

Université de Montréal

Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant

par

Michelle Perreault

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph. D.) en psychologie

option psychologie du travail et des organisations

Juin 2011

© Michelle Perreault, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant

Présentée par :
Michelle Perreault

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

André Savoie, président-rapporteur
Luc Brunet, directeur de recherche
Richard Boudreault, membre du jury
Marjolaine Saint-Pierre, examinateur externe
, représentant du doyen de la FESEP

Résumé

La relation élève-enseignant (REE) est reconnue comme étant optimale lorsqu'elle est fortement chaleureuse et faiblement conflictuelle. Sur le plan empirique, plusieurs évidences montrent que la qualité de la REE est liée significativement à divers indicateurs de la réussite scolaire. De façon générale, celles-ci affirment que plus un élève entretient une relation optimale avec son enseignant, plus ses résultats scolaires sont élevés, plus il adopte des comportements prosociaux, et plus il présente des affects et des comportements positifs envers l'école. Des études précisent également que l'influence de la qualité de la REE est particulièrement importante chez les élèves à risque.

Si les effets positifs d'une REE optimale sont bien connus, les facteurs favorisant son émergence sont quant à eux moins bien compris. En fait, bien que certains attributs personnels de l'élève ou de l'enseignant aient été identifiés comme participant significativement à la qualité de la REE, peu d'études ont investigué l'importance des facteurs psychologiques et contextuels dans l'explication de ce phénomène. Souhaitant pallier cette lacune, la présente étude poursuit trois objectifs qui sont: 1) d'examiner les liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail (SPT) et la qualité de la REE; 2) de vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, et; 3) d'examiner les différences quant aux liens répertoriés auprès d'élèves réguliers et à risque.

Afin d'atteindre ces objectifs, 231 enseignants québécois de niveau préscolaire et primaire ont été investigués. Les résultats des analyses montrent que les comportements perturbateurs des élèves en classe prédisent positivement le conflit entre l'enseignant et les élèves à risque. Ils montrent également que le soutien des parents et le soutien du supérieur prédisent respectivement la présence de REE chaleureuses chez les élèves réguliers et à risque. La SPT de l'enseignant prédit quant à elle positivement la présence de REE chaleureuses et négativement la présence de REE conflictuelles. Les résultats de cette recherche montrent aussi que le soutien social affecte indirectement la présence de REE chaleureuses par le biais de la SPT de l'enseignant.

Mots-clés : Bien-être psychologique au travail, climat scolaire, détresse psychologique au travail, élève à risque, gestion scolaire, relations interpersonnelles, réussite scolaire, stress.

Abstract

An optimal student-teacher relationship (STR) is generally recognized as being closer and less conflictual. In the scientific documentation, many studies show that the quality of the STR is significantly associated with several indicators of school performance. More precisely, the results of these investigations demonstrate that the more a student share an optimal relationship with his teacher, the higher are his results at tests and exams, the more he adopts prosocial behaviors, and the more he presents positive affects and behaviors towards school and learning. Many studies also show that the influence of the quality of the STR is more important for students at-risk.

However, even if the positive effects of an optimal STR on school performance are known, the knowledge about the factors that facilitate its emergence is still very limited. Although some predictors related to personal attributes of students or teachers have been highlighted, few studies have investigated the importance of psychological and contextual predictors of this phenomena. In an attempt to alleviate this deficiency, this research pursues three objectives that are : 1) to verify the relationship between stressors, social support, psychological health at work (PHW) and the quality of the STR; 2) to examine the moderating effect of PHW in the relationship between stressors, social support and the quality of the STR, and; 3) to verify the differences highlighted in the results for regular and at-risk students.

In order to verify these three objectives, 231 teachers from the province of Quebec teaching in kindergarten and elementary school have been studied. The results from the analyses show that the disruptive behaviors of students in class predict positively the conflict between teachers and students at-risk. The results also show that social support from parents is positively related to closeness for regular students, whereas social support from the director is positively related to closeness for students at-risk. Teacher's PHW also predicts positively closeness and negatively conflict for both regular and at-risk students. The results of the analyses also demonstrate that social support is indirectly related to closeness for regular and at-risk students, through PHW.

Keywords : Interpersonal relationships, psychological distress at work, school climate, school management, school performance, stress, student at-risk, well-being at work.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Liste des abréviations.....	x
Dédicace.....	xi
Remerciements.....	xii
Avant-propos.....	xiv
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Contexte théorique.....	8
La relation élève-enseignant.....	9
Les perspectives théoriques de la relation élève-enseignant.....	11
La perspective écologique.....	12
La perspective sociale.....	15
Le soutien social.....	17
La bienveillance.....	18
La proximité.....	19
L’affiliation sociale.....	21
La perspective de l’attachement.....	23
L’attachement enfant-adulte en milieu scolaire.....	28
Les liens entre la qualité de la relation élève-enseignant et la réussite scolaire..	33
Les corrélats chez les élèves réguliers.....	35
Les corrélats chez les élèves à risque.....	36
Les déterminants de la qualité de la relation élève-enseignant.....	39
Les déterminants de la relation d’attachement enfant-parent.....	40
Les déterminants de la relation enfant-adulte en milieu éducatif.....	44
Les stressseurs.....	48
Les liens entre les stressseurs et la qualité de la REE.....	55
Les liens entre les stressseurs et la SPT.....	58
Le soutien social.....	60
Les liens entre le soutien social et la qualité de la REE.....	62
Le manque de soutien social comme stressseur	65
Le soutien social comme modérateur des effets des stressseurs sur la SPT.....	68
La santé psychologique au travail.....	71
Les liens entre la SPT et la qualité de la REE.....	75
Objectifs et hypothèses de recherche.....	78

Chapitre 2 : Méthodologie.....	84
La procédure expérimentale.....	84
L'échantillon utilisé dans l'étude.....	86
Les caractéristiques des enseignants participants.....	87
Les caractéristiques des élèves réguliers et à risque.....	89
Les élèves réguliers.....	94
Les élèves à risque.....	94
Les instruments de mesure.....	96
Les stressseurs chez les enseignants.....	97
Le soutien social perçu.....	101
La santé psychologique au travail.....	105
Le bien-être psychologique au travail.....	107
La détresse psychologique au travail.....	108
La santé psychologique au travail.....	110
La relation élève-enseignant.....	110
Les élèves de plus de huit ans.....	114
Tous les élèves.....	115
Les élèves réguliers et élèves à risque.....	116
Chapitre 3 : Résultats.....	118
Les analyses préliminaires.....	118
Les statistiques descriptives.....	119
Les effets de modération.....	124
Les analyses principales.....	128
Les régressions multiples.....	129
Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs.....	131
Première série : prédiction du BEPT et de la DPT.....	131
Seconde série : prédiction de la qualité de la REE.....	133
Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice.....	138
Première série : prédiction de la SPT.....	138
Seconde série : prédiction de la qualité de la REE.....	140
Les effets de médiation.....	145
Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs.....	148
Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice.....	148
La comparaison des résultats chez les élèves réguliers et à risque.....	151
Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs.....	152
Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice.....	153
Chapitre 4 : Discussion.....	156
Les contributions théoriques.....	157
Premier objectif : examiner les liens entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE.....	158
Les stressseurs.....	158

Le soutien social.....	163
La santé psychologique au travail.....	166
Second objectif : vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation unissant les stressés, le soutien social et la qualité de la REE.....	169
Troisième objectif : examiner les différences de résultats obtenus pour les élèves réguliers et à risque.....	171
Les contributions pratiques.....	174
Le ministère de l'Éducation.....	177
Les commissions scolaires et les établissements scolaires.....	178
La formation des administrateurs et des enseignants.....	179
Le plan d'intervention individualisé.....	180
Les limites de l'étude.....	182
Les pistes de recherches futures.....	185
Conclusion.....	191
Bibliographie.....	i
Annexe 1 : corrélats de la qualité de la REE chez les élèves réguliers.....	xlix
Annexe 2 : corrélats de la qualité de la REE chez les élèves à risque.....	liii
Annexe 3 : recension des sources de stress principales chez les enseignants.....	lv
Annexe 4 : lettre d'invitation destinée aux commissions scolaires ciblées.....	lvii
Annexe 5 : formulaire de consentement.....	lviii
Annexe 6 : identification des élèves à risque dans l'étude.....	lx
Annexe 7 : instrument de mesure des sources de stress chez les enseignants.....	lxi
Annexe 8 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure des sources de stress chez les enseignants.....	lxii
Annexe 9 : instrument de mesure du soutien social perçu.....	lxiv
Annexe 10 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure du soutien social perçu.....	lxvii
Annexe 11 : résumé des coefficients de saturation pour les versions adaptées au travail de l'ÉMMBEP et de l'ÉMMDP.....	lxix
Annexe 12 : instrument de mesure de la relation élève-enseignant.....	lxxi
Annexe 13 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure de la relation élève-enseignant.....	lxxii
Annexe 14 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 1 de la REE chez les élèves réguliers.....	lxiv
Annexe 15 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 2 de la REE chez les élèves à risque.....	lxxv
Annexe 16 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 2 de la REE chez les élèves réguliers.....	lxxvi
Annexe 17 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 2 de la REE chez les élèves à risque.....	lxxvii

Liste des tableaux

Tableau 1. Identification des codes et des problématiques des élèves à risque choisis par les enseignants participants à cette étude afin de répondre à l'instrument de mesure de la qualité de la REE.....	95
Tableau 2. Moyennes, écarts-types, alpha de cronbach et corrélations bivariées entre les variables à l'étude.....	120
Tableau 3. Sommaire des analyses de régressions multiples afin d'examiner l'impact des stressseurs et du soutien social sur le BEPT et la DPT.....	133
Tableau 4. Modèle prédictif 1 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves réguliers	136
Tableau 5. Modèle prédictif 1 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves à risque.....	137
Tableau 6. Sommaire des analyses de régressions multiples afin d'examiner l'impact des stressseurs et du soutien social sur la SPT des enseignants.....	139
Tableau 7. Modèle prédictif 2 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves réguliers	143
Tableau 8. Modèle prédictif 2 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves à risque.....	144
Tableau 9. Comparaison des coefficients Beta standardisés du modèle direct sans médiateur et du modèle indirecte où la SPT est ajoutée au modèle en tant que médiateur.....	150
Tableau 10. Modèle prédictif 1 : comparaison des liens significatifs répertoriés entre les VI à l'étude et les deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers et à risque...	153
Tableau 11. Modèle prédictif 2 : comparaison des liens significatifs répertoriés entre les VI à l'étude et les deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers et à risque...	154

Liste des figures

Figure 1. Exemple d'une conceptualisation écologique de la REE	13
Figure 2. Adaptation circulaire du modèle hexagonal des comportements interpersonnels de l'enseignant	20
Figure 3. Modèle illustrant l'effet de médiation de la santé psychologique du parent entre les déterminants contextuels et la qualité de l'attachement enfant-parent.....	43
Figure 4. Les liens investigués dans cette recherche.....	81
Figure 5. Illustration des échelles de soutien social de McDonald (1998).....	102
Figure 6. Schéma de l'adaptation du SPSS utilisée dans cette étude précisant les alpha de cronbach de l'échelle principale et des trois sous-échelles.....	105
Figure 7. Les effets de modération vérifiés dans cette étude.....	125
Figure 8. Schéma illustrant les deux séries d'analyses de régressions multiples ainsi que les deux modèles prédictifs investigués dans cette étude.....	130
Figure 9. Schéma de l'effet de médiation.....	146
Figure 10. Effets médiateurs significatifs de la SPT dans la relation entre le soutien social du supérieur et des collègues et la chaleur chez les élèves réguliers et à risque...	151

Liste des abréviations

BEPT : Bien-être psychologique au travail

CP : Comportements perturbateurs des élèves

DPC : Déterminants psychologiques et contextuels

DPT : Détresse psychologique au travail

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ÉMMBEP : Échelle de mesure des manifestations de bien-être psychologique

ÉMMDP : Échelle de mesure des manifestations de détresse psychologique

MELS : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

REE : Relation élève-enseignant

SC : Soutien social en provenance des collègues

SPSS : *Scales of perceived social support*

SPT : Santé psychologique au travail

STRS : *Student-teacher relationship scale*

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

VD : Variable dépendante

VDM : Variable démographique

VI : Variable indépendante

VME : Variable médiatrice ou médiateur

VMO : Variable modératrice ou modérateur

À ma mère Angèle Valiquette

À mon fils Éloé Perron

À Colette Portelance

*Vos présences sur ma route m'ont montré,
et me montrent encore, l'importance cruciale
de la qualité de la relation enfant-adulte.*

Remerciements

Tout d'abord, un grand merci à TOUTES les personnes qui, de près ou de loin, ont participé à la réalisation de mon projet de recherche. Sans vous, je n'aurais su persévérer toutes ces années!

En second lieu, je tiens à remercier M. Luc Brunet, mon directeur de recherche. Merci de vous être montré très disponible, de m'avoir accordé beaucoup d'autonomie et d'avoir eu confiance en moi tout au long de mon cheminement. Votre expérience et vos connaissances, embrassant simultanément les domaines de la psychologie et de l'éducation, m'ont permis d'avancer à bras ouverts avec le sujet de ma thèse. Merci également d'avoir contribué à la réalisation de mon projet d'étude par le biais de vos fonds de recherche.

Par le fait même, je tiens à remercier les professeurs André Savoie, François Chiochio et Jean-Sébastien Boudrias qui, de façon ponctuelle, ont répondu à quelques-unes de mes interrogations et m'ont permis de profiter de leurs expertises propres. Merci pour votre ouverture, votre générosité et votre disponibilité.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement Marjolaine Saint-Pierre, professeure au Département d'éducation et pédagogie à l'UQÀM, qui a su éveiller et encourager mon intérêt pour la recherche. Au sein de votre laboratoire, j'ai pu me familiariser avec la recherche scientifique et participer à la diffusion de résultats. Votre dynamisme, votre leadership, et votre confiance en mes capacités ont été pour moi de grandes sources d'inspiration et de motivation à poursuivre ma formation universitaire.

J'en profite aussi pour remercier tous les étudiants et les étudiantes au doctorat en psychologie du travail et des organisations qui ont partagé une partie de leur parcours académique avec moi. À cet égard, je tiens plus particulièrement à remercier Maryse Landry-Gagné, Patrick Plunier et Julie Rochette de la cohorte de septembre 2005, avec qui j'ai cheminé pendant une ou plusieurs années. Je garde de bons souvenirs des moments passés avec vous. Je tiens aussi à remercier les collègues qui m'ont aidée, à un moment ou à un autre, à répondre à certaines interrogations académiques ou scientifiques qui se posaient à moi, je ressens beaucoup de gratitude pour vous. Un merci spécial à Jacques Forest, Philippe LeBrock, Marie-Hélène Gilbert, Véronique Dagenais-Desmarais, et Francesca Lungescu, avec qui j'ai partagé la communication ou la publication de résultats scientifiques.

Un grand merci également aux commissions scolaires, aux écoles ainsi qu'à tous les enseignants et enseignantes qui ont accepté de participer à ma recherche lors de l'année scolaire 2007-2008. Sans vous, la réalisation de ce projet doctoral n'aurait pu être possible. Je salue votre engagement à travailler au quotidien à l'épanouissement et au sain développement de la génération de demain!

Un grand merci aussi aux Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC), qui m'ont accordé une bourse de maîtrise de deux ans ainsi qu'une bourse de doctorat de trois ans. Ce soutien m'a permis d'effectuer mes études avec une aisance financière qui a, sans contredit, facilité la réussite de mon cheminement doctoral.

Dans ma vie personnelle maintenant, je tiens à remercier mes amis et amies qui, tout au long de mes études en psychologie, ont été présents auprès de moi. Les courriels, les coups de téléphone, les repas ou les sorties partagés avec vous lors de toutes ces années ont été pour moi des moments précieux me permettant de décrocher. Merci aussi de m'avoir écoutée et de m'avoir soutenue lorsque, à certaines étapes de mon cheminement, j'étais envahie par l'incertitude ou le découragement. Certains d'entre vous m'avez aussi contaminée par votre souci d'engagement social, ce pourquoi il est maintenant impossible pour moi de penser exercer ma profession sans avoir un impact plus grand sur la société.

Merci aussi à tous les membres de ma famille élargie qui ont cru en moi et qui m'ont encouragée à poursuivre mes études. Un merci spécial à mes grands-parents, à mes tantes et mes oncles, ainsi qu'à mes cousins et cousines. Je m'estime chanceuse de vous avoir encore tous près de moi. J'en profite aussi pour remercier Paul et Rachel, qui par leur soutien financier pendant quelques années, ont participé à alléger mon parcours scolaire.

Je remercie aussi chaleureusement ma sœur Raphaëlle Perreault, qui m'a toujours soutenue dans mes choix malgré nos différences. Je t'aime. Je remercie aussi mon père, Sylvain Perreault, de m'avoir toujours encouragée à réussir. Je suis convaincue que ton regard approuvateur, tes félicitations et ta fierté lors de toutes les étapes scolaires que j'ai franchies ont contribué à la réalisation de cette thèse. Ta conviction à ce que nous fassions bien les choses m'a aussi certainement aidée à devenir la personne persévérante que je suis, soucieuse de mener à terme tout ce que j'entreprends, au meilleur de moi-même. Évidemment, je tiens aussi à remercier ma mère Angèle Valiquette. Sans ton amour inconditionnel ainsi que ta croyance profonde en mon unicité et en mes talents, l'accomplissement de ce long processus de recherche n'aurait jamais pu être possible. Merci d'avoir été une mère aimante, authentique et responsable avec moi, c'est sans aucun doute la qualité de ma relation socioaffective avec toi qui a guidé le choix du sujet de cette thèse. Mon expérience comme éduquée avec toi me pousse, continuellement, à vouloir mieux comprendre les conditions favorisant la création et le maintien de liens enfant-adulte optimaux dans divers contextes éducatifs.

Finalement, je tiens à remercier profondément Sébastien Perron, l'homme qui partage ma vie depuis maintenant huit ans. Merci de m'avoir encouragée à réaliser mes rêves et de m'avoir laissé tout l'espace nécessaire afin que je puisse pleinement me consacrer à mes travaux universitaires. Ta présence dans ma vie est inestimable. Merci aussi au nouvel amour de notre vie, Éloé, qui me rappelle chaque jour l'essence de la vie ainsi que l'importance de l'attachement enfant-adulte!

Avant-propos

L'amour que l'on a pour l'enfant contient à lui seul toute l'éducation.

J. Krishnamurti

Introduction

Plus que jamais, en cette ère de mondialisation, l'éducation revêt une importance capitale pour la majorité des pays du monde. En fait, l'éducation est jugée si importante, qu'elle constitue maintenant un indicateur incontournable de la santé économique, sociale et sanitaire d'un pays (UNESCO, 2004). À cet égard, il est prouvé qu'une hausse du taux d'alphabétisation, de scolarisation et de diplomation dans une population donnée, favorise non seulement sa croissance économique, mais également sa cohésion sociale (OCDE; s.d.). Sur le plan organisationnel, la fréquentation et la réussite scolaire sont associées à une plus grande efficacité et à un meilleur retour sur investissement (Côté, Lévesque et Morneau, 2005; OCDE, 2009), alors que la scolarisation à des niveaux supérieurs et l'obtention d'un diplôme sont liées à une moins grande vulnérabilité au chômage, à une rémunération plus élevée, ainsi qu'à une meilleure santé individuelle (OCDE, 2009).

Devant de telles évidences, la réussite scolaire du plus grand nombre constitue un objectif incontournable pour plusieurs nations recherchant constamment de nouveaux éléments de réponse afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves réussissent à l'école alors que d'autres échouent ou abandonnent? En fait, cela fait plus d'un demi-siècle que des chercheurs consacrent leur temps à cette question (Brophy et Good, 1986; Brunet, Brassard et Corriveau, 1991). Toutefois, si dans les années 1960 et 1970 ils ont surtout examiné l'effet des ressources matérielles, du curriculum, des méthodes pédagogiques et des capacités cognitives des élèves sur la réussite scolaire, c'est seulement à la fin des

années 1970, et particulièrement au début des années 1980, que l'apport des variables de nature socioaffective dans l'explication de ce phénomène a véritablement été reconnu (Brophy et Good, 1986; Goodenow, 1992; Pianta, 1997, 1999). Depuis lors, un nombre croissant de chercheurs s'intéressent à l'impact direct et indirect de ces variables sur la réussite scolaire, dont celui de la qualité de la relation élève-enseignant (ci-après REE), un lien interpersonnel pouvant faire une grande différence dans la vie de certains jeunes (Davis, 2001, 2003; Hugues, Cavell et Jackson, 1999; Pianta, 1999).

À cet égard, une revue de la documentation scientifique montre qu'une relation peu conflictuelle entre un élève et un enseignant, empreinte de chaleur, de soutien et de bienveillance est reliée à de nombreuses retombées positives chez les élèves fréquentant une classe régulière, et ce, tant sur les plans cognitif que non cognitif¹. Plus précisément, plusieurs études présentent des liens positifs significatifs entre la qualité de la REE et les habiletés langagières des jeunes, leurs résultats en mathématiques, leurs compétences et leurs performances scolaires, ainsi que leurs résultats à des tests standardisés (Birch et Ladd, 1997; Crosnoe, Johnson et Elder, 2004; Hamre et Pianta, 2001; Ladd, Birch et Buhs, 1999; McDonald Connor, Son, Hindman, et Morrison, 2005; Wentzel, 1997). La qualité de la REE est aussi associée à la présence d'états psychologiques positifs chez l'élève (ex.

¹ L'apprentissage cognitif fait référence à l'apprentissage de connaissances ainsi qu'à la maîtrise d'habiletés intellectuelles, et il se mesure généralement à l'aide de tests standardisés ou d'examen portant sur des matières académiques (Muijs, 2006). Les retombées non cognitives touchent tous les autres domaines de vie de l'élève, tels que les domaines affectif, social et psychomoteur, et elles se mesurent habituellement à l'aide d'outils d'observation systématique, de questionnaires ou de tests psychométriques (Abrami, d'Appolonia, et Rosenfield, 1997). Dans la documentation scientifique, il est possible d'identifier trois catégories de corrélats non cognitifs, qui sont : 1) les états psychologiques; 2) les comportements sociaux, et; 3) les comportements, attitudes et affects des élèves envers l'apprentissage et l'école.

bien-être psychologique, estime de soi, peu de symptômes dépressifs; Murray et Greenberg, 2000; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003; Roeser, Eccles et Sameroff, 1998; Wentzel, 1997, 1998), à l'adoption de comportements prosociaux (ex. bonnes relations avec les pairs, tolérance à la frustration; Chang, 2003; Murray et Greenberg, 2000; Pianta et Steinberg, 1992; Ryan et Patrick, 2001) et à l'expression de comportements, attitudes et affects positifs envers l'école et l'apprentissage (ex. engagement scolaire, plaisir en classe, bonnes habitudes de travail; Birch et Ladd, 1997; Lang, Wong, & Fraser, 2005; Pianta et Steinberg, 1992; Ryan, Stiller et Lynch, 1994).

En plus d'être corrélé à la réussite des élèves inscrits en classe régulière, l'établissement d'un lien chaleureux avec un enseignant est aussi particulièrement important chez les élèves identifiés comme étant à risque au regard de la réussite scolaire, une clientèle surreprésentée chez les décrocheurs². En effet, il est reconnu que l'établissement d'une relation chaleureuse avec un enseignant peut participer à l'amenuisement des effets négatifs de divers facteurs de risque (ex. attachement enfant-parent insécurisant, minorité ethnique, difficultés d'apprentissage diverses) sur les résultats scolaires des jeunes, notamment en langues et en mathématiques (Baker, 2006; Hamre et Pianta, 2005; Liew, Chen et Hugues, 2010). La qualité de ce lien socioaffectif est aussi associée à l'adoption de comportements prosociaux chez ces élèves (ex. habiletés sociales, peu de troubles de comportements et d'agressivité; Brewster et Bowen, 2004; Decker, Dona

² Au Québec, lors de l'année scolaire 2008-2009, 40,6% des étudiants n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires en cinq ans (MELS, 2010).

et Christensen, 2007; Hugues et coll., 1999; Meehan, Hugues, et Cavell, 2003), à l'engagement et l'adaptation scolaire, ainsi qu'au fait d'apprécier l'école et d'y être moins souvent suspendu (Baker, 2006; Decker et coll., 2007; Murray, Murray, et Waas, 2008; Roeser et coll., 1998; Valenzuela, 1999).

Reconnue empiriquement comme étant un facteur de réussite important, la qualité de la REE s'inscrit par le fait même au cœur des priorités de nombreuses organisations scolaires d'ici et d'ailleurs. Plus spécifiquement, le maintien de REE optimales figure au nombre des pistes d'intervention identifiées par le ministère de l'Éducation du Québec en 2004 comme étant susceptibles de favoriser la persévérance et la réussite scolaire des jeunes (MEQ, 2004). Dans cette foulée, plusieurs institutions éducatives québécoises ont également identifié l'établissement de liens élève-enseignant optimaux comme étant un objectif de leur plan stratégique ou alors l'ont intégré à leur cadre de référence sur la réussite scolaire (Cégep de Maisonneuve, 2006; Cégep du Vieux Montréal, 2006; CSDS, 2007; CSMB, 2010; CSSMI, 2007). La création de saines REE s'inscrit aussi depuis quelques années au cœur du référentiel des compétences de l'enseignant qui, par rapport aux contextes social et scolaire à l'intérieur desquels il évolue, doit savoir coopérer avec les élèves en vue de l'atteinte des objectifs de l'école (MEQ, 2001). Sachant maintenant que le lien unissant la qualité de la REE à la réussite scolaire n'est plus à démontrer et que cette variable relationnelle constitue un maillon important dans l'atteinte des objectifs stratégiques des organisations scolaires, notamment au Québec, une nouvelle question se pose, à savoir : quelles sont les conditions favorisant l'établissement d'une REE optimale?

À ce jour, il a été démontré que certains attributs individuels de l'élève ou de l'enseignant, dont l'âge, le sexe, l'appartenance ethnique, l'histoire d'attachement ainsi que la présence de troubles de comportements chez l'élève, sont liés significativement à la qualité de la REE (Crosnoe, Johnson, et Elder, 2004; Hugues, Cavell, et Willson, 2001; Kesner, 2000; Ladd, Birch, et Buhs, 1999; Pianta et Stuhlman, 2004). Toutefois, la documentation portant sur l'attachement enfant-parent suggère que non seulement les caractéristiques individuelles peuvent influencer la qualité des liens affectifs enfant-adulte, mais également certains facteurs de nature psychologique et contextuelle, tels que diverses sources de stress et de soutien social, ainsi que la santé psychologique de l'adulte (Belsky, Rosenberg, et Crnic, 1995). La recension des écrits effectuée par Belsky et ses collaborateurs montre aussi que les liens entre le soutien social et la qualité de l'attachement parental sont plus marqués dans les familles ayant un enfant à risque (Crnic, Greenberg, et Slough, 1986; Crockenberg, 1981). Celle-ci suggère également que certains facteurs situés à une distance proximale du phénomène relationnel (ex. santé psychologique) pourraient médier la relation entre une variable plus distale (ex. stresser ou soutien social) et la qualité de l'attachement enfant-adulte (Isabella, 1994).

Si plusieurs études ont mis en lumière l'influence significative de différentes variables individuelles sur la qualité du lien enfant-adulte en milieu scolaire (Crosnoe et coll., 2004; Hugues et coll., 2001; Kesner, 2000; Ladd et coll., 1999; Pianta et Stuhlman, 2004), on ne peut en dire autant des variables de nature psychologique et contextuelle, encore rarement identifiées comme étant des déterminants potentiels de la qualité de la

REE. En fait, les recherches à l'avoir fait sont récentes, peu nombreuses, et elles possèdent des limites importantes puisqu'elles n'ont jamais étudié les stressseurs, le soutien social et la santé psychologique de façon simultanée, elles n'ont pas vérifié l'effet médiateur de la santé psychologique de l'enseignant entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, et elles ne font pas la distinction entre les élèves réguliers³ et les élèves à risque (Greenglass, Fiksenbaum, et Burke, 1996; Hamre et Pianta, 2004; Hamre, Pianta, Downer, et Mashburn, 2008; Mantzicopoulos, 2005; Yoon, 2002). Par conséquent, afin de pallier cette lacune et tenter d'apporter certains éléments de réponses originaux au corpus de connaissances dans ce domaine, la présente thèse poursuit trois objectifs, qui sont : 1) d'examiner les liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail (ci-après SPT) des enseignants et la qualité de la REE; 2) de vérifier l'effet médiateur de la SPT des enseignants dans la relation unissant les stressseurs et le soutien social à la qualité de la REE, et finalement; 3) d'examiner les différences quant aux liens répertoriés auprès d'élèves réguliers et à risque.

De manière à répondre à ces trois objectifs, le premier chapitre de cette thèse présentera un contexte théorique à l'intérieur duquel le concept de REE ainsi que les liens entre sa qualité et divers indicateurs de la réussite scolaire seront précisés. Dans ce même chapitre, les déterminants de la qualité de la REE, et plus particulièrement les stressseurs, le

³ Dans la présente recherche, un élève régulier (ou un élève en général), est un élève qui n'est pas identifié comme étant un élève à risque ou un élève handicapé ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Plus d'informations à ce sujet sont disponibles dans la section de la méthodologie portant sur les caractéristiques des élèves réguliers et à risque.

soutien social et la SPT des enseignants seront expliqués, et leurs liens avec la variable dépendante seront présentés. Dans le second chapitre, la méthodologie employée afin de mener la présente recherche sera exposée, en prenant soin de souligner la procédure expérimentale privilégiée, l'échantillon utilisé, ainsi que les instruments de mesure choisis afin de mesurer les trois variables indépendantes et la variable dépendante investiguées. Le troisième chapitre relatara quant à lui les résultats des analyses statistiques effectuées sur les données recueillies, de manière à répondre aux trois objectifs de cette étude et de vérifier les hypothèses qui y sont rattachées. Finalement, le quatrième chapitre présentera une discussion des résultats obtenus, en faisant ressortir les contributions théoriques et pratiques de cette recherche, en soulignant ses limites et en proposant des avenues de recherches futures.

Chapitre 1 : Contexte théorique

La qualité des relations interpersonnelles qu'entretient l'élève avec ses parents, sa fratrie et ses amis à la maison, ainsi qu'avec ses pairs et le personnel enseignant à l'école, influence significativement ses apprentissages (Armsden et Greenberg, 1987; Lynch et Cichetti, 1997; Pianta, 1999; Ryan et coll., 1994; Wentzel, 1998). Au cœur même du processus éducatif, la REE constitue un maillon essentiel de la chaîne menant à la réussite scolaire, et ce, tout particulièrement chez les élèves à risque (Baker, 1999; Brewster et Bowen, 2004; Pianta, 1999). Toutefois, si les effets positifs d'une REE optimale à l'école ne sont plus à prouver, les conditions facilitant sa présence sont quant à elles moins bien circonscrites. C'est pourquoi cette thèse s'intéresse aux déterminants de la qualité de la REE, et plus spécialement à l'apport de variables psychologiques et contextuelles, telles que les stressseurs, le soutien social et la SPT, encore peu étudiées à ce jour.

Afin de jeter les fondements théoriques de cette thèse, la section qui suit est divisée en deux parties. La première partie visera à définir le concept de REE au regard des trois perspectives théoriques principales qui se sont intéressées à ce concept, soit la perspective écologique, la perspective sociale et la perspective découlant de la théorie de l'attachement, ainsi qu'à présenter les liens unissant la qualité de la REE à divers indicateurs de la réussite scolaire, et ce, auprès d'élèves réguliers et à risque. La seconde partie s'attardera quant à elle à l'identification des déterminants de la qualité de la REE, et plus particulièrement à ses déterminants de nature psychologique et contextuelle. Afin de bien cerner le propos,

quelques parallèles seront aussi tissés entre la qualité de la relation enfant-adulte sise en milieu familial, en garderie et en milieu scolaire.

La relation élève-enseignant

Le terme relation désigne la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986; Marc et Picard, 2000). La relation concerne la présence d'interactions intermittentes entre des individus, celles-ci étant constituées d'échanges influents, échelonnés sur une période plus ou moins étendue (Moser, 1994). Abstraite et intangible, la relation possède également une identité propre, distincte de celle des individus qui la constituent (Oppenheim, Sagi, et Lamb, 1988; Pianta, 1997; Sroufe, 1989). Il existe plusieurs types de relations interpersonnelles, se distinguant notamment par leur niveau d'intimité, déterminé par la distance physique et psychique de ses protagonistes, ainsi que par leur symétrie, c'est-à-dire le niveau d'égalité des rôles et des statuts de ces derniers (Marc et Picard, 2000). Parmi les différentes formes de relations, il est possible de reconnaître la REE⁴ qui, sise au cœur du processus éducatif, est reconnue comme étant un

⁴ Les interactions interpersonnelles survenant entre un élève et un enseignant en milieu scolaire sont désignées sous différents vocables dans la documentation scientifique recensée. Certains parlent de relation maître-élève (Fallu, 2000), de relation enseignant-élève (*teacher-student relationship*; Reddy, Rhodes et Mulhall, 2003), de lien d'affiliation enseignant-élève (*Teacher-child relatedness*; Lynch et Cicchetti, 1992) ou encore de connexion à l'enseignant (*teacher-bonding*; Crosnoe et coll., 2004). Dans cette thèse, le terme *relation élève-enseignant* est privilégié, parce qu'il correspond au terme employé par Pianta (*Student-teacher relationship*; Pianta, 2001) dans l'instrument de mesure original duquel découle l'instrument de mesure traduit utilisé dans cette thèse. Il est à noter que la justification du choix de cet instrument de mesure est présentée dans la section du contexte théorique abordant la perspective de l'attachement, ainsi que dans la section de la méthodologie portant sur l'instrument de mesure choisi pour mesurer la variable dépendante. Il importe aussi de spécifier qu'un *élève* est un nom commun généralement employé pour désigner tout enfant ou adolescent qui reçoit

système de nature dyadique, bidirectionnelle et asymétrique, à l'intérieur duquel le statut et l'expertise de l'enseignant lui confèrent la responsabilité du bon développement de l'élève (Bar-Tal et Bar-Tal, 1986; Pianta, 1999).

De concert avec la mission traditionnelle de l'école voulant qu'elle soit en charge d'instruire la génération montante, la grande majorité des études empiriques effectuées en milieu scolaire à partir des années 1960 ont adopté une logique linéaire visant à identifier les facteurs influençant directement la performance académique des élèves, alors évaluée par l'entremise de tests standardisés et d'examens aux matières de base (ex. langues et mathématiques; Tardif et Lessard, 1999, Turner et Meyer, 2000). Réductrice, cette façon d'appréhender les phénomènes scolaires, et de surcroît la relation éducative, a eu pour conséquence de concentrer pendant de nombreuses années les efforts des chercheurs quasi exclusivement sur l'étude des meilleures méthodes de transmission des savoirs (Borich, 2004; Brophy et Good, 1986). Toutefois, au tournant des années 1980, les avancées scientifiques reconnaissant la complexité et la nature sociale du processus d'apprentissage, ainsi que l'utilisation accrue de l'institution scolaire comme lieu de prévention, ont élargi les visées de l'école, celle-ci devant dorénavant répondre non seulement aux besoins cognitifs, mais également sociaux, et affectifs, des élèves qui la fréquentent (Goodenow, 1992; Pianta, Hamre, et Stuhlman, 2003; Tardif et Lessard, 1999; Turner et Meyer, 2000).

l'enseignement donné dans une école, alors qu'un *enseignant* fait référence à toute personne qui est chargée de l'enseignement (Dictionnaires Le Robert, 1994).

En réponse à la mission renouvelée de l'école, les études s'intéressant à la REE ont été beaucoup plus nombreuses et diversifiées ces dernières années (Davis, 2003, 2006; Pianta et coll., 2003). Par voie de conséquence, une importance grandissante est maintenant accordée à l'étude des aspects de cette dyade qui avaient jusqu'alors été minimisés par la science, telle que sa dimension socioaffective, de nombreux chercheurs ayant longtemps jugé ses corrélations directes avec la performance scolaire trop faibles ou inconstantes (Brophy et Good, 1986; Goodenow, 1992; Pianta, 1997, 1999). Maintenant reconnue comme étant un médiateur essentiel à l'apprentissage cognitif des élèves (Makri-Botsari, 2001; Malecki et Demaray, 2003; Reddy et coll., 2003; Voelkl, 1995), ainsi qu'un déterminant majeur de nombreuses retombées non-cognitives chez les jeunes (Baker, 2006; Teven et McCroskey, 1996a; Vedder, Boekarts et Seegers, 2005), le lien socioaffectif établi entre l'enseignant et l'élève constitue le point de mire de cette thèse.

Les perspectives théoriques de la relation élève-enseignant

Dans la documentation scientifique, la REE, et plus particulièrement sa dimension socioaffective, est généralement analysée à la lueur de trois perspectives théoriques pouvant être identifiées comme étant les perspectives: 1) écologique; 2) sociale, et; 3) de l'attachement (Davis, 2003, 2006; Hugues, Cavell, et Jackson, 1999). Bien que distinctes, ces perspectives ne sont toutefois pas mutuellement exclusives, les conceptions qu'elles avancent chevauchant parfois celles des autres perspectives. Dans la section qui suit, chaque perspective sera présentée successivement, de manière à expliciter comment

chacune d'elle définit la REE ainsi que sa qualité, pour faciliter le choix de la définition du concept qui sera privilégié dans cette thèse. Ensuite, une synthèse des liens répertoriés entre la qualité de la REE et divers indicateurs de la réussite éducative seront présentés, de manière à justifier la pertinence d'étudier ce phénomène relationnel et ses déterminants.

La perspective écologique

La perspective écologique⁵ prend racine dans les travaux d'Urie Bronfenbrenner (1979), un psychologue américain d'origine soviétique qui, inspiré par la notion de *territoires topologiques*⁶ de Lewin (1917, 1935) ainsi que des travaux de Piaget (1954) portant sur la construction de la réalité chez l'enfant, propose une nouvelle perspective théorique du développement humain. Souhaitant rétablir l'importance de l'influence du milieu naturel sur l'individu, alors minimisée par l'usage massif de l'expérimentation en laboratoire, Bronfenbrenner suggère que l'être humain et ses interactions sont indissociables du contexte à l'intérieur duquel ils prennent place (Bronfenbrenner et Crouter, 1983). En fait, selon lui, à l'image d'une poupée russe, l'humain évolue à l'intérieur de plusieurs couches systémiques, qu'il nomme le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, et le macrosystème⁷. Percevant l'interaction entre l'individu et

⁵ Dans sa revue de la documentation, Davis (2003) combine la perspective écologique à la perspective socioconstructiviste afin de former la perspective socioculturelle. Intéressée par les mécanismes de co-création du savoir, l'approche socioconstructiviste est écartée de ce travail, moins tourné vers les dimensions pédagogique et cognitive de la REE, mais davantage vers ses dimensions sociale et affective.

⁶ Lewin (1917, 1935) voyait l'environnement comme un champ dynamique ayant un impact interactif sur la conscience humaine. Pour lui, changer certains éléments de l'environnement menait à des changements prévisibles quant à l'expérience psychologique humaine, et vice versa.

⁷ Le *microsystème* fait référence au complexe relationnel du milieu immédiat de l'individu. Le *mésosystème* fait quant à lui davantage référence aux interconnexions entre les systèmes à l'intérieur desquels l'individu

son environnement comme étant dynamique et bidirectionnelle, les tenants de la perspective écologique n'étudient pas les phénomènes humains de manière isolée, mais s'attardent plutôt à l'investigation concomitante de tous les facteurs impliqués.

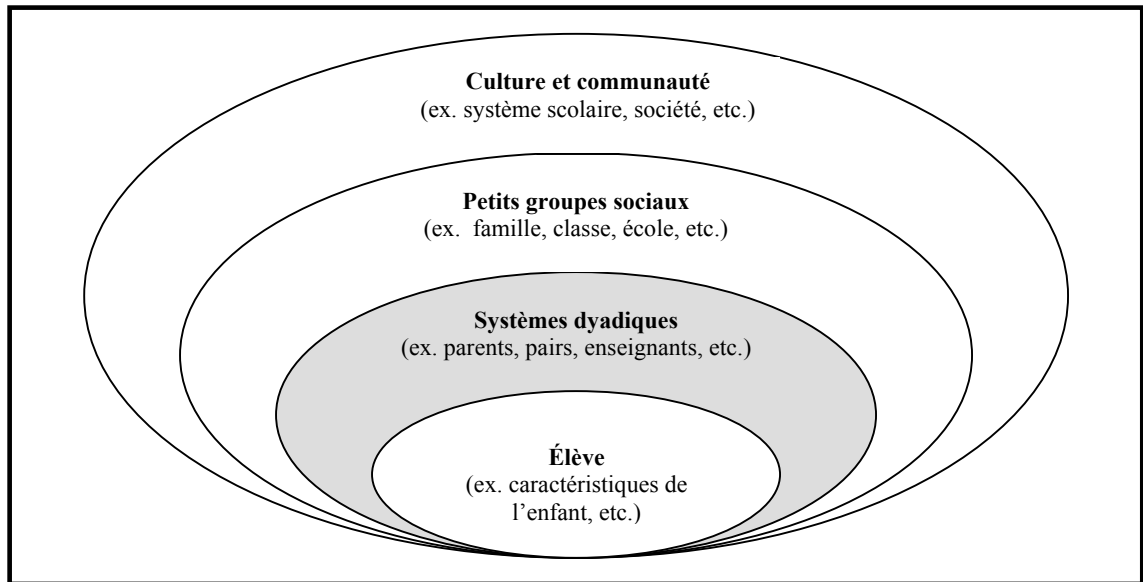


Figure 1. Exemple d'une conceptualisation écologique de la REE⁸

Depuis plus d'une trentaine d'années, une myriade de chercheurs embrassent les fondements de la pensée de Bronfenbrenner (1979) afin d'investiguer divers phénomènes sociaux (Fannin, 1987; Thuston et Wissandjée, 2005). En milieu éducatif, l'application de la pensée de ce théoricien laisse généralement entrevoir l'élève comme un système simple, inclus à l'intérieur de systèmes plus vastes, tels que la culture et la communauté, certains

évolue. L'*exosystème* représente les systèmes à l'intérieur desquels l'individu n'est pas directement impliqué, mais qui ont une influence sur lui. Finalement, le *macrosystème* correspond aux idéologies et aux institutions sociales propres à une culture ou à une sous-culture (Bronfenbrenner, 1979).

⁸ Figure inspirée du modèle de Pianta (1999, p.26), qui est une adaptation des modèles de Pianta et Walsh (1996), ainsi que de Sameroff (1989), à propos des contextes de développement.

petits groupes sociaux, ainsi que diverses dyades relationnelles, qu'il crée avec ses parents, ses pairs et ses enseignants (voir figure 1).

Marquée pas un fort éclectisme, la perspective écologique n'offre pas de définition univoque de la dyade élève-enseignant. D'ailleurs, de nombreuses études intéressées par la REE et adoptant cette perspective endossent simultanément la perspective sociale ou découlant de la théorie de l'attachement. En ce sens, Davis (2003) se demande même si la perspective écologique constitue vraiment une approche différente des deux autres, ou s'il s'agit simplement de l'adoption d'un angle de vue différent pour regarder le même construit. Malgré tout, il semble possible d'établir que selon la perspective écologique, une REE optimale influence positivement son environnement et, à son tour, est positivement influencée par son milieu.

Sur le plan méthodologique, ce qui caractérise majoritairement les études adoptant cette perspective est l'inclusion d'une mesure de la qualité de la REE à l'intérieur d'une mesure plus globale du climat⁹ de la classe ou de l'école (Bennacer, 2000; Hoge, Smith, et Hanson, 1990; Janosz, Georges, et Parent, 1998; Solomon, Battistich, Kim, et Watson, 1997; Valeski et Stipek, 2001), ou alors l'emploi d'une démarche analytique tenant compte de l'influence d'une multitude de facteurs, dont les aspects physiques de l'école ou de la classe par exemple (ex. taille, qualité de l'organisation) sur la réussite éducative des jeunes

⁹ Dans ce travail, la notion de *climat* correspond à l'atmosphère générale de la classe ou de l'école, soit plus spécifiquement à la qualité générale des interactions survenant entre les acteurs de ces milieux (Bennacer, 2000; Howes, 2000).

