, les jeunes à risque sont aussi ceux qui rapportent les plus hauts scores de chaleur relationnelle. Ainsi, il est possible que la chaleur n'exerce son influence que lorsqu'elle se situe à des niveaux très élevés. Toutefois, ces jeunes rapportent aussi les scores les plus inférieurs de conflit et pourtant les résultats n'indiquent aucune différence de l'effet de cet aspect des relations selon le niveau

de risque. Il est tout de même possible que la chaleur ne s'exerce qu'à des scores extrêmes et que le conflit, lui, ait une influence plus fine, c'est-à-dire à n'importe quel niveau.

Par ailleurs, même si la majorité des interactions significatives observées n'expliquent qu'une infime partie de la variance (1% à 4%), McClelland et Judd (1993) mentionnent qu'il est spécialement difficile de détecter des effets de cette nature dans le cadre d'études de terrain, en comparaison à des expérimentations proprement dites. Par exemple, une étude de Grossman, Beinashowitz, Anderson, Sakurai et *al.*, (1992) illustre cette difficulté. En effet, bien que ces auteurs en soient arrivés à trouver un effet significatif associé à un facteur de protection en tant que prédicteur indépendant et après qu'ils aient pris en compte le risque, ils n'ont pas pu détecter d'effets d'interaction comme tel. De plus, lorsque des effets d'interaction sont détectés dans ce type d'études, ils n'expliquent généralement que de 1% à 3% de la variance totale (Chaplin, 1991). L'explication de cette difficulté à détecter ces interactions repose essentiellement sur la complexité d'obtenir une distribution normale des données et avec des observations extrêmes, comme dans ce cas-ci, la difficulté est accrue. Dès lors, la détection d'effets d'interaction dans la présente étude est certes significative. Par ailleurs, Busemeyer et Jones (1983) ont aussi démontré que mesurer des effets d'interaction multiplicatifs (la technique utilisée ici), lorsqu'une ou plus des variables à l'étude présentent une erreur de mesure résulte en une diminution de la puissance de détection des dites interactions. Du reste, avec seulement 134 sujets, donc avec une puissance statistique relativement faible compte tenu du nombre de variables analysées, cette étude a pu détecter des effets d'interactions significatifs. Il est donc probable que ces effets aient une ampleur importante. Toutefois, il est aussi possible que les

effets d'interaction observés ne soient que le résultat de l'influence de quelques jeunes ayant des scores extrêmes. Des analyses centrées sur la personne (cluster analysis) pourraient vérifier cette hypothèse alternative.

D'un autre côté, rappelons l'utilisation du concept de motivation scolaire restreinte à quelques dimensions seulement de celui-ci. Soulignons qu'avec une mesure de valorisation et d'aspiration scolaire, nous aurions eu une épreuve expérimentale plus complète pour tester les effets de la relation élève-enseignants sur la motivation. Puisque la valorisation des études se réfère aux buts qu'a l'élève et que les buts peuvent être affectés par la relation socio-affective avec les enseignants et revêtent une importance cognitive et affective, les prochaines études devraient tenter d'incorporer cette dimension de la motivation scolaire à leur devis de recherche. Ainsi, il est important de bien comprendre que les résultats de cette étude se limitent à un effet de protection au niveau d'aspects affectifs et comportementaux de la motivation scolaire. Il est possible que le soutien procuré par la relation avec les enseignants n'ait d'impact principalement ou uniquement sur les perceptions de contrôle et de compétence et l'effort sans toutefois en avoir sur les autres dimensions de la motivation.

Bien plus, les études à venir devront tenter d'identifier les similitudes et les différences entre la relation avec un ou quelques professeurs, c'est-à-dire au primaire et dans quelques programmes d'intervention, en comparaison à plusieurs comme c'est le cas au secondaire régulier. Il est aussi primordial d'identifier l'impact différentiel d'une relation chaleureuse ou conflictuelle entretenue avec un seul de ses professeurs, à l'opposé de quelques-uns ou tous. Par exemple, est-ce qu'une relation chaleureuse avec un seul enseignant a quand même un impact ? Si

oui, est-ce le cas même si l'élève entretient des relations conflictuelles avec un ou plusieurs autres enseignants ?

Encore, il serait pertinent de vérifier le rôle de la relation élève-enseignants sur différentes périodes de temps et selon différents âges pour mieux en comprendre les aspects développementaux. En ce sens, le fait que nous ayons observé l'adaptation scolaire de façon concomitante à la relation élève-enseignants minimise notre connaissance de la pérennité de son rôle de protection. Il serait important que les études subséquentes utilisent un devis longitudinal entièrement prospectif. Rappelons que les résultats de Pianta et ses collaborateurs (1995, 1997) militent en faveur d'une stabilité des aspects de la relation élève-enseignants à travers les années et le changement de professeurs (primaire sur 3 ans). De surcroît, l'expérience scolaire actuelle est aussi déterminée par les relations antérieures (particulièrement pour le conflit et la dépendance qui sont plus stables). Selon Pianta et *al.* (1995), il est possible que la proximité, ou chaleur relationnelle, soit davantage situationnelle que le conflit ou la dépendance.

Malgré ces limites, cette étude démontre sans équivoque qu'il est essentiel de poursuivre le travail entamé concernant l'influence de la relation élève-enseignants. De plus, le plan de recherche longitudinal est en soi une force de l'étude. Aussi, nous en savons peu sur les facteurs de protection en général et ce champ d'analyse est très prometteur (Hawkins, Catalano et Miller, 1992). Les résultats de cette étude soutiennent les propos de Jessor, Van Den Bos, Vanderryn, Costa et Turbin (1997) qui suggèrent que les chercheurs devraient élargir leurs préoccupations traditionnelles à propos des facteurs de risque pour inclure les variations associées aux facteurs de protection. D'autres études sont nécessaires pour comprendre les liens entre la relation élève-enseignants et

l'adaptation scolaire, voire même l'ajustement psychosocial en général. Ces autres études devraient aussi tenter de bien identifier les caractéristiques des jeunes qui sont affectés par différents aspect de la relation élève-enseignants, comment se concrétise cette influence et par quels processus elle agit.

Références

- Association Canadienne des Administrateurs et Administratrices Scolaires (1992). *Jusqu'au bout. Guide de prévention de l'abandon scolaire à l'intention des commissions scolaires*. Toronto: Shanning and McCall Consulting Ltd.
- Ames, C. (1992). Classrooms : goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. et Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Archambault J., et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Austin, J.T. et Vancouver, J.B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process and content. *Psychological Bulletin*, 120, 338-375.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations and students' attitudes, motives and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627-658.
- Baron, R.M., et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, pt. 2).
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan et M. Hetherington (dir.), *Family transitions* (pp 111-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berndt, T.J. et Miller, K.E. (1990). Expectancies, values and achievement in junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 319-326.
- Birch, S.H. et Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and the child's early school adjustment. The role of teachers and peers. In J. Juvonen et K. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, 272-281.

- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 664-678.
- Boyer, E.L. (1983). *High school : a report on secondary education in America / the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (1st ed.) New York : Harper et Row.
- Bretherton, I. (1989). *Attachment: the parental perspective*. Paper presented at the biennial meeting of the society for Research in Child Development, Kansas City, MO.
- Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman et G.R. Elliott (dir.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp.171-196). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bucci, J.A. et Reitzammer, A.F. (1992). Teachers make the critical difference in dropout prevention. *Educational Forum*, 57, 63-70.
- Busemeyer, J.R. et Jones, L.E. (1983). Analysis of multiplicative combination rules when the causal variables are measured with error. *Psychological Bulletin*, 93, 549-563.
- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego-achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Cauce, A.M., Felner, R.D. et Primavera, J. (1982). Social support in high-risk adolescents: Structural components and adaptive impact. *American Journal of Community Psychology*, 10, 417-428.
- Chaplin, W.F. (1991). The next generation of moderator reach in personality psychology. *Journal of Personality*, 59, 143-178.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Cohen, J. (1978). Partialled products are interactions; partialled powers are curve components. *Psychological Bulletin*, 85, 858-866.
- Cohen, S. et Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Coleman, J.S. et Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools: the impact of communities*. New York: Basic Books.

- Connell, J.P., Spencer, M.B. et Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action and outcomes in school. *Child Development, 65*, 493-506.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- de Ruiter, C.D. et Van Ijzendoorn, M.H. (1993). Attachment and cognition: a review of the litterature. *International Journal of Educational Research, 19*, 525-540.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Évaluation, 18*, 63-79.
- Deslandes R., Bouchard, P., St-Amant (1998). Family variables as predictors of school achievement: sex differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education, 23*, 390-404.
- Dishion, T.J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development, 61*,874-892.
- DuBois, D.L., Felner, R.D., Brand, S., Adan, A.M. et Evans, E.G. (1992). A prospective study of life stress, social support and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63*, 542-557.
- Dubow, E.F. et Tisak, J. (1989). The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: the role of social support and social problem solving skills. *Child Development, 60*, 1412-1423.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Dir.), *Achievement and achievement motives*. San Fransisco, WH: Freeman.
- Eckert, P. (1989). *Jocks and burnouts: social categories and identity in the high school*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- Elicker, J., Englund, M. et Sroufe, L.A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke et G. Ladd (dir.), *Family-peer relationships: modes of linkages* (pp. 77-106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J.L., Connors, L.J. et Salinas (1993). *High school and family partnerships: questionnaires for teachers, parents and students*. Baltimore, Md: John Hopkins University, Center on families, communities, schools and children's learning.
- Fagan, J. et Pabon, E. (1990). Contributions of delinquency and substance use to school dropout among inner-city youth. *Youth et Society, 21*, 306-354.

- Feldlaufer, H., Midgley, C. et Eccles, J.S. (1988). Student, teacher and observer perceptions of the classroom before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8, 133-156.
- Felner, R.D., Aber, M.S., Primavera, J. et Cauce, A.M. (1985). Adaptation and vulnerability in high risk adolescents: an examination of environmental mediators. *American Journal of Community Psychology*, 13, 365-379.
- Ford, M.E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 323-340.
- Ford, M.E. (1992). *Motivating humans: goals, emotion and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Furman, W. (1984). Some observations on the study of personal relationships. In J.C. Masters et K. Yarkin-Levin (dir.), *Boundary areas in social and development psychology* (pp. 15-42). New York: Academic Press.
- Ginsberg, G.S. et Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientations and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Good, T. et Brophy, J. (1986). School effects. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 570-602). New York: Macmillan.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Graham, S. (1996). What's "emotional" about social motivation? A comment. In J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (pp. 346-360). New York: Cambridge University Press.
- Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J. et Vosk, B. (1980). An assessment of the relationships among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Grolnick, W.S. et Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M. et Deci, E.L. (1991). The inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

- Grossman, F.K, Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L. et Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 529-550.
- Grusec, J.E. et Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Hamilton, C. et Howes, C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. In R. Pianta (dir.), *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives* (pp. 41-60). San Francisco: Jossey-Bass.
- Harter, S (1990). Causes correlates and the functional role of self-worth: a life-span perspective. In R.G. Sternberg et J. Kolligian (dir.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen et K. Wentzel (dir.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). New York: Cambridge University Press.
- Hawkins, J.D., Catalano, R.F. et Miller, J.Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hess, R.D. et Holloway, S.D. (1984). Family and school as educational institutions. In R.D. Parke (dir.), *Review of child development research* (Vol. 7, pp. 179-222). Chicago: University of Chicago Press.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Hokoda, A. et Fincham, F.D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.
- Howes, C. et Hamilton, C.E. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.
- Howes, C. et Hamilton, C.E. (1993). The changing experience of child care: changes in teachers and teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 15-32.
- Howes, C. et Matheson, C.C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. *New Directions for Child Development*, 57, 25-40.

- Howes, C., Matheson, C.C et Hamilton, C.E. (1994). Children' s relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K. et McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout: the influence of peers. In J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding childrens school adjustment* (pp. 313-345). New York: Cambridge University Press.
- Hymel, S., Zync, B. et Ditner, E. (1993). Cooperation versus competition in the classroom. *Exceptionality Education Canada*, 3, 103-128.
- Jacobsen, T., Edelstein, W. et Hoffman, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*. 30, 112-124.
- Janosz, M., Fallu, J.S. et Deniger, M.A. (2000). La pévention de l'abandon scolaire: facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention, dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les jeunes*, Ste-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M. et Fallu, J.S. (2000, Avril). The retrospective and immediate influence of the student-teachers relationship on motivation. Communication présentée au congrès annuel de la Society of Research on Adolescence, Chicago.
- Janosz, M, Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 27, 285-306.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de Psychoéducation*, 25, 61-88.
- Janosz, M. et Le Blanc, M. (1997). Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7, 12-27.
- Janosz, M., Le Blanc, 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, 733-759.
- Janosz, M., Rondeau, N. et Lacroix, M. (1998). *Le passage à l'acte chez le décrocheur: modèle et instrumentation*. Communication présentée au 66ième congrès de l'ACFAS (association canadienne française pour l'avancement des connaissances), Université Laval.
- Jessor, R., Van Den Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. et Turbin, M.S. (1997). Protective factors in adolescent problem behavior: moderator effects and developmental change. In G.A. Malatt et G.R. Van Den Boss (dir.), *Addictive behaviors: readings on etiology, prevention and treatment* (pp. 239-264). Washington, DC: American Psychological Association.

- Juvonen et Wentzel (1996). *Social motivation: understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.
- Kochenderfer, B.J. et Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*, 267-284.
- Ladd, G.W. (1989). Children's social competence and social supports: precursors of early school adjustment? In B.H. Schneider, G. Attili et M. Haith (dir.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.
- Lahey, B., et Cassidy, P.B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality et Social Psychology, 59*, 337-343.
- Lambert, N.M. (1972). Intellectual and non-intellectual predictors of high school status. *Journal of Special Education, 6*, 247-259.
- Larose, S., Bernier, A., Soucy, N. et Duchesne, S. (1999). Attachment style dimensions, network orientation, and the process of seeking help from college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships, 16*, 227-249.
- Le Blanc, M. (1992). Family dynamics, adolescent delinquency and adult criminality. *Psychiatry, 55*, 336-353.
- Le Blanc, M. (1993). Late adolescence deceleration of criminal activity and development of self and social control: concomitant changes for normative and delinquent samples. *Studies on Crime and Crime Prevention, 2*, 51-68.
- Le Blanc, M. (1997). Manuel sur des mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. École de psychoéducation, Groupe de Recherche sur les adolescents en difficultés, Montréal, Université de Montréal.
- Loeber, R. et Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In N. Morris et M. Tonry (dir.), *Crime and justice: an annual review of research* (Vol. 7, pp. 29-149). Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. In R.C. Pianta (dir.), *Relationships between children and nonparental adults: new directions in child development* (pp. 81-108). San Francisco: Jossey Bass.
- Main, M. et Goldwyn, R. (1991). *Manual for classification of the Adult Attachment Interview*. Department of Psychology, University of California, Berkeley, CA.
- Maccoby, E.E. (1992). Trends in the study of socialization: is there a Lewinian heritage? *Journal of Social Issues, 48*, 171-185.