(Howes, 2000; O'Connor et McCartney, 2007). Selon cette perspective, les interactions entre les enseignants et les élèves sont généralement évaluées par l'entremise d'observations (Ladd et coll., 1999). Cependant, elles peuvent aussi être estimées à l'aide d'instruments de mesure psychométriques, fréquemment empruntés aux deux autres perspectives (c.-à-d. sociale et de l'attachement).

Représentant sans contredit l'approche offrant le point de vue le plus macroscopique sur la dyade élève-enseignant, la perspective écologique accentue l'importance d'envisager cette relation comme un phénomène complexe, influencé par les multiples caractéristiques de son environnement. Offrant un regard davantage microscopique, la perspective sociale aborde quant à elle la REE d'une tout autre façon.

La perspective sociale

La perspective sociale¹⁰ regroupe une vaste étendue de recherches vouées à l'analyse des processus par l'entremise desquels les attributs psychologiques d'un individu ainsi que la qualité de ses rapports interpersonnels façonnent ses pensées, ses sentiments et ses comportements (Vallerand, 1994). Adoptant une vision plus ténue que la perspective écologique, la perspective sociale se préoccupe principalement de l'influence de l'institution scolaire et de ses composantes sur la réussite des jeunes, et plus souvent sur leurs

¹⁰ Davis (2003) utilise plutôt le terme *motivation perspective on student-teacher relationship* pour parler de cette perspective qui s'intéresse principalement au rôle de la REE dans la motivation des jeunes à apprendre. Toutefois, puisque cette perspective comprend de nombreux concepts rattachés au domaine de la psychologie sociale (Vallerand, 1994), et que cette thèse s'attarde plus spécifiquement à l'aspect socioaffectif de la REE, il semblait plus juste d'employer le terme *perspective sociale* dans cette thèse.

apprentissages cognitifs (Davis, 2003). Bien qu'elle considère l'effet de l'élève sur sa performance académique, la perspective sociale accorde généralement plus d'importance à l'influence de l'enseignant sur celle-ci. Conséquemment, les chercheurs adoptant cette perspective considèrent que l'enseignant, par sa capacité à influencer la qualité des relations qu'il entretient avec ses élèves, a un impact crucial sur le niveau de motivation à apprendre de ces derniers (Davis, 2003). En ce sens, certaines études effectuées à la lueur de cette perspective suggèrent que l'élève apprécie non seulement l'encadrement scolaire et le soutien offerts par l'enseignant, mais également sa capacité à reconnaître ses capacités à poursuivre ses objectifs éducatifs avec succès (Davis, 2003).

Sur le plan historique, les premières recherches effectuées selon cette perspective visaient à vérifier l'effet des croyances de l'élève et des attentes de l'enseignant sur leurs comportements sociaux ainsi que sur la performance scolaire de l'élève, ce dernier phénomène étant mieux connu sous le nom d'*effet Pygmalion*¹¹ (Rosenthal et Jacobson, 1968; Wentzel, 1994). Centré sur les processus cognitifs que sont les croyances et les attentes, ce pan de recherches fera ensuite place à d'autres études préoccupées par l'aspect socioaffectif de la REE. Dans la documentation scientifique recensée, il est possible de reconnaître quatre concepts associés à l'étude du lien socioaffectif entre l'élève et l'enseignant selon la perspective sociale, soit le soutien social, la bienveillance, la proximité et l'affiliation sociale. Les paragraphes qui suivent présentent chacun de ces concepts.

¹¹ L'effet Pygmalion est une prophétie autoréalisatrice qui a d'abord été étudiée par Rosenthal et Jacobson (1968) et qui consiste à influencer le parcours scolaire d'un élève en émettant des hypothèses sur ses habiletés.

Le soutien social. Selon Vedder, Boekarts et Seegers (2005), le soutien social fait référence aux ressources et aux réseaux sociaux auxquels un individu peut faire appel s'il a besoin d'aide, de réconfort ou de protection. Le soutien social peut également être défini comme étant une forme de capital social, englobant les relations humaines favorisant l'émergence de conséquences positives chez un individu (Coleman, 1988). À cet égard, plusieurs études démontrent que le capital social provenant de figures significatives adultes, telles que les parents et les enseignants, faciliterait la survenue de retombées favorables chez les jeunes, et plus spécifiquement chez les jeunes à risque (Bowen et Chapman, 1996; Werner et Smith, 1992).

En plus de provenir de sources diverses, le soutien social est également associé à différents types de contenus, certains auteurs proposant jusqu'à quatre types différents, tels que le soutien informatif, instrumental, évaluatif, et émotionnel¹² (Demaray et Malecki, 2002; Malecki et Demaray, 2003). Malgré l'éventail de contenus pouvant être attribués au soutien social, dans cette thèse, une importance particulière sera accordée au soutien socioaffectif de l'enseignant envers l'élève. Dans cette optique, un enseignant soutenant peut être défini comme étant un enseignant qui se préoccupe de ses élèves et qui leur apporte une présence bienveillante, tout en prenant le temps de les écouter, de leur parler,

¹² Le soutien informatif fait référence au fait de donner ou de recevoir des informations et des conseils, alors que le soutien instrumental est rattaché au fait de fournir ou d'obtenir diverses formes de ressources, généralement tangibles (ex. temps, matériel, argent, etc.). Le soutien évaluatif fait davantage référence au fait de donner ou d'être l'objet d'une rétroaction critique, alors que le soutien émotionnel fait référence au fait de faire partie intégrante d'une relation interpersonnelle marquée par l'affection, la confiance et l'amour (Tardy, 1985).

de les aider et de les encourager (Brewster et Bowen, 2004; Hugues et Kwok, 2006; Reddy et coll., 2003). Il importe de mentionner que dans la majorité des études recensées, le soutien social de l'enseignant est plus souvent mesuré à l'aide de questionnaires recueillant les perceptions et les affects des élèves à l'égard des comportements de soutien de leurs enseignants (Furman et Buhrmester, 1985; Hugues et coll., 2001; Malecki, Demaray, Elliott et Nolten, 2000). Également centrée sur les comportements d'aide et de soutien de l'enseignant, la bienveillance constitue aussi une notion incontournable dans l'étude de la REE selon la perspective sociale.

La bienveillance. La notion de bienveillance (*caring*) a été abordée pour la première fois par Aristote¹³, qui la définissait alors comme étant une bonne intention dirigée vers autrui (Teven, 2001; Teven et McCroskey, 1996a, 1996b). Plus récemment, l'emploi du concept de bienveillance en éducation a été popularisé par les travaux de Nel Noddings (1984), qui a proposé des réflexions à saveur éthique au sujet de cette notion. Pour elle, être bienveillant signifie être capable de sortir de son propre cadre de référence de manière à tenter de comprendre le point de vue de l'autre (Dovey, 2004; Noddings, 1984). De plus, aux dires de Noddings, l'acquisition de connaissances et la maîtrise d'habiletés ne sauraient exister sans que l'enseignant et l'élève aient préalablement eu l'opportunité de se connaître en tant que personnes, et que l'enseignant ait pris le temps de considérer les champs d'intérêt et les capacités de l'élève. Il semble que les notions de communautés, d'écoles et de classes bienveillantes découlent également de ce processus réflexif.

¹³ Aristote est un philosophe grec d'origine macédonienne qui fut l'élève de Platon.

Sur le plan empirique, le concept de bienveillance a maintes fois été identifié comme faisant partie de la liste des traits de personnalité attribués aux enseignants efficaces (Basow, Phelan et Capotosto, 2006; Cothran, Kulinnab, et Garrahy, 2003). Toutefois, lorsqu'il est question de la REE, c'est davantage sous la forme de comportements manifestés en interaction que la bienveillance a été abordée. Dans cette optique, la bienveillance de l'enseignant est reconnue comme étant formée de trois composantes, que sont l'empathie, la compréhension, et la sensibilité (Teven et McCroskey, 1996a, 1996b). L'empathie fait référence à la capacité de l'enseignant d'envisager la situation vécue par l'élève à partir de son point de vue et d'imaginer comment il peut ressentir cette situation. La compréhension est quant à elle définie comme étant l'habileté de l'enseignant à concevoir les idées, les sentiments et les besoins de l'élève. Finalement, la sensibilité correspond à la capacité de l'enseignant à répondre adéquatement aux besoins de l'élève. Il importe de spécifier que les instruments de mesure de la bienveillance se concentrent la plupart du temps sur la perception des élèves à l'égard des comportements bienveillants manifestés par leur enseignant (Teven, 2001; Wentzel, 1997). Hormis la bienveillance, un autre champ d'investigation à avoir marqué l'étude de la REE selon la perspective sociale est celui de la proximité entre l'enseignant et l'élève.

La proximité. Les études qui se sont intéressées au degré de proximité entre l'enseignant et l'élève ont été influencées par le modèle communicationnel élaboré par Timothy Leary (1957), selon lequel la communication interpersonnelle s'effectue en fonction de deux grands axes nommés la *dominance-soumission* et l'*hostilité-affection* (voir

figure 2). Adaptés pour le milieu de l'éducation en Hollande, ces axes ont été renommés par Wubbels, Levy, et Brekelmans (1997) comme étant : 1) l'influence, et; 2) la proximité (Wubbels, Créton, et Hooymayers, 1985; Wubbels et Levy, 1993). Davantage associée à l'aspect socioaffectif de la REE, la proximité est composée, à un pôle, des comportements d'insatisfaction et de réprimande manifestés par l'enseignant (ex. se met en colère, interdit, punit), et à l'autre pôle, des comportements d'aide, d'amitié et de compréhension (ex. considère les autres, inspire confiance, écoute avec intérêt).

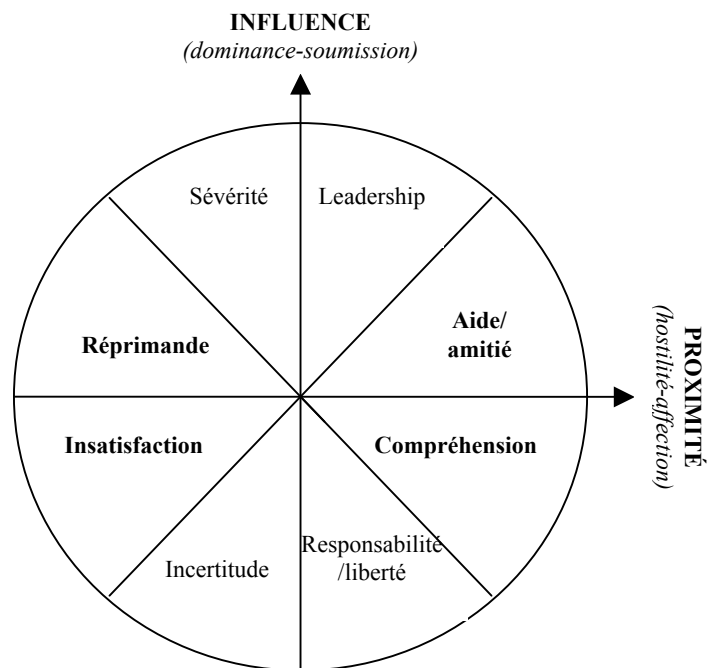


Figure 2. Adaptation circulaire du modèle hexagonal des comportements interpersonnels de l'enseignant (Wubbels et coll., 1997).

L'instrument de mesure permettant d'évaluer ces comportements s'intitule le *Questionnaire for teacher interaction (QTI)*. Bien qu'il soit généralement destiné aux élèves, les enseignants peuvent aussi y répondre. Élaboré originalement pour les élèves du

secondaire, cet outil a récemment été adapté pour les élèves de niveaux primaire et postsecondaire (den Brok et coll., 2003). Quatrième et dernière notion à avoir marqué la perspective sociale, l'affiliation emploie également la notion de proximité afin d'identifier une des dimensions de son construit, tel que présenté ci-après.

L'affiliation sociale. L'affiliation sociale est depuis longtemps reconnue comme étant un nutriment essentiel au maintien de la croissance, de l'intégrité et de la santé humaine (Ryan et Deci, 2000). En effet, de nombreux auteurs ont suggéré que la tendance humaine à appartenir à un groupe était un besoin fondamental (Baumeister et Leary, 1995; Bowlby, 1958, 1979; Epstein, 1992; Freud, 1930; Fromm, 1956; Maslow, 1962; Ryan, 1991). Embrassant les fondements de la perspective de l'attachement, les théoriciens qui envisagent l'affiliation comme un besoin universel conçoivent l'être humain comme étant naturellement poussé à établir et maintenir des liens d'affiliation, une tendance innée qui serait liée à la fois à la survie et à la reproduction de l'*homo sapiens* (Ainsworth, 1989; Axelrod et Hamilton, 1981; Bowlby, 1969; Moreland, 1987).

Dans la documentation recensée, l'affiliation entre l'enseignant et l'élève est généralement définie comme étant formée de deux dimensions, qui sont : 1) la qualité émotionnelle et; 2) la proximité psychologique (Lynch et Cicchetti, 1992; Wellborn et Connell, 1987). La qualité émotionnelle fait référence à la valence affective de la relation, c'est-à-dire au fait qu'elle soit davantage formée d'affects positifs ou négatifs. Quant à la proximité psychologique, il s'agit du degré selon lequel l'élève se sent proche de son

enseignant et à quel point il perçoit que celui-ci le connaît et se préoccupe de lui. L'instrument de mesure associé à cette conceptualisation est le *Relatedness questionnaire* (Lynch et Cicchetti, 1992), un outil recueillant la perception des élèves. D'autres instruments mesurent aussi l'affiliation sociale, tels que le *People in my life* (Armsden et Greenberg 1987; Murray et Greenberg, 2000) et le *Inventory of adolescent attachment* (Greenberg, 1982), ce dernier évaluant l'affiliation davantage en terme de sécurité ressentie, qui fait référence aux composantes affectives de l'attachement, et d'utilisation émotionnelle, soit le degré selon lequel l'élève sent qu'il est capable de compter sur sa figure d'attachement dans différentes situations.

En somme, cette portion du contexte théorique s'est attardée à définir quatre construits relatifs à l'étude de la REE selon la perspective sociale, soit le soutien social, la bienveillance, la proximité et l'affiliation sociale. À la lueur des informations recensées, il semble maintenant possible d'affirmer que selon cette perspective, une REE optimale est une relation à l'intérieur de laquelle l'attitude et les comportements de l'enseignant (ex. aide, compréhension, considération, écoute, empathie, etc.) facilitent la motivation et l'apprentissage de l'élève. Offrant de nombreuses définitions opérationnelles de la REE, ce qui n'était pas le cas avec la perspective écologique, la perspective sociale a toutefois comme lacune d'accorder plus d'importance à l'influence des comportements de l'enseignant sur la qualité de la REE, en minimisant l'apport des caractéristiques propres à l'élève. Axés surtout sur la perception des élèves, les instruments de mesure utilisés limitent également l'étude de ce phénomène chez les populations d'élèves plus jeunes, pour

qui de tels instruments de mesure ne peuvent être utilisés de façon satisfaisante¹⁴. En terminant, le fait que certains concepts rattachés à la perspective sociale aient puisé leurs sources dans divers fondements inhérents à la perspective découlant de la théorie de l'attachement, notamment en ce qui concerne le concept d'affiliation sociale, souligne l'importance de ses fondements dans l'explication du lien socioaffectif élève-enseignant, cet aspect étant d'ailleurs le centre d'intérêt principal de cette troisième perspective.

La perspective de l'attachement

C'est l'observation de deux jeunes garçons aux prises avec des troubles psychopathologiques qui a convaincu John Bowlby (1969) des conséquences désastreuses que pouvait engendrer une relation mère-enfant perturbée. Des suites de cette observation, Bowlby a également été marqué par les résultats des expérimentations menées par Lorenz¹⁵ (1935) et Harlow¹⁶ (1958), ainsi que par les conclusions d'autres études réalisées avec des enfants (Ainsworth, 1967; Schaffer et Emerson, 1964), démontrant que l'être humain, tout comme l'animal, ne s'attache pas uniquement aux figures l'approvisionnant en nourriture, ce qui est alors la thèse la plus répandue à l'époque (c.-à-d. la *secondary-drive*), celle-ci

¹⁴ Tel qu'il le sera explicité dans la section suivante portant sur la perspective de l'attachement, divers chercheurs s'entendent pour affirmer que les instruments recueillant la perception des élèves pour évaluer la qualité de la REE ne sont pas appropriés pour les enfants de moins de huit ans (Howes, 1999; Pianta, 1999), leur développement cognitif à cet âge limitant leur capacité à juger de façon satisfaisante la qualité de ce phénomène relationnel.

¹⁵ Lorenz (1935) démontra que les canetons, dès leur naissance, se mettaient à suivre automatiquement tout objet mobile. Selon Lorenz, les canetons prennent ainsi l'empreinte des caractéristiques particulières de l'objet qu'ils suivent, que cet objet appartienne ou non à la même espèce.

¹⁶ Harlow (1958) a démontré que les jeunes singes Rhésus, en observation en laboratoires, préféraient se rapprocher de la mère artificielle revêtue d'une couverture douce, sans biberon, que de se rapprocher de la mère artificielle formée de fils métalliques, avec un biberon.

voulant que l'attachement soit uniquement la conséquence d'un processus d'apprentissage associatif (Freud, 1957; Sears, Maccoby, et Levin, 1957).

Sous l'influence du darwinisme, mais également de l'éthologie, Bowlby propose alors que l'attachement résulte plutôt d'un processus d'adaptation visant à assurer la survie de l'espèce humaine (Bretherton et Munholland, 1999). L'enfant serait ainsi prédisposé biologiquement à rechercher une proximité avec une figure d'attachement, principalement la mère¹⁷, afin qu'elle le protège des dangers, et ce, tant physiquement que psychologiquement (Cassidy, 1999). Subséquemment, tout dépendant du contexte à l'intérieur duquel l'enfant est plongé, et de surcroît de l'intensité de ses besoins de confort et de protection, l'enfant exécuterait divers comportements organisés (ex. sourire, pleurer), invitant la figure d'attachement à créer et à maintenir avec lui une distance optimale, à l'image d'une danse interactive (Bee, 1997; Cassidy, 1999; Bretherton et Munholland, 1999). Selon les tenants de cette théorie, ce qui importe n'est pas la quantité de comportements d'attachement produits par l'enfant, mais plutôt la façon dont ces comportements s'organisent à l'intérieur du lien affectif¹⁸ avec la figure d'attachement, c'est-à-dire sa qualité (Ainsworth, 1972; Sroufe et Waters, 1977).

¹⁷ Qu'il s'agisse de la mère naturelle ou de toute autre personne jouant ce rôle (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978).

¹⁸ Selon Ainsworth (1989), un lien affectif possède les cinq critères suivants : 1) il est persistant, et non transitoire; 2) il est dirigé vers une personne spécifique, non interchangeable; 3) il est significatif sur le plan émotionnel pour l'individu; 4) il est marqué par le désir de maintenir une proximité ou un contact avec l'autre personne, et finalement; 5) il génère un sentiment de détresse chez l'individu lorsqu'il y a séparation involontaire.

Soucieuse d'offrir un cadre d'analyse visant à évaluer la qualité des liens d'attachement, Mary Salter Ainsworth, psychologue d'origine canadienne et membre de l'équipe de recherche de Bowlby, propose une taxinomie témoignant de l'équilibre entre la recherche de proximité et le besoin d'exploration de l'enfant en relation avec une figure d'attachement (Weinfield, Sroufe, Egeland et Carlson, 1999). Cette classification comporte deux grandes catégories, soit l'attachement sécurisant (*secure*), et l'attachement insécurisant ou anxieux (*insecure or anxious*), cette dernière catégorie étant subdivisée en attachement de type détaché/fuyant et résistant/ambivalent¹⁹ (Ainsworth, 1972; Ainsworth et coll., 1978; Bee, 1997; Bowlby, 1973). Jugeant cette classification insuffisante, Mary Main proposera, quelques années plus tard, un troisième type d'attachement insécurisant, soit l'attachement désorganisé/désorienté²⁰ (Main et Solomon, 1990).

De façon plus spécifique, un attachement sécurisant se caractérise par la présence d'une relation à l'intérieur de laquelle l'enfant perçoit qu'il peut compter sur sa figure d'attachement comme étant une source fiable de confort et de protection lorsque ces besoins se font sentir. Ce type d'attachement renforcerait le sentiment de confiance de l'enfant par rapport à lui-même ainsi que face au monde qui l'entoure, et de surcroît, soutiendrait l'assouvissement de ses besoins d'exploration et d'apprentissage, deux

¹⁹ L'attachement de type *détaché/fuyant* peut être défini comme étant une relation où l'enfant évite le contact avec sa mère, particulièrement après une absence, et résiste à ses efforts de contact. L'enfant traite la mère et l'étranger un peu de la même façon. L'attachement de type *résistant/ambivalent* est une relation où l'enfant se montre bouleversé par la séparation avec sa mère, celui-ci étant inconsolable et difficile à réconforter. L'enfant peut chercher ou éviter le contact de la mère, selon le moment (Bee, 1997).

²⁰ Pour Main, l'attachement de type *désorganisé/désorienté* se caractérise par une relation où l'enfant semble sidéré ou inquiet. Il peut éviter ou rechercher un contact étroit, en gardant un regard fuyant. Il peut exprimer des émotions sans relation apparente avec les personnes présentes (Bee, 1997).

ingrédients essentiels à son sain développement (Weinfield et coll., 1999). À l’opposé, un attachement insécurisant désigne le type de relation à l’intérieur de laquelle l’enfant ne croit pas sa figure d’attachement capable de répondre efficacement à son besoin de sécurité, ses demandes d’attention passées ayant été trop souvent ignorées ou rejetées (Ainsworth et coll., 1978; Bowlby, 1973; Weinfield et coll., 1999). Envahi par la peur et l’insécurité, l’enfant faiblement attaché verrait son besoin d’exploration ainsi que plusieurs sphères de son développement sérieusement compromis. À la lueur de cette classification, il semble donc possible d’affirmer que selon la perspective de l’attachement, une relation enfant-adulte optimale est caractérisée par un attachement fort entre un enfant et un adulte avec qui l’enfant se sent fortement en sécurité et peu anxieux.

Comme l’indiquent Solomon et George (1999), la qualité de la relation d’attachement ne peut jamais être évaluée directement, elle doit donc être inférée à partir de ce qui est observable ou perçu. Respectant cette dialectique, Ainsworth a élaboré la *Situation insolite (Strange situation)*, un outil visant à évaluer la qualité de la relation d’attachement en se basant sur l’observation des comportements de l’enfant émis lors d’interactions avec sa figure d’attachement, plus spécifiquement lors de moments de réunions des suites de séparations avec elle, ainsi que lorsque l’enfant se retrouve seul ou en présence d’un étranger. Collé à sa typologie, l’instrument de mesure créé par Ainsworth permet de classer la qualité de l’attachement de l’enfant observé selon qu’il soit : a) évitant; b) sécurisant, ou; c) ambivalent/résistant. Le système de classification de Main et Cassidy (1988), qui reconnaît deux types d’attachement supplémentaires, c’est-à-dire

l'attachement contrôlant et l'attachement non classifié, ainsi que le *Attachment Q-Sort* (Waters, 1995; Waters et Deane, 1985), préconisant un score unidimensionnel de sécurité situé sur un continuum, constituent aussi des instruments de mesure observationnels valides, initialement conçus pour mesurer la qualité de l'attachement parental, soit plus spécialement l'attachement mère-enfant.

Initialement, les tenants de la théorie de l'attachement ont concentré leurs efforts sur l'étude de la relation mère-enfant, la mère étant considérée comme la figure d'attachement principale, du moins dans les familles occidentales (Howes, 1999). Pourtant, dès l'élaboration de sa théorie, Bowlby soulignait la possibilité qu'un enfant puisse s'attacher à plus d'une figure d'attachement (Pianta, 1992). À cet égard, les travaux d'Ainsworth (1967) effectués en Afrique et aux États-Unis ont permis de vérifier cette allégation en prouvant qu'en plus de s'attacher à leur mère, les enfants s'attachaient également à un autre membre de leur famille, généralement le père, un grand-parent ou un membre de la fratrie (Ainsworth et coll., 1978). Toutefois, les structures sociétales ont beaucoup changé depuis la tenue de ces recherches, plusieurs milieux extrafamiliaux (ex. garderie, école) occupant maintenant une plus grande importance dans la vie de l'enfant (Howes, 1999). Voyant l'importance accrue des liens d'attachement formés à l'extérieur du noyau familial, plusieurs chercheurs se sont intéressés récemment à l'impact de ces relations sur le développement des enfants, et ce, notamment en milieu scolaire.

L'attachement enfant-adulte en milieu scolaire. L'étude de la relation entre un élève et un enseignant en milieu scolaire effectuée à la lueur de la théorie de l'attachement puise ses fondements dans les études portant sur l'attachement enfant-parent, mais également sur la relation enfant-éducateur en milieu de garde. Bien qu'au départ plusieurs aient douté qu'un éducateur puisse réellement agir en tant que figure d'attachement auprès de l'enfant, des études menées par van Ijzendoorn et ses collègues (van Ijzendoorn, Sagi et Lambermon, 1992) ainsi que par Howes et Oldham (2001) ont montré qu'il répondait aux critères²¹ permettant de le qualifier de figure d'attachement alternative. De façon plus précise, ces études tendent à démontrer que le processus d'attachement de l'enfant à un éducateur est similaire au processus d'attachement à la mère. Ainsi, les comportements des enfants envers leur éducateur tendraient à s'organiser selon des patrons d'attachement similaires à ceux de la relation enfant-parent, soit essentiellement en termes d'attachements sécurisants et d'attachements insécurisants, bien que leur distribution soit quelque peu différente²² (Ahnert, Pinquart et Lamb, 2006).

²¹ Pour van Ijzendoorn et ses collègues (1992), les critères permettant d'identifier une figure d'attachement alternative sont: 1) l'attachement enfant-éducateur ne montre pas de sur-représentation d'attachement évitant; 2) ni de surreprésentation d'attachement non classifié; 3) l'attachement enfant-éducateur est indépendant de l'attachement enfant-parent; 4) la sensibilité de l'éducateur est liée aux catégories d'attachement de la *Situation insolite*, et; 5) les catégories d'attachement enfant-éducateur prédisent le fonctionnement socioémotionnel futur des enfants. Howes et Oldham (2001) établissent plutôt ces critères comme étant : 1) que l'éducateur offre des soins physiques et émotionnels à l'enfant; 2) qu'il représente une certaine continuité ou consistance dans la vie de l'enfant, et; 3) qu'il s'investit émotionnellement auprès de l'enfant.

²² Par exemple, il y aurait un pourcentage moins élevé de relations marquées par un attachement sécurisant avec l'éducateur qu'avec la mère, et l'enfant aurait tendance à agir à des degrés variables avec chacune des figures d'attachement (ex. l'enfant pleure plus avec sa mère, toutefois il est plus demandant envers son enseignant; Ahnert et Lamb, 2003; Ahnert et coll., 2006; Hamilton et Howes, 1992). Ce constat s'expliquerait notamment du fait qu'à la garderie ou à l'école, les enfants reçoivent moins d'attention individualisée et que l'éducateur est généralement moins constant et permanent dans la vie de l'enfant que son parent, ce qui n'enlève pas au fait qu'il puisse s'y attacher de façon comparable (Hamilton et Howes, 1992).

Au sein des institutions scolaires, l'étude de la REE s'est faite plutôt timide et lente, l'investigation de l'attachement enfant-adulte suscitant davantage d'intérêt en milieu familial ainsi qu'en milieu de garde. En fait, selon Pianta, Hamre et Stuhlman (2003), cela fait uniquement une vingtaine d'années que l'étude de la REE sous l'égide de la perspective de l'attachement a fait formellement son apparition dans les écoles. Bien que certains auteurs aient privilégié la typologie mise de l'avant par Ainsworth afin de conceptualiser ce construit en milieu scolaire, la majorité des études récentes se sont plutôt basées sur la structure tripartite proposée par Pianta et ses collègues (Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Selon cette conception, la REE est formée de deux dimensions principales qui sont la *chaleur* et le *conflit*, ainsi que d'une dimension périphérique, c'est-à-dire la *dépendance*. Largement reconnue et dûment éprouvée, cette conceptualisation de la REE a été répliquée à plusieurs reprises, essentiellement auprès d'échantillons d'enfants du préscolaire à la troisième année (Birch et Ladd, 1997; Cost, quality and outcomes study team, 1995; Pianta, 2001; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Il est à noter que plusieurs études ont utilisé uniquement les deux dimensions principales de ce construit, la dimension dépendance étant souvent moins puissante et constante que les deux autres dimensions principales (Birch et Ladd, 1997; Cost, quality and outcomes study team, 1995; Saft et Pianta, 2001).

Selon cette conceptualisation, la chaleur fait référence à une relation marquée par l'affection et la communication ouverte, à l'intérieur de laquelle l'enseignant perçoit que l'élève fonctionne bien et qu'il est capable de faire appel à lui comme source de soutien de

façon efficace, cet échange favorisant l'émergence d'un sentiment de compétence chez l'enseignant (Pianta, 2001). D'une tout autre façon, le conflit fait quant à lui référence à une relation à l'intérieur de laquelle l'élève est perçu comme étant imprévisible ou colérique, ces comportements ayant tendance à amener l'enseignant à ressentir de l'épuisement émotionnel et à se sentir inefficace. Finalement, la dépendance est généralement associée à la présence d'une forte réaction de la part de l'élève au moment où il est séparé de son enseignant, ainsi qu'au fait qu'il demande régulièrement l'aide d'un adulte sans en avoir réellement besoin (Pianta, 2001).

Pour ce qui est de la mesure de la qualité de la REE en milieu éducatif, tout comme pour la relation enfant-parent, c'est essentiellement l'observation qui a d'abord été préconisée, notamment par l'usage de la *Situation insolite* ou d'autres instruments tels que le *Attachment Q-Set* (Ahnert et coll., 2006; Ainsworth et coll., 1978; Waters, 1995; Waters et Deane, 1985). Quant aux outils mesurant la qualité de la REE à partir de la perception des enfants, ils sont peu nombreux, puisque jusqu'à cinq ans (Howes, 1999), voire même huit ans (Pianta, 1999), les enfants sont jugés trop jeunes pour évaluer cognitivement la qualité d'une relation. À cet égard, l'emploi d'outils symboliques (ex. histoires, poupées), jumelé à la passation d'entrevues, serait plus approprié (Solomon et George, 1999). En ce qui à trait aux instruments recueillant la perception des enseignants quant à la qualité de leurs interactions avec les élèves en classe, selon Pianta (1999), le *Student-teacher relationship scale* (STRS) est le seul outil de mesure standardisé, validé et adapté aux enfants de huit ans et moins à le faire selon la perspective de l'attachement. Cet instrument,

élaboré par Pianta et Nimetz (1991) à partir du *Attachment Q-Set* (Waters et Deane, 1985) et d'une revue de la documentation portant sur les interactions enfant-éducateur facilite l'étude de la REE en milieu scolaire puisqu'il est adapté aux enfants plus jeunes et peut être utilisé à grande échelle (Pianta, 1999).

Cependant, puisque la conceptualisation proposée par Pianta et ses collègues (Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992) découle essentiellement d'investigations menées auprès d'enfants de huit ans et moins, certains auteurs ont suggéré que les enfants plus âgés puissent entrer en relation avec leur enseignant différemment (Wentzel, 1996). En ce sens, Ang (2005) a proposé que la dimension dépendance soit remplacée par une dimension appelée *recherche d'aide instrumentale*, plus adéquate selon elle pour des élèves âgés de neuf à dix-sept ans. Au terme d'analyses, Ang (2005) a démontré que cette nouvelle structure tridimensionnelle possédait des qualités psychométriques satisfaisantes pour ce groupe d'âge (Ang, 2005). Au Québec, certains chercheurs ont également traduit et adapté le STRS (Pianta et Steinber, 1992) de façon à ce que l'instrument s'adresse à une population adolescente de niveaux secondaire et collégial. Cette adaptation a mené à une structure en quatre dimensions, celles-ci étant : 1) la proximité; 2) les relations hors classe; 3) le conflit, et; 4) le sentiment d'injustice (Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999). Toutefois, il est à noter que dans l'étude effectuée par Fallu (2000) avec un échantillon d'élèves de 12 à 18 ans, ces quatre dimensions ont été regroupées en deux dimensions, qui sont la chaleur et le conflit.

En somme, la définition de la REE proposée par la perspective de l'attachement est fortement ancrée dans la théorie puisqu'elle prend racine à la base même de la création du lien socioaffectif humain, c'est-à-dire l'attachement mère-enfant (Bowlby, 1958). De plus, elle est la seule perspective à se centrer principalement sur la dimension socioaffective du lien élève-enseignant. La perspective de l'attachement offre également une définition simple, claire, parcimonieuse et dûment validée du concept de REE, envers laquelle bon nombre de chercheurs convergent (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Gest et coll., 2005). Finalement, bien qu'elle ait initialement misé sur l'usage de l'observation pour mesurer la qualité de la relation enfant-adulte dans divers contextes, en milieu scolaire du moins, cette perspective met dorénavant l'accent sur la perception de l'enseignant quant aux comportements et affects des élèves, ce type de mesure permettant d'évaluer la qualité de la REE auprès de larges échantillons ainsi qu'avec des enfants de huit ans et moins, un avantage de taille lorsque cette population est la cible de l'investigation, ce qui est le cas dans cette recherche²³. Par conséquent, pour l'ensemble de ces raisons c'est la définition proposée par la perspective de l'attachement qui sera privilégiée dans cette recherche, celle-ci établissant qu'en milieu scolaire, une REE optimale est une relation fortement chaleureuse et faiblement conflictuelle, également marquée par un faible niveau de dépendance.

²³ Le choix de la population cible pour cette thèse est plus amplement spécifié dans le chapitre portant sur la méthodologie.

Après avoir jeté les bases théoriques du concept de relation élève-enseignant et d'avoir identifié la perspective théorique qui sera privilégiée dans cette thèse, il apparaît maintenant important de préciser dans quelle mesure la qualité de celle-ci affecte la réussite scolaire des jeunes. Puisque la documentation scientifique regorge d'articles témoignant des résultats d'investigations mettant en lien la qualité de la REE et divers indicateurs de la réussite scolaire et qu'il aurait été facile d'écrire plus d'une centaine de pages à ce sujet, la section qui suit présente uniquement une synthèse des liens répertoriés dans les études effectuées selon la perspective privilégiée dans cette recherche, soit selon la perspective de l'attachement. Pour en apprendre davantage sur les liens unissant la qualité de la REE et la réussite éducative, toutes perspectives confondues, deux tableaux placés en annexe de cette thèse présentent une synthèse de ceux-ci selon que les études se sont intéressées à ce phénomène chez les élèves réguliers ou à risque (voir annexes 1 et 2).

Les liens entre la qualité de la relation élève-enseignant et la réussite scolaire

Dans la documentation scientifique recensée, il est généralement possible d'identifier deux grandes catégories de corrélats de la qualité de la REE, soit les corrélats de nature cognitive et non cognitive. Tel que précisé en bas de page en introduction (voir p.2), les corrélats cognitifs font normalement référence à l'apprentissage de connaissances ainsi qu'à la maîtrise d'habiletés intellectuelles, et ils se mesurent habituellement à l'aide de tests standardisés ou d'examens portant sur des matières académiques de base, telles que les langues, les mathématiques et les sciences naturelles ou sociales (Muijs, 2006). Quant aux

corrélats non cognitifs, ils touchent tous les autres domaines de vie de l'élève, tels que les domaines affectif, social et psychomoteur, et ils se mesurent normalement à l'aide d'outils d'observation systématique, de questionnaires ou de tests psychométriques (Abrami, d'Appolonia, et Rosenfield, 1997). De façon générale, il est possible d'identifier trois types de corrélats non cognitifs, soit: 1) l'état psychologique de l'élève; 2) les comportements sociaux de l'élève (asociaux ou prosociaux), ainsi que; 3) les comportements, attitudes et affects des élèves envers l'apprentissage et l'école.

Avant de présenter les liens entre la qualité de la REE et les divers indicateurs de la réussite scolaire de façon détaillée, il importe de spécifier que cette variable socioaffective est reconnue comme pouvant constituer un facteur de protection chez les élèves à risque, ces derniers étant apparemment plus sensibles à la qualité de ce lien (Carnegie council on adolescent development, 1989; Pianta, 2006; Resnick et coll., 1998). Conséquemment, dans cette recherche, une attention particulière sera portée à cette population ciblée, ce pourquoi les études effectuées auprès d'élèves réguliers et les études menées auprès de jeunes à risque seront traitées de façon distincte. Il est à noter qu'un élève est identifié à *risque* lorsqu'il y a de fortes probabilités que le cours normal de son développement soit perturbé ou qu'il subisse un échec scolaire (Baker, 1999; Werner, 1986). Dans la documentation recensée, ce concept fait généralement allusion aux élèves issus de milieux socioéconomiques pauvres, appartenant à des minorités ethniques, évoluant dans un milieu pauvre, ou présentant des difficultés émotionnelles ou intellectuelles nuisant à leurs capacités (ex. trouble de comportement, difficulté d'apprentissage, etc.; Brewster et Bowen,

2004; Hugues et coll., 1999; Murray et Greenberg, 2001). Il importe de préciser que la définition d'*élève à risque* privilégiée dans cette étude est exposée dans la section de la méthodologie portant sur les caractéristiques des élèves réguliers et à risque.

Les corrélats chez les élèves réguliers. De nombreuses recherches ont examiné les effets de la qualité de la REE sur l'adaptation scolaire des élèves. Celles-ci montrent notamment que la qualité globale²⁴ de la REE à la maternelle peut expliquer, faiblement certes mais significativement, les résultats des élèves en langues et en lecture, ainsi que leur sentiment de solitude (Birch et Ladd, 1997). En contrepartie, une REE conflictuelle à la maternelle est liée négativement aux performances de l'élève en mathématiques et en langues les années subséquentes (Hamre et Pianta, 2001). Dans cette même étude, une relation dépendante ou conflictuelle à la maternelle est liée négativement à la performance de l'élève à un test d'habiletés générales.

Quant aux retombées non cognitives, quelques études longitudinales affirment que plus un élève partage une relation chaleureuse avec son enseignant à la maternelle, moins il a tendance à se comporter de façon inadéquate en classe et à enfreindre les règles, et plus il est habile socialement et se montre capable d'affronter positivement les situations frustrantes qui s'amènent à lui les années suivantes, une relation conflictuelle ayant tendance à générer les retombées opposées (Gest, Welsh, et Domitrovich, 2005; Hamre et

²⁴ La qualité *globale* de la REE fait référence aux trois dimensions que sont la chaleur, le conflit et la dépendance, considérées ensemble (Birch et Ladd, 1997).

Pianta, 2001; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995, 1997; Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et Stullhman, 2004). Deux autres études corroborent ces résultats en démontrant qu'une relation insécurisante (résistante) à l'intérieur de laquelle l'enseignant et l'élève partagent peu de sentiments positifs est généralement associée à de moins bonnes compétences sociales ainsi qu'à l'occurrence de troubles de comportements chez l'élève (Harrison, Clarke, et Ungerer, 2007; Howes et Ritchie, 1999). Quant aux élèves qui se montrent dépendants face à leur enseignant à la maternelle, ils seraient moins habiles socialement, moins indulgents face aux situations irritantes et ils présenteraient plus de troubles de conduite que les élèves moins dépendants (Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). La direction de ce lien est cependant contradictoire dans certaines études (Pianta et Nimetz, 1991; Pianta et Steinberg, 1992). Il semble aussi que l'établissement d'une REE positive en première année puisse atténuer les effets négatifs de la gêne sur l'adaptation scolaire (Arbeau, Coplan, et Weeks, 2010).

Les corrélats chez les élèves à risque. Comme plusieurs auteurs l'ont démontré, une relation positive entre un enfant à risque et un adulte significatif peut participer à l'accroissement de son niveau de résilience (Garmezy, 1984; Rutter, 1987). Par exemple, chez les jeunes à risque de redoubler leur maternelle, le fait d'entretenir une relation positive avec leur enseignant augmenterait leurs chances d'être promus en première année (Pianta et Steinberg, 1992; Pianta et coll., 1995). Dans le même sens, les élèves identifiés à risque parce qu'ils manifestent des troubles de comportements et qui partagent une relation chaleureuse avec leur enseignant ont de meilleurs résultats en lecture que les élèves à risque

n'ayant pas établi ce lien d'attachement positif (Baker, 2006). De plus, l'établissement d'une REE chaleureuse en troisième et en cinquième année au sein de classes dont la pédagogie est fondée sur l'inférence²⁵ favoriserait l'amélioration des habiletés mathématiques d'élèves qui, à l'âge de 4 ans, avaient été identifiés comme ayant de faibles habiletés²⁶ dans cette matière (Crosnoe, Morrison, Burchinal, Pianta, Keating, Friedman et Clarke-Stewart, 2010). Une REE positive favoriserait aussi les performances académiques des enfants faiblement attachés à leur mère (O'Connor, 2006).

Au secondaire cette fois, dans un contexte où les contacts avec les enseignants sont généralement plus distants et moins fréquents, il semble que la présence de rapports interpersonnels chaleureux entre l'enseignant et les élèves à risque amènerait ces derniers à être plus motivés, à s'absenter moins souvent et à avoir un meilleur rendement scolaire, ces effets étant non significatifs chez les élèves réguliers (Fallu, 2000; Fallu et Janosz, 2003). Selon Fallu (2000), de tels résultats pourraient s'expliquer du fait que les élèves qui réussissent déjà à l'école proviennent de milieux offrant plus de stimulations et où l'on valorise davantage l'école, ce pourquoi une relation chaleureuse avec son enseignant aurait moins d'impact sur eux, ces derniers ayant déjà la motivation et les compétences nécessaires à leur réussite. Dans une autre étude québécoise effectuée au secondaire, la

²⁵ La pédagogie fondée sur l'inférence, intitulée *inference-based instruction*, fait référence à une méthode d'enseignement des mathématiques qui requiert des habiletés de compréhension complexes (Crosnoe et coll., 2010). Dans une telle classe, l'enseignant peut suggérer aux élèves de résoudre des problèmes ou de s'engager dans un raisonnement déductif. Elle s'oppose à une pédagogie centrée sur les habiletés de base (*basic skills instruction*), qui implique des réponses simples, telles que oui ou non, ou correct ou incorrect.

²⁶ La performance en mathématiques était évaluée à l'âge de 54 mois, à l'aide de l'échelle du Woodcock Johnson Psychoeducational Battery-Revised (WJ-R; Woodcock et Johnson, 1989) mesurant les habiletés mathématiques (*Applied Problem Test*).

qualité de la REE prédisait significativement la survenue des troubles de comportements, et ce, davantage chez les filles ainsi que chez les élèves avec un niveau plus élevé de troubles de comportements ou de délinquance (Giguère et Morin, 2007).

En somme, ces résultats confirment qu'un lien chaleureux entre un enseignant et son protégé favorise chez ce dernier l'émergence de comportements prosociaux ainsi que de compétences intellectuelles et académiques diverses (Howes, Matheson et coll., 1994; Mitchell-Copeland, Denham, et DeMulder, 1997; Pianta et coll., 1995). À l'inverse, une telle relation marquée par des rapports conflictuels ou dépendants ralentit le déploiement des habiletés des élèves et encourage la prolifération de comportements dérangeants (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992). Les études effectuées sous l'égide de la théorie de l'attachement soulignent également l'apport d'une relation extrafamiliale positive entre un adulte et un enfant à risque plus spécifiquement, ce lien affectif pouvant permettre à ce dernier de se prémunir contre certains effets adverses auxquels sa condition le prédispose (Baker, 2006; Howes, 1999).