- Marjoribanks, K. (1985). Ecological correlates of adolescents' aspirations: gender-related differences. *Contemporary Educational Psychology, 10*, 329-341.
- McLelland, G.H. et Judd, C.M. (1993). Statistical difficulties of detecting interactions and moderator effects. *Psychological Bulletin, 114*, 376-390.
- Meece, J.L. et Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 85*, 582-590.
- Menec, V.H., Perry, R.P., Struthers, C.W. Schonwetter, D.J., Hechter, F.J. et Eichholz, B.A. (1994). Assisting at-risk college students with attributional retraining and effective teaching. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 675-701.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., et Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitude toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*, 981-992.
- Ministère de l'éducation (1990). *Les cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence*, Conseil Supérieur de l'éducation. Québec: ministère de l'éducation du Québec.
- Ministère de l'éducation (1996). *Contre l'abandon scolaire au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire, avis au ministère de l'éducation du Québec*, Conseil Supérieur de l'éducation. Québec: ministère de l'éducation du Québec.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C. et Dumont, M. (1993). Attachment and the development of metacognitive and collaborative strategies. *International Journal of Educational Research, 19*, 555-571.
- Motti, F. (1986). *Relationships of preschool teachers with children of varying developmental histories*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Minnesota.
- Noblit, G.W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal, 30*, 23-38.
- Pedersen, E., Faucher, T.A. et Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children' subsequent adult status. *Harvard Educational Review, 48*, 1-31.
- Pervin, L.A. (1983). The stasis and flow of behavior: toward a theory of goals. In M.M. Page (dir.), *Personality - current theory and research* (pp. 1-53). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Phelan, P., Davidson, A.L. et Cao, H.T. (1991). Student's multiple worlds: negotiating the boundaries of family, peer and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly, 22*, 224-250.

- Pianta, R.C. (1992). *Beyond the parent: the role of other adults in children's lives. New directions in child development: vol. 57*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development, 8*, 11-26.
- Pianta, R.C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-80.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. et Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Pianta, R.C. et Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: creating sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pintrich, P.R et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (Dir.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P.R. et Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: theory, research and application*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pittman, R.B. (1986). Importance of personal, social factors as potential means for reducing high school dropout rate. *The High School Journal, 7*-13.
- Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuk, L.M., Martin, V., Wood, E. et Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: the important issues and how to address them. *Educational Psychology Review, 2*, 1-58.
- Purkey, S. C., et Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *Elementary school Journal, 83*, 427-452.
- Rathunde, K. (1996). Family context and talented adolescents' optimal experience in school-related activities. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 605-628.
- Raven, J.C. (1958). *Standard progressive matrices*. Cambridge: University Printing House.
- Raven, J.C., Court, J.H. et Raven, J. (1996). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford Psychologist Press.
- Renniger, K.A. Hidi, S. et Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual development*. New York: Holt.

- Rosenholtz, S.G. et Wilson, B. (1980). The effect of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17, 75-82.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rutter, M. (1983). Statistical and personal interactions: facets and perspectives. In D. Magnusson et V. Allen (dir.), *Human Development: an interactive perspective* (pp. 295-319). New York: Academic Press.
- Rutter, M. (1990) Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S., Masten, D., Cicchetti, K.H., Nuechterlein, S. Weintraub (dir.). *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. (pp. 181-213). New York: Cambridge Press.
- Ryan, B.A., Adams, G.R., Gullotta, T.P., Weisberg, R.P. et Hampton, R.L. (1995). *The family-school connection: theory research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saunders, D.R. (1956). Moderator variables in prediction. *Educational and Psychological Measurement*, 16, 209-222.
- Schaps, E., Battistich, V. et Solomon, D. (1997). School as a caring community: a key to character education. In A. Molnar (dir.), *Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 127-139). Chicago: University of Chicago Press.
- Schunk, D.H., Hanson, A.R. et Cox, P.D. (1987). Peer model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Skinner, E.A. (1995). Perceived control, motivation and coping (Sage series on individual differences and development series, vol. 8). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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, 571-581.
- Slavin, R.E. (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child Development*, 58, 1161-1167.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: the roots of maladaptation and competence. In M. Perinutter (dir.), *The Minnesota symposia on child psychology*, vol. 16 (pp. 41-83). Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Steinberg, L. et Darling, N. (1993). The broader context of social influence in adolescence. In R.K. Silbereisen et E. Todt (dir.), *Adolescence in context: the interplay of family, school, peers and work in adjustment* (pp. 25-45). New York: Springer-Verlag.
- Steinberg, L. et Brown, B.B. (1989). *Beyond the classroom: family and peer influences on high school achievement*. Invited paper presented to the Families as Educators special interest group at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. et Dornbusch, S.M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tukey, J.W. (1991). The philosophy in multiple comparisons. *Statistical science, 6*, 100-116.
- U.S. Department of Education (1991). *America 2000*. Washington , D.C. : Government printing office.
- 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*, 1161-1176.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec: ministère de l'Éducation du Québec.
- Vosk, B., Forehand, R., Parker, J.B. et Rickard, K. (1982). A multimethod comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology, 18*, 571-575.
- Walker, H.M., Colvin, G. et Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Scarborough: Brooks/Cole Editions.
- Watson, M., Solomon, D., Battistich, V., Schaps, E. et Solomon, J. (1989). The child development project: combining traditional and developmental approaches to value education. In L. Nucci (dir.), *Moral development and character education: a dialogue* (pp. 51-92). Berkeley, CA: McCutchan.
- Weitzman, M. et Siegel, D.M. (1992). What we have not learned from what we know about excessive school absence and school dropout. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 13*, 55-58.

- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement: an interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology, 81*, 131-142.
- Wentzel, K.R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, 1-24.
- Wentzel, K.R. (1993). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 13*, 4-20.
- Wentzel, K.R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology, 86*, 173-182.
- Wentzel, K.R. (1996a). *Social support and adjustment in middle school: the role of parents, teachers and peers*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Boston.
- Wentzel, K.R. (1996b). *Motivation in context: social relationships and achievement in middle school*. In J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding childrens school adjustment* (pp. 346-360). New York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*, 411-419.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel, K.R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: implication for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 76-97.
- Wentzel, K.R. et Asher, S.R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754-763.
- Wentzel, K.R., Weinberger, D.A., Ford, M.E. et Feldman, S.S. (1990). Academic achievement in preadolescence: the role of motivational, affective and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 179-193.
- Wentzel, K.R. et Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review, 10*, 155-175.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.

Tableau 1.

Lien entre la qualité de la relation élève-enseignants et la motivation et le rendement scolaire : effets principaux et effets d'interaction avec le risque initial de décrocher

Variables indépendantes et de contrôle	Étape	VD = Motivation				VD = Rendement			
		1		2		1		2	
		Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t
Relations chaleureuses (n=123)									
Variables de contrôle	Âge	-.26	-1.98 ^m	-.20	-1.49	.35	2.73 ^{**}	.42	3.27 ^{**}
	Sexe	-.07	-0.79	-.07	-0.86	.10	1.27	.10	1.22
	Habilités intellectuelles	-.04	-0.41	.03	0.24	.16	1.61	.24	2.32 [*]
	Niveau socioéconomique	-.05	-0.54	-.06	-0.68	-.12	-1.49	-.14	-1.67 ^m
	Relations chaleureuses T 1	-.17	-1.65	-.15	-1.55	-.24	-2.46 [*]	-.22	-2.36 [*]
Prédicteurs	Risque de décrocher T 1	-.34	-2.46 [*]	-.80	-2.82 ^{**}	-.75	-5.63 ^{***}	-1.30	-4.75 ^{***}
	Relations chaleureuses T 2	.44	4.74 ^{***}	-.04	-0.13	.08	0.91	-.49	-1.84 ^m
	Risque T 1 * Relations chaleureuses T 2			.75	1.86 ^m			.88	2.29 [*]
	R ²		.34		.36		.37		.41
	ΔR ²				0.02 ^m				0.03 [*]
Relations conflictuelles (n=123)									
Variables de contrôle	Âge	-.28	-2.02 [*]	-.29	-2.11 [*]	.36	2.86 ^{**}	.35	2.82 ^{**}
	Sexe	-.09	-1.00	-.10	-1.16	.10	1.31	.10	1.22
	Habilités intellectuelles	-.13	-1.29	-.14	-1.35	.16	1.64	.15	1.61
	Niveau socioéconomique	-.11	-1.24	-.10	-1.21	-.16	-2.06 [*]	-.16	-2.03 [*]
	Relations conflictuelles T 1	.14	1.47	.13	1.29	.27	2.98 ^{**}	.26	2.87 ^{**}
Prédicteurs	Risque de décrocher T 1	-.31	-2.20 [*]	.12	0.41	-.78	-6.06 ^{***}	-.57	-2.24 [*]
	Relations conflictuelles T 2	-.34	-3.78 ^{***}	-.03	-0.13	-.19	-2.32 [*]	-.04	-0.20
	Risque T 1 * Relations conflictuelles T 2			-.52	-1.77 ^m			-.25	-0.93
	R ²		.29		.31		.40		.41
	ΔR ²				0.02 ^m				0.01

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

Tableau 2.

Lien entre la qualité de la relation élève-enseignants et l'absentéisme et le risque : effets principaux et effets d'interaction avec le risque initial de décrocher

Variables indépendantes et de contrôle	VD = Absentéisme				VD = Risque			
	Étape 1		2		1		2	
	Beta	t	Beta	t	Beta	t	Beta	t
Relations chaleureuses (n=123)								
Variables de contrôle								
Âge	.10	0.62	.01	0.08	.17	1.75 ^m	.12	1.22
Sexe	.11	1.19	.12	1.28	-.01	-0.20	-.01	-0.13
Habiletés intellectuelles	.24	2.03*	.15	1.20	-.17	-2.22*	-.22	-2.82**
Niveau socioéconomique	.05	0.48	.06	0.65	.05	0.79	.06	0.95
Relations chaleureuses T 1	.24	2.08*	.22	1.97 ^m	.23	3.13**	.22	3.04**
Prédicteurs								
Risque de décrocher T 1	.28	1.78 ^m	.92	2.82**	.63	6.26***	1.00	4.85***
Relations chaleureuses T 2	-.24	-2.23*	.41	1.32	-.19	-2.80**	.20	0.98
Risque T 1 * Relations chaleureuses T 2			-1.02	-2.22*			-.61	-2.07*
R ²		.12		.17		.65		.66
ΔR ²				0.04*				0.02*
Relations conflictuelles (n=123)								
Variables de contrôle								
Âge	.13	0.84	.13	0.85	.18	1.82 ^m	.18	1.87 ^m
Sexe	.11	1.10	.11	1.14	.00	0.01	.01	0.11
Habiletés intellectuelles	.24	2.06*	.25	2.06*	-.14	-1.96 ^m	-.14	-1.93 ^m
Niveau socioéconomique	.10	1.07	.10	1.05	.10	1.61	.10	1.59
Relations conflictuelles T 1	-.05	-0.42	-.04	-0.37	-.22	-3.20**	-.21	-3.07**
Prédicteurs								
Risque de décrocher T 1	.16	1.02	.03	0.11	.62	6.23***	.43	2.16*
Relations conflictuelles T 2	.09	0.90	-.00	-0.01	.15	2.34*	.01	0.04
Risque T 1 * Relations conflictuelles T 2			.16	0.46			.24	1.13
R ²		.07		.08		.65		.65
ΔR ²				0.00				0.00

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

Tableau 3.
Description et différences initiales selon le risque initial de décrocher

Caractéristiques	A risque			Non à risque			F	dl	Sig.
	Moy.	é-type	n	Moy.	é-type	n			
<u>Sociodémographiques</u>									
Âge	15.73	1.19	94	13.26	1.40	34	97.39	126	0.000 ***
Désavantage socio-économique	0.98	0.54	94	1.02	0.51	34	0.08	125	0.772
Travail du père	9.54	5.06	94	8.20	5.39	34	1.33	112	0.251
Travail de la mère	12.45	4.04	94	12.91	3.86	34	0.31	123	0.579
Scolarité des parents	10.17	2.64	94	10.48	2.31	34	0.34	121	0.562
<u>Individuelles</u>									
Aptitudes intellectuelles	39.83	25.14	94	66.97	26.28	34	27.47	121	0.000 ***
Motivation scolaire	2.51	0.56	94	3.18	0.63	34	33.62	126	0.000 ***
Engagement scolaire ^a	12.65	2.08	94	14.26	2.08	34	15.10	126	0.000 ***
Retard scolaire ^a	1.71	0.85	94	0.29	0.58	34	80.86	126	0.000 ***
Rendement scolaire ^a	57.34	10.71	94	75.75	11.04	34	72.61	126	0.000 ***
<u>Relation élève-enseignants</u>									
Relations chaleureuses	2.26	0.87	94	2.61	0.89	34	4.09	126	0.045 *
Relations conflictuelles	2.87	0.96	94	2.22	0.91	34	12.00	126	0.001 **
<u>Familiales</u>									
Suivi scolaire parental	2.41	0.51	94	2.78	0.44	34	13.73	126	0.000 ***

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

^a : Le score de risque de décrochage scolaire est calculé à partir de ces variables

Tableau 4.

Effets simples de la relation élève-enseignants sur la motivation selon le niveau de risque

Variables indépendantes		Risque T1 élevé (n=94)		Risque T1 faible (n=34)	
		Beta	t	Beta	t
<u>Relations chaleureuses</u>					
étape 1	Âge	-.18	-1.55	-.12	-0.50
	Sexe	-.09	-0.93	-.06	-0.34
	Habiletés intellectuelles	-.08	-0.74	.15	0.73
	Niveau socioéconomique	-.02	-0.22	.09	0.58
	Relations chaleureuses T 1	-.29	-2.40	-.07	-0.39
étape 2	Risque de décrocher T 1	-.11	-1.05	-.57	-2.25*
	Relations chaleureuses T 2	.59	5.02***	.12	0.69
		R ²	.35		.47
	ΔR^2		0.23***		0.01
<u>Relations conflictuelles T 1</u>					
étape 1	Âge	-.27	-2.25*	-.15	-0.68
	Sexe	-.12	-1.08	-.01	-0.06
	Habiletés intellectuelles	-.17	-1.55	.03	0.13
	Niveau socioéconomique	-.16	-1.51	.09	0.56
	Relations conflictuelles T 1	.10	0.90	.16	0.90
étape 2	Risque de décrocher T 1	-.06	-0.49	-.53	-2.47*
	Relations conflictuelles T 2	-.37	-3.47**	-.38	-2.16*
		R ²	.24		.55
	ΔR^2		0.13**		0.10*