Cette première section du contexte théorique visait à répondre à deux objectifs. Le premier visait à définir le concept de REE à la lueur des trois perspectives théoriques à avoir abordé ce concept, de manière à circonscrire la définition qui allait être privilégiée dans cette thèse. À cet égard, la définition découlant de la théorie de l'attachement a été choisie, notamment parce qu'elle découle d'une longue tradition théorique, qu'elle est parcimonieuse et dûment validée, et qu'elle permet la tenue de larges investigations auprès

de jeunes enfants. Quant au second objectif, il visait à présenter les liens unissant la qualité de la REE à la réussite éducative. Pour ce faire, les conclusions d'études adoptant la perspective de l'attachement ont été présentées. De façon générale, les constats qui en découlent prouvent que la qualité de la REE est associée significativement à de nombreux corrélats cognitifs et non cognitifs, et ce, tant chez les réguliers que chez les élèves à risque. Vu la quantité et la convergence des résultats exposés, prouvant ainsi l'importance cruciale de la création et du maintien de REE optimales en milieu scolaire, il apparaît maintenant primordial de tenter de mieux comprendre les conditions favorisant l'émergence de saines REE en milieu scolaire, ce qui constitue le mandat de la prochaine section.

Les déterminants de la qualité de la relation élève-enseignant

L'intérêt voué à la relation d'attachement enfant-adulte en milieu scolaire est relativement récent. Conséquemment, il existe peu d'études qui, à ce jour, se sont données pour mission d'investiguer les déterminants de la qualité de cette dyade relationnelle. Afin d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène, il semble donc indiqué de prendre d'abord connaissance des conclusions mises de l'avant par les études effectuées sur les déterminants du lien enfant-parent et ce, notamment parce qu'elles cumulent des savoirs depuis plus longtemps, mais aussi parce que ceux-ci sont plus nombreux. D'ailleurs, compte tenu de la similarité de leurs patrons d'attachement (Howes et Oldham, 2001; van Ijzendoorn et coll., 1992), il semble plausible que certains déterminants propres à la relation enfant-parent puissent également façonner la qualité du lien socioaffectif élève-enseignant

sis en milieu scolaire. De ce fait, les paragraphes qui suivent présenteront brièvement les constats empiriques précisant les déterminants de la relation d'attachement enfant-parent, et ils seront ensuite suivis d'une recension des déterminants de la relation enfant-adulte en milieu éducatif.

Les déterminants de la relation d'attachement enfant-parent

Selon une revue de la documentation effectuée par Belsky, Rosenberg et Crnic (1995), les premiers chercheurs à s'intéresser aux déterminants de l'attachement enfant-parent ont d'abord investigué l'influence du tempérament de l'enfant ainsi que la qualité des soins prodigués par les parents sur la qualité de celui-ci. Situées à proximité du phénomène observé, ces variables sont communément désignées comme étant les déterminants *classiques* de la relation d'attachement parentale (Belsky et coll., 1995). Plus précisément, les études qui ont investigué l'influence du tempérament de l'enfant sont marquées par deux écoles de pensée, l'une affirmant que le tempérament a une influence directe sur la qualité de l'attachement, l'autre prônant plutôt que cette influence est davantage indirecte. La documentation recensée par Belsky et ses collaborateurs (1995) semble toutefois pencher davantage pour la seconde proposition, certains enfants avec un tempérament *facile*²⁷ pouvant développer un attachement insécurisant lorsque les soins qui

²⁷ Selon Thomas et Chess (1977), un enfant avec un tempérament *facile* est un enfant qui aborde les nouveaux événements de façon positive, avec confiance. De façon générale, cet enfant dort bien et mange à des heures régulières. Il est généralement de bonne humeur et il s'adapte facilement aux changements (Bee, 1997). À l'opposé, un enfant avec un tempérament *difficile* prend plus de temps afin d'acquérir des habitudes normales

leur sont prodigués sont inadéquats, l'inverse pouvant aussi survenir (Crockenberg, 1981). Parallèlement, il a été prouvé qu'une mère chaleureuse et sensible, capable de répondre rapidement à la détresse de son enfant, était plus susceptible de susciter des comportements d'attachement fort chez son bambin (Bates, Maslin, et Frankel, 1985; Del Carmen, Pedersen, Huffman, et Bryan, 1993; O'Connor, Sigman, et Kasasi, 1992). À l'inverse, une mère adoptant une approche désengagée et insensible avec son enfant, semblait davantage favoriser un attachement insécurisant de type évitant chez ce dernier (Isabella, Belsky, et von Eye, 1989; Lewis et Feiring, 1989; Malatesta, Culver, Tesman, et Shepard, 1989).

Pour donner suite aux premières études qui se sont penchées sur les déterminants de la relation enfant-parent, une seconde vague de recherches s'est intéressée davantage aux déterminants psychologiques et contextuels de l'attachement parental. Dans leur revue de la documentation, Belsky, Rosenberg et Crnic (1995) identifient ces déterminants comme faisant référence, entre autres, aux sources de stress affectant le milieu familial, au soutien social perçu par les parents, et à la santé psychologique de ces derniers. Les recherches menées dans ce domaine concluent, notamment, qu'un lien d'attachement sécurisant est plus susceptible d'être développé dans les dyades à l'intérieur desquelles la mère présente une meilleure santé psychologique (Belsky, et Isabella, 1988; Benn, 1986; Ricks, 1985). En contrepartie, une mère souffrant d'un trouble mental, tel que la dépression, aurait plus de chance de créer un attachement faible avec son enfant, ce lien pouvant toutefois être

d'alimentation et de sommeil. Ce type d'enfant réagit aussi plus fortement et négativement au changement, il pleure et il est plus facilement irritable (Bee, 1997).

modéré par le degré de sévérité du trouble et le temps d'exposition de l'enfant à l'état de la mère (Radke-Yarrow, 1991; Teti et Gelfand, 1993). Pour ce qui est de l'influence des stressseurs, il a été démontré qu'un enfant évoluant au sein d'un ménage conflictuel avait plus de chance d'établir un attachement insécurisant que si ce dernier était harmonieux, des résultats corroborés tant aux États-Unis (Crnic et coll., 1986; Goldberg et Easterbrooks, 1984; Howes et Markman, 1989; Jacobson et Frye, 1991) qu'au Japon (Durrett, Otaki, et Richards, 1984). Dans une étude de Crockenberg (1981), un faible niveau de soutien social était associé positivement à un attachement insécurisant, et ce, uniquement chez les mères ayant des enfants à risque. D'autres études ont aussi montré un lien direct entre le soutien du conjoint, de la famille et de la communauté, et un attachement mère-enfant sécurisant (Crnic, Ragozin, Greenberg, Robinson, et Basham, 1983; Spieker et Booth, 1988).

En somme, les études découlant de cette seconde vague d'investigation démontrent qu'un parent en bonne santé psychologique, peu affecté par la présence de stressseurs dans son environnement et recevant un niveau satisfaisant de soutien social, serait plus enclin à former un attachement sécurisant avec son enfant (Belsky et coll. 1995). Il semble aussi que la présence de soutien social ait un lien plus marqué avec la qualité de l'attachement parental auprès des dyades où l'enfant est identifié à risque (Crnic et coll., 1986; Crockenberg, 1981). Cependant, bien que plusieurs études relèvent des effets directs et significatifs entre ces déterminants et l'attachement enfant-parent, quelques études

répertorient plutôt des liens de faible amplitude²⁸, voire même inconstants (Belsky et Isabella, 1988; Crnic et coll., 1986; Levitt, Weber, et Clark, 1986; Zeanah, Benoit, Barton, Rega, Hirschberg, et Lipsitt, 1993). Afin d'expliquer l'irrégularité de ces liens, certains auteurs proposent que les variables davantage distales à la relation enfant-adulte, telles que les variables contextuelles (ex. soutien social, stressseurs), peuvent avoir une influence indirecte sur celle-ci, en se répercutant sur des processus davantage proximaux, tels que la qualité des soins prodigués par l'adulte ou son état de santé psychologique par exemple (Belsky et coll., 1995; Geurts, de Shipper, et Riksen-Walraven, 2002; voir figure 3). Il s'agit d'ailleurs d'une hypothèse qui a déjà été vérifiée empiriquement par Isabella (1994) en milieu familial.

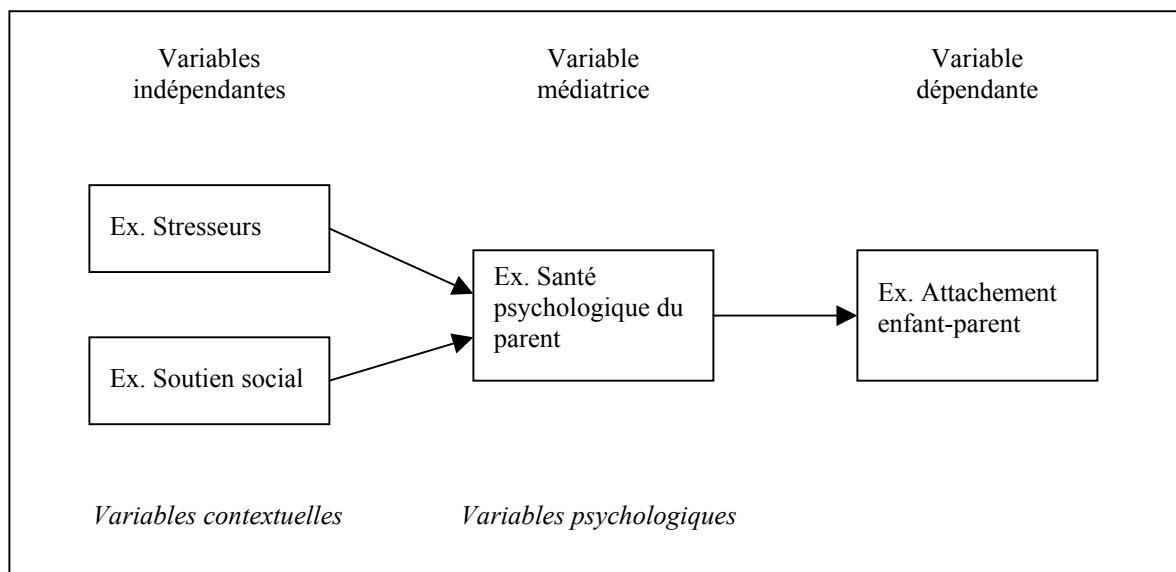


Figure 3. Modèle illustrant l'effet de médiation de la santé psychologique du parent entre les déterminants contextuels et la qualité de l'attachement enfant-parent.

²⁸ Jugement établi à la lueur des barèmes proposés par Cohen (1992) pour les sciences sociales.

Les paragraphes précédents ont permis de dresser un bref aperçu des recherches visant à identifier les déterminants de la relation enfant-parent. Plus précisément, ceux-ci ont permis de vérifier que non seulement le tempérament et la qualité des soins peuvent avoir un impact sur la qualité de l'attachement parental, mais également certains facteurs psychologiques et contextuels. Cet aperçu a aussi permis de constater que ces déterminants peuvent avoir une influence directe sur la qualité de la relation enfant-adulte, mais également une influence indirecte, tel que proposé à la figure 3. Pour faire suite aux constats faits en milieu familial, les paragraphes qui suivent traiteront des déterminants de la relation enfant-adulte en milieu éducatif, et plus spécialement en milieu scolaire.

Les déterminants de la relation enfant-adulte en milieu éducatif

La tradition liée à l'étude des déterminants de la qualité de la relation enfant-adulte en milieu éducatif n'est pas aussi longue qu'elle l'est pour l'attachement parental. Malgré tout, comme pour la relation enfant-parent, il semble qu'il soit possible d'identifier deux types de déterminants, les premiers étant tournés principalement vers les attributs personnels et familiaux de l'enseignant et de l'élève, les seconds se rapportant davantage à l'état psychologique de l'enseignant ainsi qu'au contexte à l'intérieur duquel il exerce sa profession.

Tout d'abord, en ce qui concerne les déterminants centrés sur les attributs personnels et familiaux des protagonistes, plusieurs études soulignent que le genre de

l'enfant influence significativement la qualité de la REE. À cet égard, il semble que la relation entre les filles et leur enseignant soit généralement plus chaleureuse qu'elle ne l'est entre les garçons et leur enseignant, ces derniers entretenant une relation plus conflictuelle (Birch et Ladd, 1997; Furrer et Skinner, 2003; Hugues et coll., 2001; Jerome, Hamre et Pianta, 2009; Kesner, 2000; Poirier et coll., 2006). Quelques études montrent aussi que la qualité de la REE dépend de l'appartenance ethnique de l'élève et de l'enseignant (Crosnoe et coll., 2004; Hugues et coll., 2005; Jerome et coll., 2009; Kesner, 2000; Murray et coll., 2008; O'Connor, 2010; Vedder et coll., 2005). D'ailleurs, certains auteurs suggèrent qu'une dyade où les deux protagonistes partagent la même nationalité serait plus optimale (Hamre et coll., 2008), les résultats en ce sens étant toutefois inconstants.

Outre le genre et l'appartenance ethnique, il semble que la REE soit généralement plus positive et plus importante dans la vie de l'enfant en bas âge (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, et Howes, 2002; Crosnoe et coll., 2004; Furrer et Skinner, 2003; Lynch et Cicchetti, 1997; O'Connor et McCartney, 2007; O'Connor, 2010; Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, il a été établi que les enfants présentant des troubles de comportements recevaient moins d'encouragements de la part de leur enseignant, en plus d'être la cible d'un plus grand nombre d'affects négatifs que les élèves ne présentant pas ce type de trouble (Henricsson et Rydell, 2004; Itskowitz, Navon, et Strauss, 1988; Ladd et coll., 1999; Myers et Pianta, 2008; O'Connor, 2010; Poirier et coll., 2006; Sroufe, 1983; Wentzel, 1991). Dans la même veine, la préférence de l'enseignant à l'égard de ses élèves, soit le fait qu'il apprécie davantage certains élèves que d'autres, influencerait aussi

significativement la qualité de la relation avec eux, les élèves moins appréciés expérimentant plus de conflits (Mercer et DeRosier, 2010).

Dans un registre un peu différent, il est prouvé que l'histoire d'attachement représente aussi un déterminant important de la qualité de la REE et ce, tant pour l'élève que pour l'enseignant. En ce sens, une expérience affective ouverte et acceptante entre un enfant et son parent prédit une REE chaleureuse à l'école, alors qu'une relation marquée par le contrôle est davantage associée à une REE conflictuelle ou dépendante (Jerome et coll., 2009; Nimetz, 1992). D'un autre point de vue, les enseignants qui ont reçu une discipline parentale très sévère pendant l'enfance percevraient leurs relations avec les élèves comme étant plus distantes (Kesner, 2000). En plus, les enfants provenant d'environnements familiaux de piètre qualité²⁹, ayant bénéficié fréquemment de soins non maternels (ex. père, famille, amis, garderie, etc.), et présentant des performances académiques peu satisfaisantes, expérimenteraient plus de conflits avec leur enseignant (Jerome et coll., 2009). Le niveau d'éducation des parents (Crosnoe et coll., 2004; Pianta et coll., 2002), le niveau d'expérience de l'enseignant (McDonald Connor et coll., 2005), et le statut socio-économique de l'élève (Bennacer, 2000; McDonald Connor et coll., 2005) seraient aussi liés à la qualité de la REE, la direction de ces liens n'étant toutefois pas constante.

²⁹ La qualité du milieu familial était mesurée à l'aide du *Home observation for measurement of the environment* (HOME; Cladwell et Bradley, 1984). Un environnement familial de qualité favorise l'apprentissage, stimule le développement du langage, et offre une présence parentale acceptante et sensible, modelant des comportements sociaux adéquats.

Hormis les études qui se sont penchées sur les attributs personnels et familiaux de l'élève ou de l'enseignant comme déterminants de la REE, quelques recherches ont également tenté de vérifier l'influence du ratio enfant-adulte en milieu éducatif sur la qualité de leur attachement. À cet égard, il a été montré qu'un ratio enfant-adulte moins élevé en milieu de garde menait à l'accroissement du soutien et à la diminution du regard négatif de l'éducateur envers les enfants (de Schippers, Riksen-Walraven, et Geurts, 2006). En parallèle, Pianta et ses collaborateurs ont démontré qu'un ratio enfant-adulte plus élevé tendait à diminuer le niveau de positivisme des enseignants à la maternelle (Pianta, La Paro, Payne, Cox, et Bradley, 2002). Outre le ratio, il semble qu'un meilleur salaire ainsi qu'une bonne organisation de classe, caractérisée par un fonctionnement structuré et une utilisation efficace des heures allouées à l'apprentissage, influencent aussi positivement la qualité de la REE (Curby, Grimm, et Pianta, 2010; O'Connor, 2010).

Qui plus est, malgré l'intérêt voué à l'investigation des effets du ratio sur la qualité de la relation entre un enfant et un éducateur en milieu éducatif, très peu de recherches se sont attardées spécifiquement à l'impact des stressseurs, du soutien social et de la SPT des enseignants sur la qualité de la REE, des facteurs psychologiques et contextuels pourtant identifiés comme étant des déterminants importants de la relation enfant-parent (Belsky et coll., 1995). Compte tenu de cette lacune, il semble important d'investiguer plus profondément la documentation scientifique à ce sujet, ce pourquoi ces trois variables sont traitées de façon détaillée ci-après. Pour ce faire, les définitions de ces trois concepts seront précisées, tout comme leurs liens avec la qualité de la REE. Une attention particulière sera

aussi portée aux liens unissant les stressseurs, le soutien social et la SPT entre eux, de manière à évaluer le potentiel médiateur de la SPT dans l'explication de la qualité de la REE, tel que proposé par certains chercheurs (Belsky et coll., 1995; Geurts, de Shipper, et Riksen-Walraven, 2002; Isabella, 1994).

Les stressseurs

Hans Selye (1956), un endocrinologue canadien d'origine autrichienne et hongroise, est le premier à avoir utilisé le vocable *stress* pour désigner une réponse non spécifique du corps face à toute demande l'amenant à devoir s'adapter. Dérivé du terme anglais *distress* (en français *détresse*), le concept de stress était défini, à l'origine, comme pouvant être bénéfique ou néfaste. En effet, Selye croyait qu'un certain niveau de stress était nécessaire à la croissance de l'être humain, ce qu'il illustrait comme étant *the spice of life* (Selye, 1974). D'ailleurs, ce sont les termes *eustress* et *distress* qui ont été désignés pour distinguer respectivement le stress de nature positive et négative (Borg, 1990). Cependant, compte tenu de la prédominance du modèle médical, dont l'objectif principal est la guérison de la maladie, la notion de stress est plus souvent employée pour désigner son pendant négatif. Par conséquent, ce phénomène est généralement associé aux conséquences adverses, tant psychologiques que physiologiques, résultant d'un déséquilibre entre les demandes destinées à un individu et ses capacités à y répondre (Daley, 1979).

Constituant une forme spécifique de stress pouvant être associée au concept de *stress occupationnel*, dont la source provient d'un aspect lié au travail (Kyriacou, 1981), le stress vécu par les enseignants peut être défini de la façon suivante :

« *[Teacher stress may be defined as] a response syndrome of negative affect by a teacher, usually accompanied by potentially pathogenic physiological and biochemical changes resulting from aspects of the teacher's job, and mediated by the perception that the demands made upon the teacher constitute a threat to his self-esteem or well-being and by coping mechanisms activated to reduce the perceived threat.* » (Kyriacou et Sutcliffe, 1978a, p.2)

Selon Moracco, Danford et D'Arienzo (1982), les premières études qui se sont penchées sur la problématique du stress chez les enseignants ont été effectuées aux États-Unis au début des années 1930. À cette époque, Hicks (1933), qui avait sondé plus de 600 enseignants, révélait que 17% d'entre eux démontraient un niveau inhabituel de nervosité et que 11% souffraient littéralement de chocs nerveux. La même année, Peck (1933) établissait que 33% des enseignantes ayant participé à son étude présentaient des symptômes de nervosité. Malgré cet engouement précoce, Kyriacou (1987) a remarqué que jusque dans les années 1960-1970, les études portant sur le stress des enseignants sont demeurées éparses. Toutefois, moins d'une décennie plus tard, elles se sont multipliées, le stress des enseignants constituant dorénavant une préoccupation internationale.

Tout comme l'ont fait les premiers chercheurs préoccupés par le stress des enseignants, plusieurs études qui se sont intéressées à ce phénomène ont d'abord tenté d'établir sa prévalence. De manière générale, ces études établissent que le pourcentage des enseignants qui perçoivent leur profession comme étant *très* ou *extrêmement* stressante se situe entre 20% et 30% (Borg et Falzon, 1989; Kloska et Ramasut, 1985; Kyriacou, 1980; Kyriacou et Sutcliffe, 1977, 1978b, 1979). Au Canada, King et Peart (1992) estiment que c'est près de 10% des enseignants qui souffrent de stress et d'épuisement au point de nuire à leur travail. Au Québec, selon une étude menée à l'aide des données colligées par la Régie des rentes (RRQ), l'enseignement constituerait l'une des professions où l'on dénombre le plus de cas d'invalidités causées par le stress lié à l'exercice de sa profession (Dionne-Proulx, 1995; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, et Deaudelin, 2001).

Maintes fois reconnue comme étant particulièrement stressante, la profession enseignante a aussi été l'objet de nombreuses études visant l'identification des facteurs à l'origine de cet inconfort, communément appelés *stresseurs*. Situé en amont du problème, un stresser se définit comme étant un facteur inducteur de stress, émanant de l'individu ou de l'environnement extérieur, et perçu par ce dernier comme étant un défi à relever, ou à l'inverse, une atteinte à son bien-être (Engelbrecht, Oswald, Swart, et Eloff, 2003). En référence à la définition mise de l'avant par Kyriacou et Sutcliffe (1978a), les stresser chez les enseignants seraient donc définis comme étant des facteurs reliés aux aspects du travail enseignant, et affectant le bien-être ou l'estime de soi de ceux et celles qui l'exercent.

Sur le plan historique, c'est dans les années 1980-1990 que les chercheurs intéressés par ce phénomène ont été les plus prolifiques, l'engouement envers le stress et ses déterminants étant particulièrement important. De façon générale, ces études constatent que les stressseurs chez les enseignants sont nombreux et variés, et qu'ils peuvent changer en fonction des divers contextes à l'intérieur desquels ils surgissent (ex. milieux ruraux ou urbains, divers pays, etc.; Borg, 1990). Malgré tout, quelques stressseurs semblent présenter une certaine récurrence au travers des études répertoriées, comme en témoignent les paragraphes qui suivent.

Plusieurs études montrent que les comportements perturbateurs des élèves, soit leur manque de motivation ou le fait qu'ils soient dérangeants, indisciplinés, agressifs ou violents, représentent la première source de stress chez les enseignants (Abel et Sewell, 1999; Borg, 1990; Borg et Riding, 1991; Borg, Riding, et Falzon, 1991; Boyle, Borg, Falzon, et Baglioni, 1995; Coldicott, 1985; Edworthy, 1988; Fletcher et Payne, 1982; Kloska et Ramasut, 1985; Kyriacou et Sutcliffe, 1978a, 1978b; Pratt, 1978; Royer et coll., 2001). D'ailleurs, une étude effectuée auprès d'enseignants africains démontre que 95% d'entre eux perçoivent le manque d'attention des élèves comme étant stressant Engelbrecht et coll., 2003). Dans le même sens, l'étude de Borg (1990) montre que 59% des enseignants vivent un stress causé par le manque de discipline des élèves. Au Québec, une étude publiée en 2001 rapporte que les enseignants évaluent les élèves bruyants, impolis, indisciplinés ou démotivés, comme étant une source de stress moyennement élevée

(2.57/4.00), juchée au-dessus des quatre autres sources de stress investiguées dans cette étude³⁰ (Royer et coll., 2001).

Tout comme les comportements perturbateurs des élèves, la surcharge de travail représente une source de stress importante chez les enseignants. Effectivement, plusieurs recherches établissent que les enseignants ressentent un stress lorsqu'ils ne peuvent accomplir toutes les tâches et responsabilités qui leur sont confiées à l'intérieur du délai requis (Abel et Sewell, 1999; Boyle et coll., 1995; Payne et Furnham, 1987; Raschke, Dedrick, Strathe et Hawkes, 1985; Trendall, 1989). Certains auteurs soulignent également que cette surcharge peut gruger du temps alloué aux élèves, ou encore, empiéter sur leur vie personnelle et familiale (Payne et Furnham, 1987; Spooner, 1984; Tuettemann et Punch, 1992). D'ailleurs, cette source de stress est identifiée comme étant la plus incommode dans diverses recherches (D'Arcy, 1989; Raschke et coll., 1985; Trendall, 1989). Au Québec, la surcharge de travail des enseignants, définie notamment comme étant une grande quantité de travail jumelée à la responsabilité à l'égard du succès des élèves, est perçue comme étant moyennement stressante (2.31/4.00), arrivant en seconde position derrière les comportements des élèves (Royer et coll., 2001).

Mis à part les comportements perturbateurs des élèves et la surcharge de travail, d'autres facteurs constituent d'importantes sources de stress chez les enseignants, tels que

³⁰ Les quatre autres sources de stress investiguées étaient : 1) la charge de travail; 2) le manque de ressources; 3) les relations avec les autres membres du personnel et les parents, ainsi que; 4) le manque de reconnaissance professionnelle (Royer et coll., 2001).

les mauvaises conditions de travail et un style de gestion laissant peu de place à la participation des enseignants. Lorsqu'il est question de mauvaises conditions de travail, les études font généralement référence à un manque de ressources financières, matérielles ou humaines, à la présence d'infrastructures désuètes ou insuffisantes (ex. locaux trop petits), ainsi qu'à une rémunération trop faible (Borg et Riding, 1991; Borg et coll., 1991; D'Arcy, 1989; Dunham, 1976; Edworthy, 1988; Kyriacou et Sutcliffe, 1978a; Okebukola, 1989; Payne et Furnham, 1987). Quant au style de gestion adopté par la direction, pour plusieurs auteurs, un manque de consultation des enseignants entraînerait une perte d'autonomie et de pouvoir décisionnel quant aux tâches liées à leur travail, ce qui constituerait une source de stress très importante à leurs yeux (Chan et Hui, 1998; Freeman, 1986; Raschke et coll., 1985; Schwab, Jackson, et Schuler, 1986; Tellenback, Brenner et Löfgren, 1983).

Parmi les autres stressseurs souvent mentionnés par les enseignants, figurent aussi les relations interpersonnelles au travail. Étroitement liées au concept de soutien social, les relations interpersonnelles sont définies dans la documentation comme étant parfois une source de stress, et parfois un inhibiteur de cet état (Abel et Sewell, 1999; Borg, 1990; Borg et coll., 1991; Payne et Furnham, 1987; Raschke et coll., 1985). Afin d'y voir plus clair, ce sujet sera abordé plus en profondeur ultérieurement dans la section portant sur le soutien social. Bien évidemment, outre les relations interpersonnelles, il est possible de dénombrer une quantité impressionnante de stressseurs rattachés à la profession enseignante. En ce sens, le manque de reconnaissance professionnelle ainsi que les attentes excessives de la société envers les enseignants (Borg et coll., 1991; Edworthy, 1988; Tuettemann et Punch,

1992), la responsabilité à l'égard de la réussite des élèves et la préparation aux examens (Edworthy, 1988), les changements organisationnels (Dunham, 1976), ainsi que le besoin constant d'user de créativité (Fletcher et Payne, 1982) figurent aussi parmi les différentes sources de stress des enseignants. À cet égard, une synthèse des stressseurs chez les enseignants est proposée à l'annexe 3 de cette thèse.

Avant de poursuivre, il importe de mentionner que tous ces stressseurs peuvent avoir un impact différencié sur les enseignants en fonction, notamment, de leur genre, de leur niveau d'expérience et du type de milieu dans lequel ils se trouvent. À cet égard, il semble que de façon générale, les stressseurs perturbent plus fortement les femmes que les hommes (Leung, Siu, et Spector, 2000; Royer et coll., 2001). De plus, la pression du temps (Payne et Furnham, 1987), ainsi que les interactions avec les élèves (Kyriacou et Sutcliffe, 1978a) affecteraient plus fortement les femmes que les hommes. Pour ce qui est du niveau d'expérience, de façon générale, les enseignants à la mi-carrière vivraient moins de stress que les enseignants en début ou en fin de carrière (Royer et coll., 2001). Cependant, cette même étude affirme que le stress lié au manque de reconnaissance professionnelle tend à diminuer de façon linéaire avec l'expérience. Finalement, les enseignants évoluant en milieu urbain seraient soumis à une plus grande quantité de stressseurs que leurs acolytes ruraux, les enseignants vivant en ville étant soumis à plus de comportements perturbateurs chez les élèves ainsi qu'à des conditions de travail plus difficiles (Abel et Sewell, 1999).

Les liens entre les stressseurs et la qualité de la REE. Peu d'études se sont penchées sur l'impact des stressseurs chez les enseignants sur la qualité de leurs interactions avec les élèves. Malgré tout, Pianta (1994), qui a étudié les patrons relationnels entre les enseignants et les élèves à la maternelle, a montré que dans les classes où au moins 30% des REE étaient négatives, plusieurs enseignants semblaient être soumis à des événements stressants. Parmi ces événements, notons un départ imminent à la retraite, un nombre élevé d'élèves en difficulté d'apprentissage, de piètres performances professionnelles ainsi qu'un surmenage. Outre cette étude, deux autres investigations récentes se sont intéressées au lien unissant le stress à la qualité de la dyade élève-enseignant en milieu scolaire.

Menée dans une métropole américaine, l'étude de Yoon (2002) a sondé 113 enseignants de la maternelle à la cinquième année afin de connaître leur niveau de stress perçu en classe, et plus spécifiquement de stress lié au fait d'avoir à composer avec des élèves présentant des troubles de comportements³¹. Lors de cette investigation, les enseignants devaient évaluer le pourcentage d'élèves avec qui ils entretenaient des relations positives ainsi que le pourcentage d'élèves avec qui ils avaient des relations négatives³². Les résultats de l'étude démontrent que plus un enseignant rapporte être stressé au travail, plus il perçoit avoir des relations négatives avec ses élèves, cette corrélation étant de

³¹ Parmi les items utilisés pour mesurer le niveau de stress perçu par l'enseignant, on dénote : « *Having to deal with behavioral problems in class, I have considered leaving this profession* », ou alors « *I am very satisfied with my teaching career* » (Yoon, 2002).

³² Les REE positives incluent les REE jugées « bonnes » ou « très bonnes » par l'enseignant, alors que les REE négatives se composent des REE jugées « négatives » ou « très négatives » (Yoon, 2002).

moyenne amplitude ($r=.31, p<.01$)³³. Cependant, le niveau de stress de l'enseignant n'était pas relié de façon significative au pourcentage de REE positives. Finalement, un modèle prédictif incluant le niveau de stress de l'enseignant, son sentiment d'auto-efficacité ainsi que ses affects négatifs ressentis en classe, expliquait 10% de la variance des REE négatives, un pourcentage majoritairement expliqué par le stress de l'enseignant. Cependant, ce modèle ne permettait pas d'expliquer l'occurrence des relations positives.

Quelques années plus tard, Mantzicopoulos (2005) a effectué une étude auprès de 103 élèves de la maternelle de milieux défavorisés, jumelés à 34 enseignants dans 24 écoles différentes. Dans cette étude, les enseignants devaient identifier leur niveau de stress perçu relié à leur charge de travail à l'aide de deux indicateurs, soit : 1) en estimant le nombre d'élèves à risque dans leur classe, et; 2) en indiquant leur perception du niveau de difficulté de leur tâche d'enseignement comparativement à celle de l'année précédente. Les résultats de l'étude indiquent que l'augmentation du niveau de difficulté de la tâche d'enseignement est liée positivement au fait que les élèves perçoivent leurs interactions avec leur enseignant comme étant conflictuelles ($r=.24, p<.05$), ainsi que négativement avec le soutien émotionnel et pédagogique de l'enseignant, tel que perçu par ce dernier ($r=-.45, p<.05$). Quant au nombre d'élèves à risque en classe, il n'était pas lié significativement à la qualité de la REE. En terminant, dans un modèle de régressions multiples hiérarchiques, le stress de l'enseignant, tel que mesuré par le niveau de difficulté de la tâche d'enseignement,

³³ Jugement établi à la lueur des barèmes proposés par Cohen (1992) pour les sciences sociales.

prédisait significativement le conflit élève-enseignant, lorsqu'inséré avant les pratiques instructives³⁴ et le climat relationnel ($\beta=.35, p<.05$).

En somme, les études précédentes démontrent que certains stressseurs peuvent façonner la qualité de la REE, mais plus particulièrement lorsque celle-ci est négative (Pianta, 1994; Mantzicopoulos, 2005; Yoon, 2002). Il importe également de remarquer que les trois études recensées ont été effectuées à la maternelle uniquement, et qu'un faible éventail de stressseurs a été étudié, l'accent ayant été mis principalement sur les comportements des élèves et la surcharge de travail. De plus, il est possible d'observer que les liens répertoriés sont de faible ou de moyenne amplitude, ce qui pourrait signifier la présence de variables intermédiaires entre les stressseurs et la qualité de la REE. En ce sens, quelques auteurs ont suggéré qu'il était plausible que des facteurs davantage proximaux à la relation enfant-adulte, tels que la santé psychologique de l'adulte, puissent avoir un effet médiateur entre les stressseurs et la qualité de ce lien socioaffectif (Belsky et coll., 1995; Geurts et coll., 2002). Selon cette thèse, les sources de stress auxquelles les enseignants sont soumis affecteraient leur niveau de SPT ce qui, par ricochet, nuirait à la qualité de leur relation avec les élèves de leur classe. Toutefois, avant de supposer la présence d'un tel effet, il importe de démontrer que les stressseurs présents en milieu scolaire affectent non seulement la qualité de la REE, mais qu'ils affectent également la SPT des enseignants, ce que la section qui suit s'attarde à faire.

³⁴ Les pratiques instructives étaient mesurées à l'aide d'un instrument de mesure observationnel de 26 items évaluant, notamment, la pertinence du programme éducatif offert aux élèves ainsi que le climat émotionnel de la classe.

Les liens entre les stressseurs et la SPT. Un nombre impressionnant d'études se sont attardées à évaluer les liens unissant différentes sources de stress présentes dans l'environnement scolaire à divers indicateurs de la santé psychologique des enseignants. À cet égard, les résultats d'une méta-analyse regroupant plus de 65 études en provenance d'une vingtaine de pays menées entre 1998 et 2003 soulignent que certains stressseurs, tels que les comportements des élèves et la surcharge de travail, sont reliés aux diverses réponses émotionnelles de l'enseignant, que celles-ci soient positives ou négatives ($r=.25$, $p<.05$; ex. espoir, passion, satisfaction, anxiété, dépression, insatisfaction), ainsi qu'à l'épuisement professionnel (*burnout*; $r=.27$, $p<.05$; Montgomery et Rupp, 2005). Plusieurs stressseurs sont aussi reliés positivement à une ou plusieurs dimensions du burnout chez les enseignants, dont l'ambiguïté de rôle (Capel, 1987), le manque de variété et le contact limité avec les élèves (c.-à-d. contact uniquement pédagogique; $.32 < R^2 < .52$, $p < .05$; Burke et Greenglass, 1993, 1995a), tout comme les mauvaises conditions de travail, le manque de temps ainsi que les conflits au travail (épuisement émotionnel : $.31 < r < .44$, $p < .05$, Abel et Sewell, 1999).

La présence de stressseurs engendrerait également d'autres conséquences négatives chez les enseignants, dont l'apparition de symptômes dépressifs causés par une classe difficile (ex. bruits, confrontation, vandalisme), ou par une trop grande quantité de requêtes (ex. demandes des enfants, contraintes de temps; ($r=.22$, $p<.01$, Fletcher et Payne, 1982; $r=.37$, $p<.001$, Hodge, Jupp, et Taylor, 1994; $r=.20$, $p<.05$, Schonfeld, 1992; Schonfeld et Ruan, 1991). La présence de stressseurs pourrait même amener certains enseignants à

ressentir de la détresse psychologique³⁵ et ce, tant au secondaire qu'à l'université ($r=.54$, $p<.05$, Leung et coll., 2000; $.10<r<.25$, $p<.05$, Tuettemann et Punch, 1992). Les demandes liées au rôle, les problèmes pédagogiques, les mauvaises relations interpersonnelles, le comportement des élèves et le manque de reconnaissance mèneraient aussi à un sentiment général d'insatisfaction au travail (satisfaction au travail : $r=-.38$, $p<.001$, Borg et Riding, 1991; $F(1,389)=5.78$, $p<.05$, Chan et Hui, 1998; $r=.18$ à $.44$, $p<.05$, Sutton, 1984). De plus, Borg et Riding (1991) ont démontré que plus un enseignant était soumis à des sources de stress au travail, plus il s'absentait et souhaitait quitter son emploi. Une étude effectuée auprès d'enseignants allemands montre aussi que la présence de stressors à l'école, et en particulier une surcharge de travail, ferait en sorte que l'enseignant ait de la difficulté à se détacher de ses préoccupations professionnelles une fois rendu à la maison ($r=-.46$, $p<.01$, Sonnentag et Krueger, 2006).

En somme, la documentation recensée permet de vérifier que divers stressors présents en milieu scolaire peuvent affecter négativement la SPT des enseignants en participant à l'apparition du burnout, de symptômes dépressifs et de la détresse psychologique chez eux, tout en les prédisposant à une augmentation de leur taux d'absentéisme au travail et de leur niveau de conflit travail-famille. Les résultats répertoriés laissent également croire qu'il est probable que la SPT de l'enseignant ait un effet médiateur dans la relation unissant les stressors à la qualité de la REE. Puisque les liens

³⁵ Selon Tuettemann et Punch (1992), les principaux symptômes de la détresse psychologique sont la tension, l'anxiété et la dépression.

unissant les stressseurs et la REE sont maintenant mieux compris, il importe maintenant de saisir plus en profondeur l'apport de la seconde variable contextuelle dans la détermination de la qualité de la REE, c'est-à-dire le soutien social.

Le soutien social

Selon Tardy (1985), lorsqu'il est question de la conceptualisation du soutien social, cinq éléments devraient être considérés, dont sa direction, sa disponibilité, son caractère descriptif ou évaluatif, sa source et son contenu. En ce sens, le soutien social peut être offert ou reçu (direction), disponible ou non (disponibilité), et être décrit ou évalué (caractère). Toutefois, ce sont plus particulièrement les deux derniers éléments qui ont plus fortement marqué la conceptualisation du soutien social, c'est-à-dire sa source et son contenu. En ce qui concerne la source du soutien, celle-ci est généralement définie comme étant de nature familiale (ex. conjoint, membres de la famille, etc.) ou extrafamiliale (ex. amis, communauté; House, 1981; McDonald, 1998; Tessier, Dion et Mercier, 1989). Cependant, dans les études portant sur le soutien social des travailleurs, le soutien social peut également provenir directement du milieu professionnel, soit généralement du supérieur immédiat ou des collègues (Caplan, Cobb, French, Van Harrison, et Pinneau, 1975). En milieu scolaire, certaines études ont également intégré le soutien social du personnel non enseignant et des parents (Colangelo, 2004; Fletcher et Payne, 1982). Pour ce qui est du contenu du soutien social, il s'agit d'une réalité un peu plus complexe.

Tout d'abord, Hagihara, Tarumi, et Miller (1998) proposent que le soutien social fasse référence à l'offre et à la réception de biens tangibles et intangibles, de services et de bénéfiques, dans des contextes de relations informelles. Dans cette veine, la plupart des auteurs distinguent au moins deux types de soutien social, soit un soutien de nature instrumentale et un soutien de type émotionnel (Caplan et coll., 1975). L'aide instrumentale consiste à octroyer ou à se prémunir de biens matériels ou d'une aide concrète et pratique, alors que le soutien émotionnel fait davantage référence à des interactions marquées par des sentiments positifs, une attitude bienveillante et une préoccupation affective envers autrui (Daniels et Guppy, 1994; House et Wells, 1978; Kahn et Antonucci, 1980). Hormis ces deux contenus distincts, d'autres auteurs font l'ajout d'un troisième type de soutien social, soit le soutien informatif, visant à offrir ou à recevoir des informations, des conseils ou des avis reliés à une quelconque problématique (Cheuk, Wong, et Rosen, 1994; House, 1981). Plus récemment, d'autres auteurs parlent également du soutien évaluatif, ce type de soutien faisant référence à un regard critique et appréciatif, permettant à un individu d'ajuster l'image qu'il a de lui-même en fonction du regard que pose sur lui une autre personne (House, 1981; McDonald, 1998; Tardy, 1985).

Puisque le soutien social perçu par les enseignants au travail est pressenti comme ayant un impact sur la qualité de la REE, les paragraphes qui suivent établiront les liens unissant le soutien social à la qualité de la REE, même si ceux-ci sont encore peu nombreux dans la documentation répertoriée. Ensuite, puisqu'il est possible que la SPT agisse comme

médiateur dans la relation entre le soutien social et la qualité de la REE, les liens entre les stressseurs, le soutien social et la SPT des enseignants seront également présentés.

Les liens entre le soutien social et la qualité de la REE. La documentation scientifique abordant la thématique du soutien social en milieu scolaire s'intéresse généralement à l'apport du soutien social offert aux élèves, qu'il soit en provenance de la famille, des amis, des enseignants ou d'autres professionnels, dans l'explication de la réussite éducative (Demaray et Malecki, 2002; Malecki et Demaray, 2003). Malgré tout, un nombre limité d'études ont tenté d'évaluer l'influence du soutien social offert aux enseignants sur la réussite des élèves et ses déterminants, dont la qualité de la REE.

En ce sens, bien que certaines études rapportent qu'un climat scolaire caractérisé par de bonnes relations entre les administrateurs et les enseignants, entre les enseignants et leurs collègues, et entre la communauté et l'école, favorise la réussite des élèves (Brunet, 2001; Ellet et Walberg, 1979; Phi Delta Kappan, 1980), aucune étude recensée ne rapporte de lien spécifique entre le climat scolaire et la qualité de la REE. D'ailleurs, il est intéressant de constater que malgré le fait que la REE fasse régulièrement partie des indicateurs du climat scolaire, peu de chercheurs ont analysé les liens unissant d'autres composantes de l'atmosphère éducative à la qualité de la REE de façon distincte (Brunet et coll., 1991; Janosz et coll., 2005).

Malgré tout, lors d'une investigation longitudinale menée auprès de 1364 enfants observés de la naissance à la sixième année, il est ressorti que les enfants dont les parents s'investissent davantage au sein de l'école (ex. participation à diverses activités ou bénévolat) ou perçoivent leurs relations avec l'école comme étant positives (ex. les parents se sentent confortables à l'école, ont des interactions positives avec les enseignants, etc.), non seulement entretiennent une relation plus satisfaisante avec leur enseignant, mais voient également la qualité de leur REE se dégrader moins rapidement au fil des ans ($\gamma=.23$, $p<.001$; O'Connor, 2010). En d'autres mots, il semble qu'une relation positive entre les parents et l'école favorise l'établissement de liens tout aussi positifs entre l'élève et son enseignant, une influence permettant même de ralentir la diminution naturelle de la qualité de la REE avec les années.

Dans une étude effectuée par Mantzicopoulos (2005), menée auprès d'une centaine d'élèves de la maternelle, la qualité des relations entre les parents, la communauté et l'école³⁶ corrélait positivement avec la qualité de la REE ($r=.27$, $p<.05$). De plus, dans un modèle de régressions multiples à l'intérieur duquel certaines variables démographiques (ex. genre de l'élève, troubles de comportements) et certains processus liés à l'instruction (ex. pratiques pédagogiques, activités de transition vers l'école, soutien pour les élèves en difficulté) étaient également considérés, le climat relationnel de la classe et de l'école,

³⁶ Dans l'étude de Mantzicopoulos (2005), la qualité du lien communauté-parents est évaluée à l'aide de trois items visant à mesurer: 1) la présence des membres de la communauté aux réunions et aux divers programmes; 2) la participation des parents et des membres de la communauté aux activités et aux réunions organisées par l'école; 3) l'aide de toute sorte, apportée par les membres de la communauté à l'école.

incluant la qualité de la relation parents-communauté-école, contribuait significativement au conflit élève-enseignant ($\beta = -.24, p < .05$). Ainsi, lorsque l'enseignant rapportait entretenir des rapports faiblement positifs avec les parents ou les membres de la communauté, les élèves rapportaient du même coup un niveau plus élevé de conflit avec celui-ci. Dans cette même étude, la perception de la disponibilité du soutien destiné aux élèves en difficulté a été identifiée comme pouvant agir en tant que modérateur entre les stressseurs et la qualité de la REE.