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

Tableau 5.
Effets simples des relations chaleureuses sur le rendement, l'absentéisme et le risque final selon le niveau de risque de départ

Variables indépendantes		VD= Rendement			
		Risque T1 élevé (n=94)		Risque T1 faible (n=34)	
		Beta	t	Beta	t
étape 1	Âge	.19	1.44	.12	0.50
	Sexe	-.01	-0.11	.17	1.09
	Habilités intellectuelles	.11	0.92	.47	2.31*
	Niveau socioéconomique	-.08	-0.67	-.15	-0.98
	Relations chaleureuses T 1	-.40	-2.87**	.05	0.29
étape 2	Risque de décrocher T 1	-.26	-2.13*	-.33	-1.35
	Relations chaleureuses T 2	.21	1.61 ^(p=.11)	-.00	-0.01
	R ²		.17		.49
	Δ R ²		0.03		0.00
		VD= Absentéisme			
		Risque T1 élevé (n=94)		Risque T1 faible (n=34)	
		Beta	t	Beta	t
étape 1	Âge	.04	0.31	.09	0.29
	Sexe	.23	2.03*	-.34	-1.63
	Habilités intellectuelles	.23	1.96 ^m	-.08	-0.30
	Niveau socioéconomique	.00	0.03	.10	0.50
	Relations chaleureuses T 1	.32	2.37*	-.03	-0.13
étape 2	Risque de décrocher T 1	.08	0.63	-.10	-0.30
	Relations chaleureuses T 2	-.31	-2.41*	-.21	-0.96
	R ²		.19		.15
	Δ R ²		0.07**		0.03
		VD= Risque			
		Risque T1 élevé (n=94)		Risque T1 faible (n=34)	
		Beta	t	Beta	t
étape 1	Âge	.18	1.56	.53	2.40*
	Sexe	.08	0.78	-.07	-0.44
	Habilités intellectuelles	-.19	-1.83 ^m	-.23	-1.18
	Niveau socioéconomique	-.01	-0.14	.19	1.28
	Relations chaleureuses T 1	.34	2.78**	.14	0.83
étape 2	Risque de décrocher T 1	.35	3.31**	.10	0.44
	Relations chaleureuses T 2	-.34	-2.92**	-.07	-0.46
	R ²		.37		.54
	Δ R ²		0.08**		0.00

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

Fig. 1 : Moyennes (Score Z) de Motivation et de Performance (T2) selon le niveau de risque de décrochage scolaire initial (T1) et la chaleur de la relation avec les enseignants (T2)

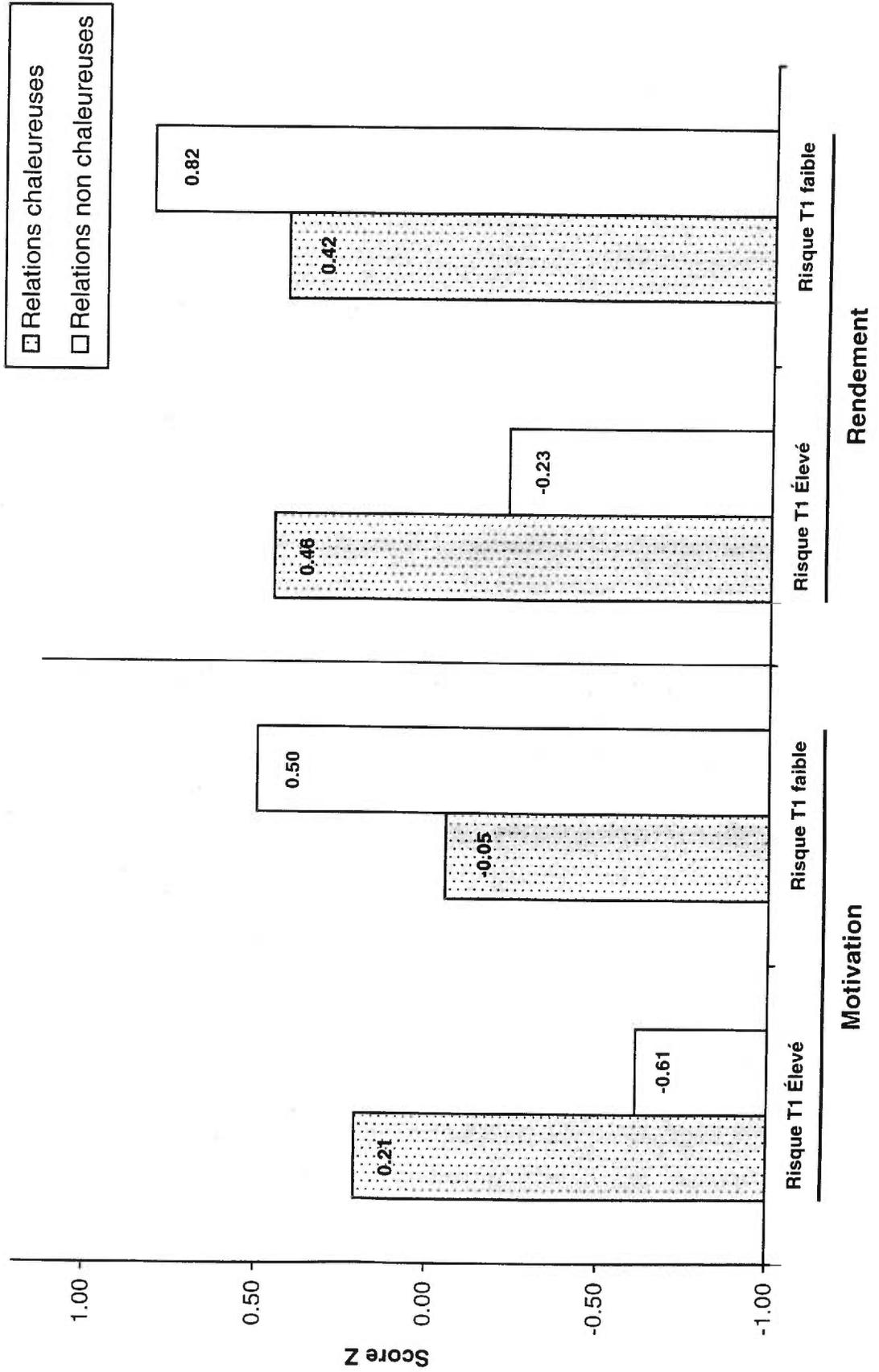


Fig. 2 : Moyennes (Score Z) d'absentéisme et du risque de décrochage scolaire (T2) selon le niveau de risque de décrochage scolaire initial (T1) et la chaleur de la relation avec les enseignants (T2)

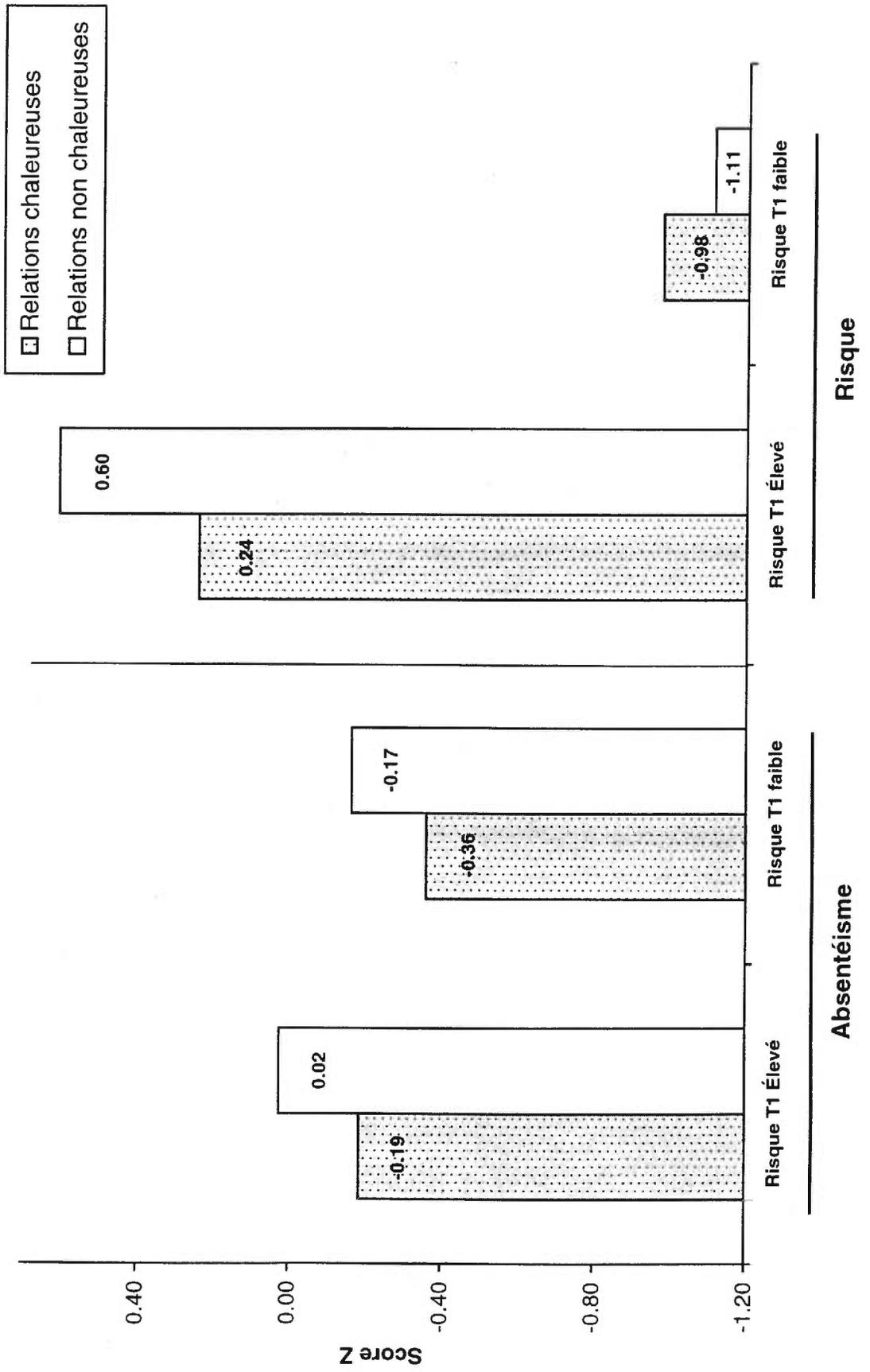


Tableau 6.

Liens concomitants et prédictifs entre la relation élève-enseignants et la motivation selon la stabilité de la relation élève-enseignants

	Stable (n=70)		Changement (n=45)	
	Rel. chal. T2	Motivation T2	Rel. chal. T2	Motivation T2
Relations chaleureuses T1	0,77***	0,32*	-0,35*	-0.22
Relations chaleureuses T2	-	0,36*	-	0,25 ^m

^m : p < 0.10; * : p < 0.05; ** : p < 0.01; *** : p < 0.001

Chapitre 3

Résumé et conclusion

Cette étude visait à déterminer si la relation élève-enseignants chaleureuse ou non-conflictuelle devrait être considérée comme un véritable facteur de protection; c'est-à-dire principalement significatif en présence de risque et peu important chez les élèves éprouvant peu de risque de décrocher. Cette étude confirme partiellement nos hypothèses: au-delà des variables de contrôle (âge, sexe, niveau socio-économique et aptitudes intellectuelles), les élèves à risque de décrocher ont bénéficié davantage de relations chaleureuses que les élèves non à risque tandis que tous les élèves ont été également affectés par des relations conflictuelles avec leurs enseignants. Les résultats suggèrent de continuer de concevoir la réussite scolaire comme le résultat de l'action simultanée de facteurs individuels et de facteurs environnementaux. Ainsi, on obtient une meilleure évaluation du risque, mais en plus, il est possible d'observer des effets d'interaction entre l'environnement et l'individu. Ces effets d'interaction peuvent mener à l'identification de facteurs de protection. Alors, les résultats appuient l'idée d'une possible interdépendance des influences sociales.

Il est de plus en plus reconnu que l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire ne reposent pas uniquement sur des compétences cognitives, mais aussi sur un sentiment d'être aimé et apprécié par les autres, particulièrement par les parents et les enseignants. L'enseignant doit s'efforcer de satisfaire tant les besoins cognitifs qu'affectifs des élèves. L'éducation n'a pas comme seule visée d'apprendre à lire, écrire et compter aux élèves, mais aussi d'apprendre à vivre et à être en relation avec les autres. La littérature scientifique tend à démontrer qu'à travers ces apprentissages sociaux et affectifs, l'élève est plus enclin à développer aussi des compétences scolaires et à performer. Toutefois, comme le soulignent Ryan et Powelson (1991), l'institutionnalisation de l'éducation en cette ère moderne

a ces avantages, mais elle a créé un contexte scolaire dans lequel l'élève est isolé du monde adulte et où il apprend des habiletés qui n'ont pas d'utilités apparentes dans sa vie actuelle. Ces auteurs remarquent aussi que le climat compétitif plutôt que coopératif est prédominant même s'il y a une évidence empirique que l'approche de coopération et d'apprentissage par la relation interpersonnelle est plus efficace (Deci, Betley, Kahle, Abrams et Porac, 1981; Hymel, Zync et Ditner, 1993; Vallerand, Gauvin et Halliwell, 1986; Vallerand, Hamel et Daoust, 1991).

De façon générale, on reconnaît aux systèmes d'éducation le rôle de développer les compétences affectives et sociales des élèves (Bujold, 2000). Mais depuis longtemps, les sociétés oscillent entre deux cultures; une qui accorde une place primordiale à la raison, la répression des émotions et la compétition caractérisant les sociétés monarchiques et autocratiques souvent empreintes de quête de pouvoir, de domination, de totalitarisme et de violence (Bujold, 2000). Lorsque cette culture domine, on observe généralement un taux élevé d'analphabétisme (Bujold, 2000). L'autre culture, plutôt caractérisée par une priorisation de la vie affective et sociale et l'expression des émotions, est davantage empreinte de démocratie, de coopération et de paix (Bujold, 2000). De plus, là où cette culture domine, on accorde généralement une priorité à l'éducation (Bujold, 2000). Les gens qui n'accordent pas d'importance à la dimension affective sont probablement influencés par le type d'idées véhiculées par Socrate qui croyait que les émotions sont un signe de faiblesse (Quillet-Grolier, 1962, dans Bujold, 2000). Selon Bujold (2000), l'école doit devenir un endroit où l'on enseigne la démocratie, l'autonomie et où l'on accorde une place importante aux émotions dans le but d'apprendre aux élèves à les gérer et non un lieu où l'exercice d'un pouvoir autocratique est privilégié comme il en est encore trop souvent le cas. D'ailleurs,

Thompson (1994) démontre que les problèmes de régulation des émotions restreignent le fonctionnement interpersonnel.