Dans une étude menée par Greenglass et ses collègues (1996) cette fois, auprès de 833 employés d'une commission scolaire canadienne, en période de stress important³⁷, les enseignants qui étaient capables d'aller vers les autres et d'obtenir du soutien émotionnel des collègues, de la famille et des amis, étaient également moins susceptibles d'agir de façon détachée et impersonnelle avec les élèves de leur classe ($.25 < \beta < .49; p < .05$) et plus globalement, de souffrir d'épuisement professionnel ($\beta = .29, p < .001$; modèle de régressions multiples incluant le soutien instrumental, informatif et émotionnel du superviseur, des collègues, de la famille et des amis). Les résultats indiquent également que parmi les trois sources de soutien mesurées dans cette étude, le soutien des collègues constituait la source de soutien la plus puissante afin de modérer les effets du stress sur l'épuisement professionnel.

³⁷ Un stress important correspond à des niveaux élevés sur les cinq dimensions suivantes : 1) le doute face à sa compétence; 2) les problèmes avec les élèves; 3) le manque de stimulation et d'accomplissement; 4) l'interférence bureaucratique, et; 5) le manque de collégialité (Greenglass et coll., 1996).

Si le soutien social des enseignants a rarement été associé à la qualité de la REE, ce concept a toutefois reçu beaucoup d'attention dans la documentation scientifique portant sur le stress et la santé des travailleurs (Greenglass et coll., 1996; Schonfeld, 1990). D'ailleurs, les relations entre le soutien social et le stress ont plus d'une fois été investiguées auprès des enseignants (Burke et Greenglass, 1993; Greenglass, Fiksenbaum, et Burke, 1994). Toutefois, malgré l'abondance de recherches dans ce domaine, le rôle du soutien social demeure ambigu, les résultats obtenus étant souvent inconstants, alimentant ainsi une controverse dans le milieu scientifique depuis plus de vingt ans (Greenglass et coll., 1996). En fait, il est possible d'identifier deux grandes écoles de pensée préoccupées par le rôle attribué au soutien social, la première suggérant que le manque de soutien social affecte directement la santé des travailleurs, la seconde voyant plutôt le soutien social comme un modérateur des effets néfastes des stressseurs sur la santé de ces derniers (Burke et Greenglass, 1993; Cheuk et coll., 1994; Greenglass et coll., 1996). Afin d'y voir plus clair, il importe d'examiner plus en détail chacune des thèses avancées, et ce, plus spécifiquement dans une population enseignante.

Le manque de soutien social comme stressseur (lien direct avec la santé). Les défenseurs de la première école de pensée prétendent que le manque de soutien constitue une source de stress, soit une atteinte directe au bien-être d'un individu. D'ailleurs, de nombreuses études cherchant à identifier les sources principales de stress chez les enseignants confirment cette hypothèse, les comportements et les attitudes du supérieur immédiat, les interactions avec les autres enseignants, les problèmes avec les parents ainsi

que le manque de reconnaissance pour le travail accompli figurant au nombre des sources de stress évoquées par les enseignants (Center et Steventon, 2001; DeFrank et Stroup, 1989; Kyriacou et Sutcliffe, 1978b; Moriarty, Edmonds, Blatchford et Martin, 2001). Par exemple, en contexte d'inclusion scolaire, c'est-à-dire lorsqu'il y a intégration d'enfants ayant des besoins spéciaux en classe régulière, des contacts limités avec les parents ainsi qu'un manque de soutien professionnel constituent des sources de stress importantes pour les enseignants (Engelbrecht et coll., 2003).

Sur le plan empirique, plusieurs études démontrent des liens significatifs entre le manque de soutien social et l'épuisement professionnel des enseignants (soutien/reconnaissance : $r=.34$, $p<.001$, Hodge et coll., 1994; épuisement émotionnel et dépersonnalisation : $-.013 > \beta > -.16$, $p<.05$, accomplissement personnel : $.10 > \beta > .17$, $p<.05$, Sarros et Sarros, 1992). Cependant, la force de ces liens fluctuerait en fonction de la source de ce soutien. À cet égard, le soutien social général (c.-à-d. ne différenciant pas la source de soutien) et le soutien social provenant d'un contexte non professionnel (ex. famille et amis) auraient des liens moindres ou inexistants avec l'épuisement professionnel (Burke et Greenglass, 1993; 1995b; Jamal et Baba, 2001). Toutefois, lorsque ce soutien provient du milieu de travail, son impact serait plus grand sur la SPT des enseignants, des études ayant établi que le soutien du supérieur, des collègues et des parents jouaient un rôle important dans l'explication de l'épuisement professionnel (Colangelo, 2004; Greenglass et coll., 1996; Jackson, Schwab, et Schuler, 1986; Sarros et Sarros, 1992; Schwab et coll., 1986). Lorsqu'il est question d'identifier la source de soutien qui participe davantage à la

préservation de la SPT des enseignants, les résultats sont loin d'être unanimes, chaque source semblant apporter une contribution importante selon les situations. Bien que peu d'études se soient soucies du contenu du soutien social offert, l'étude de Sarros et Sarros (1992) montre que le soutien émotionnel serait faiblement efficace pour faire face à l'épuisement professionnel des enseignants. À cet égard, les auteurs soupçonnent que c'est davantage la qualité de ce soutien, et non seulement sa disponibilité, qui aurait un impact sur la SPT des enseignants.

Bien que le manque de soutien familial ne semble pas lié directement à l'épuisement professionnel, une étude menée par Tessier et ses collègues (1989) auprès d'éducatrices en garderie a tout de même démontré que le soutien du conjoint était lié négativement au stress ressenti au travail ($r=-.30, p<.01$), ce dernier jouant un rôle de confident auprès de celles-ci. Dans cette veine, Chan et Hui (1998) ont montré que les enseignants recevant une forte dose de soutien social de leur famille et leurs amis présentaient moins de symptômes d'anxiété ($t(327)=3.29, p<.001$) et de dépression sévère ($t(312)=3.38, p<.001$).

Quant au soutien en milieu de travail, les enseignants qui se sentent davantage soutenus par leurs collègues auraient moins tendance à adopter une attitude cynique au travail, à vouloir quitter leur emploi et à se désengager du boulot (manque de soutien : $r=.31, p<.01$, Taris, Schreurs et van Iersel-van Silfhout, 2001) et ils seraient aussi moins épuisés ($r=-.29, p<.001$, Janosz et coll., 2005) et ressentiraient un plus grand sentiment d'appartenance à leur milieu professionnel ($r=.44, p<.001$, Janosz et coll., 2005).

Cependant, Sutton (1984), dont les résultats de recherche contredisent ce constat, explique que les enseignants pourraient parfois adopter une attitude individualiste et compétitive envers leurs collègues, tout en demeurant en bonne santé psychologique (Trendall, 1989). En ce qui a trait aux parents des élèves, il semble que les enseignants puissent vivre moins d'épuisement émotionnel ($r=-.24$, $p<.05$) et d'épisodes de dépersonnalisation ($r=-.24$, $p<.05$), et plus de sentiment d'accomplissement personnel ($r=.21$, $p<.05$), lorsqu'ils jouissent de rapports formels et positifs avec eux (Colangelo, 2004). Finalement, il semble que les enseignants plus résilients jouiraient du soutien d'un supérieur immédiat disponible et confiant, de collègues compréhensifs ainsi que de conseillers scolaires présents sur une base quotidienne (Howard et Johnson, 2004).

Le soutien social comme modérateur des effets des stressseurs sur la SPT (lien indirect avec la santé). Pour les tenants de la seconde thèse, selon laquelle le soutien social tendrait à atténuer l'effet des stressseurs chez l'individu, le soutien social permettrait de mieux s'adapter à son environnement, un concept mieux connu sous le terme de *coping* ou *stratégies d'adaptation au stress*. Lazarus et Folkman (1984) définissent le *coping* comme étant l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux déployés par une personne afin de gérer les exigences internes ou externes perçues comme excédant les ressources disponibles. Selon Lazarus (1976), les stratégies d'adaptation au stress peuvent être directes, c'est-à-dire consistant au déploiement d'efforts visant à limiter directement les effets indésirables générés par une source de stress, ou palliatives, correspondant à l'usage de moyens d'adaptation davantage indirects, de nature psychique (ex. déni) ou somatique

(ex. dépendance; Lazarus et Folkman, 1984). Pour Dewe, Guest et Williams (1979), l'action d'aller chercher du soutien peut être catégorisée comme une stratégie directe, alors que de se plaindre à ses collègues est plutôt une stratégie palliative. Pour Bruchon-Schweitzer (2002), la recherche de soutien social correspond plutôt à une troisième catégorie de stratégie d'adaptation distincte des deux autres. Il est à noter que selon Kyriacou (1981), les stratégies d'adaptation au stress sont particulièrement efficaces lorsqu'elles sont déployées dans le même contexte que les conditions adverses qu'elles visent à diminuer.

Lorsqu'il est question de stratégies d'adaptation au stress, il est impossible d'ignorer la conception transactionnelle du stress avancée par Karasek (1979). En effet, dans les années 1970, ce théoricien a proposé que le stress ressenti résultait d'un déséquilibre entre les demandes dirigées envers un individu et le contrôle que ce dernier pouvait exercer sur celles-ci (Daniels et Guppy, 1994). Quelques années plus tard, Karasek réajusta sa conception en affirmant que le stress pouvait être modéré par diverses ressources, telles que le soutien d'autrui (Fletcher et Payne, 1982; Santavirta, 2003). De façon concrète, ce modèle suggère que de fortes demandes, jumelées à un faible niveau de contrôle et de soutien, risquent d'affecter négativement la santé de l'individu. Dans cette veine, de nombreuses recherches, dont certaines effectuées auprès d'enseignants, soutiennent que le soutien social représente une stratégie souvent utilisée pour contrer certains stressseurs au travail (Dewe, 1985; Kloska et Ramasut, 1985; Kyriacou, 1980; Kyriacou et Pratt, 1985; Laugaa et Bruchon-Schweitzer, 2005; Raschke et coll., 1985).

Pour ce qui est des preuves empiriques liées à la présence d'un effet modérateur du soutien social, bien que certaines études n'aient pu le démontrer (Chan et Hui, 1998; Daniels et Guppy, 1994; Schonfeld, 1990), plusieurs autres ont mis en lumière un effet significatif. Par exemple, plusieurs études ont soulevé l'importance de la famille et des amis comme ressources permettant d'atténuer les effets néfastes des stressseurs chez les enseignants. En effet, lorsque ces derniers étaient soumis à des agents stressants, ceux qui percevaient être soutenus par leur famille et leurs amis rapportaient moins de symptômes liés à l'anxiété, à la dysphorie, au burnout, ou à l'idéation suicidaire (Chan, 2002; Greenglass et coll., 1994). Quant au soutien social disponible en milieu de travail, il a été démontré que le soutien du supérieur modérait significativement les effets du stress et des stressseurs sur l'épuisement professionnel, cet effet modérateur étant toutefois inconstant lorsque ce soutien est en provenance des collègues de travail (Cheuk et coll., 1994; Greenglass et coll., 1996). Van Dick et Wagner (2001) ont quant à eux montré que le soutien social total, formé du soutien des collègues et du supérieur, modérait les effets des stressseurs sur l'état de stress ressenti (*strain*) par les enseignants.

En somme, les recherches présentées dans cette section permettent de croire que le soutien social affecte significativement la qualité des rapports élève-enseignant, laissant suggérer que plus un enseignant se sent soutenu au travail, plus il entretient des relations fortement chaleureuses et faiblement conflictuelles avec ses élèves (Greenglass et coll., 1996; Mantzicopoulos, 2005; O'Connor, 2010). Cependant, les études recensées à ce sujet sont encore trop peu nombreuses et limitées, justifiant l'investigation plus approfondie de

cette relation. Les résultats exposés précédemment établissent également que le soutien social perçu par les enseignants pourrait modérer les effets néfastes des stressseurs susceptibles d'envenimer leurs liens affectifs avec les jeunes. Les résultats explicités dans cette section démontrent aussi que le soutien social semble participer tant directement qu'indirectement au maintien de la SPT des enseignants, que ce soutien provienne de la vie personnelle ou professionnelle. Avant de clore la partie du contexte théorique intéressée par les déterminants psychologiques et contextuels (ci-après DPC) de la qualité de la REE, il importe aussi de définir le concept de SPT et d'identifier ses liens avec cette variable.

La santé psychologique au travail

L'intérêt voué à la santé des travailleurs semble être apparu à la fin du XIX^e siècle, à une époque où l'essor de la révolution industrielle s'accompagnait d'une détérioration importante des conditions de travail due, notamment, à la mécanisation du travail, à la fragmentation des tâches, ainsi qu'à la perte d'autonomie des travailleurs. Cependant, des suites de la Seconde guerre mondiale, cette préoccupation a fait place à une recherche accrue d'efficacité et de productivité, dans un effort soutenu de reconstruction des institutions écorchées par la guerre. Près de trente ans plus tard, cette quête d'efficience mènera à la reconnaissance d'un nouveau phénomène pandémique en milieu de travail, soit celui du stress organisationnel, occasionnant de multiples problèmes de santé chez les travailleurs, dus à différents facteurs présents dans leur environnement de travail. Depuis lors, les préoccupations envers la santé des travailleurs ne cessent de croître, comme en témoignent l'établissement de normes de santé et de sécurité au travail dans de nombreux

pays et l'émergence d'associations et d'événements voués à la promotion de la santé des travailleurs (Achille, 2003a).

Selon Achille (2003b), la santé des travailleurs concerne tant leur état physique que psychologique. Cependant, dans cette recherche, seul l'état psychologique des enseignants sera pris en compte. En fait, lors de l'écriture de cette thèse, la grande majorité des études intéressées par la SPT étudiaient cette problématique uniquement à partir de conceptualisations de la santé mentale appliquées à la vie en général. D'ailleurs, dans la documentation scientifique recensée à ce sujet, il existe de nombreuses définitions de la santé psychologique, celle-ci pouvant être mesurée à l'aide de deux à douze indicateurs différents³⁸ (Compton, Smith, Cornish, et Qualls, 1996; Dejours, 1995; Gilbert, 2004; Skube, 1993; Ware et Sherbourne, 1992; Warr, 1990). Cependant, comme l'affirme Forest (2005), malgré l'abondance de définitions différentes pour ce concept, deux constats peuvent être dressés, à l'effet que : 1) la santé psychologique est un construit de nature multidimensionnelle, et; 2) elle constitue plus que l'absence de maladie, mais également la présence d'aspects positifs (Achille, 2003a; Emmet, 1991).

En accord avec les constats précédents, la définition de la santé psychologique avancée par Massé et ses collaborateurs (1998a, 1998b) pour une population générale et récemment adaptée au contexte du travail par Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (voir Gilbert, 2009) vaut la peine d'être analysée de plus près. En fait, à la lumière des résultats

³⁸ Voir Forest (2005) pour une revue plus exhaustive.

empiriques vérifiés par ces auteurs auprès de travailleurs québécois francophones, la SPT est un construit multidimensionnel qui résulte non seulement de la présence de manifestations de bien-être psychologique, mais également de l'absence de manifestations de détresse psychologique. De façon plus précise, Gilbert et ses collaborateurs (Gilbert, 2009) ont démontré par le biais d'analyses factorielles confirmatoires que les deux dimensions principales de la santé psychologique sise en milieu de travail, soit les manifestations de bien-être et de détresse psychologique, sont formées de trois sous-dimensions chacune, telles que précisées dans les deux paragraphes suivants.

En fait, selon les résultats des analyses (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie; voir Gilbert, 2009), les manifestations de bien-être psychologique au travail (ci-après BEPT) correspondent à trois dimensions, qui sont : 1) l'équilibre personnel; 2) l'implication au travail et; 3) l'ouverture au milieu de travail. La première dimension, nommée équilibre personnel, fait référence au fait d'avoir un bon moral, de se sentir en forme et bien dans sa peau au travail. Elle réfère aussi à l'équilibre entre les activités professionnelles, personnelles et familiales. L'implication dans le travail correspond quant à elle au niveau d'appréciation et de fierté face au travail accompli, ainsi qu'au désir d'entreprendre des projets professionnels et au niveau d'énergie investie dans ceux-ci. Quant à la troisième dimension du construit, soit l'ouverture envers le milieu professionnel, elle fait référence à l'intérêt et au plaisir ressenti au travail, ainsi qu'à la qualité des relations interpersonnelles.

Pour ce qui est de la deuxième composante de la SPT, soit les manifestations de détresse psychologique au travail (ci-après DPT), elle correspond à une réalité davantage négative marquée par les trois dimensions nommées : 1) irritabilité-agressivité; 2) anxiété-dépression et; 3) désengagement. La première dimension, intitulée irritabilité-agressivité, regroupe les comportements des travailleurs témoignant d'une tendance à l'isolement, à l'irritabilité, à l'agressivité et au conflit. La seconde dimension, qui est l'anxiété-dépression, fait davantage référence aux sentiments de tristesse et de stress, ainsi qu'aux états dépressifs et anxieux vécus par les travailleurs lors de situations professionnelles. Finalement, la dernière dimension de la DPT, c'est-à-dire le désengagement, correspond au manque d'intérêt envers la tâche à accomplir, au manque d'initiative face aux projets professionnels, ainsi qu'au désir de tout lâcher.

Quant à la prévalence des troubles liés à la santé psychologique dans la population enseignante, au Royaume-Uni, on estime que les deux tiers des enseignants contraints de quitter prématurément leur profession le font à cause de troubles psychologiques (Otto, 1986). Selon des données australiennes, de 10% à 20% des enseignants souffriraient de détresse psychologique, et parmi eux, près de la moitié de façon sévère, un niveau situé au-delà du seuil habituel dans la population générale (Louden, 1987). Dans les Pays basques, 55% des enseignants auraient des manifestations d'irritabilité en classe et 64% vivraient de l'anxiété (Independent Education Union (IEU), 1996). Au Québec, selon une étude récente menée par Houlfort et Sauvé (2010), un enseignant sur cinq travaillerait chaque jour dans un état de détresse psychologique. De plus, 60% des enseignants québécois ressentiraient

des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois, et 20% une fois par semaine. Des données colligées par la Régie des rentes du Québec quelques années plus tôt indiquent aussi que 34% des enseignants invalides souffriraient de troubles psychologiques, un taux deux fois plus élevé que dans la population générale (Dionne-Proulx, 1995). Les problèmes psychologiques les plus courants chez les enseignants seraient l'épuisement émotionnel, la frustration, la tension extrême, la perte d'énergie, la nervosité, l'irritabilité et la dépression (Kyriacou et Sutcliffe, 1979; Otto, 1986).

Après avoir défini la SPT et avoir dressé un rapide portrait de sa prévalence dans la population enseignante, il importe maintenant d'identifier les liens l'unissant à la qualité de la REE en milieu scolaire, ce que les paragraphes qui suivent s'appliquent à faire.

Les liens entre la SPT et la qualité de la REE. Bien que certains auteurs aient proposé que l'état mental des enseignants puisse affecter la qualité de la REE (Kyriacou et Sutcliffe, 1978b), très peu d'études empiriques ont tenté de vérifier ce lien. Malgré tout, une étude effectuée auprès de 1217 éducatrices en garderie a démontré que plus celles-ci présentaient des symptômes dépressifs, moins elles se montraient sensibles aux enfants sous leur responsabilité ($r = -.12, p < .001$), et plus elles avaient tendance à adopter des attitudes de rejet envers eux ($r = .11, p < .001$), ou alors négatives et intrusives ($r = .08, p < .05$; Hamre et Pianta, 2004). En d'autres mots, les éducatrices montrant des symptômes dépressifs seraient moins sensibles et positivement engagées auprès des enfants, un constat corroborant les études portant sur les effets d'une mauvaise santé mentale des parents sur la

qualité de l'attachement avec leur enfant (Belsy et Isabella, 1988; Benn, 1986; Goldsmith et Rogoff, 1995; Ricks, 1985).

Dans une seconde étude, effectuée auprès de 2282 enfants de niveau préscolaire, les enseignants qui souffraient de symptômes dépressifs rapportaient également des relations significativement plus conflictuelles avec les élèves de leur classe ($r=.21$, $p<.001$). Cependant, les auteurs de cette recherche soulignent qu'il est possible que cet effet soit le résultat d'un biais dû à l'humeur dépressive des enseignants qui évaluaient aussi la qualité de leur relation avec les élèves de leur classe (Hamre et coll., 2008). Au secondaire cette fois, une étude effectuée par Janosz et ses collègues (2005) auprès de 6175 enseignants œuvrant au sein d'écoles québécoises francophones de milieux défavorisés démontre une relation inverse entre le niveau d'épuisement émotionnel de ces derniers et la qualité de leurs relations interpersonnelles avec les élèves ($r=-.32$, $p<.001$).

Bref, les recherches répertoriées précédemment démontrent qu'il existe un lien significatif unissant la santé psychologique des enseignants et la qualité des interactions qu'ils entretiennent avec les jeunes de leur classe. De façon plus précise, il appert que les enseignants aux prises avec des symptômes dépressifs se montrent moins sensibles aux enfants et adoptent avec eux des attitudes favorisant le rejet et le conflit. Malgré l'importance des résultats de ces études, celles-ci demeurent très peu nombreuses, elles se concentrent surtout au préscolaire, et elles se sont penchées quasi exclusivement sur les

effets des états dépressifs des éducateurs, en oubliant de considérer l'impact possible de la dimension positive de la SPT (ex. BEPT).

Au terme de cette seconde partie du contexte théorique dont l'objectif visait à identifier les déterminants de la qualité de la REE, il est possible d'affirmer qu'il existe des liens significatifs entre les stressseurs, le soutien social, la SPT, et la qualité de la REE. Cependant, les études qui ont investigué ces liens possèdent des lacunes importantes. Tout d'abord, celles-ci sont peu nombreuses, elles ont souvent été menées auprès d'enfants d'âge préscolaire et elles ne distinguent généralement pas les élèves réguliers et les élèves à risque. De plus, ces recherches ne tiennent généralement pas compte des stressseurs, du soutien social et de la SPT de façon simultanée, elles mesurent ces variables de façon parcellaire (ex. seul l'aspect négatif de la SPT est mesuré), et elles n'ont jamais vérifié l'effet médiateur potentiel de la SPT.

Cette section du contexte théorique a aussi établi qu'il n'existe pas de consensus quant au rôle du soutien social dans la relation unissant les stressseurs à la santé des individus, certaines études démontrant que le soutien social puisse modérer l'effet des stressseurs sur la santé psychologique des enseignants, d'autres non (Chan et Hui, 1998; Hodge et coll., 1994; Sarros et Sarros, 1992; Schonfeld, 1990), cet effet semblant tributaire des circonstances à l'intérieur desquelles il a lieu (ex. source du soutien, type de stressseur; Hagihara et coll., 1998). En exposant les liens entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE, les paragraphes précédents ont aussi confirmé la possibilité que la

SPT agisse comme médiateur entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, tel que proposé par certains auteurs (Belsky, 1995; Geurts et coll., 2002). Parallèlement, certaines études rapportent que les DPC seraient liés plus fortement à la qualité de la relation adulte-enfant dans une population d'enfants à risque (Crnic et coll., 1986; Crockenberg, 1981). Bref, prenant en considération les divers constats qui ont pu être dressés dans les deux parties du contexte théorique présentées précédemment, les paragraphes qui suivent spécifient de façon détaillée les objectifs poursuivis par la présente étude ainsi que les hypothèses pouvant être avancées pour chacun d'eux.

Objectifs et hypothèses de recherche

Le contexte théorique présenté antérieurement s'est d'abord attardé à définir la REE. Après avoir analysé les définitions proposées par les perspectives écologique, sociale et de l'attachement, c'est la définition proposée par cette dernière, à l'effet qu'une REE optimale soit marquée par des interactions fortement chaleureuses, ainsi que peu conflictuelles et dépendantes, qui est apparue la plus satisfaisante. Il importe de rappeler que cette conceptualisation est préconisée dans cette recherche pour les raisons suivantes :

- 1) elle est fortement ancrée dans la théorie et découle d'une lignée d'études portant sur l'attachement mère-enfant (Bowlby, 1958, 1969);
- 2) elle est principalement axée sur la dimension socioaffective de ce lien interpersonnel, qui est le point de mire de cette thèse;
- 3) elle propose une conception parcimonieuse et dûment validée du lien élève-enseignant (Pianta, 1999, 2001), et;
- 4) sa mesure est facile à utiliser auprès de larges échantillons et

elle est adaptée aux enfants de huit ans et moins, une particularité importante considérant que cette recherche s'adresse à une population de niveau préscolaire et primaire.

Après avoir circonscrit les bases conceptuelles de la REE, le contexte théorique s'est ensuite appliqué à exposer les liens empiriques unissant la qualité de la REE à divers indicateurs de la réussite scolaire. Globalement, les résultats répertoriés ont permis d'établir que la qualité de la REE était associée significativement au succès éducatif des élèves, que celui-ci soit mesuré à l'aide d'indicateurs cognitifs (ex. notes aux examens ou à des tests standardisés) ou non cognitifs (ex. motivation, estime de soi, adaptation scolaire, etc.) et ce, tant aux niveaux préscolaire, primaire, secondaire, que postsecondaire. Les résultats des études recensées ont aussi confirmé l'importance de la qualité de la relation socioaffective entre les enseignants et les élèves à risque plus spécifiquement (Brewster et Bowen, 2004). Devant autant de preuves établissant que la qualité de la REE soit liée significativement à la réussite des jeunes, une meilleure compréhension des facteurs favorisant une REE optimale s'est imposée.

Similaires à la réalité propre à l'attachement enfant-parent, les déterminants de la qualité de la REE recensés ont pu être regroupés en deux catégories, la première touchant les attributs personnels et familiaux de l'élève et de l'enseignant, la seconde regroupant les facteurs associés à la santé psychologique de l'enseignant et à son contexte de travail. Peu étudiés à ce jour, les DPC, c'est-à-dire les stressseurs, le soutien social et la SPT, ont été définis et leurs liens avec la qualité de la REE ont été précisés. Évidemment, cette revue de

la documentation a permis de constater que, non seulement les études portant sur les liens entre les DPC et la qualité de la REE sont récentes et peu nombreuses, mais également qu'elles comportent des lacunes importantes. Par exemple, ces études : 1) ont souvent été menées auprès d'enfants d'âge préscolaire; 2) ne distinguent généralement pas les élèves réguliers et les élèves à risque; 3) ne tiennent habituellement pas compte des stressseurs, du soutien social et de la SPT de façon simultanée; 4) mesurent souvent les DPC de façon parcellaire (ex. seul l'aspect négatif de la SPT est mesuré; tiennent compte d'un nombre limité de sources de stress ou de soutien social), et; 5) n'ont jamais vérifié l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, un effet probable selon la documentation recensée.

Considérant cet état des faits, cette recherche poursuit trois objectifs. Le premier objectif de cette recherche vise à examiner plus en profondeur les liens entre les stressseurs, le soutien social, la SPT des enseignants et la qualité de la REE. Quant au deuxième objectif, il vise à vérifier l'effet médiateur de la SPT des enseignants dans la relation unissant les stressseurs et le soutien social à la qualité de la REE. Finalement, le troisième objectif de cette recherche vise à examiner les liens répertoriés auprès d'élèves réguliers et à risque. Afin de visualiser les objectifs poursuivis par cette recherche, la figure 4 précise les liens qui seront vérifiés entre les deux variables indépendantes, la variable médiatrice et la variable dépendante.

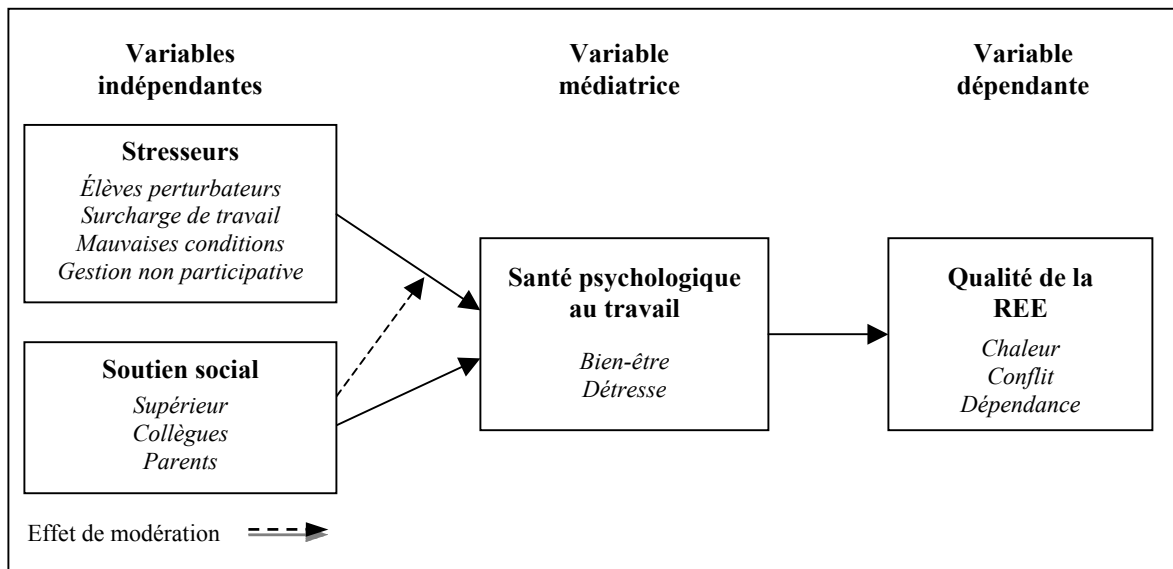


Figure 4. Les liens investigués dans cette recherche

En fonction des résultats empiriques recensés dans le contexte théorique exposé antérieurement, les hypothèses émises pour chacun des trois objectifs poursuivis par la présente étude sont présentées ci-après. Il importe de préciser que ces hypothèses considèrent les trois dimensions de la REE telles que définies par la perspective découlant de la théorie de l'attachement, qui sont la chaleur, le conflit et la dépendance.

1. Premier objectif : examiner les liens entre les stresseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE.
 - *Hypothèse 1.1.a* : les stresseurs seront liés négativement à la chaleur.
 - *Hypothèse 1.1.b* : les stresseurs seront liés positivement au conflit.
 - *Hypothèse 1.1.c* : les stresseurs seront liés positivement à la dépendance.
 - *Hypothèse 1.2.a* : le soutien social sera lié positivement à la chaleur.

- *Hypothèse 1.2.b* : le soutien social sera lié négativement au conflit.
- *Hypothèse 1.2.c* : le soutien social sera lié négativement à la dépendance.
- *Hypothèse 1.3.a* : la SPT sera liée positivement à la chaleur.
- *Hypothèse 1.3.b* : la SPT sera liée négativement au conflit.
- *Hypothèse 1.3.c* : la SPT sera liée négativement à la dépendance.

2. Second objectif : vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation unissant les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE.

- *Hypothèse 2.1.a* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant les stressseurs et la chaleur.
- *Hypothèse 2.1.b* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant les stressseurs et le conflit.
- *Hypothèse 2.1.c* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant les stressseurs et la dépendance.
- *Hypothèse 2.2.a* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant le soutien social et la chaleur.
- *Hypothèse 2.2.b* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant le soutien social et le conflit.
- *Hypothèse 2.2.c* : la SPT des enseignants aura un effet médiateur dans la relation unissant le soutien social et la dépendance.

3. Troisième objectif : examiner les différences de résultats répertoriés auprès d'élèves réguliers et à risque.

- *Hypothèse 3.1.a* : les résultats obtenus seront plus importants³⁹ chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers.

³⁹ Les résultats seront jugés plus importants si les liens significatifs répertoriés sont : 1) plus nombreux, et si; 2) leur amplitude est plus forte.

Après avoir précisé les objectifs ainsi que les hypothèses de la présente recherche, il importe maintenant de présenter la méthodologie privilégiée dans cette étude afin de les vérifier, ce que le prochain chapitre s'attardera à faire.

Chapitre 2 : Méthodologie

Ce deuxième chapitre portera sur la méthodologie employée dans la présente étude afin de répondre à ses trois objectifs principaux qui consistent à : 1) examiner les liens entre les variables indépendantes (c.-à-d. les stressseurs, le soutien social et la SPT) et la variable dépendante (c.-à-d. la qualité de la REE); 2) vérifier l'effet médiateur potentiel de la SPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, et; 3) examiner les différences de résultats répertoriés auprès d'élèves réguliers et à risque. Pour ce faire, la première section présentera la procédure expérimentale préconisée dans cette recherche ainsi que le déroulement de la cueillette de données. La seconde partie abordera les caractéristiques de l'échantillon d'enseignants ayant participé à l'étude, en plus de spécifier les caractéristiques des élèves réguliers et à risque choisis par ces derniers afin d'évaluer la qualité de la REE établie avec eux. Finalement, la troisième section présentera les instruments de mesure utilisés dans cette thèse ainsi que leurs qualités psychométriques.

La procédure expérimentale

Afin de répondre aux trois objectifs de la présente recherche, des enseignants responsables de classes régulières⁴⁰ de niveaux préscolaire et primaire⁴¹ ont été appelés à

⁴⁰ Afin d'offrir un meilleur contrôle des variables évaluées dans cette étude, et plus particulièrement de la REE, l'échantillon a été restreint aux enseignants non spécialistes responsables de classes régulières. Ces enseignants sont privilégiés dans cette recherche parce qu'ils passent le plus de temps avec les mêmes élèves, favorisant ainsi l'établissement d'un lien socioaffectif. De plus, puisque cette étude poursuit l'objectif de comparer les résultats auprès d'un échantillon d'élèves réguliers et à risque, l'investigation de classes

répondre à un questionnaire comprenant deux parties distinctes : 1) la première partie visant à recueillir les données démographiques des participants (c.-à-d. sexe, âge, nationalité, expérience, type de poste, niveau scolaire, ratio, région), et ; 2) la seconde partie comprenant les instruments de mesure des trois variables indépendantes (c.-à-d. les stressseurs, le soutien social et la SPT) et de la variable dépendante à l'étude (c.-à-d. la qualité de la REE avec un élève régulier et un élève à risque). Les paragraphes qui suivent dressent un portrait détaillé des enseignants qui ont participé à la recherche.

Lors de l'expérimentation, 15 commissions scolaires publiques francophones ont été contactées au cours de l'année scolaire 2007-2008 afin de les inviter à participer à cette étude (voir annexe 4). De ces 15 commissions scolaires, sept d'entre elles, situées dans les régions du Bas-St-Laurent, de l'Estrie, de Lanaudière, et des Laurentides, ont répondu positivement à cette invitation. Par la suite, les écoles rattachées à ces sept commissions scolaires ont été approchées afin de les inciter à inviter les enseignants de leurs établissements à participer à cette étude. De manière à élargir le bassin de répondants, la chercheuse principale a également invité des étudiants inscrits au deuxième cycle en éducation à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, ainsi que les membres de son entourage ciblés par cette étude, à y participer.

régulières intégrant, au besoin, des élèves à risque semblait la plus appropriée, écartant ainsi les enseignants de classes d'adaptation scolaire.

⁴¹ Ces niveaux ont été privilégiés dans cette recherche parce que: 1) les liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique et la REE ont été étudiés surtout en milieu de garde et à la maternelle, mais peu en milieu scolaire (Hamre et Pianta, 2004; Hamre et coll., 2008), et; 2) la qualité de la REE est particulièrement importante en bas âge, celle-ci ayant des répercussions sur le développement de l'enfant plus tard dans sa vie, ce pourquoi il semblait plus adéquat de cibler le primaire, et non des niveaux scolaires supérieurs (Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Steinberg, 1992).

En tout, 900 questionnaires ont été distribués au sein des milieux ciblés. Les enseignants souhaitant à participer à l'étude ont d'abord été appelés à remplir un formulaire de consentement libre et éclairé (voir annexe 5), après quoi, ils pouvaient répondre au questionnaire au moment de leur choix. Au total, le questionnaire comportait 226 énoncés, et sa passation était d'environ 50 minutes. Une fois remplis, les questionnaires ont été récupérés directement par la chercheuse, ou tout simplement envoyés par la poste ou par Internet. Au final, 240 questionnaires ont été remplis et retournés, pour un taux de participation de 26.67%. À la réception des questionnaires, la chercheuse principale a attribué un code numérique à chacun des participants de manière à respecter la confidentialité des données recueillies. Il importe de spécifier que cette recherche a été effectuée à un seul temps de mesure, selon un devis transversal.

L'échantillon utilisé dans l'étude

Cette seconde section du chapitre portant sur la méthodologie dresse un portrait détaillé de l'échantillon utilisé dans cette étude. Plus précisément, cette section présente : 1) les caractéristiques des enseignants qui ont participé à cette étude, ainsi que; 2) les caractéristiques des élèves réguliers et à risque choisis par les enseignants afin de répondre à l'instrument de mesure de la variable dépendante (c.-à-d. la qualité de la REE).

Les caractéristiques des enseignants participants

Parmi les 240 sujets qui ont complété et remis le questionnaire, neuf sujets ont été omis des analyses subséquentes. Plus précisément, six sujets ont d'abord été écartés parce qu'ils enseignaient une spécialité (enseignement de l'anglais, de l'éducation physique, des arts plastiques, etc.) ou étaient responsables de classes d'adaptation scolaire. De plus, trois autres participants ont été écartés des analyses parce qu'ils enseignaient au sein d'écoles privées, ces milieux éducatifs présentant un mode de fonctionnement très différent, à plusieurs égards (ex. financement, gestion, sélection des élèves, etc.), à celui du système scolaire public.

Suite à ces suppressions, l'échantillon final de cette étude compte 231 participants, soit 214 femmes (92.6%) et 17 hommes (7.4%), dont la moyenne d'âge se situe entre 31 et 40 ans. Quant à la nationalité des participants, 230 sujets sont d'origine canadienne-française, et un seul sujet est d'origine canadienne-anglaise⁴². Parmi les enseignants participants, seulement six (2.6%) exercent la profession d'enseignant depuis moins de deux ans, 18 (7.8%) sujets enseignent depuis deux à cinq ans, 50 (21.6%) depuis 5 à 10 ans, 75 (32.5%) depuis 10 à 20 ans, 59 (25.5%) depuis 20 à 30 ans, et 23 (10.0%) enseignent depuis plus de 30 ans.

⁴² Même si le sujet est d'origine canadienne-anglaise, il a répondu au questionnaire en langue française.

Pour ce qui est du type de poste occupé par les participants, 190 (82.3%) ont un poste permanent, 38 (16.5%) ont un poste temporaire ou contractuel, et trois (1.3%) participants occupent un autre type de poste non spécifié. Quant au niveau d'enseignement, 37 (16.0%) sujets travaillent au préscolaire et 193 (83.5%) au niveau primaire, et parmi eux, 185 (80.1%) sont attirés à une classe composée d'un seul niveau scolaire, alors que 45 (19.5%) enseignants sont responsables d'une classe intégrant plus d'un niveau à la fois⁴³. Cependant, un (0.4%) sujet n'a pas spécifié son type de classe. Quant au nombre d'élèves à qui les enseignants participants doivent enseigner, la moyenne est de 21.74 élèves par classe, avec un écart-type de 4.77 élèves. La classe la moins nombreuse est formée de huit élèves, alors que la plus populeuse compte 31 élèves.

Quant à l'endroit où les participants exercent leur profession, 230 enseignants travaillent au sein de commissions scolaires publiques francophones et un seul œuvre dans une commission scolaire publique anglophone. De plus, 15.6% des sujets proviennent de la région du Bas-St-Laurent, 18.2% de l'Estrie, 24.7% de Lanaudière et 36.8% des Laurentides. Il est à noter que 4.8% des sujets proviennent d'autres régions telles que Montréal, Laval, la Montérégie et la Côte-Nord. Finalement, les 231 sujets qui composent l'échantillon travaillent dans plus de 96 écoles différentes, en plus des 11 sujets qui n'ont pas spécifié le nom de leur école, pour une moyenne oscillant entre 2.16 et 2.41 enseignants participants par école. Pour ce qui est des indices de défavorisation des écoles où

⁴³ Ce type de classe est communément appelé, dans le jargon scolaire, une classe *multi niveaux*.

enseignent les participants, la moyenne du seuil de faible revenu (SFR)⁴⁴ est de 16.74⁴⁵ avec un écart-type de 5.59, alors que celle de l'indice du milieu socio-économique (IMSE)⁴⁶ est de 17.38, avec un écart-type de 5.45. Dans cet échantillon, le SFR le plus bas était de 5.40 et le plus haut de 42.64, alors que le IMSE le plus bas était de 6.92 et le plus haut de 32.68.

Les caractéristiques des élèves réguliers et à risque

Dans la présente étude, chaque enseignant participant était invité à évaluer la qualité de sa relation socioaffective avec un élève régulier et un élève à risque de sa classe. Toutefois, avant de présenter les caractéristiques des élèves choisis, il importe de spécifier de quelle façon la catégorie des *élèves à risque* est identifiée dans cette étude. En fait, puisque cette étude touche les écoles québécoises du secteur public, ce sont essentiellement les documents dédiés à ces écoles, en vigueur au moment de la préparation à l'expérimentation de cette étude, soit à l'été 2007, qui ont été utilisés. En ce sens, en annexe du document intitulé *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves*

⁴⁴ Le seuil de faible revenu (SFR) est un indice mesurant la proportion de familles vivant autour du seuil de faible revenu ou sous ce seuil (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2008). Plus l'indice est élevé, plus il indique un fort niveau de défavorisation. En 2000, la moyenne du SFR pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec était de 20.89 (MELS, 2005).

⁴⁵ Moyenne obtenue avec 218 sujets sur 231, 18 ne pouvant pas être associés à un indice par manque d'informations.

⁴⁶ L'indice du milieu socio-économique (IMSE) est composé de la proportion des mères sous-scolarisées (2/3 de l'indice) et de la proportion de parents inactifs (1/3 de l'indice; MELS, 2008). Plus l'indice est élevé, plus il indique un fort niveau de défavorisation. En 2000, la moyenne de l'IMSE pour l'ensemble des commissions scolaires du Québec était 17.00 (MELS, 2005).

handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA; MELS, 2007, p.24),

il est stipulé que :

« On entend par *élèves à risque* des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. [...] Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation *élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*⁴⁷ ».

Comme mentionné dans un document de référence disponible sur le site Internet du Centre de documentation du Bureau de l'adaptation scolaire et des services complémentaires de la Commission scolaire de Montréal (CSDM, s.d.) à l'été 2007, soit au moment de l'élaboration du questionnaire utilisé pour cette thèse, l'identification des élèves à risque aux fins de la déclaration des effectifs scolaires n'était plus exigée par le Ministère des Loisirs et du Sport (MELS). Cependant, à cette époque, trois codes de difficulté

⁴⁷ Un élève identifié comme étant handicapés ou présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) reçoit un financement spécifique du gouvernement pour sa scolarisation dans la mesure où il a reçu un diagnostic posé par un professionnel, il présente des incapacités qui limitent ou empêchent sa participation aux services éducatifs, et/ou il a besoin de soutien particulier pour fonctionner en milieu scolaire (Commission scolaire de Montréal (CSDM), s.d.). Les EHDAA regroupent les élèves de code 14 (troubles graves du comportement), 23 (déficience intellectuelle profonde), 24 (déficience intellectuelle moyenne à sévère), 33 (déficience motrice légère/organique), 34 (déficience langagière), 36 (déficience motrice grave), 42 (déficience visuelle), 44 (déficience auditive), 50 (troubles envahissants du développement), 53 (trouble relevant de la psychopathologie), 99 (élève en attente d'un diagnostic ou présentant un déficit rare; MELS, 2007).

subsistaient et devaient encore être utilisés par les enseignants pour l'identification administrative des élèves à risque aux fins de l'application de l'Entente nationale, c'est-à-dire la convention collective des enseignants. Ces codes étaient les codes 10 (retard d'apprentissage), 11 (déficience intellectuelle légère), et 12 (trouble du comportement). Dans la présente étude, afin que l'identification de ces élèves soit claire et uniforme, ces codes ont été utilisés (voir annexe 6).