Selon Vygotsky (1986), lorsque l'on combine deux éléments en un, l'élément nouveau qui en est constitué possède des propriétés différentes de ses éléments constitutifs, autrement dit, le tout est différent de la somme des parties constitutives. Bujold (2000) s'appuie sur cette métaphore pour supposer que le mélange de cognitif et d'affectif dans les modalités et visées de l'enseignement favorise des apprentissages différents, plus efficaces et plus durables.

Enfin, rappelons qu'il ne relève pas que de l'enseignant de s'investir affectivement, l'élève aussi détermine la relation (Pianta et *al.*, 1995, Pianta, 1997). Mais, à travers l'interaction avec l'élève, l'enseignant peut devenir la pierre angulaire vers un changement de comportement chez l'élève dans ses relations interpersonnelles, dans sa motivation scolaire, etc. Avec raison, les enseignants répliqueront que, dans le contexte scolaire actuel, ils sont déjà surchargés et peu soutenus à plusieurs niveaux par la direction, la commission scolaire et les parents. Ainsi, non seulement faudrait-il incorporer différents cours sur l'affectivité et l'apprentissage dans le curriculum universitaire, pour une formation optimale des futurs enseignants, mais il est primordial de modifier le contexte et le climat organisationnel actuel.

Références

- Ames C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structure: a cognitive - motivational analysis. In R. Ames et C. Ames (dir.). *Research in motivation in education* (vol. 1, pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Bachman, J. G., Green, S., et Wirtanen, I. D. (1971). *Dropping out: Problem or symptom?* Ann Arbor: Institute for social research, University of Michigan.
- Baumeister, R.F. et Leary, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Breton, B. (1995). Dynamique malsaine. *Le Soleil*, 11 juillet, A1-A2.
- Bryk, A. S. et Thum, Y.M. (1989). The effects of school organization on dropping out: An explanatory investigation. *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Bujold, N. (2000). *Les compétences affectives et sociales au cours de l'histoire*. Communication présentée au 68^{ième} congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Catterall, J. S. (1987). An intensive group counseling dropout prevention intervention: Some cautions on isolating at-risk adolescent within high school. *American Educational Research Journal*, 24, 521-540.
- Chavez, E. L., Edwards, R. et Oetting, E.R. (1989). Mexican american and white american school dropouts' drug use, health status, and involvement in violence. *Public Health Reports*, 104, 594-604.
- Coates, R.D. et Wilson-Sadberry, K.R. (1994). Minimum competency testing: Assessing the effects of assessment. *Sociological Focus*, 27, 173-185.
- Coie, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnoy, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. et Long, B. (1993). The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013-1022.
- Connell, J.P. et Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M.R. Gunnar et L.A. Sroufe (dir.), *Self processes and development: the minnesota symposia on child development* (vol. 23, pp. 43-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Crandall, V.C.J. (1963). Achievement. In H.W. Stevenson (dir.), *Child psychology: sixty second year book of the National Society for the study of Education* (pp. 416-459). Chicago: University of Chicago Press.
- Cumsille, P.E. et Epstein, N. (1994). Family cohesion, family adaptability, social support and adolescent depressive symptoms in outpatient clinic families. *Journal of Family Psychology*, 8, 202-214.

- de Charms, R. (1968). Personal causation: the internal affective determinants of behavior. NY: Academic Press.
- Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. et Porac, J. (1981). When trying to win : competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deslandes, R. et Royer, E. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire. *Service Social*, 43, 63-79.
- Eccles, J. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J. Jacobs (dir.), Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 40. *Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., et Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings of a national study. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts, patterns and policies*. New York: Teachers College Press.
- Elliot, D. S., et Voss, H.L. (1974). *Delinquency and dropout*. Lexington: Heath-Lexington.
- Farrington, D.P., Gallagher, B., Morley, L., Ledger, R.J. et West, D.J. (1986). *Cambridge study in delinquent development: long-term follow-up* (first annual report to the home office, august 31, 1985). Cambridge, England: Cambridge University.
- Feldman, S.S., Rubenstein, J.L. et Rubin, C. (1989). Depressive affect and restraint in early adolescents: relationships with family structure, family process and friendship support. *Journal of Early Adolescence*, 8, 279-296.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fitzpatrick, K.M. et Yoels, W.C. (1992). Policy, school structure and sociodemographic effects on statewide High school dropout rates. *Sociology of Education*, 65, 76-93.
- Forget, G., Bilodeau, A., et Th  trault, J. (1992). Facteurs reliés    la sexualit   et    la contraception chez les jeunes et décrochage scolaire, un lien insolite mais r  el. *Apprentissage et Socialisation*, 15, 29-38.

- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. et Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance : toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257-274.
- Gage, N. L. (1990). Dealing with the drop-out problem. *Phi Delta Kappan, 280-285*.
- Gamerzy, N. (1985). Stress-resistant children: the search for protective factors. In J.E. Stevenson (dir.), *Recent research in developmental psychopathology. Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement No. 4* (pp. 213-233). Oxford, England: Pergamon Press.
- Gouvernement du Canada. (1993). *Après l'école: résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans* (LM-294-07-93F): Ministère de l'Emploi et de l'Immigration.
- Hansen, S.L. et Ginsburg, A.L. (1988). Gaining ground: values and high school success. *American Educational Research Journal, 25*, 334-365.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E.M. Hetherington (dir.), *Handbook of child psychology. Vol. 4, Socialization, personality and social development*, (4th edition, pp. 275-386). NY: Wiley.
- Harter, S. et Connell, J.P. (1982). Comparisons of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. In J. Nicholls (dir.), *The development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Hartnagel, T.F. et Krahn, H. (1989). High school dropouts, labor market success and criminal behavior. *Youth and Society, 20*, 416-444.
- Hartup, W.W. et Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.
- Hataway, S.S., Reynolds, P.C. et Monachesi, E.D. (1969). Follow-up of later careers and lives of 1000 boys who dropped out of school. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 370-380.
- Hawkins, J.D., Kosterman, R., Maguin, E., Catalano, R.F. et Arthur, M.W. (1997). Substance use and abuse. In R.T. Ammerman et M. Hersen (dir.), *Handbook of prevention and treatment with children and adolescents: intervention in the real context* (pp. 203-237). New York: John Wiley et Sons.
- Ignash, J. M. (1993). Challenging the "revolving door syndrome". (ERIC Clearinghouse for Community Colleges ED 361 057).
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquency involvement? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology, 31*, 149-171.

- Kaplan, H.B., Robins, C. et Martin, S.S. (1983). Antecedents of psychological distress in young adults: self-rejection, deprivation of social support and life events. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 230-244.
- Katz, G.S. Cohn, J.E. et Moore, C.A. (1996). A combination of vocal f-sub(o) dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. *Child Development*, 67, 205-217.
- Keith, T.Z. et Finley, B. (1988). The impact of parental divorce on children's educational attainment, marital timing and likelihood of divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 797-809.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Lewin, K., Lippitt, R. et White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- McCaslin, M. et Good, T. L. (1992). Compliant cognition: the misalliance management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21, 4-17.
- McCaul, E. J., Donaldson, G.A., Coladarci, T. et Davis, W.E. (1992). Consequences of dropping out of school: Findings from high school and beyond. *Journal of Educational Research*, 85, 198-207.
- McLelland, D.C. (1987). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.
- Ministère de l'éducation (1999). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec: ministère de l'éducation du Québec.
- Morrow, G. (1986). Standardizing practice in the analysis of school dropouts. In G. Natriello (dir.), *School dropouts, patterns and policies* (pp. 38-51). New York: Teachers College Press.
- Natriello, G., Pallas, A.M. et McDill, E.L. (1986). Taking stock: renewing our research agenda on the causes and consequences of dropping out. *Teachers College Records*, 87, 430-440.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- Orr, M.T. (1987). *Keeping students in school*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L. et Cadigan, D. (1986). Children who do exceptionally well in first grade. *Sociology of Education*, 60, 257-271.