De façon plus précise, dans le document intitulé *Signalisation administrative 2006-2007* de la Commission scolaire de Montréal (CSDM, s.d.)⁴⁸, il est spécifié que les élèves à risque présentent une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

Au préscolaire, ces élèves...

- ont fréquemment des problèmes de discipline;
- sont isolés socialement;
- ont un retard de langage expressif (autre qu'une déficience langagière);
- ont de la difficulté à suivre les consignes formulées par un adulte;
- ont des difficultés à sélectionner, traiter, retenir et utiliser l'information;
- ont un retard en ce qui a trait à la conscience de l'écriture et du nombre;
- ont des déficits de l'attention;
- ont un retard de développement;
- ont des troubles du comportement⁴⁹.

⁴⁸ En référence à l'annexe XIX de la convention collective des enseignants.

⁴⁹ L'élève à risque ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir : 1) de comportements surréactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement.); 2) de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, etc.). Les difficultés d'interaction avec l'environnement sont considérées significatives dans la mesure où elles nuisent au développement de l'élève en cause ou à celui d'autrui en dépit des mesures d'encadrement habituelles prises à

Au primaire, ces élèves :

- éprouvent de la difficulté à atteindre les objectifs du Programme de formation à l'école québécoise;
- présentent un retard de langage expressif (autre que la déficience langagière);
- sont considérés comme sur-réactifs (problèmes de discipline, d'attention et de concentration) ou sous-réactifs (très faible interaction avec les camarades de leur classe);
- ont des difficultés ou des troubles d'apprentissage;
- ont une déficience intellectuelle légère;
- ont des problèmes émotifs;
- ont des troubles du comportement.

Lorsqu'aucun élève à risque n'était intégré dans la classe des enseignants participants, ces derniers étaient invités à cibler plutôt un élève présentant des troubles graves du comportement⁵⁰, ces élèves étant identifiés par les codes 13 (avec entente MELSS-MSSS⁵¹) ou 14 (sans entente MELSS-MSSS). Si encore aucun élève de la classe n'était identifié avec ces codes, l'enseignant participant était invité à ignorer cette section du questionnaire. Il est à noter que les codes 13 ou 14 font partie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après EHDA; MELSS, 2007). Toutefois,

son endroit. L'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la tâche ou d'une capacité d'attention et de concentration réduite (Centrale syndicale du Québec (CSQ), 2005, Entente nationale 2005-2010, annexe XIX, p.206-207).

⁵⁰ Selon le document de la CSDM (s.d.), un élève ayant des troubles du comportement présente les caractéristiques suivantes : 1) comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale dont la fréquence est élevée depuis plusieurs années, et; 2) comportements répétitifs et persistants qui violent manifestement les droits des autres élèves ou les normes sociales propres à un groupe d'âge et qui prennent la forme d'agressions verbales ou physiques, d'actes d'irresponsabilité et de défi constant à l'autorité. L'intensité et la fréquence de ces comportements sont telles qu'un enseignement adapté et un encadrement systématique sont nécessaires. De plus, l'élève dont le comportement est évalué sur une échelle de comportement standardisée s'écarte d'au moins deux écarts types de la moyenne des jeunes de son groupe d'âge.

⁵¹ Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS).

compte tenu de leur similarité avec le code 12, les codes 13 ou 14 ont été inclus dans la désignation *élève à risque* aux fins de la présente étude.

Lors de l'expérimentation, les 231 enseignants participants ont évalué la qualité de leurs relations avec 231 élèves réguliers et 209 élèves à risque. À la lueur de ces résultats, il appert que 22 enseignants n'avaient pas d'élèves à risque intégrés à leur classe, ce qui représente 9.5% de l'échantillon total, une réalité jugée concevable. En effet, il arrive qu'une classe soit composée uniquement d'élèves réguliers et qu'aucun d'entre eux ne soit identifié comme étant à risque. Il est également possible que lors de la passation du questionnaire, certains élèves n'aient pas encore été diagnostiqués à risque, ce processus requérant l'intervention de plusieurs ressources professionnelles, un parcours souvent long et complexe. De plus, au préscolaire plus spécifiquement, puisque les élèves entament tout juste leur entrée dans le système scolaire, très peu d'entre eux possèdent déjà un diagnostic, l'identification des facteurs de vulnérabilité chez ces jeunes demandant souvent plusieurs semaines, voire plusieurs mois après le début des classes. D'ailleurs, dans la section du questionnaire destinée aux commentaires, plusieurs enseignants participants ont spécifié qu'ils étaient dans l'attente que certains élèves de leur classe soient identifiés à risque ou EHDAA. Par conséquent, il est fort probable que le nombre d'élèves à risque présents dans la classe des enseignants participants, tel que rapporté dans la section du questionnaire portant sur les données démographiques, soit sous-estimé.

Les élèves réguliers

De façon plus détaillée, parmi les 231 élèves réguliers choisis par les enseignants participants, 162 (70.1%) sont des filles et 69 (29.9%) des garçons, dont l'âge moyen est de 8.66 ans avec un écart-type de 2.20 ans. De plus, 226 élèves sont d'origine canadienne, alors qu'un élève est d'origine européenne, un est d'origine sud-américaine, et un autre est d'origine africaine. Deux élèves réguliers ont une origine non spécifiée. Finalement, en moyenne, les enseignants participants enseignaient à ces élèves depuis trois à six mois.

Les élèves à risque

Pour ce qui est des élèves à risque, parmi les 209 élèves choisis par les enseignants participants, 49 (23.4%) sont des filles, alors que 160 (76.6%) sont des garçons, ceux-ci étant âgés en moyenne de 8.84 ans, avec un écart type de 2.21 ans. Cette proportion coïncide d'ailleurs avec les statistiques québécoises soulignant que plus de garçons que de filles sont identifiés à risque ou EHDAA (Goupil, 2007; Hoppe, 2006)⁵². De plus, 196 élèves sont d'origine canadienne, trois sont d'origine européenne, un est d'origine sud-américaine, deux sont d'origine africaine, et deux sont d'origine asiatique. Les participants enseignaient à ces élèves en moyenne depuis trois à six mois.

⁵² Selon Goupil (2007), au Québec, au primaire, il y aurait une fille identifiée en trouble de comportement contre 5.5 garçons. Au préscolaire, cette proportion serait d'une fille pour trois garçons. Quant à Hoppe (2006), il relève des données de l'Institut de la statistique du Québec qui établissait, en 2005, que la proportion d'élèves en difficulté à l'école représentait 13.7 % de l'effectif scolaire masculin, contre 7.3 % pour son pendant féminin.

En tout, 172 (82.30%) élèves à risque choisis par les enseignants participants sont identifiés à l'aide d'un seul code, alors que 31 (14.83%) élèves se voient attribuer plus d'un code à la fois. Six enseignants n'ont pas spécifié le type de *risque* associé aux élèves choisis lors de l'expérimentation. Un portrait détaillé de la distribution des codes et des problématiques des élèves à risque dans cette étude est présenté au tableau 1.

Tableau 1. Identification des codes et des problématiques des élèves à risque choisis par les enseignants participants à cette étude afin de répondre à l'instrument de mesure de la qualité de la REE

Codes	Problématiques	Nb. d'élèves	%
10	Retard d'apprentissage	80	38.3%
11	Déficience intellectuelle légère	10	4.8%
12	Trouble du comportement	57	27.3%
13 ou 14	Troubles graves du comportement	25	12.0%
10 et 11	Retard d'apprentissage et déficience intellectuelle légère	2	1.0%
10 et 12	Retard d'apprentissage et trouble du comportement	22	10.5%
10 et 13 ou 14	Retard d'apprentissage et troubles graves du comportement	7	3.3%
-	Non spécifié ou autre	6	2.9%
Total		209	100%

En somme, après avoir présenté les caractéristiques de l'échantillon utilisé dans la présente étude, il importe maintenant de spécifier les instruments de mesure qui ont été utilisés lors de cette investigation, en prenant soin de spécifier leurs fondements théoriques et empiriques, ainsi que leurs propriétés psychométriques.

Les instruments de mesure

Lors de l'expérimentation, quatre instruments de mesure ont été utilisés afin de mesurer les trois variables indépendantes (ci-après VI) ainsi que la variable dépendante (ci-après VD) à l'étude, soit : 1) les stressseurs chez les enseignants; 2) le soutien social perçu par les enseignants dans leur milieu de travail; 3) la SPT des enseignants, et; 4) la qualité de la REE. Parmi les quatre instruments de mesure préconisés, un seul a été utilisé de façon intégrale, soit l'instrument de mesure de la santé psychologique adapté au travail, un outil de langue française validé de façon satisfaisante lors d'études antérieures (Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, voir Gilbert, 2009). Quant aux trois autres instruments de mesure, ils ont tous été traduits en français à partir de la version originale anglaise, et deux d'entre eux ont également subi certaines adaptations.

Dans les trois cas où une traduction des instruments de mesure était nécessaire, chaque item a d'abord été traduit par deux étudiants en psychologie maîtrisant le français et l'anglais. Par la suite, un comité d'experts formé de deux professeurs universitaires ainsi que de trois candidats au doctorat en psychologie s'est assuré du respect du sens et de la clarté des énoncés traduits. Des suites des commentaires formulés par ce comité, des modifications ont été apportées aux énoncés traduits, et puis, ceux-ci ont été vérifiés une seconde fois par les traducteurs initiaux, afin d'assurer, le respect du sens des items originaux. Afin de vérifier les qualités psychométriques de chaque instrument traduit, des analyses par composante principale ainsi que des analyses factorielles exploratoires ont été

effectuées. Ces analyses permettent d'évaluer si le nombre de dimensions sous-jacentes aux construits mesurés correspond bien à celui des instruments originaux, en plus de vérifier leurs qualités psychométriques. Quant aux adaptations apportées aux instruments, celles-ci sont spécifiées à chacune des sections dédiées aux instruments concernés par ces modifications. Les indices de cohérence interne ainsi que les corrélations entre les dimensions mesurées sont également spécifiés ci-après.

Les stressseurs chez les enseignants

Dans la documentation scientifique, il est possible de dénombrer plusieurs sources de stress susceptibles d'affecter les enseignants (voir annexe 3). Vu le nombre impressionnant de stimuli pouvant porter atteinte à leur bien-être, plusieurs outils visant à mesurer les stressseurs des enseignants ont été élaborés au cours des dernières décennies (Boyle et coll., 1995; Pettegrew et Wolfe, 1982; Schutz et Long, 1988). Compte tenu de la variété d'instruments disponibles, quatre critères précis ont été établis afin de guider le choix de l'instrument à préconiser dans la présente étude. Ainsi, l'instrument à privilégier devait : 1) posséder des qualités psychométriques satisfaisantes; 2) permettre de mesurer les sources de stress principales⁵³ des enseignants telles qu'énumérées dans les études à ce sujet; 3) comporter des énoncés appropriés pour le contexte scolaire québécois, et

⁵³ Fait référence aux sources de stress identifiées comme étant les plus souvent rapportées par les enseignants comme étant des irritants pour eux au travail.

finalement; 4) ne pas posséder de dimension susceptible de représenter un risque de multicollinéarité avec la mesure du soutien social⁵⁴ utilisée dans cette étude.

Des suites d'une évaluation exhaustive des instruments disponibles, il s'est avéré qu'aucun d'entre eux ne remplissait les quatre critères énumérés précédemment. En ce sens, soit les outils existants possédaient des qualités psychométriques insatisfaisantes (ex. une dimension du construit est représentée par un nombre d'items inférieur à trois; Boyle et coll., 1995), soit leurs dimensions ne représentaient pas les sources de stress principales des enseignants (ex. la satisfaction face à la vie en générale; Pettegrew et Wolfe, 1982), soit leurs énoncés n'étaient pas appropriés au contexte québécois (ex. les mauvaises conditions de travail incluent les pannes d'électricité fréquentes lors des heures de classe au Nigéria; Okebukola, 1989), ou une ou plusieurs de leurs dimensions étaient similaires à la mesure du soutien social préconisée dans cette recherche (ex. les relations interpersonnelles avec le supérieur immédiat ou avec les collègues; Clark, 1980).

Face à ce constat, un nouvel instrument de mesure des stressseurs chez les enseignants répondant aux quatre critères de sélection établis antérieurement a été élaboré par l'adaptation d'instruments de mesure existants. Pour ce faire, il a d'abord été établi que l'instrument de mesure adapté devait inclure les principales sources de stress des

⁵⁴ Il importe de rappeler que dans le contexte théorique présenté précédemment, les relations interpersonnelles, et plus spécifiquement le soutien social, peut être tant une source de stress (lien direct avec la santé), qu'un modérateur entre une source de stress et la santé d'un individu (lien indirect avec la santé). Cette particularité a justifié la mesure isolée du soutien social dans cette étude.

enseignants, telles que présentées dans le contexte théorique, soit : 1) les comportements perturbateurs des élèves; 2) la surcharge de travail; 3) les mauvaises conditions de travail, et; 4) un style de gestion non participatif. Malgré le fait que d'autres stressseurs aient été mis de l'avant dans diverses recherches, ceux-ci ont été écartés de la présente étude, notamment parce qu'ils n'étaient pas saillants (ex. les changements organisationnels ont été mentionnés une seule fois; Dunham, 1976), que leurs définitions n'étaient pas claires ou recoupaient celles d'autres stressseurs (ex. le manque de reconnaissance regroupe le manque d'espace dans les classes; Payne et Furnham, 1987), ou alors qu'ils ne provenaient pas du milieu de travail (ex. insécurité financière personnelle, Moracco et coll., 1982). De plus, comme mentionné dans le contexte théorique, même si les relations interpersonnelles ont été identifiées comme étant une source de stress probable chez les enseignants, l'ambiguïté face à son rôle (c.-à-d. stressseur ou modérateur des effets d'autres stressseurs sur la santé) et sa similarité avec le concept de soutien social, font en sorte qu'elles sont écartées de la mesure des stressseurs chez les enseignants privilégiée dans cette étude.

Quant aux énoncés de l'instrument adapté, ceux-ci ont été repris intégralement à partir d'instruments existants mesurant une ou plusieurs des quatre dimensions choisies (Borg et coll., 1991; Boyle et coll., 1995; Moracco et coll., 1982; Okebukola, 1989; Payne et Furnham, 1987; Pettegrew et Wolfe, 1982). Pour ce faire, une comparaison des instruments existants a d'abord permis la sélection des énoncés les plus fréquents et les plus pertinents pour mesurer chaque stressseur, notamment en fonction de la force de leurs indices de fidélité et de validité rapportés. Par la suite, chaque énoncé a été traduit en

français selon une procédure spécifiée dans l'introduction de ce chapitre. Il importe également de préciser que pour répondre à cet outil de mesure, les participants à cette recherche devaient encrer le chiffre correspondant le mieux à leur situation sur une échelle de type *Likert* en cinq points, allant de 1) *Jamais* à 5) *Presque toujours* (voir annexe 7).

Afin d'examiner les qualités de ce nouvel instrument, une analyse par composante principale avec rotation *Promax* et exclusion de type *Listwise* a d'abord été effectuée. Cette analyse a permis de vérifier que cet outil de 22 items possédait les quatre dimensions attendues, celles-ci permettant d'expliquer 52.79% de la variance du construit. Une analyse factorielle de type *Generalised least square (GLS)* avec rotation *Promax* et exclusion de type *Listwise* a ensuite été effectuée avec les mêmes items. Celle-ci a aussi démontré que l'instrument était composé de quatre dimensions, expliquant 44.78% des stressors chez les enseignants. Quant aux *alpha de cronbach* et aux indices *split-half* de *Guttman* avec correction *Spearman-Brown*, ils se distribuaient de la façon suivante : 1) comportements perturbateurs des élèves (sept items, ex. « Les élèves sont indisciplinés »; α : .815; *Guttman* : .833); 2) mauvaises conditions de travail (six items, ex. « Les équipements et les infrastructures sont désuets »; α : .806; *Guttman* : .809); 3) surcharge de travail (cinq items, ex. « Les enseignants doivent fréquemment ramener du travail à la maison »; α : .798; *Guttman* : .693), et; 4) gestion non participative (quatre items, ex. « Les enseignants ont rarement la chance d'exprimer leur point de vue »; α : .645; *Guttman* : .683). Pour ce qui est du construit total, nommé *stressors totaux* et correspondant à la somme des quatre

dimensions du construit, il possède les coefficients suivants (α : .714; *Guttman* : .728). Finalement, une vérification des corrélations entre les quatre facteurs du construit ne laisse supposer aucun problème de multicolinéarité ($.310 < r > .451, p < .01$; voir annexe 8).

Le soutien social perçu

Grant McDonald, professeur à l'Université de York à Toronto, proposait, en 1998, un instrument visant à mesurer le soutien social tenant compte à la fois de la source du soutien ainsi que de son contenu. En fait, le *Scales of perceived social support* (ci-après SPSS; McDonald, 1998) est composé de deux dimensions principales, évaluant le soutien social en provenance de deux sources différentes, c'est-à-dire de la famille et des amis (voir figure 5). L'instrument de McDonald se divise ensuite en douze sous-échelles, dont les quatre premières représentent les quatre contenus de soutien avancés par House (1981) et Tardy (1985), soit le soutien instrumental, émotionnel, informatif et le soutien évaluatif (voir sous échelles A à la figure 5). Quant aux huit autres sous-échelles, elles représentent ces quatre contenus de soutien, déclinés en fonction de chacune des deux sources de soutien, soit en fonction du soutien social provenant de la famille et des amis (voir les sous-échelles B1 et B2 à la figure 5).

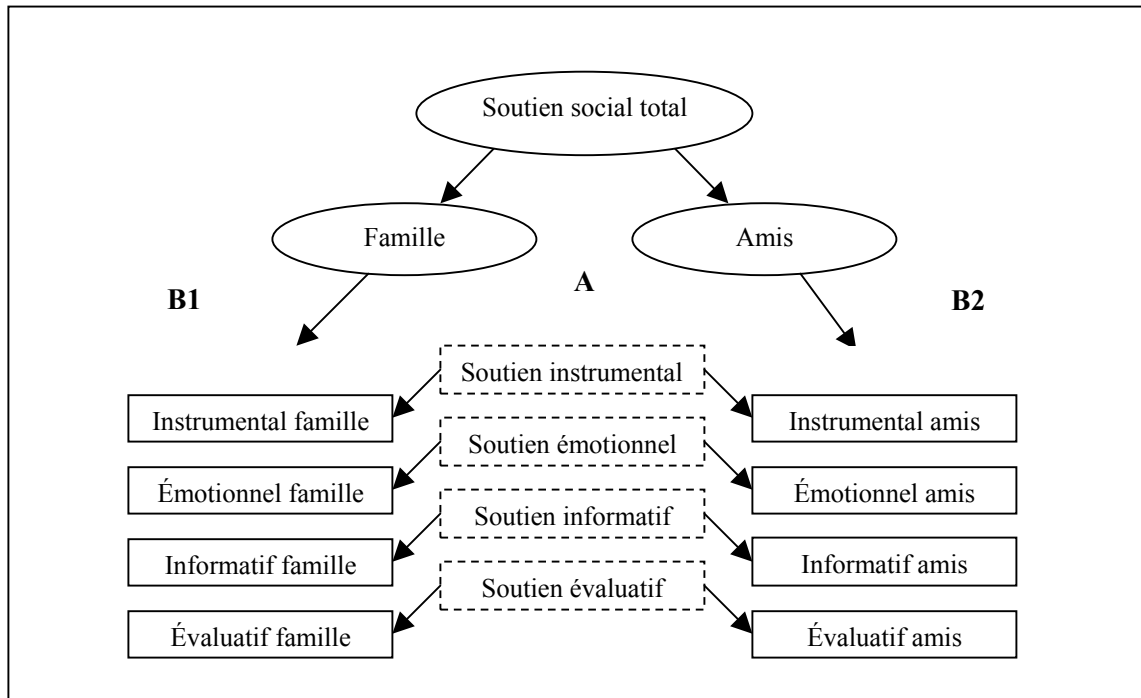


Figure 5. Illustration des échelles de soutien social de McDonald (1998).

Composée de 56 items, dont 28 items par source de soutien et 14 items par contenu de soutien, la version originale de l'instrument de McDonald (1998) a été validée auprès d'un échantillon principal formé de 363 sujets. Les résultats de cette validation ont démontré que les indices de fidélité de l'instrument pour les quinze échelles ($.74 \leq \alpha \leq .95$), sa stabilité temporelle sur une période d'un mois ($.77 \leq r \leq .87, p < .01$)⁵⁵, ainsi que sa validité concurrente avec l'outil de mesure intitulé *Perceived social support* ($.61 \leq r \leq .76, p < .01$; Procidano et Heller, 1983) étaient tous satisfaisants. Sur le plan structural, des analyses statistiques ont révélé qu'une structure bidimensionnelle constituée des deux sources de soutien que sont la famille et les amis était la plus adéquate.

⁵⁵ Une corrélation supérieure à 0,600 est habituellement souhaitable (Caron, s.d.).

Pour la présente étude, l'instrument de McDonald (1998) a été choisi pour mesurer le soutien social perçu par les enseignants, tout d'abord parce qu'il est relativement récent, mais aussi parce qu'il permet de considérer à la fois la source et le contenu du soutien social, et que ses propriétés psychométriques sont satisfaisantes. Afin d'ajuster l'instrument de mesure au contexte propre à cette étude, tous les items ont d'abord été traduits et adaptés pour correspondre aux trois sources de soutien ciblées dans la présente étude, qui sont le supérieur immédiat, les collègues de travail et les parents des élèves⁵⁶. D'ailleurs, de concert avec Tardy (1985) qui reconnaît qu'il existe plusieurs sources de soutien social provenant de divers réseaux sociaux, McDonald (1998) spécifie que le SPSS a été élaboré à partir de la famille et des amis uniquement par souci de simplicité, légitimant l'emploi de cet instrument de mesure avec des sources de soutien différentes.

Dans cette étude, l'adaptation du SPSS est constituée de 72 items, soit 24 items par source de soutien, et de 15 à 20 items par type de contenu (voir annexe 9). Lors de la passation de cet outil, les sujets devaient encercler le chiffre correspondant le mieux à leur situation, selon une échelle de type *Likert* en cinq points, allant de 1) *Jamais* à 5) *Presque toujours*. Quant aux types de questions posées, en voici des exemples en fonction des trois sources de soutien considérées dans cette thèse : 1) supérieur immédiat (24 items; ex. « Lorsque de l'équipement dans ma classe se brise, je peux compter sur mon supérieur immédiat pour m'aider »); 2) collègues de travail (24 items; ex. « Mes collègues me

⁵⁶ Ces sources de soutien ont été choisies, car dans la documentation recensée, elles semblaient être les plus saillantes chez les enseignants en milieu de travail (Burke et Greenglass, 1993; Chan, 2002; Cheuk et coll., 1994; Greenglass et coll., 1994, 1996; Kyriacou, 1981; Sarros et Sarros, 1992).

comprennent »), et; 3) parents des élèves (24 items; ex. « Les parents de mes élèves me donnent leur avis lorsque j'en ai besoin »).

Afin de vérifier les qualités psychométriques de cette adaptation du SPSS, des analyses par composante principale avec rotation *Promax* et exclusion *Listwise*, ont été effectuées. Les résultats de ces analyses ont révélé qu'une structure tripartite formée des trois sources de soutien, soit en provenance du supérieur, des collègues et des parents, représentait le mieux la mesure du soutien social investiguée, en expliquant 48.94% de la variance de ce construit (voir annexe 10). Par contre, ces analyses n'ont pas permis de retrouver les quatre types de contenu du soutien social. En ce sens, tout comme pour l'étude de McDonald (1998), il semble que la variance de la distribution des données soit plus grande entre les sources de soutien qu'entre les contenus de soutien. Conséquemment, seules les trois sources de soutien social sont considérées dans cette étude.

Par la suite, des analyses factorielles de type *GLS* avec rotation *Promax* et exclusion *Listwise* ont permis de vérifier que deux items, soit les items #50 (« Les parents de mes élèves sont trop critiques face à moi ») et #69 (« Je vais consulter les parents de mes élèves quand j'ai besoin de conseils »), présentaient des poids de saturation insatisfaisants sous la dimension du soutien social des parents qu'ils devaient représenter. Afin de raffiner les qualités de l'instrument, ces deux items et les items analogues pour les deux autres sources de soutien (supérieur immédiat : items #2 et 26; collègues : items #21 et 45), ont aussi été omis des analyses subséquentes. Suite à ce nettoyage, les analyses ont permis d'établir que

la structure tridimensionnelle du soutien social expliquait plus de 48.02% de la variance du soutien social perçu par les enseignants (voir annexe 10). Quant aux *alpha de cronbach* et aux *split-half* de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown*, ils allaient comme suit : 1) supérieur immédiat (22 items; $\alpha : .970$; *Guttman* : .951); 2) collègues (22 items; $\alpha : .944$; *Guttman* : .908), et; 3) parents (22 items; $\alpha : .909$; *Guttman* : .850). Pour ce qui est de la mesure du soutien social total (66 items), son *alpha de cronbach* était de .946, et son *split-half* de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown* de .912 (voir figure 6 pour une synthèse). Finalement, les coefficients de corrélation entre les trois facteurs du construit ne laissaient pas envisager de problèmes de multicolinéarité ($.084 \leq r \leq .288$).

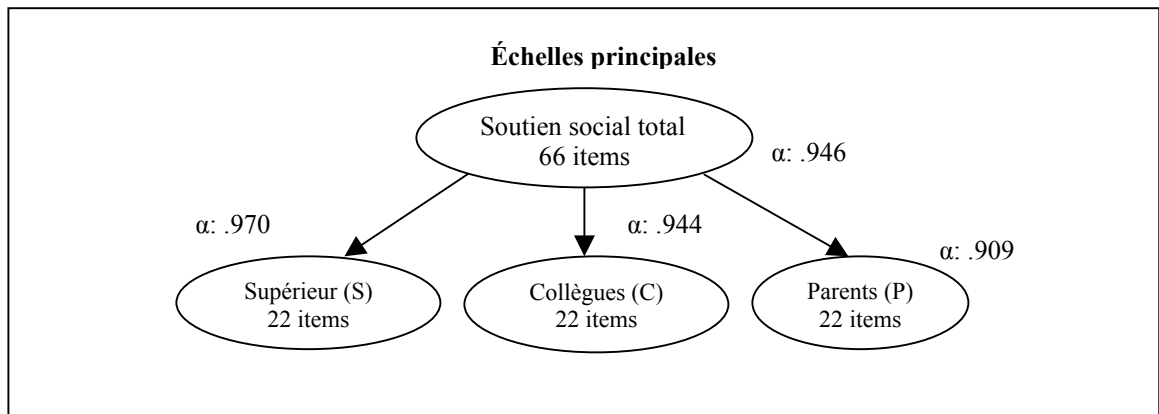


Figure 6. Schéma de l'adaptation du SPSS utilisée dans cette étude précisant les *alpha de cronbach* de l'échelle principale et des trois sous-échelles

La santé psychologique au travail

Massé et ses collaborateurs (Massé et coll., 1998a, 1998b) ont conçu un instrument de mesure formé de deux échelles, l'une évaluant les manifestations de bien-être

psychologique, et l'autre les manifestations de détresse psychologique face à la vie en général, celles-ci représentant les deux dimensions corrélées d'un construit latent bidimensionnel de la santé psychologique (Massé, Poulin, Lambert, et Dassa, 1998c). Afin d'élaborer ces deux échelles de mesure, Massé et ses collaborateurs (Massé et coll., 1998a, 1998b) se sont basés sur une vaste investigation effectuée auprès de Montréalais francophones, invités à nommer les manifestations qu'ils percevaient vivre lorsqu'ils se sentaient en bonne santé psychologique, ou alors, lorsqu'ils ressentaient de la détresse psychologique. Les analyses effectuées des suites de cette investigation ont permis d'établir que le bien-être psychologique était formé de six dimensions⁵⁷, alors que la détresse psychologique était plutôt composée de quatre dimensions⁵⁸.

Devant l'absence d'une mesure de la santé psychologique spécifique au milieu du travail, Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (voir Gilbert, 2009) ont proposé d'adapter l'instrument de mesure conçu par Massé et ses collaborateurs, de manière à ce qu'il soit plus spécifique à la réalité des travailleurs. Pour ce faire, ces auteurs ont modifié la consigne initiale, en précisant que chaque sujet devait indiquer s'il avait, au cours du dernier mois, expérimenté des manifestations de bien-être ou de détresse psychologique. Pour répondre, les sujets devaient encercler le chiffre correspondant le mieux à ce qu'ils vivaient dans leur milieu de travail, et ce, selon une échelle de réponses allant de : 1)

⁵⁷ Les dimensions du bien-être psychologique sont : 1) estime de soi; 2) équilibre; 3) engagement social; 4) sociabilité; 5) contrôle de soi et des événements, et; 6) bonheur (Massé et coll., 1998a).

⁵⁸ Les dimensions de la détresse psychologique sont : 1) auto-dévalorisation; 2) irritabilité/agressivité; 3) anxiété/dépression, et; 4) désengagement social (Massé et coll., 1998 b).

Jamais, à 5) Presque toujours. Gilbert et ses collègues (voir Gilbert, 2009) ont aussi adapté quelques énoncés afin qu'ils soient plus appropriés au milieu de travail (ex. « J'ai vraiment eu l'impression de jouir de la vie », qui devient : « J'ai vraiment l'impression d'apprécier mon travail »). Cette adaptation a été validée auprès de 561 sujets de plus de 18 ans travaillant au Québec, à l'emploi de la même organisation depuis au moins six mois, et provenant de milieux professionnels divers, mais plus majoritairement des secteurs de la vente et des services. Les résultats des analyses de la validation de l'instrument de la SPT et de ses deux échelles de mesure, soit le bien-être psychologique au travail (ci-après BEPT) et la détresse psychologique au travail (ci-après DPT), sont exposés ci-après, suivis des indices psychométriques analysés pour la présente étude (voir annexe 11).

Le bien-être psychologique au travail

Afin de vérifier s'il était possible de retrouver la structure initiale du bien-être psychologique identifiée par Massé et ses collaborateurs (1998a), une analyse confirmatoire avec extraction *Maximum-Likelihood* a été réalisée (Gilbert, 2009). Les résultats de ces analyses n'ont pas permis de retrouver la structure en six dimensions, les indices d'adéquation étant tous insatisfaisants. Face à ce constat, il a été conclu qu'il était plausible que le bien-être psychologique se manifeste différemment en milieu de travail. Afin d'y voir plus clair, des analyses factorielles exploratoires utilisant la méthode d'extraction par factorisation en axes principaux (PAF) avec rotation *Oblimin* ont été effectuées, après quoi il a été établi que c'est davantage une structure tridimensionnelle qui permettait de cerner le mieux ce phénomène en milieu de travail. Cette structure tripartite, qui explique 51.80% de

la variance du BEPT, est formée des trois dimensions nommées : 1) équilibre personnel (dix items; ex. « J'ai le goût de pratiquer des loisirs et des activités en dehors du travail »); 2) implication au travail (cinq items; ex. « Je suis fonceur, j'entreprends pleins de choses»), et; 3) ouverture au milieu de travail (sept items; ex. « J'ai facilement un beau sourire »). Les *alpha de cronbach* de ces trois dimensions se situent entre .818 et .861, alors que leurs indices de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown* sont situés entre .797 et .820.

Dans la présente étude, ces coefficients se distribuent comme suit : 1) l'équilibre personnel (α : .859; *Guttman* : .891); 2) l'implication au travail (α : .792; *Guttman* : .715), et; 3) l'ouverture au milieu de travail (α : .691; *Guttman* : .699). Quant au BEPT (22 items), son alpha de cronbach est de .902, alors que son indice de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown* est de .846. En ce qui concerne les corrélations bivariées présentes entre les trois dimensions du BEPT, dans l'étude de Gilbert et ses collègues (Gilbert, 2009), elles oscillaient entre .487 et .666, alors que dans la présente étude, elles se situent entre .582 et .634, ce qui ne laisse présager aucun problème lié à la multicolinéarité.

La détresse psychologique au travail

Tout comme pour l'échelle précédente, Gilbert et ses collaborateurs (voir Gilbert, 2009) ont d'abord tenté de répliquer la structure initiale de la détresse psychologique avancée par Massé et ses collaborateurs (1998b) à l'aide d'analyses factorielles de type confirmatoire ce qui, encore une fois, n'a pas été fructueux. Afin d'identifier la structure de ce construit en milieu de travail, des analyses factorielles de type exploratoire avec

extraction *PAF* et rotation de type *Oblimin* ont ensuite été menées, permettant d'établir que la structure factorielle la plus satisfaisante pour expliquer la DPT était composée de trois dimensions, et non plus de quatre (Massé et coll., 1998b). Une telle structure, totalisant 23 items, permet d'expliquer 58.64% de la variance de ce construit. Plus précisément, ces trois dimensions ont été nommées : 1) l'irritabilité-agressivité (sept items; ex. « Je suis agressif pour tout et pour rien »); 2) l'anxiété-dépression (neuf items; ex. « Je me sens préoccupé, anxieux »), et; 3) le désengagement (sept items; ex. « Je me sens désintéressé par mon travail »). Les coefficients de cohérence interne pour ces trois dimensions se situaient entre .848 et .911 pour le alpha de cronbach, et entre .875 et .905 pour les indices de *Split-half* de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown*.

Dans la présente étude, ces coefficients s'ordonnent de la façon suivante, soit : 1) l'irritabilité-agressivité (α : .820; *Guttman* : .806); 2) l'anxiété-dépression (α : .875; *Guttman* : .829), et; 3) le désengagement (α : .867; *Guttman* : .842). Quant à la DPT, son *alpha de cronbach* est de .932, et son indice de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown* est de .846. Dans l'étude de Gilbert et ses collaborateurs (voir Gilbert, 2009), les corrélations entre les trois dimensions de la DPT sont entre .717 et .738, alors que dans la présente étude, ces corrélations se situent plutôt entre .575 et .780, ce qui ne laisse pas entrevoir de problème de multicolinéarité.

La santé psychologique au travail

Pour Massé et ses collaborateurs, le bien-être psychologique et la détresse psychologique constituent les deux dimensions principales d'un concept plus englobant, c'est-à-dire la santé psychologique (Massé et coll., 1998c). Par conséquent, même si l'étude de ces deux dimensions de façon distincte apporte une plus grande précision aux données analysées, l'utilisation du construit total, qui permet de considérer l'apport simultané des manifestations positives et négatives de la santé psychologique, apporte aussi une information considérable. Dans la présente étude, suite à des analyses factorielles de type *Unweighted least squares* (ULS) avec rotation *Oblimin*, il est possible d'affirmer que le BEPT et la DPT expliquent plus de 65.55% du concept de SPT. De plus, son alpha de Cronbach est de .886, et son indice de *Guttman* avec correction de *Spearman-Brown* de .831, tous des indices de cohérence interne satisfaisants.

La relation élève-enseignant

En concordance avec les informations fournies dans le contexte théorique, le *Student-teacher relationship scale* (STRS; Pianta, 2001) est, à ce jour, le seul instrument de mesure propre à la perspective de l'attachement recueillant la perception de l'enseignant quant à la qualité de sa relation avec un élève âgé de huit ans et moins. Fondé sur les bases de la théorie de l'attachement, cet instrument de mesure, qui est bref et facile à utiliser à grande échelle, apparaît tout indiqué pour cette étude qui, en plus d'embrasser la perspective de l'attachement, s'adresse à aux niveaux préscolaire et primaire.

En fait, ce sont Pianta et Nimetz (1991) qui ont développé la première version du STRS, dont les items ont été élaborés à partir du *Attachment Q-Set* (Waters, 1995) ainsi que d'une revue de la documentation portant sur la relation enfant-adulte. À partir de ces travaux, plusieurs études ont raffiné la conceptualisation de ce construit en précisant, à chaque fois, le nombre d'items associés à chaque dimension ainsi que la structure du construit lui-même (Cost, quality, and child outcomes study team, 1995; Pianta et Steinberg, 1992; Saft, 1994). Suite à de nombreuses études effectuées auprès de divers échantillons, il a été convenu qu'un instrument de mesure formé de 28 items et composé des trois facteurs qui sont la chaleur, le conflit, et la dépendance, constituait le modèle le plus solide, le plus parcimonieux, et le plus pratique afin de mesurer la qualité de la REE en milieu éducatif (Pianta, 2001; Pianta et coll., 1995; Saft, 1994; Saft et Pianta, 2001). D'ailleurs, face à cette structure tridimensionnelle, Pianta (2001) précise :

« The resulting three-factor solution is based on a conceptual model of student-teacher relationships (Pianta, 1999) in which conflict and closeness are two primary dimensions along which teachers' relationship experiences vary. In addition to these two dimensions, a third dimension of dependency reflects the extent to which teachers vary in their experiences of negotiating and supporting autonomy in their relationships with individual students. » (Pianta, 2001, p.4)

Dans ce court paragraphe, Pianta (2001) explique que cette conceptualisation de la REE possède deux dimensions principales qui sont la chaleur et le conflit, ainsi qu'une troisième dimension davantage périphérique, qu'est la dépendance. Même si l'importance de la troisième dimension est reconnue dans la documentation scientifique, la REE est régulièrement évaluée uniquement à l'aide de ses deux dimensions principales que sont la chaleur et le conflit (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004). Plus parcimonieux et tout aussi solide sur le plan psychométrique, l'usage unique de ces deux dimensions facilite aussi l'interprétation de la qualité de la REE.

Lors de la présente recherche, afin de répondre aux énoncés de cet instrument, chaque enseignant participant était invité à choisir au hasard deux élèves de sa classe, soit un élève régulier et un élève à risque, en l'identifiant par un surnom fictif. L'emploi d'un tel surnom visait à fixer l'attention de l'enseignant sur cet élève en particulier tout au long de cette section, afin de minimiser les chances qu'il oublie, se trompe ou change d'élève en cours de route. Après avoir choisi et nommé l'élève en question, l'enseignant devait répondre à la consigne suivante : « Répondez aux questions qui suivent en encerclant les chiffres qui correspondent à votre situation avec cet élève régulier » (ou à risque, selon la section). En tout, le STRS comprend 28 items répartis comme suit : 1) chaleur (11 items; ex. « Cet élève partage ouvertement ses sentiments ou ses expériences avec moi »); 2) conflit (12 items; ex. « Lorsque cet élève est de mauvaise humeur, je sais que la journée sera longue et difficile »), et; 3) dépendance (cinq items; ex. « Cet élève réagit fortement lorsqu'il doit se séparer de moi »). Les choix de réponse prenaient la forme d'une échelle de *Likert* en cinq

points, celle-ci allant de : 1) *Jamais*, à 5) *Presque toujours*. De plus, tel que précisé en introduction à ce chapitre, tous les items ont été traduits.

Suite à la traduction du STRS, des analyses par composantes principales ont été réalisées sur l'ensemble des données recueillies, celles-ci ne permettant cependant pas de retrouver la structure tripartite proposée par Pianta (2001), certains items devant normalement représenter la dimension *dépendance* démontrant des poids de saturation plus élevés sur l'une ou l'autre des deux autres dimensions du construit. En revanche, un modèle bidimensionnel, exempt de la dimension plus périphérique qu'est la dépendance, permettait de retrouver avec succès les deux dimensions principales de la REE, c'est-à-dire la chaleur et le conflit. Par conséquent, seules ces deux dimensions, formées au total de 23 items, ont été considérées dans les analyses subséquentes (voir annexe 12). Puisque de nombreux chercheurs ont aussi utilisé cet instrument de façon satisfaisante en utilisant uniquement les deux dimensions principales de la REE, ce choix semble justifié (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1998; Hamre et Pianta, 2001; Pianta et Stuhlman, 2004).

Afin de poursuivre la vérification des qualités psychométriques du STRS tel qu'utilisé dans cette recherche, trois séries d'analyses factorielles ont été effectuées, soit : 1) une première série avec les élèves âgés de plus de huit ans (N=221); 2) une seconde série d'analyses effectuées avec tous les élèves (N=429), et finalement; 3) une troisième série d'analyses effectuées de façon séparée avec les élèves réguliers (N=231) et les élèves à

risque (N=201). Les raisons justifiant la réalisation de ces analyses ainsi que les résultats de celles-ci sont présentés dans les paragraphes qui suivent.

Les élèves de plus de huit ans

Dans le manuel d'utilisation du STRS (Pianta, 2001), il est mentionné que cet instrument a été conçu et validé auprès d'élèves du préscolaire à la troisième année, soit auprès d'enfants âgés approximativement de quatre à huit ans (Pianta, 2001). Dans la présente étude, les élèves touchés par l'évaluation de la qualité de leur relation avec leur enseignant sont âgés de cinq à treize ans, une tranche d'âge supérieure à celle des élèves ayant participé à la validation de la version originale du STRS. Afin de répondre à cette problématique, une première série d'analyses a été effectuée uniquement avec les données propres aux élèves âgés de plus de huit ans (N=227), de manière à vérifier les qualités de l'instrument de mesure de la REE avec cette population.

Afin d'effectuer cet examen, une analyse factorielle de type *GLS* avec rotation *Oblimin* et exclusion des données manquantes de type *Listwise*, a été opérée. Par la suite, la matrice de résultats a permis de vérifier avec succès la reproduction de la structure bidimensionnelle formée par la chaleur et le conflit auprès de cet échantillon, une telle structure permettant d'expliquer plus de 53.32% de la variance de la REE. De plus, les indices de cohérence interne⁵⁹ (chaleur = α : .891 et *Guttman* : .884; conflit = α : .933 ;

⁵⁹ En théorie, un coefficient de fidélité devrait se situer à 1.00. En pratique, il doit être le plus élevé possible. Un coefficient de fidélité pour un test standard (ex. rendement, aptitudes, habiletés) est jugé *fort* s'il est égal

Guttman : .901), ainsi que la corrélation entre les deux facteurs principaux ($r = -.544$, $p < .01$)⁶⁰ apparaissent adéquats. De tels résultats permettent donc de vérifier que les élèves âgés de plus de huit ans semblent entretenir, tout comme leurs confrères plus jeunes, des REE empreintes de chaleur et de conflit, ce qui semble suffisant pour justifier l'usage de cet instrument auprès d'élèves de plus de huit ans dans cette étude.

Tous les élèves

Après avoir vérifié avec succès que la structure bidimensionnelle soit présente chez les élèves âgés de plus de huit ans, il a été jugé important de vérifier les qualités psychométriques de l'instrument de mesure traduit pour tous les élèves touchés par la présente étude, sans égard au fait qu'ils soient identifiés comme étant réguliers ou à risque (N=440; voir annexe 13). Puisque la validation de la version originale du STRS a uniquement été validée auprès de classes à l'intérieur desquelles les élèves réguliers et à risque ont été considérés sans distinction particulière, cette opération semblait d'autant plus pertinente. Pour ce faire, une analyse factorielle de type *GLS* avec rotation *Oblimin* et exclusion de type *Listwise* a été réalisée sur les données concernées. Encore une fois, la structure duelle formée de la chaleur et du conflit est ressortie clairement des analyses, celle-ci expliquant plus de 52.74% de la variance de la REE. Quant aux indices de cohérence interne, ils étaient tous satisfaisants (chaleur = α : .893 et *Guttman* : .894; conflit

ou supérieur à .900. Pour un test de personnalité, la norme critère est située près de .800 (Bernier et Pietrulewicz, 1997).

⁶⁰ Un coefficient de corrélation inférieur à .800 est généralement jugé satisfaisant.

= α : .934 ; *Guttman* : .898), tout comme la force de la corrélation entre les deux dimensions principales du construit ($r = -.530, p < .01$).

Les élèves réguliers et élèves à risque

Avant de clore cette section, il importe d'effectuer une troisième et dernière série d'analyses, cette fois-ci auprès des élèves réguliers et à risque de manière séparée. D'ailleurs, la réalisation d'analyses corrélationnelles bivariées a révélé que la qualité de la REE chez les élèves réguliers et chez les élèves à risque était très faiblement, voire même nullement, corrélée de façon significative (chaleur : $r = .171, p < .05$; conflit : $r = -.064, n.s.$), laissant suggérer que la qualité de la REE pour ces deux groupes est fort différente. Par voie de conséquence, il a semblé judicieux de vérifier séparément les qualités psychométriques de la traduction française du STRS pour ces deux groupes d'élèves, la version originale ayant été validée auprès d'une population générale d'élèves.

Pour ce faire, des analyses factorielles de type *GLS* avec rotation *Oblimin* et exclusion de type *Listwise* ont été effectuées. Chez les élèves à risque (N=209) d'abord, la structure bidimensionnelle formée de la chaleur et du conflit est ressortie de façon satisfaisante, tous les items offrant des poids de saturation convenables sous les dimensions attendues, expliquant ainsi près de 44.66% de la REE. De plus, les indices de cohérence interne pour ce groupe (chaleur = α : .849, *Guttman* : .846; conflit = α : .908, *Guttman* : .878), ainsi que les corrélations entre les facteurs ($r = -.328, p < .01$) apparaissent satisfaisants.

Quant au groupe d'élèves réguliers (N=231), il semble se comporter de la même façon que le groupe d'élèves à risque, à l'exception de l'item #14 (« Lorsque cet élève se comporte de façon inappropriée, il répond bien à mon regard ou à mon ton de voix »), qui n'offre pas de poids de saturation satisfaisant sous la dimension qu'il devrait représenter (c.-à-d. le conflit). Toutefois, puisque cette irrégularité structurale n'est présente que chez le groupe d'élèves réguliers, que cette structure présente des coefficients de cohérence interne plutôt élevés (chaleur = α : .867 et Guttman : .852; conflit = α : .881; Guttman : .852), et que les corrélations entre facteurs ne permettent pas d'entrevoir un problème de multicollinéarité ($r=-.331$, $p<.01$), l'usage de cet item est maintenu. Finalement, chez les élèves réguliers, la structure bidimensionnelle formée de la chaleur et du conflit permet d'expliquer 44.78% de la variance de la REE.

Après avoir précisé la procédure expérimentale privilégiée dans cette étude, les caractéristiques de l'échantillon utilisé ainsi que les qualités des quatre instruments de mesure utilisés dans cette étude, le chapitre suivant présentera de façon détaillée les résultats de cette recherche.

Chapitre 3 : Résultats

Afin de réaliser les objectifs de la présente étude et de vérifier les hypothèses qui en découlent, deux étapes analytiques seront effectuées sur l'ensemble des données recueillies. La première étape consistera à réaliser des analyses préliminaires permettant : 1) d'établir les statistiques descriptives des variables à l'étude (c.-à-d. les moyennes, les écarts-types, ainsi que les corrélations bivariées entre toutes les variables), et; 2) de vérifier les effets de modulation potentiels du soutien social sur la relation entre les différentes sources de stress et la SPT des enseignants. La seconde étape visera quant à elle à exécuter des analyses principales qui permettront : 1) d'examiner les liens entre les variables à l'étude par la réalisation de régressions multiples hiérarchiques, et ce, afin de prédire d'abord la SPT et ultimement, la qualité de la REE; 2) de vérifier les effets de médiation potentiels de la SPT dans la relation entre les différentes sources de stress et de soutien social et la qualité de la REE, ainsi que; 3) comparer ces liens chez les élèves réguliers et à risque.

Les analyses préliminaires

Avant de présenter les statistiques descriptives de cette étude, il importe de préciser qu'avant toute analyse, les données recueillies ont subi une série de vérifications, telle que suggérée par Tabachnick et Fidell (2001). Tout d'abord, un examen des données a permis de s'assurer qu'aucune valeur n'était mal encodée et qu'aucun item ou sujet participant ne présentait plus de 5% de données manquantes (Tabachnick et Fidell, 2001). Par la suite, une identification des valeurs extrêmes univariées a également été exécutée, après quoi les

données extrêmes ont été remplacées par la valeur se retrouvant à l'extrémité de la courbe normale, tel que proposé par Kline (1998). Un examen des variables à l'étude a aussi permis de constater que leurs distributions ne s'écartaient pas de la normalité, les indices d'asymétrie⁶¹ (*skewness*) et d'aplatissement⁶² (*kurtosis*) se situant tous à des niveaux satisfaisants (Kline, 1998). Ensuite, une vérification de la linéarité des données ainsi que des valeurs extrêmes multivariées a permis de ne déceler aucune apparence de distribution non orthodoxe, donnant ainsi l'aval à la réalisation des analyses statistiques suivantes.

Les statistiques descriptives

Le tableau 2 présenté ci-après expose les moyennes, les écarts-types et les indices de cohérence interne (*alpha de cronbach*) des trois variables indépendantes et de la variable dépendante investiguées dans cette recherche, de manière à dresser un portrait global des statistiques descriptives pour chacune d'elles. Ce tableau présente également les corrélations bivariées entre toutes ces variables. Afin de mieux comprendre ces résultats, les paragraphes présentés suite à ce tableau expliciteront de façon détaillée la signification de ces résultats au regard de l'échelle de mesure utilisée, et ils s'appliqueront à les comparer aux normes en vigueur, lorsque celles-ci sont disponibles.

⁶¹ De façon générale, un indice d'asymétrie satisfaisant se situe en deçà d'une valeur de trois (Kline, 1998). Dans la présente étude, ces indices vont de -.711 à 1.620, et seule la REE chez les élèves réguliers obtient une valeur supérieure à 1.000.

⁶² Il généralement reconnu qu'un indice d'aplatissement se situant en dessous d'une valeur de 10.000 est satisfaisant (Kline, 1998). Dans la présente étude, ces indices vont de -.940 à 2.860. Encore une fois, seule la REE chez les élèves réguliers obtient une valeur supérieure à 1.000.

Tableau 2. Moyennes, écarts-types, alpha de cronbach et corrélations bivariées entre les variables à l'étude (N=231).

	M	ET	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
REE																		
<i>Élèves réguliers</i>																		
1. Chaleur	4.001	.569	(.867)															
2. Conflit	1.365	.397	-.331**	(.881)														
<i>Élèves à risque</i>																		
3. Chaleur	3.245	.698	.171*	.015	(.849)													
4. Conflit	2.400	.826	.224**	-.064	-.328**	(.908)												
Stresseurs																		
5. Totaux	3.213	.507	.059	.050	-.178*	.214**	(.714)											
6. CP	3.018	.602	.035	.009	-.140*	.249**	.718**	(.815)										
7. ST	3.716	.741	.056	.021	-.126	.151*	.758**	.422**	(.806)									
8. MCT	2.329	.744	.083	-.024	-.108	.198**	.789**	.450**	.451**	(.798)								
9. GNP	3.716	.667	-.007	.147*	-.151*	.034	.671**	.310**	.307**	.375**	(.645)							
Soutien social																		
10. Total	3.365	.476	.294**	-.092	.350**	-.151*	-.424**	-.238**	-.234**	-.327**	-.450**	(.948)						
11. SS	3.290	.924	.161*	-.075	.317**	-.140*	-.357**	-.173**	-.144*	-.286**	-.443**	.774**	(.970)					
12. SC	3.948	.571	.211**	-.047	.189**	-.056	-.167*	-.080	-.145*	-.083	-.142*	.573**	.084	(.944)				
13. SP	2.853	.570	.280**	-.063	.172*	-.080	-.322**	-.229**	-.188**	-.275**	-.269**	.674**	.232**	.288**	(.909)			
SPT																		
14. Totale	4.192	.462	.241**	-.279**	.391**	-.267**	-.306**	-.159*	-.271**	-.158*	-.310**	.469**	.331**	.320**	.318**	(.886)		
15. BEPT	3.994	.472	.219**	-.256**	.365**	-.214**	-.245**	-.104	-.241**	-.114	-.255**	.426**	.280**	.321**	.322**	.922**	(.932)	
16. DPT	1.820	.481	-.197**	.219**	-.362**	.291**	.337**	.204**	.277**	.172**	.339**	-.391**	-.328**	-.251**	-.212**	-.915**	-.707**	(.902)

Note. CP : Comportements perturbateurs des élèves; GNP : Gestion non participative; MCT : Mauvaises conditions de travail; SC : Soutien des collègues; SP : Soutien des parents; SS : Soutien du supérieur; ST : Surcharge de travail; REE : Relation élève-enseignant; Les chiffres entre parenthèses correspondent aux alpha de cronbach; * $p < .05$; ** $p < .01$.

Tout d'abord, l'examen du tableau 2 permet d'observer que les enseignants participants à l'étude perçoivent entretenir, en moyenne, une REE fréquemment⁶³ chaleureuse (M=4.001) et très rarement conflictuelle (M=1.365) avec les élèves réguliers de leur classe, alors qu'ils perçoivent entretenir une REE moyennement chaleureuse (M=3.245) et rarement conflictuelle (M= 2.400) avec les élèves à risque sous leur responsabilité. En référence aux normes établies avec la version anglaise du STRS validée auprès d'élèves du préscolaire à la troisième année (c.-à-d. chaleur : M=3.960; conflit : M=1.906; Pianta, 2001)⁶⁴, dans cette étude, la moyenne des scores obtenus aux deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers est supérieure à cette norme, alors que la moyenne à ces deux mêmes dimensions chez les élèves à risque est inférieure à celle-ci. Des comparaisons avec un échantillon francophone situé dans la même tranche d'âge seraient toutefois plus précises.

En second lieu, le tableau 2 montre que les enseignants participants perçoivent, la moitié du temps, la présence de stressseurs dans leur environnement de travail (stressseurs totaux : M=3.213; comportements perturbateurs des élèves : M=3.018; surcharge de travail : M=3.716; gestion non participative : M=3.716), sauf en ce qui concerne les mauvaises conditions de travail, dont la présence semble plus rare (M=2.329). Les résultats présentés démontrent aussi que les enseignants se sentent fréquemment soutenus par leurs

⁶³ Les qualificatifs employés dans cette section font référence à l'échelle de Likert en cinq points utilisée dans cette étude, où : 1=Jamais; 2=Rarement; 3=La moitié du temps; 4=Fréquemment, et; 5=Presque toujours (voir annexe 10 pour un aperçu de l'instrument de mesure de la REE utilisé).

⁶⁴ Ces moyennes ont été obtenues à partir des moyennes aux scores à tous les items de chaque dimension, telles que présentées dans le manuel d'utilisation (Pianta, 2001), divisées par le nombre d'items par dimension.

collègues (M=3.948), moyennement par leur supérieur (M=3.290), et plus rarement par les parents de leurs élèves (M=2.853). Ce tableau affirme aussi que les enseignants sondés vivent fréquemment des manifestations de BEPT (M=3.994) et très rarement des symptômes associés à la DPT (M=1.820) sur leur lieu de travail, ceux-ci se percevant donc fréquemment en bonne santé psychologique au boulot (M=4.192). Toutefois, aucune norme ne permet actuellement de comparer l'ampleur de ces résultats pour les trois variables indépendantes mesurées dans cette étude.

Quant aux *alpha de cronbach* pour chaque variable investiguée dans cette étude, ils se situent entre .645 et .970, ceux-ci témoignant d'une cohérence interne acceptable. Le tableau 2 expose également les corrélations bivariées entre toutes les variables mesurées, celles-ci étant toutes situées en deçà de .800⁶⁵, sauf deux d'entre elles, soit les corrélations entre le BEPT et la SPT ($r=.922, p<.01$), ainsi qu'entre la DPT et la SPT ($r=-.915, p<.01$). De telles corrélations entre la SPT et ses deux dimensions semblent supposer que la structure bidimensionnelle de la SPT n'apporte guère plus d'informations que son construit total, justifiant l'emploi unique de la SPT dans les analyses subséquentes. Toutefois, puisque le BEPT et la DPT présentent un lien corrélationnel moins fort entre eux ($r=-.707, p<.01$), supposant ainsi que ces deux dimensions portent avec elles des renseignements distincts, leur apport particulier sera également considéré, afin d'ajouter de la précision à la compréhension du modèle prédictif de la qualité de la REE. Conséquemment, deux

⁶⁵ Seuil au-delà duquel deux variables sont généralement reconnues comme étant susceptibles de souffrir des effets liés à la multicolinéarité.

modèles prédictifs de la qualité de la REE seront vérifiés dans cette étude, soit : 1) un premier intégrant le BEPT et la DPT comme médiateurs potentiels, et; 2) un second intégrant la SPT comme variable médiatrice. Au terme des analyses statistiques, le modèle prédictif le plus puissant sera identifié.

Parallèlement, l'observation du tableau 2 permet également de remarquer que plusieurs variables indépendantes présentent des corrélations significatives avec l'une ou l'autre des deux dimensions de la REE, c'est-à-dire la chaleur et le conflit, justifiant ainsi la poursuite des analyses visant à vérifier l'apport de celles-ci dans la prédiction de ce phénomène relationnel. En terminant, il importe aussi de spécifier que les trois étapes analytiques suivantes tiennent aussi compte de diverses variables démographiques (ci-après VDM) susceptibles d'influer sur la qualité des REE investiguées. Ces variables sont le sexe et l'âge des participants, le type de poste qu'ils occupent (c.-à-d. permanent ou non), ainsi que le nombre d'élèves inscrits dans leur classe et l'indice de défavorisation (ISRF)⁶⁶ de l'école où ils travaillent. Lorsque les analyses incluent la qualité de la REE, le sexe et l'âge des élèves sont aussi contrôlés.

Avant d'exposer les résultats des analyses principales de cette étude, il importe préalablement de vérifier si le soutien social modère significativement l'effet des stressseurs sur la SPT des enseignants. Cette étape permettra de préciser le rôle du soutien social dans

⁶⁶ Il est à noter que seul l'Indice du seuil de faible revenu (ISFR) est considéré dans les analyses, car l'Indice de milieu socio-économique (IMSE) entretenait des corrélations moins significatives avec la variable dépendante, c.-à-d. la qualité de la REE.

cette étude, et de surcroît, de préciser également la manière dont cette variable sera incluse dans les analyses statistiques subséquentes.

Les effets de modération

De façon générale, un modérateur est défini comme étant une variable de nature qualitative ou quantitative qui affecte la direction et la force de la relation entre une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD; Baron et Kenny, 1986). En d'autres mots, on peut affirmer qu'il y a effet de modération lorsque le lien de causalité entre une VI et une VD varie en fonction d'une troisième variable, la variable modératrice (VMO). Afin de vérifier s'il y a présence d'un effet de modération, trois éléments doivent être considérés, soit : 1) l'impact de l'erreur de prédiction de la VI; 2) l'impact du niveau de contrôlabilité de la VMO sur la VD, et finalement; 3) l'interaction entre les deux sentiers précédents (VI x VMO). En termes statistiques, cela se traduit par l'exécution de régressions multiples hiérarchiques en trois étapes, où la VI est entrée dans un premier bloc, la VMO dans un deuxième bloc, et le terme d'interaction (VI x VMO) dans un troisième et dernier bloc. Au final, si le terme d'interaction permet de prédire significativement la VD alors que la VI et la VMO sont contrôlées, il y a effet de modération.⁶⁷

⁶⁷ Il est possible qu'il y ait des liens significatifs reliant une VI ou une VMO à une VD, mais cela n'a pas d'importance dans la vérification conceptuelle de l'effet de modération (Baron et Kenny, 1986).

Dans le contexte théorique, il a été mentionné qu'il était possible que le soutien social modère la relation entre les stressseurs et la SPT des enseignants. De manière à vérifier cette possibilité, une série de régressions multiples a été effectuée sur les variables concernées (voir figure 7), selon les directives en trois étapes proposées par Baron et Kenny (1986). De façon plus précise, cette vérification a été effectuée séparément auprès des trois variables dépendantes que sont le BEPT, la DPT et la SPT. Lorsqu'une série d'analyses visait à vérifier l'effet modérateur potentiel d'un type de soutien social particulier (ex. soutien du supérieur) dans la relation entre un stressseur spécifique (ex. comportements perturbateurs des élèves) et la VD, l'effet des autres sources de stress et des VDM était contrôlé. Il est à noter que chaque variable impliquée dans la création d'un terme d'interaction était préalablement centrée (Howell, 2008). Par souci de parcimonie, seuls les résultats significatifs sont présentés ci-après.

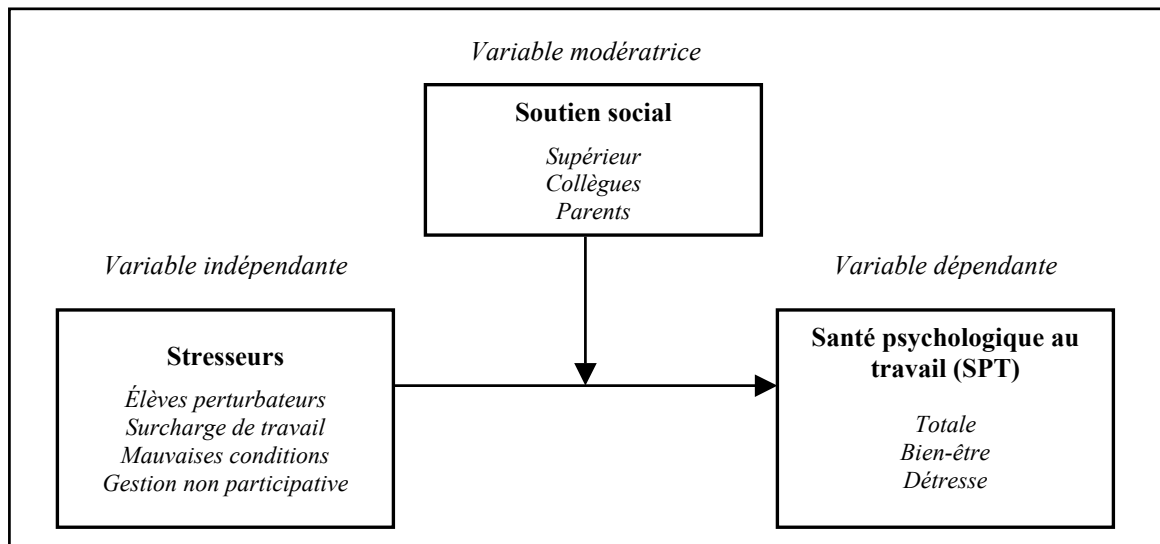


Figure 7. Les effets de modération vérifiés dans cette étude.

Lors des analyses de régressions multiples, les trois dimensions du soutien social, soit le soutien social du supérieur, des collègues et des parents, ont été l'objet de vérifications quant à leur effet modérateur dans la relation entre les stressseurs et la SPT des enseignants. Parmi ces trois variables, seul le soutien social des collègues s'est avéré produire un effet modérateur significatif sur la relation unissant les stressseurs à la santé psychologique des enseignants. De surcroît, ni le soutien du supérieur, ni le soutien des parents des élèves, n'a d'effet modérateur entre les stressseurs et la SPT de l'enseignant. Par conséquent, seul le soutien des collègues sera considéré subséquent.

En premier lieu, les résultats des analyses de régressions multiples en trois étapes permettent de souligner le rôle modérateur du soutien social des collègues dans la relation entre deux stressseurs et le BEPT des enseignants. Plus précisément, tant les comportements perturbateurs des élèves ($\beta = -.149, p < .05$) que la surcharge de travail ($\beta = -.153, p < .05$) sont affectés significativement par cet effet de modulation. Par conséquent, lorsque le niveau de soutien des collègues est élevé, les comportements perturbateurs des élèves sont associés négativement au BEPT des enseignants. En contrepartie, lorsque le niveau de soutien des collègues est faible, les comportements dérangeants des élèves sont reliés positivement à leur bien-être. Parallèlement, lorsque le niveau de soutien des collègues est élevé ou moyen, une augmentation de la charge de travail est liée négativement au BEPT des enseignants. Cependant, lorsque ce soutien est faible, le niveau de surcharge de travail semble peu affecter le BEPT des enseignants.

Les résultats des analyses de régressions multiples laissent entrevoir une réalité un peu différente lorsque la VD est la DPT. En effet, il semble que seule la relation entre les comportements perturbateurs des élèves et la détresse de l'enseignant soit modérée significativement par le soutien social des collègues ($\beta=.126, p<.05$). À cet égard, il semble que lorsque le niveau de soutien des collègues est moyen ou élevé, les comportements perturbateurs des élèves sont associés positivement à la DPT des enseignants. Toutefois, lorsque ce soutien est faible, les comportements des élèves ne semblent pas affecter le niveau de détresse des enseignants.

De concert avec les résultats précédents, il semble que le soutien social des collègues modère également la relation entre les comportements perturbateurs des élèves et la SPT des enseignants ($\beta=-.155, p<.05$). Par conséquent, l'effet des comportements perturbateurs des élèves sur la SPT des enseignants dépendrait du niveau de soutien social des collègues, tel que perçu par les participants. De façon plus précise, ces résultats indiquent que lorsque le soutien des collègues est élevé, les comportements perturbateurs des élèves sont liés négativement à la SPT des enseignants au travail. Cependant, lorsque ce soutien est plutôt faible, la relation semble inverse, les comportements perturbateurs des élèves étant reliés positivement à la SPT des enseignants.

En somme, les analyses effectuées dans cette section permettent de vérifier l'existence de quatre effets de modération du soutien social des collègues dans la relation entre différentes sources de stress et la SPT des enseignants. Plus précisément, le soutien

des collègues modère l'effet des comportements perturbateurs des élèves et de la surcharge de travail sur le BEPT, en plus de modérer l'effet des comportements perturbateurs des élèves sur la DPT et la SPT des enseignants. Afin de tenir compte de ces résultats, des termes d'interaction témoignant des effets modérateurs significatifs (ex. stresser x soutien des collègues) seront inclus dans les analyses subséquentes. Puisque les effets de modulation sont maintenant identifiés, il est possible de passer à la présentation des résultats des analyses principales de cette étude.

Les analyses principales

Tel que précisé en introduction à ce chapitre, cette deuxième étape analytique vouée à la présentation des analyses principales de cette étude examinera d'abord les liens entre les trois VI ainsi que la VD par le biais de régressions multiples visant à prédire, en premier lieu, la SPT et ultimement, la qualité de la REE. Par la suite, l'effet médiateur potentiel de la SPT dans la relation entre les stresser, le soutien social et la qualité de la REE sera vérifié. Bien évidemment, ces analyses principales étudieront la qualité de la REE telle que mesurée auprès d'un échantillon d'élèves réguliers et à risque. Au terme de ce chapitre, la quantité et l'amplitude des résultats obtenus seront comparés entre ces deux groupes.

Les régressions multiples

Les analyses de régressions multiples visent essentiellement à évaluer la relation intervenant entre deux ou plusieurs VI, et une VD. Utilisée comme technique de prédiction d'une VD, la régression multiple tient compte de la variance partagée par les différentes VI incluses dans un même modèle ce qui est, selon Tabachnick et Fidell (2001), particulièrement utile lors de l'étude de problèmes complexes ou ancrés dans la réalité. Dans cette section, les analyses de régressions multiples effectuées visent à évaluer dans quelle mesure les différentes VI sélectionnées (c.-à-d. les stressseurs, le soutien social et la SPT), dont certaines ont des effets de modulation entre elles, tel que précisé dans la section précédente, permettent d'expliquer la qualité de la REE chez les élèves réguliers et à risque.

Afin d'illustrer schématiquement les résultats des analyses de régressions multiples, en plus des tableaux de résultats, l'emploi de diagrammes par sentiers (*path diagrams*) sera privilégié. Cette méthode graphique facilite la compréhension du phénomène analysé en illustrant, par des termes, des flèches et des coefficients de régression (*Beta* standardisés), les relations significatives répertoriées dans les analyses de régressions multiples. Cependant, de manière à obtenir un diagramme contenant l'ensemble des relations vérifiées pour une VD donnée, il est souvent nécessaire d'effectuer plusieurs séries de régressions multiples (Loehlin, 1998). Dans le cas présent, la réalisation de deux séries de régressions multiples sera nécessaire, soit : 1) une première série visant à prédire la SPT, mise provisoirement comme VD, où l'effet des stressseurs et du soutien social sur elle sera

vérifié, et; 2) une seconde série visant à prédire la qualité de la REE, où l'effet des stressseurs, du soutien social et de la SPT sur celle-ci, sera vérifié (voir figure 8).

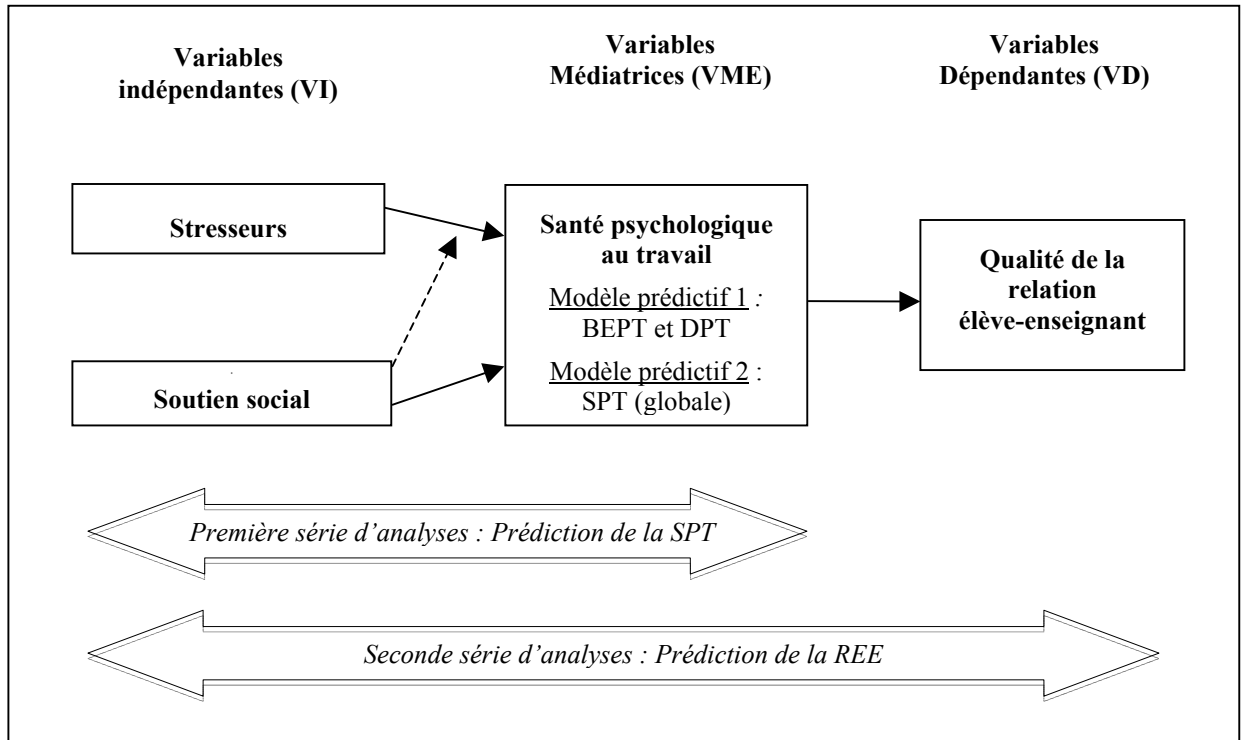


Figure 8. Schéma illustrant les deux séries d'analyses de régressions multiples ainsi que les deux modèles prédictifs investigués dans cette étude

Avant de poursuivre, il importe de rappeler que compte tenu de la forte colinéarité entre la SPT et ses deux dimensions ($r \geq .915$), ces dernières étant toutefois corrélées plus faiblement entre elles ($r \leq .710$), tant l'apport du BEPT et de la DPT, que de la SPT, seront considérés dans les analyses subséquentes. Par conséquent, les deux séries de régressions multiples précisées antérieurement seront conduites pour deux modèles de prédiction distincts de la qualité de la REE, soit : 1) un premier modèle avec le BEPT et la DPT des enseignants comme médiateurs, et; 2) un deuxième modèle avec la SPT des enseignants

comme variable médiatrice (voir figure 8). Pour chacun des deux modèles, les liens entre les VDM et les VD seront d'abord présentés, suivis des liens entre les VI et les VD.

Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs

Les lignes qui suivent précisent les résultats des régressions multiples opérées pour le modèle prédictif 1, où le BEPT et la DPT font guise de médiateurs entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE. Les résultats concernent d'abord la première série de régressions, axée sur la prédiction du BEPT et de la DPT, et ils portent ensuite sur la seconde série d'analyses, visant à prédire la qualité de la REE.

Première série d'analyses : prédiction du BEPT et de la DPT. Une première observation des résultats exposés au tableau 3 permet de vérifier qu'à l'étape 2 du modèle prédictif 1, seul le type de poste occupé par l'enseignant influence significativement le niveau de DPT de ce dernier ($\beta = -.157$; $p < .05$). Concrètement, cela indique que les enseignants qui ont un poste non permanent (c.-à-d. contractuel ou temporaire) ont moins tendance à ressentir de la DPT que leurs compatriotes dont le poste est permanent et ce, au-delà des sources de stress et du soutien perçu dans leur milieu de travail.

En second lieu, les résultats présentés au tableau 3 démontrent que parmi les sources de stress présentes en milieu scolaire, seule la surcharge de travail des enseignants a un effet significatif sur leur niveau de BEPT. Cela suppose que plus les enseignants se sentent écrasés par la tâche, moins ils ressentent de bien-être dans leur milieu de travail ($\beta = -.188$; p

< .01). Parallèlement, les trois sources de soutien social mesurées, qui sont le soutien du supérieur ($\beta=.189$; $p<.01$), des collègues ($\beta=.274$; $p<.001$) et des parents ($\beta=.163$; $p<.05$), prédisent de façon significative le BEPT. Ainsi, plus les enseignants se sentent soutenus au travail, plus ils ont aussi tendance à se sentir équilibrés, impliqués et en harmonie avec leur milieu organisationnel. Quant au pouvoir de prédiction du modèle analysé, il permet d'expliquer plus de 21.4% du BEPT des enseignants.

Pour ce qui est de la prédiction de la DPT, deux stressseurs y sont reliés directement, soit la surcharge de travail ($\beta=.166$; $p<.05$) et la gestion non participative ($\beta=.153$; $p<.05$). Ces résultats indiquent que plus les enseignants perçoivent être aux prises avec ces deux sources de stress dans leur milieu organisationnel, plus ils ressentent de la DPT. D'autre part, le soutien du supérieur ($\beta=-.231$; $p<.001$) ainsi que le soutien des collègues ($\beta=-.207$; $p<.01$) sont quant à eux reliés de façon inverse à la DPT. Ainsi, plus les enseignants se sentent soutenus par leur supérieur et leurs collègues, moins ils se sentent envahis par des manifestations de DPT. En plus des effets directs répertoriés, il semble que les comportements perturbateurs des élèves, lorsqu'ils sont modérés par le soutien des collègues, prédisent aussi de façon significative la DPT des enseignants ($\beta=.125$; $p<.05$). Globalement, l'ensemble des variables contenues dans le modèle prédictif explique plus de 21.4% de la DPT des enseignants.

Tableau 3. Sommaire des analyses de régressions multiples afin d'examiner l'impact des stressseurs et du soutien social sur le BEPT et la DPT

Variables indépendantes	Santé psychologique au travail				Santé psychologique au travail			
	B	SEB	β	p	B	SEB	β	p
	Bien-être psychologique au travail				Détresse psychologique au travail			
<u>Étape 1</u>								
Sexe de l'enseignant	.046	.119	.026	.698	.082	.123	.044	.506
Âge de l'enseignant	-.006	.035	-.014	.861	-.019	.036	-.040	.600
Type de poste	.123	.095	.100	.198	-.179	.098	-.141	.069
Indice de défavorisation (ISFR)	-.005	.006	-.056	.414	.001	.006	.011	.875
Nombre d'élèves par classe	-.005	.007	-.052	.439	.006	.007	.060	.364
R²			n.s.				n.s.	
<u>Étape 2</u>								
Sexe de l'enseignant	.028	.107	.015	.798	.124	.110	.067	.263
Âge de l'enseignant	.018	.033	.041	.579	-.037	.034	-.080	.273
Type de poste	.124	.089	.101	.163	-.199	.091	-.157	.029
Indice de défavorisation (ISFR)	-.002	.005	-.028	.650	-.002	.006	-.025	.694
Nombre d'élèves par classe	-.001	.006	-.010	.868	.000	.006	-.001	.983
Comportements perturbateurs (CP)	.032	.057	.041	.575	.083	.058	.104	.154
Surcharge de travail (ST)	-.120	.045	-.188	.009	.109	.047	.166	.020
Mauvaises conditions de travail	.090	.048	-.143	.061	-.081	.049	-.125	.100
Gestion non participative	-.053	.051	-.075	.301	.111	.052	.153	.035
Soutien du supérieur	.096	.035	.189	.006	-.121	.036	-.231	.001
Soutien des collègues (SC)	.226	.055	.274	.000	-.176	.056	-.207	.002
Soutien des parents	.135	.055	.163	.014	-.019	.056	-.022	.739
CP x SC	-.121	.089	-.093	.175	.167	.083	.125	.045
ST x SC	-.101	.078	-.090	.195	---	---	---	---
R² Total	.214				.214			

Note. N=231. Le tableau présente les coefficients Beta non standardisés (B), les écarts-types de ces coefficients (SEB), les coefficients Beta standardisés (β) et le seuil de signification de ces coefficients (p).

Seconde série d'analyses : prédiction de la qualité de la REE. Tout d'abord, l'observation des tableaux de résultats (voir tableaux 4 et 5) permet de constater que parmi les VDM contrôlées, seul le sexe des élèves a un effet significatif sur la qualité de la REE. Ainsi, le genre des élèves prédit significativement la chaleur ($\beta=-.303$; $p<.001$) et le conflit ($\beta=.195$; $p<.01$) chez les élèves réguliers, ainsi que la chaleur ($\beta=-.162$; $p<.05$) et le conflit ($\beta=.161$; $p<.05$) chez les élèves à risque. Concrètement, ces résultats indiquent que les

enseignants perçoivent leurs relations avec les filles de leur classe comme étant plus chaleureuses et moins conflictuelles que celles qu'ils entretiennent avec les garçons à qui ils enseignent.

L'observation des tableaux de résultats permet aussi de constater que trois sources de stress, c'est-à-dire les comportements perturbateurs des élèves, la surcharge de travail et la gestion non participative, ont un apport unique dans l'explication de la qualité de la REE. Tout d'abord, il appert que plus les enseignants perçoivent leur classe comme étant indisciplinée, bruyante et démotivée, plus ils entretiennent des relations conflictuelles avec les élèves à risque de leur classe ($\beta=.188$; $p<.05$). De plus, la surcharge de travail, lorsque modérée par le soutien des collègues, entretient aussi un lien significatif avec le conflit chez les élèves à risque ($\beta=.171$; $p<.05$). Toutefois, contrairement aux hypothèses soulevées, dans le modèle explicatif, la surcharge de travail est reliée positivement à la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta=.147$; $p<.05$), alors que la gestion non participative est liée négativement au conflit chez les élèves à risque ($\beta=-.165$; $p<.05$). Dans cette optique, plus les enseignants sont surchargés au travail, plus ils ont des relations chaleureuses avec les élèves réguliers de leur classe et parallèlement, plus ils perçoivent la gestion de leur école comme étant non participative, moins ils entretiennent de relations conflictuelles avec les élèves à risque de leur classe.

Quant au soutien social, celui en provenance des parents des élèves prédit significativement la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta=.247$; $p<.001$), alors que c'est

davantage le soutien du supérieur immédiat qui permet d'expliquer significativement cette même VD chez les élèves à risque ($\beta=.214$; $p<.01$). De surcroît, plus les enseignants se sentent soutenus par les parents de leurs élèves, plus ils ont tendance à qualifier leur lien affectif avec les élèves réguliers de leur classe comme étant chaleureux, et plus ces mêmes enseignants se sentent soutenus par leur supérieur, plus ils rapportent entretenir une relation chaleureuse avec les élèves à risque de leur classe.

En ce qui concerne la SPT des enseignants, les résultats démontrent que le BEPT est associé négativement au conflit chez les élèves réguliers ($\beta=-.235$; $p<.05$), alors que la DPT est reliée de façon positive au conflit chez les élèves à risque ($\beta=.205$; $p<.05$). Par conséquent, plus les enseignants ressentent du BEPT, moins leurs rapports avec les élèves réguliers de leur classe sont perçus comme étant conflictuels. En contrepartie, plus les enseignants vivent de la DPT, plus ils évaluent leurs liens avec les élèves à risque sous leur responsabilité comme étant conflictuels (voir les annexes 14 et 15 pour une synthèse des résultats répertoriés).

En terminant cette section, il importe de spécifier que globalement, le modèle de prédiction 1, qui tient compte des deux dimensions de la SPT qui sont le BEPT et la DPT, permet d'expliquer 22.2% des interactions élève-enseignant chaleureuses ainsi que 8.9% des liens conflictuels chez les élèves réguliers, alors qu'il permet d'expliquer 16.8% des rapports chaleureux et 14.4% des échanges conflictuels entre les élèves à risque et les enseignants.

Tableau 4. Modèle prédictif 1 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves réguliers

Variables indépendantes	B	SEB	β	p	B	SEB	β	p
	CHALEUR				CONFLIT			
<u>Étape 1</u>								
Sexe de l'enseignant	-.267	.139	-.124	.055	.046	.100	.030	.646
Âge de l'enseignant	-.100	.041	-.183	.014	-.013	.029	-.035	.648
Type de poste	-.106	.110	-.071	.339	.084	.080	.081	.292
Indice de défavorisation (ISFR)	-.005	.007	-.050	.447	.004	.005	.050	.458
Nombre d'élèves par classe	.006	.009	.054	.484	-.004	.007	-.047	.556
Âge de l'élève	-.026	.020	-.100	.199	-.024	.014	-.135	.093
Sexe de l'élève	-.326	.079	-.264	.000	.141	.057	.162	.014
R²			.092				.037	
<u>Étape 2</u>								
Sexe de l'enseignant	-.201	.132	-.093	.128	.039	.102	.026	.699
Âge de l'enseignant	-.073	.041	-.133	.074	-.003	.031	-.009	.916
Type de poste	-.049	.109	-.033	.653	.096	.084	.092	.257
Indice de défavorisation (ISFR)	-.001	.007	-.006	.927	.003	.005	.042	.547
Nombre d'élèves par classe	.002	.009	.021	.785	-.005	.007	-.060	.474
Âge de l'élève	-.020	.020	-.077	.310	-.022	.015	-.120	.155
Sexe de l'élève	-.359	.074	-.291	.000	.152	.058	.176	.009
Comportements perturbateurs (CP)	.001	.069	.001	.993	.000	.054	.000	.995
Surcharge de travail (ST)	.086	.055	.113	.120	-.018	.043	-.034	.674
Mauvaises conditions	.067	.058	.088	.254	-.017	.045	-.031	.715
Gestion non participative	.025	.062	.029	.691	.096	.048	.162	.046
Soutien supérieur	.108	.042	.176	.012	-.001	.033	-.003	.968
Soutien collègues (SC)	.142	.067	.141	.036	-.034	.052	-.049	.512
Soutien parents	.257	.068	.259	.000	-.025	.053	-.036	.633
CP x SC	.062	.110	.039	.577	-.014	.085	-.013	.867
ST x SC	-.023	.095	-.016	.813	.052	.073	.054	.482
R²			.205				n.s.	
<u>Étape 3</u>								
Sexe de l'enseignant	-.182	.131	-.084	.168	.036	.099	.024	.716
Âge de l'enseignant	-.079	.040	-.143	.052	.001	.031	.004	.964
Type de poste	-.089	.109	-.060	.412	.136	.083	.131	.101
Indice de défavorisation (ISFR)	-.001	.007	-.008	.900	.003	.005	.037	.591
Nombre d'élèves par classe	.003	.009	.026	.733	-.006	.007	-.071	.386
Âge de l'élève	-.023	.019	-.090	.236	-.018	.015	-.102	.212
Sexe de l'élève	-.374	.074	-.303	.000	.169	.056	.195	.003
Comportements perturbateurs (CP)	.013	.070	.013	.857	-.001	.053	-.002	.980
Surcharge de travail (ST)	.112	.056	.147	.044	-.051	.042	-.095	.230
Mauvaises conditions	.048	.058	.063	.412	.007	.044	.014	.870
Gestion non participative	.048	.062	.056	.443	.076	.047	.128	.108
Soutien supérieur	.083	.043	.135	.056	.025	.033	.057	.454
Soutien collègues (SC)	.099	.069	.099	.155	.024	.052	.034	.648
Soutien parents	.246	.069	.247	.000	.002	.052	.003	.969
CP x SC	.089	.109	.056	.416	-.044	.083	-.040	.595
ST x SC	-.016	.094	-.012	.868	.033	.072	.035	.644
Bien-être	.056	.108	.046	.602	-.200	.082	-.235	.016
Détresse	-.169	.104	-.145	.104	.070	.079	.086	.373
R²			.222				.089	

Note. N=231; Le tableau présente les coefficients *Beta* non standardisés (B), les écarts-types des coefficients (SEB), les coefficients *Beta* standardisés (β) et le seuil de signification des coefficients (p); n.s. : non-significatif.

Tableau 5. Modèle prédictif 1 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves à risque

Variables indépendantes	B	SEB	β	p	B	SEB	β	P
	CHALEUR				CONFLIT			
<u>Étape 1</u>								
Sexe de l'enseignant	.053	.186	.020	.776	-.040	.227	-.012	.861
Âge de l'enseignant	.017	.052	.026	.745	-.053	.063	-.066	.406
Type de poste	.122	.139	.071	.380	-.362	.170	-.170	.034
Indice de défavorisation (ISFR)	.002	.009	.013	.854	-.008	.011	-.051	.468
Nombre d'élèves par classe	-.023	.012	-.161	.053	.042	.014	.237	.004
Âge de l'élève	.020	.025	.065	.436	-.052	.031	-.139	.091
Sexe de l'élève	-.332	.111	-.211	.003	.377	.136	.194	.006
R²			n.s.				.055	
<u>Étape 2</u>								
Sexe de l'enseignant	.129	.182	.049	.481	-.049	.225	-.015	.827
Âge de l'enseignant	.036	.053	.056	.497	-.077	.065	-.097	.235
Type de poste	.105	.140	.061	.455	-.321	.172	-.151	.064
Indice de défavorisation (ISFR)	.008	.009	.068	.333	-.013	.011	-.085	.224
Nombre d'élèves par classe	-.017	.012	-.121	.148	.026	.015	.148	.076
Âge de l'élève	.003	.025	.009	.917	-.042	.031	-.111	.184
Sexe de l'élève	-.274	.109	-.174	.013	.341	.135	.175	.012
Comportements perturbateurs (CP)	-.045	.090	-.041	.616	.282	.112	.204	.013
Surcharge de travail (ST)	.024	.075	.026	.746	.096	.092	.084	.300
Mauvaises conditions	-.025	.078	-.028	.747	.021	.096	.019	.826
Gestion non participative	.017	.080	.017	.833	-.176	.099	-.142	.077
Soutien supérieur	.202	.054	.282	.000	-.107	.067	-.120	.115
Soutien collègues (SC)	.165	.089	.144	.066	-.103	.110	-.073	.351
Soutien parents	.088	.088	.075	.316	-.044	.108	-.030	.688
CP x SC	.026	.139	.015	.851	-.074	.172	-.034	.667
ST x SC	-.136	.124	-.086	.275	.342	.154	.174	.027
R²			.116				.121	
<u>Étape 3</u>								
Sexe de l'enseignant	.147	.177	.055	.409	-.080	.222	-.025	.718
Âge de l'enseignant	.028	.051	.043	.586	-.069	.064	-.086	.287
Type de poste	.060	.136	.035	.661	-.275	.171	-.129	.110
Indice de défavorisation (ISFR)	.008	.008	.068	.320	-.012	.010	-.079	.249
Nombre d'élèves par classe	-.016	.012	-.114	.159	.025	.014	.143	.082
Âge de l'élève	-.002	.025	-.008	.925	-.038	.031	-.102	.216
Sexe de l'élève	-.255	.106	-.162	.018	.315	.134	.161	.020
Comportements perturbateurs (CP)	-.041	.089	-.037	.642	.260	.111	.188	.021
Surcharge de travail (ST)	.073	.074	.079	.324	.054	.092	.047	.562
Mauvaises conditions	-.052	.076	-.057	.495	.037	.095	.033	.698
Gestion non participative	.043	.079	.043	.584	-.205	.099	-.165	.039
Soutien supérieur	.153	.055	.214	.006	-.060	.069	-.068	.380
Soutien collègues (SC)	.090	.089	.078	.315	-.050	.112	-.035	.659
Soutien parents	.033	.087	.028	.704	-.018	.110	-.012	.873
CP x SC	.082	.136	.046	.547	-.125	.171	-.057	.465
ST x SC	-.123	.121	-.077	.311	.336	.152	.171	.028
Bien-être	.230	.142	.157	.107	-.001	.178	-.001	.994
Détresse	-.203	.137	-.146	.139	.351	.172	.205	.042
R²			.168				.144	

Note. N=231; Le tableau présente les coefficients *Beta* non standardisés (B), les écarts-types des coefficients (SEB), les coefficients *Beta* standardisés (β) et le seuil de signification des coefficients (p); n.s. : non-significatif.

Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice

Dans les paragraphes suivants, les résultats des régressions multiples pour le modèle prédictif 2, où la SPT est mise comme variable médiatrice entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, sont présentés. En premier lieu, les résultats de la première série de régressions visant la prédiction de la SPT seront exposés, suivis des résultats concernant la seconde série d'analyses de régressions multiples visant à prédire la qualité de la REE.

Première série d'analyses : prédiction de la SPT. Lorsque les quatre types de stressseurs et les trois sources de soutien social sont inclus dans le modèle de prédiction de la SPT, aucune VDM n'a d'effet significatif sur la SPT des enseignants. De surcroît, dans cette recherche, ni le sexe, l'âge, le type de poste occupé, l'indice de défavorisation de l'école ou le nombre d'élèves par classe n'a d'impact sur le niveau de SPT des enseignants.

Par la suite, les résultats démontrent que la surcharge de travail prédit de façon significative la SPT des enseignants ($\beta = -.159$; $p < .05$). À la lueur de ces résultats, plus les enseignants se sentent dépassés par la charge de travail qu'ils ont à accomplir, moins ils se sentent en bonne santé psychologiquement. De plus, tant le soutien du supérieur ($\beta = .237$; $p < .001$), le soutien des collègues ($\beta = .254$; $p < .001$) que le soutien des parents ($\beta = .139$; $p < .05$) ont un apport significatif dans l'explication de la SPT des enseignants. En d'autres mots, plus les enseignants se sentent soutenus, à la fois par leur supérieur, leurs collègues et les parents de leurs élèves, plus ils se sentent en santé sur le plan psychologique dans leur

milieu organisationnel. Finalement, les comportements perturbateurs des élèves affectent aussi la santé des enseignants, mais uniquement lorsque ceux-ci sont modérés par le soutien des collègues ($\beta = -.141$; $p < .05$). Au total, le modèle de prédiction explique 25.1% de la SPT des sujets investigués.

Tableau 6. Sommaire des analyses de régressions multiples afin d'examiner l'impact des stressseurs et du soutien social sur la SPT des enseignants

Variables indépendantes	B	SEB	β	p
Santé psychologique au travail				
<u>Étape 1</u>				
Sexe de l'enseignant	-.015	.108	-.009	.888
Âge de l'enseignant	-.005	.032	-.013	.868
Type de poste	.131	.086	.118	.131
Indice de défavorisation (ISFR)	-.004	.005	-.052	.445
Nombre d'élèves par classe	-.007	.006	-.077	.248
R²			n.s.	
<u>Étape 2</u>				
Sexe de l'enseignant	-.039	.095	-.024	.682
Âge de l'enseignant	.016	.029	.040	.576
Type de poste	.151	.078	.135	.055
Indice de défavorisation (ISFR)	-.001	.005	-.012	.844
Nombre d'élèves par classe	-.003	.005	-.035	.562
Comportements perturbateurs (CP)	-.022	.050	-.030	.667
Surcharge de travail	-.092	.040	-.159	.024
Conditions de travail	.074	.043	.130	.082
Gestion non participative	-.070	.045	-.109	.122
Soutien du supérieur	.110	.031	.237	.000
Soutien des collègues (SC)	.190	.048	.254	.000
Soutien des parents	.105	.049	.139	.034
CP x SC	-.166	.071	-.141	.020
R² Total	.251			

Note. N=231. Le tableau présente les coefficients Beta non standardisés (B), les écarts-types de ces coefficients (SEB), les coefficients Beta standardisés (β) et le seuil de signification de ces coefficients (p); n.s. : non-significatif

Seconde série d'analyses : prédiction de la qualité de la REE. Parmi toutes les VDM contrôlées dans cette étude, une seule demeure significative pour les deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers et à risque, et c'est le sexe de l'élève. En effet, tout comme dans le modèle prédictif 1, cette variable est reliée significativement à la chaleur et au conflit chez les élèves réguliers (chaleur : $\beta = -.291$; $p < .001$; conflit : $\beta = .172$; $p < .01$), ainsi qu'aux mêmes dimensions chez les élèves à risque (chaleur : $\beta = -.161$; $p < .05$; conflit : $\beta = .167$; $p < .05$). Ces résultats prouvent que les enseignants perçoivent entretenir des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles avec les filles de leur classe qu'avec les garçons. Toutefois, dans le modèle prédictif 2, le nombre d'élèves par classe a aussi un effet significatif sur le conflit chez les élèves à risque ($\beta = .165$; $p < .05$), ce qui tend à démontrer que plus le nombre d'élèves par classe est élevé, plus les enseignants perçoivent entretenir des relations conflictuelles avec les élèves à risque de leur classe.

Dans ce second modèle prédictif, trois stressseurs sont reliés significativement à la qualité de la REE. En premier lieu, la présence de comportements perturbateurs en classe affecte positivement et significativement le conflit chez les élèves à risque ($\beta = .208$; $p < .05$), indiquant que plus les enseignants perçoivent leurs élèves comme étant indisciplinés, bruyants et démotivés, plus ils perçoivent du même coup entretenir un lien conflictuel avec les élèves à risque de leur classe. Cependant, encore une fois, à l'encontre des hypothèses proposées, la surcharge de travail est reliée positivement à la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta = .143$; $p < .05$), alors que la gestion non participative est reliée négativement au conflit chez les élèves à risque ($\beta = -.160$; $p < .05$). Conséquemment, plus les enseignants sont

surchargés et moins ils ont la chance de participer au processus décisionnel de l'école, plus ils perçoivent leurs liens avec les élèves comme étant chaleureux.

Quant au soutien social, encore une fois, le soutien des parents est associé positivement à la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta=.233$; $p<.001$), alors que le soutien du supérieur est lié à cette même VD chez les élèves à risque ($\beta=.214$; $p<.01$). Par conséquent, plus les enseignants se sentent soutenus par les parents de leurs élèves, plus ils rapportent entretenir des relations chaleureuses avec les élèves réguliers de leur classe, et plus ils se sentent épaulés par leur supérieur, plus ils qualifient leurs liens avec les élèves à risque de leur classe comme étant chaleureux.

Pour ce qui est de la SPT, elle se comporte différemment des deux dimensions qui la composent lorsque celles-ci sont étudiées de façon distincte. En ce sens, la SPT des enseignants permet d'expliquer une portion unique et significative des deux dimensions de la variable dépendante investiguée et ce, tant chez les élèves réguliers qu'à risque. En effet, la SPT des enseignants explique une portion significative de la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta=.186$; $p<.01$) et à risque ($\beta=-.337$; $p<.001$), ainsi qu'une portion significative du conflit chez les élèves réguliers ($\beta=.280$; $p<.001$) et à risque ($\beta=-.200$; $p<.05$). De surcroît, plus les enseignants ressentent des manifestations de BEPT et moins ils vivent de manifestations de DPT, plus ils entretiennent des relations très chaleureuses et peu conflictuelles avec leurs élèves. Le modèle explicatif de la qualité de la REE à l'intérieur duquel la SPT est analysée de façon globale explique 22.6% des liens chaleureux et 11.3%

des liens conflictuels entre les enseignants et les élèves réguliers, ainsi que 17.0% des rapports chaleureux et 12.8% des interactions conflictuelles entre les enseignants et les élèves à risque (voir les annexes 16 et 17 pour une synthèse des résultats).

En somme, les résultats exposés dans cette section permettent de constater l'apport significatif de nombreux facteurs contextuels et psychologique dans l'explication de la qualité de la REE. Plus précisément, ces résultats démontrent que le sexe des élèves et le nombre d'élèves par classe influencent significativement la qualité de la REE, ce dernier lien étant toutefois uniquement significatif dans le modèle prédictif 2. Les résultats démontrent aussi que quelques stressseurs sont associés significativement à la qualité de la REE, la direction de ce lien étant parfois positive (c.-à-d. comportements perturbateurs des élèves), parfois négative (c.-à-d. surcharge de travail et gestion non participative). Les résultats montrent aussi que le soutien social prédit significativement la qualité de la REE, le soutien des parents étant lié positivement à la présence de REE chaleureuses chez les élèves réguliers, le soutien du supérieur étant relié dans la même direction à la présence de REE chaleureuses chez les élèves à risque. Quant à la santé psychologique des enseignants, selon le modèle prédictif 1, il appert que les deux dimensions de la SPT sont liées significativement à la présence de conflit élève-enseignant, une réalité différente dans le modèle prédictif 2, où la SPT prédit significativement la chaleur et le conflit tant chez les élèves réguliers qu'à risque.

Tableau 7. Modèle prédictif 2 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves réguliers

Variables indépendantes	CHALEUR				CONFLIT			
	B	SEB	β	p	B	SEB	β	p
<u>Étape 1</u>								
Sexe de l'enseignant	-.266	.139	-.124	.056	.045	.100	.030	.651
Âge de l'enseignant	-.099	.041	-.180	.016	-.015	.029	-.040	.600
Type de poste	-.102	.110	-.069	.356	.080	.080	.076	.319
Indice de défavorisation (ISFR)	-.005	.007	-.049	.453	.004	.005	.049	.467
Nombre d'élèves par classe	.006	.009	.054	.482	-.004	.007	-.047	.550
Âge de l'élève	-.025	.020	-.097	.214	-.025	.014	-.140	.081
Sexe de l'élève	-.323	.079	-.262	.000	.138	.057	.159	.017
R²			.089				.038	
<u>Étape 2</u>								
Sexe de l'enseignant	-.203	.132	-.094	.124	.045	.102	.030	.661
Âge de l'enseignant	-.072	.041	-.132	.077	-.007	.031	-.018	.824
Type de poste	-.045	.108	-.030	.676	.082	.084	.079	.328
Indice de défavorisation (ISFR)	-.001	.007	-.006	.929	.003	.005	.043	.543
Nombre d'élèves par classe	.002	.009	.019	.807	-.005	.007	-.056	.502
Âge de l'élève	-.020	.020	-.077	.315	-.023	.015	-.126	.136
Sexe de l'élève	-.359	.074	-.291	.000	.149	.058	.172	.010
Comportements perturbateurs (CP)	.000	.069	.000	.996	.005	.054	.007	.931
Surcharge de travail (ST)	.085	.055	.112	.124	-.013	.043	-.023	.770
Mauvaise conditions	.067	.059	.088	.253	-.021	.045	-.040	.639
Gestion non participative	.025	.062	.029	.694	.100	.048	.169	.038
Soutien supérieur	.108	.042	.177	.011	-.002	.033	-.004	.959
Soutien collègues (SC)	.139	.066	.139	.037	-.028	.051	-.040	.582
Soutien parents	.257	.068	.258	.000	-.020	.053	-.028	.709
CP x SC	.051	.100	.032	.613	.011	.078	.010	.887
R²			.205				n.s.	
<u>Étape 3</u>								
Sexe de l'enseignant	-.194	.130	-.090	.137	.033	.097	.022	.737
Âge de l'enseignant	-.074	.040	-.136	.065	-.004	.030	-.010	.899
Type de poste	-.082	.107	-.055	.446	.131	.081	.126	.106
Indice de défavorisation (ISFR)	.000	.006	-.003	.958	.003	.005	.037	.583
Nombre d'élèves par classe	.003	.009	.028	.706	-.006	.007	-.074	.356
Âge de l'élève	-.022	.019	-.086	.251	-.020	.015	-.110	.175
Sexe de l'élève	-.373	.073	-.302	.000	.164	.055	.190	.003
Comportements perturbateurs (CP)	.005	.068	.005	.941	-.005	.052	-.007	.930
Surcharge de travail (ST)	.109	.055	.143	.050	-.043	.041	-.080	.305
Mauvaise conditions	.049	.058	.064	.403	.002	.044	.004	.959
Gestion non participative	.044	.062	.051	.482	.076	.046	.128	.103
Soutien supérieur	.082	.043	.133	.059	.031	.032	.072	.337
Soutien collègues (SC)	.091	.068	.091	.178	.032	.051	.046	.522
Soutien parents	.232	.068	.233	.001	.011	.051	.016	.825
CP x SC	.085	.100	.053	.396	-.035	.075	-.031	.646
Santé psychologique	.247	.094	.186	.009	-.314	.071	-.337	.000
R²	.226				.113			

Note. N=231; Le tableau présente les coefficients *Beta* non standardisés (B), les écarts-types des coefficients (SEB), les coefficients *Beta* standardisés (β) et le seuil de signification des coefficients (p) : n.s. : non-significatif.

Tableau 8. Modèle prédictif 2 : analyses de régressions multiples entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves à risque

Variables indépendantes	B	SEB	β	p	B	SEB	β	P
	CHALEUR				CONFLIT			
<u>Étape 1</u>								
Sexe de l'enseignant	.053	.186	.020	.776	-.040	.227	-.012	.861
Âge de l'enseignant	.017	.052	.026	.745	-.053	.063	-.066	.406
Type de poste	.122	.139	.071	.380	-.362	.170	-.170	.034
Indice de défavorisation (ISFR)	.002	.009	.013	.854	-.008	.011	-.051	.468
Nombre d'élèves par classe	-.023	.012	-.161	.053	.042	.014	.237	.004
Âge de l'élève	.020	.025	.065	.436	-.052	.031	-.139	.091
Sexe de l'élève	-.332	.111	-.211	.003	.377	.136	.194	.006
R²			n.s.				.055	
<u>Étape 2</u>								
Sexe de l'enseignant	.110	.181	.042	.544	-.003	.226	-.001	.989
Âge de l'enseignant	.038	.053	.060	.465	-.084	.066	-.106	.202
Type de poste	.126	.138	.074	.361	-.376	.172	-.177	.031
Indice de défavorisation (ISFR)	.008	.009	.068	.332	-.013	.011	-.085	.227
Nombre d'élèves par classe	-.019	.012	-.133	.109	.031	.015	.172	.039
Âge de l'élève	.003	.025	.011	.897	-.043	.032	-.115	.172
Sexe de l'élève	-.276	.109	-.175	.012	.345	.136	.177	.012
Comportements perturbateurs (CP)	-.050	.090	-.045	.578	.294	.113	.213	.010
Surcharge de travail (ST)	.027	.075	.029	.722	.090	.093	.079	.336
Mauvaises conditions	-.029	.078	-.032	.710	.031	.097	.027	.753
Gestion non participative	.016	.080	.016	.841	-.174	.100	-.140	.084
Soutien supérieur	.203	.055	.284	.000	-.109	.068	-.123	.110
Soutien collègues (SC)	.140	.086	.122	.107	-.040	.108	-.028	.712
Soutien parents	.092	.088	.079	.295	-.053	.109	-.037	.627
CP x SC	-.032	.129	-.018	.802	.073	.161	.033	.651
R²			.116				.102	
<u>Étape 3</u>								
Sexe de l'enseignant	.125	.176	.047	.478	-.016	.223	-.005	.943
Âge de l'enseignant	.033	.051	.051	.519	-.079	.065	-.100	.222
Type de poste	.078	.134	.046	.561	-.333	.171	-.157	.053
Indice de défavorisation (ISFR)	.009	.008	.070	.299	-.013	.011	-.087	.211
Nombre d'élèves par classe	-.017	.011	-.122	.127	.029	.015	.165	.045
Âge de l'élève	-.001	.025	-.005	.952	-.039	.031	-.104	.212
Sexe de l'élève	-.254	.106	-.161	.018	.325	.135	.167	.017
Comportements perturbateurs (CP)	-.043	.088	-.038	.627	.287	.111	.208	.011
Surcharge de travail (ST)	.069	.073	.075	.346	.052	.093	.046	.575
Mauvaises conditions	-.056	.076	-.061	.462	.054	.096	.048	.573
Gestion non participative	.044	.078	.044	.571	-.199	.099	-.160	.046
Soutien supérieur	.153	.055	.214	.006	-.065	.069	-.073	.350
Soutien collègues (SC)	.066	.086	.058	.440	.025	.109	.018	.818
Soutien parents	.036	.086	.031	.680	-.003	.110	-.002	.976
CP x SC	.032	.126	.018	.801	.016	.160	.007	.921
Santé psychologique	.437	.119	.280	.000	-.386	.151	-.200	.011
R²			.170				.128	

Note. N=231; Le tableau présente les coefficients *Beta* non standardisés (B), les écarts-types des coefficients (SEB), les coefficients *Beta* standardisés (β) et le seuil de signification des coefficients (p) : n.s. : non-significatif.

Finalement, en ligne avec le deuxième objectif de cette recherche, les résultats présentés dans cette section permettent également d'envisager la présence d'effets de médiation puisque certaines VI (c.-à-d. certains stressors et sources de soutien social) sont reliées simultanément aux variables médiatrices potentielles (c.-à-d. la SPT et ses deux dimensions que sont le BEPT et la DPT) ainsi qu'à la VD et ses deux dimensions (c.-à-d. la qualité de la REE et ses deux dimensions que sont la chaleur et le conflit). Par conséquent, la section qui suit tente de vérifier si la SPT a un effet médiateur dans la relation entre les stressors ainsi que le soutien social et la qualité de la REE.

Les effets de médiation

La médiation est un processus qui est reconnu depuis de nombreuses années dans le domaine de la psychologie. D'ailleurs, dès 1928, Woodworth tentait d'expliquer les comportements humains par la relation *Stimulus-Organisme-Réponse* (S-O-R), proposant ainsi que les effets d'un stimulus sur le comportement humain n'étaient pas directs, mais dépendaient plutôt des processus transformationnels internes de l'organisme (Baron et Kenny, 1986). Quelques années plus tard, d'autres chercheurs, tels que Hull, Tulman et Lewin, reconnaissaient également la présence de processus médiateurs dans l'explication des agissements humains, ceux-ci intervenant dans la relation entre un intrant (*input*) et un extrant (*output*). À l'ère actuelle, une variable est généralement reconnue comme ayant un effet médiateur lorsqu'elle permet d'expliquer, en tout ou en partie, la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante, tel que l'illustre la figure 9.

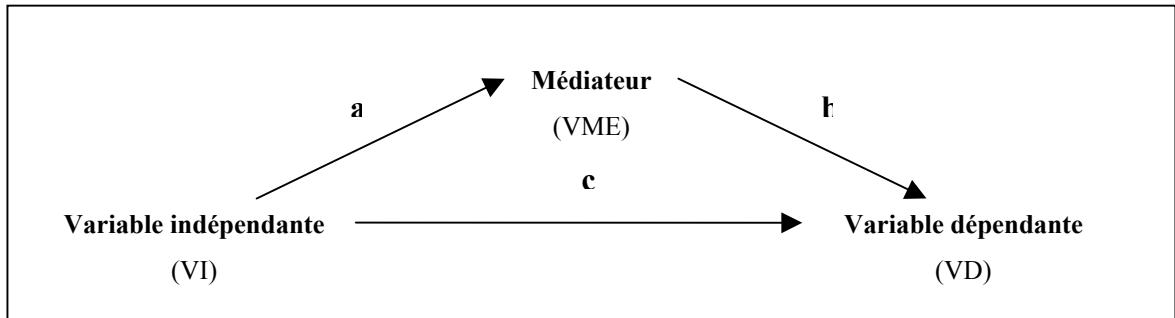


Figure 9. Schéma de l'effet de médiation (Baron et Kenny, 1986; Traduction libre).

Concrètement, selon Preacher et Leonardelli (2001; voir aussi Baron et Kenny, 1986), il est possible d'identifier officiellement la présence d'un effet médiateur lorsque les quatre postulats suivants sont remplis :

« [...] 1) la variable indépendante affecte de manière significative le médiateur; 2) la variable indépendante affecte de manière significative la variable dépendante en l'absence du médiateur; 3) le médiateur a un effet unique significatif sur la variable dépendante, et; 4) l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante s'amointrit lorsque le médiateur est ajouté au modèle. Ces critères peuvent être employés afin de juger officiellement si la médiation se produit. » (Preacher et Leonardelli, 2001, p.1; Traduction libre de Forest, 2005, p.125).

Cependant, même si le respect de ces quatre postulats permet d'envisager la présence d'un effet de médiation, cela ne permet pas d'affirmer que la diminution du

coefficient Beta standardisé (β) de la VI, suite à l'introduction de la variable médiatrice (ci-après VME) dans le modèle de régression, est significative. Afin de remédier à cette limite, Sobel (1982) a mis au point une méthode statistique permettant d'évaluer si cette diminution est significative ou non. En plus des tests proposés par Baron et Kenny (1986) ainsi que par Sobel (1982), Frazier, Tix et Baron (2004) ont aussi élaboré une équation statistique permettant d'estimer, pour une relation médiatisée donnée, le pourcentage de celle-ci qui est expliquée par la VME. Dans la présente recherche, ces trois tests seront utilisés.

Dans le contexte théorique présenté précédemment, il a été établi que la SPT de l'enseignant pouvait potentiellement médiatiser la relation entre certaines variables contextuelles, telles que les sources de stress et le soutien social, et la qualité de la REE. Par la suite, dans la section des résultats portant sur les analyses de régressions multiples, il a été vérifié que certains stressseurs et certaines sources de soutien social étaient reliées significativement à la SPT et à la qualité de la REE, remplissant ainsi les postulats 1 et 3 avancés par Preacher et Leonardelli (2001), laissant ainsi présager que la SPT puisse agir en tant que médiateur dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE. Par conséquent, l'effet médiateur du BEPT et de la DPT (modèle prédictif 1), ainsi que celui de la SPT globale (modèle prédictif 2) seront vérifiés ci-après.

Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs

La vérification des quatre postulats avancés par Preacher et Leonardelli (2001) pour le premier modèle prédictif n'a pas permis d'identifier officiellement l'effet médiateur du BEPT et de la DPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE. De surcroît, ni les quatre stressseurs, ni les trois sources de soutien social n'affectent la qualité de la REE par le biais de l'une ou l'autre des deux dimensions de la SPT, c'est-à-dire le BEPT et la DPT. Puisque la vérification des quatre postulats pour les quatre sources de stress, les trois sources de soutien, les deux dimensions de la SPT et les deux dimensions de la REE requiert un nombre d'analyses statistiques très élevé, celles-ci ne sont pas détaillées dans cette thèse.

Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice

Les résultats des analyses effectuées sur le modèle prédictif 2, où la SPT globale est mise comme variable médiatrice, permettent de constater que les trois premiers postulats avancés par Preacher et Leonardelli (2001) sont respectés à quatre reprises, soit dans les relations entre les VI et les VD suivantes : 1) le soutien du supérieur et la chaleur chez les élèves réguliers; 2) le soutien des collègues et la chaleur chez les élèves réguliers; 3) le soutien des parents et la chaleur chez les élèves réguliers, et; 4) le soutien du supérieur et la chaleur chez les élèves à risque.

Pour ce qui est du respect du premier postulat, le soutien du supérieur ($\beta=.237$; $p<.001$), le soutien des collègues ($\beta=.254$; $p<.001$) et le soutien des parents ($\beta=.139$; $p<.05$)

affectent significativement la SPT des enseignants. Quant au deuxième postulat, les trois types de soutien affectent de façon significative la chaleur chez les élèves réguliers en l'absence du médiateur (supérieur : $\beta=.177$; $p<.05$; collègues : $\beta=.139$; $p<.05$; parents : $\beta=.258$; $p<.001$), tout comme le soutien du supérieur affecte aussi significativement la chaleur chez les élèves à risque en l'absence du médiateur ($\beta=.284$; $p<.001$). Finalement, pour ce qui est du troisième postulat, la SPT affecte aussi de façon unique les deux variables dépendantes touchées, soit la chaleur chez les élèves réguliers ($\beta=.186$; $p<.01$) et à risque ($\beta=.280$; $p<.001$).

Quant à la vérification du quatrième postulat, dans les quatre cas, tel qu'indiqué dans le tableau 9, l'effet de la VI (c.-à-d. le soutien social) sur la chaleur, tant chez les élèves réguliers que chez les élèves à risque, s'amointrit ou disparaît lorsque la SPT est ajoutée aux modèles de prédiction. Par conséquent, il est possible d'affirmer officiellement que la SPT médiatise les quatre relations énumérées précédemment. Cependant, afin d'assurer que la diminution des coefficients Beta standardisés observée est significative, des tests de Sobel (1982) ont ensuite été opérés, les résultats étant présentés dans le paragraphe suivant.

En fait, l'exécution du test de Sobel (1982) a permis de vérifier que la diminution des coefficients Beta standardisés observée est significative à trois reprises, soit entre le soutien du supérieur (Sobel : $p<.05$) ainsi que le soutien des collègues (Sobel : $p<.05$) et la chaleur chez les élèves réguliers, et dans la relation entre le soutien du supérieur et la chaleur chez les élèves à risque (Sobel : $p<.01$). Par voie de conséquence, le test de Sobel (1982) ne

permet pas d'identifier officiellement l'effet de médiation de la SPT entre le soutien des parents et la chaleur chez les élèves réguliers. Toutefois, il est possible d'affirmer que selon les résultats à ce test, le soutien en provenance du supérieur et des collègues affecte positivement et significativement la santé psychologique des enseignants au travail, cet état favorisant l'établissement de liens chaleureux avec leurs élèves.

Tableau 9. Comparaison des coefficients Beta standardisés du modèle direct sans médiateur et du modèle indirecte où la SPT est ajoutée au modèle en tant que médiateur

	Modèle direct sans médiateur	Modèle direct avec médiateur
	Beta standardisés (β)	Beta standardisés (β)
	Effet direct	Effet indirect
<u>VD : Chaleur</u>		
<u>chez les élèves réguliers</u>		
VI : Soutien du supérieur	.177*	n.s.
VI : Soutien des collègues	.139*	n.s.
VI : Soutien des parents	.258***	.233***
<u>VD : Chaleur</u>		
<u>chez les élèves à risque</u>		
VI : Soutien des parents	.284***	.214**

Note. VD : Variable dépendante; VI : Variable indépendante; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Suite à la vérification des quatre postulats de Preacher et Leonardelli (2001) et à l'exécution du test de Sobel (1982), il est établi qu'il existe trois effets de médiation officiels dans le modèle prédictif 2. Afin d'obtenir une meilleure compréhension de ces trois effets de médiation, le calcul du pourcentage proposé par Frazier, Tix et Baron (2004) permet d'établir que la SPT explique 18.84% de la relation entre le soutien social du supérieur et la présence de REE chaleureuses chez les élèves réguliers, un pourcentage s'élevant à 23.86% lorsque le soutien est en provenance des collègues. Quant à l'effet médiateur de la SPT des

enseignants avec les élèves à risque de leur classe, il explique 19.13% de la relation entre le soutien du supérieur et la chaleur du lien élève-enseignant (voir figure 10).

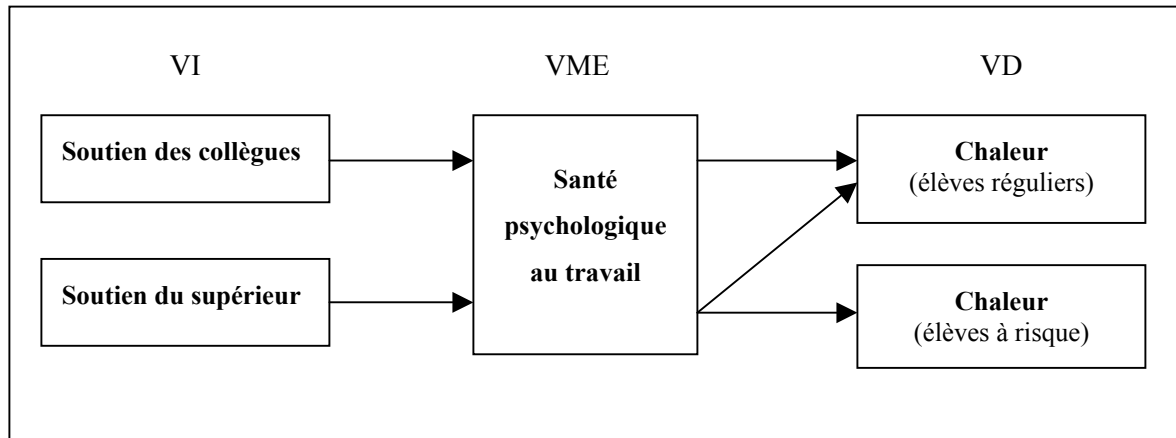


Figure 10. Effets médiateurs significatifs de la SPT dans la relation entre le soutien social du supérieur et des collègues et la chaleur chez les élèves réguliers et à risque

La comparaison des résultats chez les élèves réguliers et à risque

Le troisième objectif de cette étude vise à examiner les résultats obtenus auprès des élèves réguliers et à risque. Pour ce faire, aucun type d'analyse statistique disponible à ce jour ne permet de comparer simultanément les liens entre des VI évaluées par les mêmes sujets et ayant les mêmes valeurs, dans ce cas les stressseurs, le soutien social perçu et la SPT des enseignants, avec une VD évaluée par les mêmes sujets, mais comportant des valeurs potentiellement différentes pour deux types d'échantillons différents, dans ce cas la qualité de la REE chez les élèves réguliers et à risque. Par conséquent, afin de pouvoir réaliser ce troisième objectif, l'élaboration d'un tableau a été effectuée afin de comparer la quantité et l'amplitude des résultats significatifs trouvés précédemment auprès de ces deux

échantillons, et ce, tant pour le modèle prédictif 1 que pour le modèle prédictif 2 (voir tableaux 10 et 11 ci-après).

Modèle prédictif 1 : le BEPT et la DPT comme médiateurs

En premier lieu, le tableau 10 permet de vérifier que dans le modèle prédictif 1, trois liens significatifs ont été répertoriés entre les VI et la qualité de la REE chez les élèves réguliers, soit entre la surcharge de travail et la chaleur, entre le soutien des parents et la chaleur ainsi qu'entre le BEPT et le conflit. D'autre part, chez les élèves à risque, ces liens sont au nombre de quatre, soit entre les comportements perturbateurs des élèves et le conflit, entre la gestion non participative et le conflit, entre le soutien du supérieur et la chaleur ainsi qu'entre la DPT et le conflit. De plus, contrairement au modèle prédictif 2, le modèle prédictif 1 ne présente aucun effet médiateur significatif. Conséquemment, en tout, il est possible d'affirmer que sur les sept liens significatifs répertoriés entre les VI et la VD, ceux-ci sont au nombre de trois chez les élèves réguliers, contre quatre chez les élèves à risque. Quant à l'amplitude de ces liens, suivant la même logique, celle-ci est plus importante trois fois sur sept chez les élèves réguliers et quatre fois sur sept chez les élèves à risque (voir tableau 10).

Tableau 10. Modèle prédictif 1 : comparaison des liens significatifs répertoriés entre les VI à l'étude et les deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers et à risque

Variables indépendantes	Dimensions de la REE liées aux VI et force des liens		Liens plus puissants chez les élèves à risque
	Élèves réguliers	Élèves à risque	
Stresseurs			
<i>Comportements perturbateurs des élèves</i>	-	Conflit ($\beta=.188; p\leq.021$)	Oui
<i>Surcharge de travail</i>	Chaleur ($\beta=.147; p\leq.044$)	-	Non*
<i>Gestion non participative</i>	-	Conflit ($\beta=-.165; p\leq.039$)	Oui*
Soutien social			
<i>Soutien du supérieur</i>	-	Chaleur ($\beta=.214; p\leq.006$)	Oui
<i>Soutien des parents</i>	Chaleur ($\beta=.247; p\leq.001$)	-	Non
BEPT et DPT			
<i>BEPT</i>	Conflit ($\beta=-.235; p\leq.016$)	-	Non
<i>DPT</i>	-	Conflit ($\beta=.205; p\leq.042$)	Oui
Nombre de liens	3	4	4/7

Note. β : Beta standardisé; SPT : Santé psychologique au travail; VI : Variables indépendantes; * : Lien contraire aux hypothèses posées.

Modèle prédictif 2 : la SPT comme variable médiatrice

Dans le modèle prédictif 2 maintenant, en ce qui concerne la quantité de liens trouvés, les comparaisons présentées dans le tableau 11 soulignent que la surcharge de travail, le soutien des parents ainsi que la SPT affectent significativement la qualité de la REE chez les élèves réguliers, alors que ce sont plutôt les comportements perturbateurs, la gestion non participative, le soutien du supérieur ainsi que la SPT qui affecte significativement la qualité de la REE chez les élèves à risque, soit un nombre de quatre liens directs contre cinq respectivement. Ce tableau précise également que la SPT médiate

la relation entre deux sources de soutien (c.-à-d. du supérieur et des collègues) et la présence d'interactions chaleureuses entre les enseignants et les élèves réguliers, alors que la SPT médiatise uniquement la relation entre un stressor (c.-à-d. du supérieur) et la présence de liens chaleureux entre les élèves à risque et leurs enseignants, soit respectivement deux liens significatifs contre un. Au final, les VI à l'étude totalisent donc un même nombre de liens significatifs avec la qualité de la REE chez les élèves réguliers et à risque, soit un nombre de six.

Tableau 11. Modèle prédictif 2 : comparaison des liens significatifs répertoriés entre les VI à l'étude et les deux dimensions de la REE chez les élèves réguliers et à risque

Variables indépendantes	Dimensions de la REE liées aux VI et force des liens		Liens plus puissants chez les élèves à risque
	Élèves réguliers	Élèves à risque	
Stresseurs			
<i>Comportements perturbateurs des élèves</i>	-	Conflit ($\beta=.208; p\leq.011$)	Oui
<i>Surcharge de travail</i>	Chaleur ($\beta=.143; p\leq.050$)	-	Non*
<i>Gestion non participative</i>	-	Conflit ($\beta=-.160; p\leq.046$)	Oui*
Soutien social			
<i>Soutien du supérieur</i>	-	Chaleur ($\beta=.214; p\leq.006$)	Oui
<i>Soutien des parents</i>	Chaleur ($\beta=.233; p\leq.001$)	-	Non
Santé psychologique au travail			
<i>SPT (globale)</i>	Chaleur ($\beta=.186; p\leq.009$)	Chaleur ($\beta=.280; p\leq.001$)	Oui
	Conflit ($\beta=-.337; p\leq.001$)	Conflit ($\beta=-.200; p\leq.011$)	Non
Effet médiateur de la SPT			
<i>Soutien du supérieur</i>	Chaleur (18.84%) [±]	Chaleur (19.13%) [±]	Oui
<i>Soutien des collègues</i>	Chaleur (23.86%) [±]	-	Non
Nombre de liens	6	6	5/9

Note. β : Beta standardisé; SPT : Santé psychologique au travail; VI : Variables indépendantes; * : Lien contraire aux hypothèses posées; \pm : Pourcentage de la relation expliquée par la variable médiatrice (c.-à-d. la SPT).

Par la suite, un examen des Beta standardisés permet de vérifier que quatre fois sur sept, l'amplitude des liens unissant les VI à la qualité de la REE est plus élevée chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers. Pour ce qui est des liens de médiation vérifiés, le tableau 10 permet d'observer que le pourcentage de variance expliquée est plus élevé chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers une fois sur deux. De surcroît, sur les neuf liens significatifs répertoriés entre les VI et la VD dans cette étude, ceux-ci ont une amplitude plus élevée cinq fois sur neuf (5/9) chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers.

Pour terminer, il importe de rappeler que dans ce troisième chapitre, les résultats des analyses préliminaires ont d'abord été exposés, soit les statistiques descriptives et les effets modérateurs du soutien social sur les stressseurs dans leur relation avec la SPT. Par la suite, les résultats des régressions multiples visant à examiner les liens entre toutes les variables à l'étude ont été présentés, ceux-ci démontrant notamment la possibilité que la SPT puisse agir en tant que médiateur dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE. Conséquemment, l'effet médiateur de la SPT et de ses deux dimensions a ensuite été vérifié, cette évaluation démontrant que seule la SPT médiatise l'effet du soutien du supérieur et des collègues sur la qualité de la REE. Finalement, la réalisation d'un tableau a permis de comparer la quantité et l'amplitude des résultats obtenus chez les élèves réguliers et à risque, et ce, tant pour le modèle prédictif 1 que pour le modèle prédictif 2. Dans le premier modèle, les résultats sont plus nombreux et puissants chez les élèves à risque, alors que dans le second, ils sont uniquement plus puissants chez ce même groupe.

Chapitre 4 : Discussion

Après avoir présenté le contexte théorique, la méthodologie employée dans cette recherche ainsi que les résultats des analyses effectuées sur les données recueillies, ce quatrième chapitre propose une discussion des constats obtenus. Pour y arriver, ce chapitre est divisé en quatre parties distinctes. La première partie soulignera les contributions théoriques qu'apporte cette thèse au corpus de connaissances entourant la problématique de la réussite scolaire, et plus particulièrement en ce qui concerne les déterminants de la qualité de la REE. La seconde partie exposera les contributions pratiques de cette recherche pour les milieux éducatifs, et en particulier pour les écoles accueillant des classes de niveaux préscolaire et primaire. Finalement, le troisième volet de ce chapitre abordera les limites de cette thèse, alors que la quatrième partie proposera des pistes de recherches futures.

Avant d'entamer ce quatrième chapitre, il importe de préciser que par souci de clarté et de parcimonie, un seul modèle prédictif de la qualité de la REE sera discuté ci-après. Ainsi, bien que le modèle prédictif 1 permette d'apprécier l'apport distinctif de chacune des deux dimensions de la SPT des enseignants, qui sont le BEPT et la DPT, celui-ci semble moins efficace que le modèle prédictif 2 afin d'expliquer la qualité de la REE. En effet, en comparant les quatre tableaux de résultats des analyses de régressions multiples (voir les tableaux 4 et 5 ainsi que les tableaux 7 et 8), il est possible d'observer que le BEPT et la DPT expliquent respectivement une seule dimension de la REE (c.-à-d. le conflit), alors que la SPT prédit significativement tant la chaleur que le conflit, et ce, chez les deux catégories

d'élèves. En observant ces mêmes tableaux, il est aussi possible de remarquer que le modèle prédictif 2 présente des pourcentages de variance expliquée plus élevés afin de prédire la chaleur ($R^2=.226$) et le conflit ($R^2=.113$) chez les élèves réguliers, ainsi que la chaleur ($R^2=.170$) chez les élèves réguliers. De plus, le modèle prédictif 2 permet aussi d'apprécier la présence de l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre le soutien social et la qualité de la REE, un lien indirect non-significatif dans le modèle prédictif 1. Bref, considérant que le modèle prédictif 2 permette une meilleure explication de la qualité de la REE que le modèle prédictif 1, seuls les résultats des analyses de ce second modèle seront discutés dans ce chapitre.

Les contributions théoriques

La présente étude avait pour but principal d'apporter des éléments de réponse afin de mieux cerner les conditions favorisant l'établissement d'une REE optimale. Afin d'apporter de la lumière sur ce questionnement, la présente thèse proposait d'investiguer l'apport de facteurs psychologiques et contextuels dans l'explication de la qualité de la REE. De façon plus précise, cette étude poursuivait trois objectifs, soit : 1) d'examiner les liens entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE; 2) de vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE, et; 3) d'examiner les résultats obtenus auprès d'élèves réguliers et à risque. À la lueur des résultats obtenus, il semble que les hypothèses proposées pour chacun des trois objectifs aient reçu certains appuis empiriques, ce qui sera discuté ci-après.

Premier objectif : Examiner les liens entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE

Les paragraphes qui suivent présenteront une discussion des liens répertoriés entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE. Dans cette section, une importance particulière sera accordée à la vérification des hypothèses posées dans cette étude. À cet égard, il importe de mentionner que les hypothèses 1.1.c, 1.2.c, et 1.3.c n'ont pu être vérifiées, la dimension *dépendance* de la REE n'ayant pas été considérée dans cette recherche, tel que spécifié dans la section portant sur la mesure de la REE du second chapitre dédié à la méthodologie.

Les stressseurs. En s'appuyant sur les résultats d'études antérieures démontrant qu'une augmentation des sources de stress chez la mère peut affecter négativement la qualité de l'attachement maternel (Belsky et coll., 1995; Crnic, Greenberg et Slough, 1986), et en tenant compte d'études démontrant un effet similaire sur la qualité de la REE (Mantzicopoulos, 2005; Yoon, 2002), dans cette étude il a été proposé que les stressseurs permettraient de prédire négativement la chaleur (hypothèse 1.1.a) et positivement le conflit (hypothèse 1.1.b) du lien élève-enseignant. Cependant, les résultats obtenus dans cette recherche infirment l'hypothèse 1.1.a, et confirment partiellement l'hypothèse 1.1.b et ce, parce que : 1) certains stressseurs ne présentent pas de lien significatif avec la qualité de la REE (ex. les mauvaises conditions de travail; 2) deux sources de stress présentent des effets significatifs contraires aux deux hypothèses posées (c.-à-d. la surcharge de travail est liée

positivement à la chaleur, et la gestion non participative est liée négativement au conflit), et; 3) un seul lien significatif est en accord avec l'hypothèse 1.1.b (c.-à-d. les comportements perturbateurs des élèves prédisent positivement le conflit chez les élèves à risque).

Tout d'abord, l'absence de lien entre les mauvaises conditions de travail et la qualité de la REE est surprenante, mais elle peut trouver certaines explications dans la documentation. À cet égard, il importe de rappeler que l'enseignement est reconnu comme étant une profession particulièrement stressante (Dionne-Proulx, 1995; Royer et coll., 2001). D'ailleurs, plusieurs décennies d'investigation ont permis l'identification de nombreux facteurs susceptibles de générer un stress chez les enseignants, ceux-ci pouvant affecter différemment la qualité de la REE (Kyriacou, 1987; annexe 3). En ce sens, l'étude de Mantzicopoulos (2005), qui rapporte un lien significatif entre la présence de stress⁶⁸ et le conflit élève-enseignant, rapporte du même coup qu'une des deux sources de stress formant ce construit ne présente pas de lien significatif avec la qualité de cette interaction. Dans un autre ordre d'idées, l'absence de lien direct pourrait aussi cacher la présence d'un effet indirect, ce qui est fréquent lorsque les VI et les VD sont davantage distales, comme c'est le cas des stress⁶⁸ et de la qualité de la REE (Belsky et coll., 1995). D'autres investigations seraient donc à envisager afin de mieux comprendre le rôle de cette source de stress dans l'explication de la qualité de la REE, aucune autre recherche recensée ne s'étant intéressée à l'étude de ce lien précis jusqu'à maintenant.

⁶⁸ Appelé *stress lié à la surcharge de travail des enseignants* (Traduction libre; Mantzicopoulos, 2005).

Pour ce qui est du lien positif entre la surcharge de travail et la chaleur chez les élèves à risque, il infirme l'hypothèse 1.1.a voulant que les enseignants surchargés entretiennent des relations moins chaleureuses avec leurs élèves (Sutton, 1984). Il contredit du même coup la seule recherche qui a étudié ce stressor comme déterminant de la qualité de la REE et qui a démontré que la surcharge de travail des enseignants prédit positivement le conflit élève-enseignant à la maternelle (Mantzicopoulos, 2005). À cet égard, il est possible que l'inconstance des résultats soit due à l'emploi d'une instrumentation différente, la mesure de la surcharge de travail dans l'étude de Mantzicopoulos (2005) étant effectuée à l'aide de deux items⁶⁹ visant à estimer le nombre d'élèves à risque par classe et à comparer la charge de travail actuelle en fonction de celle de l'année antérieure. Cette variabilité pourrait aussi être attribuable à l'emploi d'un échantillon différent, plus jeune dans l'étude de Mantzicopoulos (2005), la REE revêtant une importance plus grande chez les enfants en bas âge (Crosnoe et coll., 2004; O'Connor et McCartney, 2007; Pianta et Stuhlman, 2004). D'autre part, il se pourrait aussi que les enseignants surchargés voient en la REE une source de réconfort et de satisfaction, certains enseignants pouvant chercher à compenser la lourdeur de leur tâche en puisant dans leur plus grande source de plaisir au travail, c'est-à-dire leurs rapports avec les élèves (Berthelot, 1991 ; David et Payeur, 1995).