- Pintrich, P.R. et DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Polk, K., Adler, C., Bazemore, G., Blake, G., Cordray, S., Coventry, G., Galvin, J., et Temple, M. (1981). *Becoming adult: An analysis of maturational development from age 16 to 30 of a cohort of young men*. Department of sociology, University of Oregon.
- Pronovost, L. et LeBlanc, M. (1980). Transition statutaire et délinquance. *Revue Canadienne de Criminologie*, 22, 288-297.
- Pronovost, L. et LeBlanc, M. (1979). Le passage de l'école au travail et la délinquance. *Apprentissage et Socialisation*, 2, 69-74.
- Rutter, M. (1979). Protective factor in children's response to stress and disadvantage. In W.M. Kent et J.E. Rolf (dir.), *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3, pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990 (vol. 40, pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M. et Powelson, C.L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Ryan, R.M. et Stiller, J. (1991). The social context of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In M. Maehr et P. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 7, pp. 86-114). Greenwich, CT: JAI Press.
- Schunk, D.H. et Zimmerman, B.J. (1996). Modeling and self-efficacy influences on children's development and self-regulation. In J. Juvonen et K.R. Wentzel (dir.), *Social motivation: understanding childrens school adjustment* (pp. 154-180). New York: Cambridge University Press.
- Sewell, W. H. et. Hauser, R.M. (1975). *Education, Occupation And Earnings : Achievement In The Early Career*. New York: Academic Press.
- Steinberg, L., Blinde, L., et Chang, K. (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54, 113-132.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbush, S. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

- Tappan, M.B. (1998). Sociocultural psychology and caring pedagogy: exploring Vygotsky's "Hidden Curriculum". *Educational Psychologist*, 33, 23-33.
- Thompson, R. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. In N.A. Fox (dir.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2/3, Serial No. 240), 25-52.
- Thornberry, T.P., Moore, M. et Christenson, R.L. (1985). The effect of dropping out of high school on subsequent criminal behavior. *Criminology*, 23, 3-18.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cure of student attrition (2nd Ed.)*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research, *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tousignant, M., Bastien, M.-F., et Hamel, S. (1993). *Famille, écologie sociale et comportements suicidaires à l'école secondaire*. Montréal : Laboratoire de Recherche en Écologie Humaine et Sociale, Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.I. et Halliwell, W.R. (1986). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R.J., Hamel, M. et Daoust, H. (1991). Cooperation and competition : a test of their relative effects on intrinsic motivation. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Veroff, J. (1969). Social comparison and the development of achievement motivation. In P.C. Smith (dir.), *Achievement-related motives in children* (pp. 46-101). New York: Russell Sage.
- Vygotsky, L.S. et Kozulin, A. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. (1986).
- Wehlage, G. G., et Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N. et Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risks: schools as communities of support* . New York: The Falmer Press.
- Weiner, B. (1996). Searching for order in social motivation. *Psychological Inquiry*, 7, 199-216.
- Werner, E.E. et Smith, R.S. (1992). *Overcomming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, R.W. (1960). Competence and the psychosexual stages of development. In M.R. Jones (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 8, pp. 97-141). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

Appendice
Échelles de mesure

Relation élève-enseignants (PRAPE)

Relation chaleureuse

1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.
2. La présence de mes profs me manque parfois entre les trimestres d'étude.
3. Je parle spontanément de moi avec les profs.
4. Habituellement, il est facile pour les professeurs de comprendre la façon dont je me sens.
5. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.
6. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.
7. Je me sens proche des profs et je leur fait confiance.
8. Je me sens écouté-e lorsque je parle de mes préoccupations à mes profs.
9. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.

Relation conflictuelle

10. Je suis souvent en conflit avec les profs.
11. Je me mets facilement en colère contre les profs.
12. Parfois, j'ai l'impression d'être traité-e injustement par les profs.
13. Les profs ne me consacrent pas assez de temps comparativement aux autres élèves.
14. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.
15. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.
16. Les profs n'écoutent pas ma version des faits quand je tente de justifier mes comportements, mes attitudes ou mes résultats scolaires.
17. En général, je n'aime pas beaucoup les profs.
18. Je ne me sens pas respecté-e par les profs.

Légende de l'échelle de Likert

Cela s'applique à moi:

- 1- Pas du tout
- 2- Pas vraiment
- 3- Neutre, Pas sûr
- 4- Un peu
- 5- Très bien

Motivation scolaire

(Sentiment de compétence-contrôle)

1. Je n'arrive pas à fournir de gros efforts à l'école (inversé).
2. J'ai de bonnes notes à l'école quand je le veux.
3. Même si je veux bien réussir à l'école, je n'y arrive pas (inversé).
4. Je pense que je suis pas mal bon pour les études.
5. Je peux bien réussir à l'école si je le veux.
6. Je suis capable de travailler fort à l'école.
7. Quoique je fasse, je n'arrive pas à avoir de bonnes notes (inversé).
8. Je ne suis pas très bon quand il s'agit de travail scolaire (inversé).

(Effort scolaire)

9. Je mets tout le temps nécessaire chaque soir pour faire mes devoirs et mes leçons.
10. Je ne travaille pas fort à l'école (inversé).
11. J'étudie ou je fais des devoirs tous les jours.

Légende de l'échelle de Likert

- 1- Faux
- 2- Plutôt faux
- 3- Plutôt vrai
- 4- Vrai

Participation parentale dans le suivi scolaire

Un de mes parents ou mes deux parents...

1. Me questionne à propos de l'école (travaux, résultats d'examens, activités, amis, enseignants).
2. Me demande si j'ai fait mes travaux scolaires (devoirs ou études).
3. M'aide à faire mes devoirs quand je lui demande.
4. Me félicite pour mes réalisations (ex: résultats d'examens, travaux ou autres activités).
5. M'encourage dans mes activités scolaires.
6. M'interroge à propos de mes résultats scolaires.
7. Discute avec moi de l'actualité ou d'une émission de télévision.
8. M'accompagne lors d'un voyage ou d'un événement spécial (ex: spectacle, partie de hockey, cinéma).
9. M'aide à planifier mon temps pour ce que j'ai à faire (devoirs, travail, tâches familiales).
10. Discute avec moi de mes projets d'avenir (travail, études)
11. Assiste à des activités dans lesquelles je suis impliqué(e) à l'école (ex: sports, pièce de théâtre, harmonie...).
12. Va aux rencontres de parents à l'école.
13. Discute à propos de l'école (règlements, politiques, élèves, enseignants) avec d'autres parents.
14. Me dit que l'école, c'est important pour mon avenir.
15. Assiste aux réunions du conseil d'orientation et/ou du comité d'école.
16. Discute avec moi des options (cours) à choisir pour cette année.
17. Parle au téléphone avec mes enseignants.
18. Va chercher mon bulletin à l'école.
19. Rencontre un de mes professeurs.
20. Parle avec tous mes enseignants.

Légende de l'échelle de Likert

- 1- Totallement en désaccord
- 2- Plus ou moins en désaccord
- 3- Plus ou moins d'accord
- 4- Totallement d'accord