⁶⁹ Dans l'étude de Mantzicopoulos (2005), afin de mesurer le *stress lié à la surcharge de travail des enseignants*, les participants devaient répondre aux deux items suivants : 1) « Estimez le nombre d'élèves à risque dans votre classe », et; 2) « Estimez le niveau de difficulté de votre charge de travail cette année en comparaison avec la charge que vous aviez l'an dernier », sur une échelle de Likert en cinq points, allant de : 1) *très facile*, à ; 5) *très difficile*.

Un autre résultat inattendu ressort des analyses, soit le lien négatif entre la gestion non participative et le conflit chez les élèves à risque, affirmant que plus les enseignants sont privés de leur droit d'être consultés, de discuter, ou d'exprimer leur point de vue, moins ils entretiennent de relations conflictuelles avec les enfants à risque de leur classe. Afin d'expliquer ce lien impromptu, il est possible que les enseignants qui œuvrent au sein d'une école où leur participation est peu encouragée soient davantage désengagés dans leur travail, et par voie de conséquence, s'impliquent moins dans leurs relations avec leurs élèves, celles-ci étant ainsi moins conflictuelles. En effet, selon Smith (2002), les écoles gérées de façon autocratique auraient tendance à favoriser l'épuisement professionnel chez les enseignants, ces derniers étant alors plus enclins à agir de façon détachée et impersonnelle avec leurs élèves (Greenglass et coll., 1996). De plus, considérant que la qualité de la REE et ses déterminants peuvent s'influencer mutuellement (Chan et Hui, 1998), il se peut que les enseignants qui rencontrent peu de conflits avec les élèves de leur classe ressentent également moins le besoin de consulter et de s'exprimer auprès de l'équipe-école que s'ils étaient confrontés à d'importantes difficultés. Il importe aussi de mentionner qu'aucune étude n'avait encore, à ce jour, étudié ce stressor comme déterminant potentiel de la qualité de la REE.

Parmi les quatre liens significatifs répertoriés entre les stressors et la qualité de la REE, un seul confirme l'hypothèse posée à son égard (c.-à-d. l'hypothèse 1.1.b), et il s'agit du lien positif entre les comportements perturbateurs des élèves et le conflit chez les élèves à risque. Ce résultat corrobore l'étude de Yoon (2002) effectuée auprès d'une population

d'élèves de la maternelle à la cinquième année, qui a investigué les effets du stress engendré par le fait de travailler avec des élèves présentant des troubles de comportements⁷⁰ sur la REE. Cette étude a démontré que ce type de stress était lié significativement à la présence de REE négatives en classe, tel que rapporté par les enseignants. La présente étude et celle de Yoon (2002) semblent donc confirmer que lorsque les comportements des élèves présentent un défi important pour l'enseignant, la source de stress la plus importante pour ce groupe de professionnels (Kyriacou, 1987; Royer et coll., 2001), il est fort probable que cela affecte négativement la qualité de ses relations avec les élèves, et en particulier les élèves plus vulnérables. De plus, ce stresser semble affecter davantage la dimension négative de la REE (c.-à-d. le conflit), les enseignants hautement stressés ayant tendance à démontrer davantage de colère et d'hostilité, encourageant ainsi l'établissement de REE plus négatives (Yoon, 2002).

En somme, ces résultats tendent à démontrer que les liens unissant les stresser et la qualité de la REE sont fort complexes et loin d'être univoques. Par le fait même, ces résultats ébranlent les hypothèses de départ voulant que la présence de stresser en milieu scolaire affecte négativement la qualité de la REE. Il est toutefois possible qu'une partie des incongruités de ces résultats soit attribuable à l'instrument de mesure des stresser préconisé dans cette étude qui, malgré le fait qu'il comporte des qualités psychométriques

⁷⁰ Dans l'étude de Yoon (2002), les enseignants participants devaient plutôt répondre à trois items, soit : 1) « À quel point êtes-vous stressé lorsque vous avez à composer avec des élèves qui présentent des troubles de comportement ? », sur une échelle en cinq points allant de *pas stressé du tout* à *extrêmement stressé*; 2) « Si vous aviez à composer avec des élèves présentant des troubles de comportements, considérez-vous quitter la profession? », sur une échelle en sept points, allant de *pas du tout* à *totalemment*, et; 3) « Je suis très satisfait de ma carrière en enseignement », sur une échelle en sept points, allant de *pas du tout* à *totalemment*.

satisfaisantes, gagnerait à être raffiné. Cependant, malgré le caractère surprenant de cette portion de l'étude, celle-ci ajoute sans contredit à la compréhension des facteurs contextuels favorisant l'avènement de REE optimales en milieu scolaire, ceux-ci étant encore rarement considérés dans la prédiction de ce phénomène. Ces résultats mitigés renvoient aussi à l'urgence de poursuivre les recherches dans ce domaine, afin de mieux comprendre les effets produits par différents stressseurs sur la qualité du lien socioaffectif maître-élève, ainsi que les divers mécanismes qui les sous-tendent.

Le soutien social. Dans cette étude, rappelons que deux effets directs du soutien social sur la qualité de la REE ont été répertoriés, le soutien des parents prédisant significativement la présence de REE chaleureuses chez les élèves réguliers, et le soutien du supérieur permettant d'expliquer une portion significative de REE chaleureuses chez les élèves à risque. Face à ces résultats, il est possible d'affirmer que l'hypothèse 1.2.a est partiellement vérifiée alors que l'hypothèse 1.2.b est infirmée, parce que : 1) seul le soutien du supérieur et des parents, et non celui des collègues, prédit de façon directe la qualité de la REE, et; 2) seule la dimension chaleureuse de la REE est expliquée par le soutien des parents chez les élèves réguliers et le soutien du supérieur chez les élèves à risque. Puisque ces deux hypothèses ne sont pas complètement confirmées par les résultats de l'étude, ces résultats ne peuvent corroborer entièrement les recherches qui ont démontré que le soutien de la communauté, des parents, du supérieur et des collègues influence positivement le degré de chaleur entre l'élève et le maître (Greenglass et coll., 1996; Mantzicopoulos, 2005).

Mais pourquoi le soutien des parents est-il associé à la présence de REE chaleureuses chez les élèves réguliers, que celui du supérieur est lié à la présence d'interactions chaleureuses entre les enseignants et les élèves à risque, et que le soutien des collègues n'est pas lié significativement à la qualité de la REE?

Pour ce qui est du soutien des parents, de plus en plus d'auteurs reconnaissent que leur implication dans l'éducation de leurs enfants est étroitement associée à la réussite scolaire de ces derniers (Baker et Soden, 1998). En fait, plus les parents et les enseignants échangent des informations et collaborent ensemble, plus ils constituent des participants actifs dans le développement de l'enfant (Baker, Kessler-Sklar, Piotrkowski et Lamb Parker, 1999). Il semble aussi que plus il y a de ponts entre la maison et l'école, plus l'enfant a de la facilité à évoluer à l'intérieur de ces deux mondes de façon alternée (Bronfenbrenner, 1979). Même si certaines études suggèrent que les élèves à risque bénéficieraient davantage de ce partenariat maison-école (Engelbrecht et coll., 2003), cette étude affirme plutôt que ce soutien est également bénéfique pour les élèves réguliers.

Quant à l'apport du soutien en provenance du supérieur, Van Dick et Wagner (2001) rappellent que son rôle au sein de l'école est d'influencer l'adoption et l'application des politiques éducatives, en plus de jauger la fluctuation des demandes et l'octroi des ressources. De surcroît, il est plausible qu'un enseignant aux prises avec un élève à risque qui présente des besoins particuliers et requiert des services supplémentaires bénéficie plus

fortement du soutien de son supérieur, ce dernier possédant l'autorité nécessaire afin de lui fournir l'aide dont il a besoin.

Et en ce qui concerne le soutien des collègues, de même niveau hiérarchique et remplissant des tâches semblables, il semble que ces derniers soient perçus comme une ressource importante avec qui les enseignants partagent des préoccupations similaires (Raschke et coll., 1985). Fréquemment appelés à se côtoyer, les enseignants et leurs collègues seraient ainsi souvent appelés à adopter des rôles de confidents et d'amis en milieu de travail (Chan et Hui, 1998). Par conséquent, il est plausible que les collègues aient une influence plus générale sur les enseignants, diluant du même coup le poids de leur apport unique sur la qualité de la REE, le soutien en provenance du supérieur et des parents, de par leurs rôles respectifs au sein de l'école et auprès de l'élève, étant susceptibles d'affecter plus spécifiquement cette dyade relationnelle.

Autre fait intéressant, dans la présente étude, le soutien social est associé uniquement à la dimension positive de la REE, c'est-à-dire la chaleur. En accord avec ce constat, lors d'une investigation, Greenglass et ses collègues (1996) en sont venus à la conclusion que les enseignants qui se sentaient soutenus émotionnellement au travail avaient tendance à agir de façon beaucoup moins détachée et impersonnelle avec les élèves de leur classe. Ces auteurs ajoutent que le fait de recevoir ce soutien semble encourager les enseignants à considérer les élèves comme des individus à part entière, en plus de les inciter à vouloir leur transmettre le support moral qu'ils ont eux-mêmes reçu. De ce fait, la

recherche de Greenglass et ses collaborateurs (1996), tout comme la présente étude, semblent témoigner de l'effet contagieux du soutien social, faisant en sorte que plus un individu en reçoit, plus il a tendance à en offrir à son tour.

En somme, les résultats démontrant que le soutien social du supérieur et des parents participe directement et significativement à la prédiction de la qualité de la REE ajoutent aux connaissances actuelles dans ce domaine et précisent les liens unissant ce déterminant contextuel à ce phénomène relationnel. Ils soulignent par le fait même l'importance de l'établissement de rapports interpersonnels positifs entre les adultes oeuvrant en milieu scolaire, ceux-ci pouvant favoriser l'émergence de REE positives. Les liens répertoriés dans cette section comportent cependant certaines limites, ce pourquoi il serait important que des recherches futures s'attardent plus longuement au rôle du soutien social dans la prédiction de la dimension conflictuelle de la REE, en plus de tenter de cerner plus étroitement l'influence distinctive des différentes sources de soutien social sur les élèves réguliers et à risque. Des études préoccupées par l'influence des types de soutien (c.-à-d. informatif, évaluatif, émotionnel et pratique) seraient également fort pertinentes afin de préciser l'apport du soutien social dans l'explication de la qualité de la REE.

La santé psychologique au travail. Maintenant que les liens unissant les stressseurs et le soutien social avec la variable dépendante ont été discutés, il importe d'analyser plus longuement la relation entre la SPT des enseignants et la qualité de la REE. En fait, dans cette étude, la SPT des enseignants est reliée positivement à la présence de REE

chaleureuses et négativement à la présence de REE conflictuelles chez les élèves réguliers et à risque, confirmant ainsi les hypothèses 1.3.a et 1.3.b. En d'autres mots, ces résultats affirment que plus les enseignants ressentent du bien-être au travail et moins ils se perçoivent en détresse, plus ils entretiennent des interactions chaleureuses et peu conflictuelles avec les élèves, que ceux-ci soient à risque ou non.

Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions d'autres recherches portant sur l'attachement parental et montrant qu'une mère dont la santé mentale est bonne a plus de chance de former un lien d'attachement sécurisant avec son enfant (Belsky et Isabella, 1988; Benn, 1986; Ricks, 1985), les mères souffrant d'un trouble psychologique ayant plus de chances de créer un attachement insécurisant (Radke-Yarrow, 1991; Teti et Gelfand, 1993). Ils corroborent aussi les résultats d'autres recherches menées au préscolaire et montrant qu'un éducateur aux prises avec des symptômes dépressifs exprime plus de comportements marqués par la négativité, le conflit, l'intrusion et le rejet avec les enfants (Belsky et coll., 1995; Belsky et Isabella, 1988; Hamre et Pianta, 2004; Hamre et coll., 2008).

En plus de corroborer les résultats d'autres études, la présente recherche ajoute aux connaissances actuelles dans ce domaine en démontrant que la SPT, soit la présence de bien-être et l'absence de détresse, et non seulement le pendant négatif de l'état mental (ex. symptômes dépressifs), prédit significativement la qualité du lien élève-enseignant. À l'image de l'effet contagieux du soutien social explicité antérieurement (Greenglass et coll.,

1996), la fluctuation de l'état de santé psychologique de l'enseignant aurait tendance à influencer ses comportements avec les autres, et dans ce cas, avec les jeunes de sa classe. D'ailleurs, le fait que la conceptualisation de la SPT tienne compte de manifestations à la fois positives (c.-à-d. de bien-être) et négatives (c.-à-d. de détresse) pourrait expliquer qu'elle affecte significativement les deux dimensions de la REE, représentant elles aussi les aspects positifs (c.-à-d. la chaleur) et négatifs (c.-à-d. le conflit) de ce construit relationnel.

En terminant, il importe également de souligner que l'effet direct de la SPT de l'enseignant sur la qualité de la REE touche non seulement les élèves à risque, mais aussi les élèves réguliers. Par conséquent, un enseignant heureux au travail aurait non seulement plus de facilité à cultiver ses liens affectifs avec les élèves dont les besoins sont plus criants, mais il tendrait également à se montrer plus affectueux, chaleureux et attentionné avec tous les élèves de sa classe. Puisque le bagage relationnel déficient des élèves à risque tend à augmenter la difficulté à développer des relations saines et positives avec eux (Fallu, 2000), il est surprenant de constater que la disponibilité psychologique de l'enseignant n'influence pas plus fortement la qualité du lien qu'il forme avec les élèves à risque de sa classe. Puisqu'aucune étude n'avait encore investigué ce lien auprès d'une population d'élèves réguliers et à risque en milieu scolaire, il semble que la réalisation d'autres recherches en ce sens soit nécessaire afin de mieux comprendre cette distinction.

Second objectif : Vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation unissant les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE

Le second objectif de la présente recherche consistait à vérifier l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre les stressseurs, le soutien social et la qualité de la REE. Dans le modèle prédictif privilégié dans cette thèse, trois effets de médiation significatifs de la SPT ont été répertoriés, soit entre : 1) le soutien du supérieur et la chaleur chez les élèves réguliers; 2) le soutien des collègues et la chaleur chez les élèves réguliers, et; 3) le soutien du supérieur et la chaleur chez les élèves à risque. Puisque seulement deux sources de soutien social ainsi qu'une seule dimension de la REE sont impliquées dans ces médiations, il est possible d'affirmer que les hypothèses 2.1.a, 2.1.b et 2.2.b sont infirmées, alors que l'hypothèse 2.2.a est partiellement confirmée. Bien qu'une seule hypothèse parmi les quatre soit partiellement confirmée, ces résultats constituent un apport indéniable au corpus de la connaissance, puisque c'est la première fois que l'effet médiateur de la SPT dans la relation entre des variables contextuelles et la qualité de la REE est vérifié en milieu scolaire et ce, non seulement auprès d'élèves réguliers mais également à risque. Même si les trois effets de médiation répertoriés ne permettent pas de corroborer complètement les résultats répertoriés avec l'attachement enfant-parent (Isabella, 1988), ils apportent un appui important aux auteurs qui avaient suggéré que ce lien indirect puisse aussi être présent en milieux éducatifs (Geurts et coll., 2002). Reste maintenant à comprendre pourquoi cet effet significatif concerne plus spécifiquement le soutien social en provenance du supérieur et des collègues ainsi que la dimension chaleureuse de la REE.

Tout d'abord, compte tenu des postulats inhérents à la présence d'un effet de médiation énoncés par Preacher et Leonardelli (2001), il apparaît vraisemblable que la SPT ne relie pas significativement les stressseurs à la qualité de la REE, puisque dans cette recherche un seul stressseur prédit significativement la SPT des enseignants (c.-à-d. la surcharge de travail) et que parallèlement, cette VI démontre des liens inconstants et marginaux avec la qualité de la REE. Tel que mentionné précédemment dans ce chapitre, le fait de ne pas avoir considéré plusieurs stratégies d'ajustement au stress (*coping*; Lazarus, 1976; Lazarus et Folkman, 1984) et d'avoir utilisé pour la première fois un instrument de mesure des stressseurs adapté, sont autant de pistes susceptibles d'expliquer l'absence d'effet médiateur entre cette VI et la qualité de la REE. À l'opposé, il apparaît concevable que deux sources de soutien social (c.-à-d. du supérieur et des collègues) aient un impact significatif sur la VD par le biais de la SPT, puisque les trois sources de soutien social investiguées dans cette recherche permettent de prédire significativement la SPT, et deux d'entre elles la qualité de la REE.

En second lieu, il semble important d'apporter plus de lumière au fait que les effets médiateurs répertoriés ne concernent que le soutien social en provenance du supérieur et des collègues. En fait, ce constat abonde dans le même sens que certaines études montrant que le soutien social disponible en milieu de travail tend à influencer davantage la santé psychologique des individus telle que ressentie au boulot (Van Dick et Wagner, 2001; Janosz et coll., 2005; Taris et coll., 2001), alors que le soutien en provenance des amis, de la famille ou du conjoint, tend à influencer davantage la santé mentale de l'individu face à

la vie en général (Chan et Hui, 1998). Toutefois, cette explication n'exclut pas la possibilité que le soutien des parents puisse affecter indirectement la qualité de la REE par le biais d'une autre variable médiatrice que la SPT des enseignants.

Finalement, pour ce qui est du fait que les effets de médiation touchent uniquement la dimension chaleureuse de la REE, tel que déjà mentionné dans ce chapitre, il semble que le soutien social tende à être contagieux, les enseignants qui en reçoivent ayant une propension à en donner en retour (Greenglass et coll., 1996). Par conséquent, il semble que les enseignants fortement soutenus soient d'abord plus heureux au travail, et par ricochet, plus chaleureux avec leurs élèves.

Troisième objectif : Examiner les différences de résultats obtenus pour les élèves réguliers et à risque

Cette étude avait pour troisième objectif d'examiner les différences quant à la signification des résultats obtenus lors des analyses statistiques menées sur les données recueillies auprès d'élèves réguliers et à risque. Plus précisément, cet objectif visait à vérifier si les stressseurs, le soutien social et la SPT de l'enseignant affectaient différemment la qualité de la relation entre un élève et un enseignant, que cet élève soit identifié à risque ou non. Afin de jeter un regard plus approfondi sur ce troisième objectif, une discussion des résultats des analyses principales sera présentée dans les paragraphes qui suivent.

Le tableau 10, présenté dans le troisième chapitre, a comparé les résultats obtenus au terme des analyses principales effectuées auprès des élèves réguliers et à risque. Un examen approfondi de ce tableau permet d'affirmer que l'hypothèse 3.1.a, à l'effet que les résultats obtenus dans cette étude soient plus importants en terme de quantité et d'amplitude chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers est partiellement confirmée, et ce, parce que : 1) le nombre de liens significatifs répertoriés entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE auprès des élèves à risque est égal au nombre de liens répertoriés chez les élèves réguliers, c.-à-d. six liens, alors que; 2) parmi tous les liens significatifs répertoriés entre les VI et la VD, cinq liens sur neuf ont une plus grande amplitude (ou un pourcentage d'explication plus élevé dans le cas de l'effet de médiation) chez les élèves à risque.

En d'autres mots, les constats dressés précédemment affirment que les liens significatifs obtenus dans cette étude ne sont pas plus nombreux chez les élèves à risque, mais qu'ils ont une plus grande amplitude, du moins cinq fois sur neuf. Face à ces résultats, il est donc possible d'affirmer que cette étude corrobore, très faiblement certes mais sûrement, les recherches portant sur l'attachement enfant-parent voulant que certains facteurs psychologiques et contextuels affectent plus particulièrement la qualité de la relation socioaffective entre un éducateur et un enfant à risque (Crnic, Greenberg, et Slough, 1986; Crockenberg, 1981). D'ailleurs, puisque les évidences permettant d'affirmer que les stressseurs, le soutien social et la SPT sont plus importants dans l'explication de la qualité de la REE chez les élèves à risque sont peu nombreuses dans cette étude, et que

cette recherche est la première à comparer ces liens en milieu scolaire, il apparaît crucial que d'autres études se penchent sur cette question dans le futur afin de mieux comprendre l'importance de ces facteurs auprès des élèves plus vulnérables.

Pour poursuivre, il importe de souligner que même si les évidences voulant que les déterminants psychologiques et contextuels de la qualité de la REE soient plus importants chez les élèves à risque que chez les élèves réguliers sont ténues, cette étude montre que ce ne sont pas toujours les mêmes facteurs qui affectent significativement la qualité de la REE chez les deux groupes d'élèves investigués. Dans cette recherche, il semble que cette différence soit particulièrement marquée lorsque les VI correspondent aux stressseurs ou au soutien social, la SPT démontrant des liens significatifs avec les deux dimensions de la REE et ce, tant auprès des élèves réguliers qu'à risque. Afin de mieux comprendre ces différences, le lecteur est invité à se référer aux paragraphes précédents qui présentent déjà des pistes d'explication pour chacune des VI étudiées.

Au terme de cette section, il importe de rappeler qu'en référence aux trois objectifs poursuivis dans cette recherche, quatre hypothèses sont infirmées, soit les hypothèses 1.2.b, 2.1.a, 2.1.b, et 2.2.b, cinq hypothèses sont partiellement confirmées, soit les hypothèses 1.1.a, 1.1.b, 1.2.a, 2.2.a et 3.a.1, et deux hypothèses sont complètement confirmées, soit les hypothèses 1.3.a et 1.3.b. À ce stade-ci, il importe aussi de souligner les apports novateurs de cette étude qui : 1) démontre pour la première fois que la SPT de l'enseignant, et non seulement le pendant négatif de la santé mentale (ex. détresse, dépression, anxiété), affecte

significativement la qualité de la REE, et ce tant chez les élèves réguliers que chez les élèves à risque; 2) prouve que le soutien social en provenance du supérieur et des collègues affecte indirectement le lien élève-enseignant par le biais de la SPT de l'enseignant qui joue alors le rôle de variable médiatrice, et; 3) montre que les déterminants psychologiques et contextuels de la qualité de la REE sont parfois semblables et parfois différents chez les élèves réguliers et à risque, et que ceux-ci entretiennent des liens plus importants avec la VD chez ce dernier groupe d'élèves. Maintenant que les considérations théoriques de cette étude ont été discutées, il importe d'aborder plus longuement les contributions que cette thèse peut apporter au monde de la pratique en psychologie du travail, et en particulier lorsque celle-ci prend place en milieu scolaire.

Les contributions pratiques

Avant de débiter cette section, il importe de souligner à nouveau que selon les données obtenues dans cette étude auprès de 231 enseignants du primaire, la qualité de la REE est perçue comme étant fréquemment à moyennement chaleureuse ainsi que très rarement à rarement conflictuelle avec les élèves réguliers et à risque respectivement, supposant ainsi que même s'il est souhaitable d'améliorer la qualité de la REE, l'état général de celle-ci n'est pas alarmant. Par conséquent, les paragraphes qui suivent ne visent pas à discréditer les capacités actuelles des enseignants à créer et maintenir de saines relations interpersonnelles avec les élèves de leurs classes, mais plutôt à présenter au milieu

scolaire et ses acteurs certaines voies par lesquelles ils pourraient développer leurs habiletés à soutenir l'optimisation de la REE.

Pour poursuivre, il est à rappeler que les résultats de cette étude montrent que la qualité de la REE n'est pas uniquement tributaire des caractéristiques personnelles des deux protagonistes (Hugues et coll., 2005; Kesner, 2000; Nimetz, 1992), mais qu'elle semble aussi influencée par un amalgame complexe de facteurs propres à l'état psychologique de l'enseignant en milieu de travail et au contexte scolaire. D'un point de vue pratique maintenant, cette thèse souligne d'abord l'importance de mieux gérer la présence de comportements dérangeants en classe, et ce, particulièrement lorsque des élèves identifiés à risque sont touchés par ces conditions. Elle souligne également la nécessité de resserrer la cohésion sociale entre les adultes qui ont en charge les élèves, et elle renforce l'importance de favoriser le maintien d'un état de santé psychologique optimal chez l'enseignant lorsqu'il est au boulot, afin qu'il puisse créer et maintenir de saines relations avec ses élèves. Avant d'identifier de quelle façon ces résultats pourraient être mis à profit sur le terrain, il semble important de vérifier quels types d'interventions sont actuellement proposées en milieu scolaire afin d'améliorer la qualité de la REE.

Les stratégies visant à soutenir l'émergence de REE optimales mises de l'avant actuellement s'adressent généralement à une population d'élèves à risque, plus souvent des jeunes agressifs aux prises avec des troubles de comportements importants. Dans une revue de la documentation effectuée sur ce sujet, Pianta, Hamre et Stuhlman (2003) dépeignent

trois programmes dédiés à cette fin. Le premier programme, intitulé PATHS (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995), vise à aider les élèves à mieux reconnaître et exprimer leurs émotions, à résoudre plus efficacement leurs conflits, et à développer un meilleur contrôle d'eux-mêmes. Le second programme, nommé *Primetime*, mise plutôt sur la création de relations de soutien et de mentorat avec les élèves, afin d'augmenter leurs habiletés sociales (Hugues et Cavell, 1999). Finalement, le troisième programme, appelé STARS (*Student, teacher and relationship support (STARS)*; Pianta, 1999; Pianta et Hamre, 2001), consiste en une série de consultations destinées aux enseignants. Le but de ces rencontres est d'apprendre de meilleures façons de communiquer avec un enfant en particulier, et à réorganiser les perceptions et les croyances que l'enseignant entretient par rapport à cet élève, de manière à créer une dynamique interactionnelle plus positive.

Intéressants, ces programmes d'intervention s'attardent essentiellement à l'amélioration individuelle des schèmes mentaux ou des habiletés personnelles et sociales de l'un ou l'autre des deux protagonistes impliqués dans la REE. Cependant, aucun d'entre eux ne suggère d'actions individuelles, et encore moins organisationnelles, centrées sur la diminution des stressseurs et la mise en place de structures favorables à l'accroissement de comportements de soutien social et au maintien d'une bonne SPT chez les enseignants. Concrètement, ces stratégies d'actions pourraient notamment toucher le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les écoles, la formation des administrateurs scolaires et des enseignants, et de façon plus microscopique, la réalisation des plans d'intervention individualisés destinés aux élèves à risque.

Le ministère de l'Éducation

Par les lois qu'il adopte, les programmes qu'il propose et la manière dont il distribue les enveloppes budgétaires, le ministère de l'Éducation peut soutenir la création et le maintien de REE optimales. En révisant à la baisse les ratios d'élèves par enseignant par exemple, non seulement il pourrait diminuer le conflit entre les élèves à risque et les enseignants, mais il pourrait aussi augmenter les chances que les classes soient moins bruyantes et indisciplinées, un autre facteur lié à la réduction du conflit élève-enseignant chez cette même population. En adoptant des politiques encourageant les écoles à devenir des milieux moins stressants, où le soutien et la santé sont des priorités, comme l'a fait l'Alberta en appuyant un programme aux visées semblables intitulé *Safe and caring schools and communities*⁷¹ (SACSC, s.d.) par exemple, le ministère mobiliserait l'ensemble des établissements vers un même objectif, dans ce cas le resserrement du tissu social et la promotion de la sécurité dans les écoles. De plus, comme le recommandent Houlfort et Sauvé (2010), afin d'améliorer la SPT des enseignants, le gouvernement pourrait alléger leur tâche de travail, augmenter le temps qui leur est alloué pour la planification des cours, et ajouter des ressources destinées aux élèves en difficulté.

⁷¹ Le SACSC définit une école sécuritaire et bienveillante comme étant un endroit où tout le monde se traite justement, avec respect et gentillesse, et où chacun agit de façon responsable. Un milieu où *the members support and care for one another so that everyone can succeed both in school and in life* (SACSC, s.d.). Concrètement, ce programme prévoit la tenue d'ateliers destinés aux employés afin qu'ils apprennent à modeler des comportements sécuritaires et bienveillants. Il prévoit aussi l'accès à des documents d'informations, l'inclusion de thèmes spéciaux dans le curriculum, ainsi que la mise sur pied de rencontres de soutien entre pairs ou avec un mentor.

Les commissions scolaires et les établissements scolaires

À un autre niveau, afin d'influencer positivement la qualité des REE, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement pourraient d'abord tenter de diminuer certaines sources de stress, telles que les comportements perturbateurs des élèves et la surcharge de travail des enseignants, cette dernière source de stress étant reliée significativement à la SPT. De manière à favoriser le soutien entre les enseignants et les parents, ces instances pourraient aussi multiplier les ponts entre l'école et la maison, en reconnaissant l'importance des parents, en les informant régulièrement, en les impliquant dans les décisions de l'école, en créant des opportunités de bénévolat pour eux et en identifiant un lieu leur étant dédié par exemple (Epstein, 1995; Nathan et Radcliffe, 1994). En mettant également sur pied un programme favorisant le soutien social entre les employés et leurs supérieurs, inspiré du programme en deux étapes⁷² de Heaney, Price et Rafferty (1995) par exemple, les commissions scolaires et les écoles supporteraient davantage la présence de chaleur au sein des dyades élève-enseignant. Même si la validation de techniques d'amélioration du soutien social en milieu de travail est rare (Gottlieb, 1988), l'évaluation de cette formation effectuée auprès de 1375 travailleurs démontre une hausse du niveau de soutien en provenance du supérieur, une amélioration du climat de travail et une réduction des symptômes dépressifs chez les travailleurs.

⁷² La première étape vise à améliorer ses relations sociales existantes (ex. offrir une rétroaction constructive, demander de l'aide, etc.), et la seconde de mieux maîtriser le processus de prise de décision en groupe.

La formation des administrateurs et des enseignants

Très peu d'informations portant sur l'importance de la qualité de la REE et ses déterminants sont actuellement intégrées à la formation des administrateurs scolaires et des enseignants en herbe, ainsi qu'à la formation continue qu'ils reçoivent lorsqu'ils sont en fonction (Pianta et coll., 2003). Pourtant, à la lueur des constats faits dans cette recherche, il semblerait important que les différents acteurs scolaires, dès leur formation, soient informés des effets néfastes de l'indiscipline en classe, et à l'opposé, de l'influence positive du soutien social et de la SPT sur l'émergence de REE optimales. L'offre de cours plus approfondis au sujet de la gestion de classe, la tenue d'ateliers visant l'amélioration du soutien social et le maintien d'un équilibre psychologique au travail pourraient tous constituer des avenues intéressantes. Une évaluation du rendement⁷³ permettant l'appréciation des comportements favorisant le soutien social et la santé psychologique de l'équipe-école pourrait aussi être à considérer.

De manière à soutenir l'émergence de comportements de gestion favorisant la SPT des enseignants, l'apprentissage d'un style de gestion soutenant l'autonomie semble également une avenue fort prometteuse. En fait, non seulement ce style de leadership affecte le bien-être psychologique de façon indirecte par le biais de la satisfaction des trois besoins (Forest et Mageau, 2008; Gagné et Forest, 2009), mais selon une recension

⁷³ L'évaluation du rendement est définie comme étant « un système structuré et formel visant à mesurer, à évaluer et à influencer les caractéristiques, les comportements et les résultats d'un employé occupant un poste donné » (Dolan, Saba, Jackson et Schuler, 2002, p.258).

effectuée par Moreau et ses collaborateurs (Moreau, Mageau, Forest, Brunet et Savoie, 2008), il est relié directement et significativement à la performance en emploi, à l'intérêt et l'implication au travail ainsi qu'à la santé psychologique dans divers milieux de vie. De manière générale, un supérieur qui adopte ce style de gestion considère la perspective de l'autre, reconnaît ses sentiments, procure des informations significatives et utiles, fournit des opportunités pour faire des choix et prendre des initiatives, minimise la pression et les demandes provenant de l'extérieur (Black et Deci, 2000; Deci et Ryan, 2008; Forest et Dagenais-Desmarais, 2008; Mageau et Vallerand, 2003). Les capacités à créer une équipe qui se soutient et qui promeut la santé pourraient aussi faire partie du processus de sélection de candidats postulant à un poste d'administrateur scolaire.

Le plan d'intervention individualisé

D'un point de vue davantage individuel maintenant, tel que mentionné dans le contexte théorique, les élèves à risque sont particulièrement sensibles à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. Présentant de multiples besoins, ces élèves sont généralement suivis par des professionnels qui souvent, établissent avec eux un plan d'intervention. Selon Goupil (1991), le plan d'intervention est un outil de planification et de concertation visant à mieux répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Même s'il s'adresse généralement aux élèves identifiés EHDAA, le ministère de l'Éducation et du Sport (MELS, 2004) reconnaît qu'il y a nécessité d'établir un plan d'intervention lorsque : 1) l'élève n'est pas en

mesure de progresser et de réussir à l'intérieur du programme de formation, ou lorsque; 2) la situation de l'élève nécessite la mise en place de services spécialisés ou encore, d'adaptations diverses. Dans son cadre de référence pour l'établissement de plans d'intervention, le MELS préconise l'emploi d'une approche systémique où non seulement les facteurs personnels, familiaux et sociaux sont pris en compte, mais également les facteurs scolaires. Dans ce même document, le MELS indique qu'*agir sur les facteurs environnementaux, c'est mettre à contribution un ensemble de variables dans la recherche de solutions pour aider l'élève* (MELS, 2004, p.17). Considérant cette orientation, la diminution des comportements perturbateurs dans une classe indisciplinée, l'amélioration du tissu social au sein d'une équipe-école dissoute, ou alors l'offre de soutien psychologique à un enseignant en détresse, pourraient figurer au nombre des stratégies choisies dans un plan d'intervention visant à aider un élève à risque à mieux réussir.

En somme, les résultats de cette étude soutiennent la mise en place de diverses interventions, qu'elles soient davantage gouvernementales, organisationnelles qu'individuelles, afin de diminuer certaines sources de stress, dans ce cas les comportements perturbateurs des élèves, et d'augmenter la présence de soutien en provenance du supérieur, des collègues et des parents, tout en favorisant la mise en place de conditions de travail au service de la SPT des enseignants. Bien évidemment, les moyens d'intervention proposés dans cette section ne sont qu'une infime partie de ce qui pourrait être mis sur pied dans les écoles afin d'optimiser les variables psychologiques et

contextuelles favorables à l'établissement de REE optimales. N'en tient qu'à chaque milieu de cibler les interventions les mieux adaptées à leurs besoins et aux ressources disponibles.

Les limites de l'étude

Même si la présente thèse contribue, tant sur les plans théorique que pratique, au domaine de la psychologie du travail et à celui de l'éducation, elle comporte aussi quelques limites qu'il importe de souligner.

La première limite de cette étude est l'utilisation d'instruments adaptés pour la première fois dans le cadre de cette recherche. En effet, par souci d'employer des outils solidement ancrés dans la théorie et possédant des qualités psychométriques satisfaisantes, l'adaptation de la mesure des stresseurs et du soutien social a été préconisée dans cette thèse. Possédant tous deux des qualités psychométriques satisfaisantes, telles que présentées dans le second chapitre, ces instruments gagneraient à être raffinés lors de recherches futures. Bien que justifiée, l'utilisation de ces adaptations peut avoir influencé les résultats de cette étude qui pourraient s'avérer différents avec l'emploi d'outils de mesure éprouvés.

En deuxième lieu, le fait que seul l'enseignant ait répondu aux énoncés des quatre instruments de mesure inclus dans le questionnaire constitue aussi une limite à cette étude. Puisqu'un seul point de vue est considéré pour l'ensemble des variables investiguées, il est

possible que l'évaluation de ces dernières soit teintée d'un biais dû à la variance commune (*common method variance*), susceptible de mener à la surestimation de la force des liens répertoriés entre les variables à l'étude (Lindell et Whitney, 2001).

La troisième limite de cette recherche concerne le choix des élèves par les enseignants afin de répondre à l'instrument de mesure de la qualité de la REE. En effet, même si les enseignants étaient invités à répondre aux questions de cet instrument en choisissant au hasard deux élèves de leur classe, filles ou garçons, l'un identifié comme étant à risque et l'autre sans aucune problématique particulière (c.-à-d. régulier), il est possible que ce choix comporte certains biais. Par exemple, il se pourrait que les enseignants aient eu tendance à polariser leurs choix en privilégiant un élève à risque avec qui ils entretenaient une relation particulièrement conflictuelle, et à l'inverse, en choisissant un élève régulier avec qui leur relation était plutôt chaleureuse, pensant ainsi à tort mieux répondre aux hypothèses de l'étude. Toutefois, le nombre limité d'élèves à risque par classe et les mentions « au hasard » et « fille ou garçon » dans la consigne devraient avoir minimisé la possibilité que de tels biais aient pris place lors de l'investigation.

La quatrième limite de cette recherche est l'utilisation d'analyses statistiques de nature corrélationnelle. Prenant racine en la pensée de Francis Galton (Haccoun, 2005, p.2), ce type d'analyses vise à *prédire la valeur d'une variable à partir d'une série d'informations provenant de mesures diverses et de la connaissance du degré de relation entre elles* (Haccoun, 2005, p.2). Par conséquent, même si les corrélations et les régressions

multiples permettent d'établir la force des liens unissant des variables dépendantes et indépendantes entre elles, elles ne permettent pas de vérifier si ces liens sont le reflet d'une causalité (c.-à-d. une relation de cause à effet). Il est donc important de considérer les résultats de cette thèse avec cette limite en tête.

D'autre part, l'incapacité de comparer les différences répertoriées entre les élèves réguliers et les élèves à risque à l'aide d'analyses statistiques intégrant les données de ces deux groupes de façon simultanée constitue aussi une limite à cette étude. En effet, aucun type d'analyse mathématique disponible à ce jour ne permet d'effectuer cette comparaison lorsque des VI évaluées par le même sujet et possédant les mêmes valeurs (c.-à-d. les stressseurs, le soutien social et la SPT) visent à prédire une VD encore une fois évaluée par le même sujet, mais cette fois, possédant potentiellement deux valeurs distinctes (c.-à-d. la mesure de la qualité de la REE chez les élèves réguliers et à risque)⁷⁴.

Finalement, une autre limite à cette recherche est son devis transversal, les données ayant été recueillies à un seul temps de mesure. Ainsi, même si des liens significatifs ont été répertoriés entre les stressseurs, le soutien social, la SPT et la qualité de la REE, une observation longitudinale de ces dernières permettrait d'avancer avec plus de certitude que les modifications sur la VD découlent des différences perçues sur les VI, supposant ainsi la présence d'une succession d'effets marqués dans le temps.

⁷⁴ Avis émis par deux experts en statistiques à l'Université de Montréal.

Puisque les limites de la présente recherche ont été énoncées, il importe maintenant de souligner les pistes de recherche qu'il serait intéressant d'investiguer dans le futur.

Les pistes de recherches futures

Tel un mur qui se construit peu à peu, brique par brique, le mur de la connaissance s'élève au rythme des réalisations scientifiques. En ce sens, même si cette étude apporte des notions importantes et novatrices à la science, elle laisse tout de même certains espaces vides ou incomplets, du moins en ce qui concerne le rôle des déterminants psychologiques et contextuels dans l'explication de la qualité de la REE. C'est donc avec l'espoir de voir un jour ce mur plus large et plus haut que certaines pistes de recherches futures sont proposées ci-après.

Tout d'abord, afin de mener des études futures portant sur les stressseurs chez les enseignants, il serait important de raffiner l'instrument de mesure des stressseurs utilisé dans la présente thèse. Même si les qualités psychométriques de cet outil adapté sont satisfaisantes, telles que vérifiées dans le deuxième chapitre de cette thèse, l'irrégularité des résultats obtenus entre les stressseurs et la SPT ainsi que la qualité de la REE (c.-à-d. absence de lien ou liens contraires aux hypothèses posées) souligne l'importance de s'y attarder plus amplement. Créé à partir de nombreux instruments élaborés dans les années 1980-1990 aux quatre coins du monde (c.-à-d. Australie, Angleterre, États-Unis, Nigéria; Boyle et coll., 1995; Moracco et coll., 1982; Okebukola, 1989; Payne et Furnham, 1987;

Pettegrew et Wolfe, 1982), cet outil gagnerait à faire l'objet d'une révision approfondie auprès d'enseignants québécois actuellement en poste afin d'assurer que les dimensions et les énoncés qui les représentent signifient réellement pour eux des stimuli portant atteinte à leur bien-être dans leur milieu de travail. Suite à une telle consultation, des modifications et l'ajout de dimensions non considérées jusqu'à présent pourraient être suggérés.

Parallèlement, Montgomery et Rupp (2005) rappellent que le processus amenant un stimulus à être perçu comme étant une source de stress est complexe, et qu'il dépend des traits personnels de chacun (ex. personnalité, compétences, valeurs), des mécanismes d'adaptation à ces stimuli (*coping*), et de l'environnement à l'intérieur duquel il se trouve. Afin de mieux comprendre l'effet des stressseurs sur la santé des enseignants et la qualité des relations qu'ils entretiennent avec autrui, les prochaines études à se pencher sur ce sujet auraient avantage à considérer les variables susceptibles d'influencer la perception des stressseurs, telles que le sentiment d'auto-efficacité et le lieu de contrôle (*locus of control*) de l'enseignant, fréquemment cités dans la documentation scientifique à ce sujet (Chan, 2002; Daniels et Guppy, 1994; Kyriacou, 2001; Kyriacou et Sutcliffe, 1979). De plus, Trenberth et Dewe (2006) ajoutent que les sources de stress ne peuvent être considérées de façon linéaire et additive, ce pourquoi les études investiguant ce phénomène devraient aussi considérer la fréquence, l'intensité et l'importance des stressseurs pour chaque sujet.

D'autre part, même si la présente étude a permis de mettre en lumière la participation de trois différentes sources de soutien social dans l'explication de la qualité de

la REE dans une population d'élèves réguliers et à risque (c.-à-d. le soutien du supérieur, des collègues et des parents des élèves), elle n'a pu préciser les liens entre les quatre contenus de soutien énoncés par Tardy (1985) et House (1981; c.-à-d. le soutien instrumental, émotionnel, informatif et évaluatif) et cette même variable dépendante. Cette information précieuse, absente de la documentation scientifique à ce jour, serait toutefois utile au chapitre de l'intervention notamment, afin d'identifier le ou les contenus de soutien possédant le plus grand pouvoir de prédiction de la qualité du lien élève-enseignant.

Une autre avenue de recherche intéressante pour le futur serait de multiplier la provenance des données recueillies afin de minimiser les chances que les résultats soient teintés par un biais dû à la variance commune. En ce sens, en plus des perceptions individuelles des enseignants, les stresseurs et le soutien social pourraient aussi être évalués par l'ensemble des acteurs d'une école (ex. supérieurs, enseignants, personnel non enseignant). De plus, d'autres types de mesure de la santé psychologique des enseignants pourraient être ajoutés à la mesure actuelle (Gilbert, 2009), tels que des données disponibles en milieu de travail (ex. nombre d'absences pour problèmes de santé psychologique) ou des mesures davantage cliniques de la santé mentale (ex. *General Health Questionnaire*, Goldberg et Hillier, 1979). Quant à la mesure de la REE pour les enfants de huit ans et plus, une mesure de ce concept perçu par les élèves serait possible (Hugues et coll., 2001; Lynch et Cicchetti, 1992; Malecki et coll., 2000; Murray et Greenberg, 2000), alors que pour les enfants plus jeunes, l'emploi d'une grille

d'observation de la qualité de la REE par des experts serait envisageable, cette dernière solution étant toutefois longue et coûteuse (ex. SACERS; Harms, Jacobs, et White, 1996).

Bien évidemment, il serait aussi intéressant de répliquer cette étude auprès d'un échantillon plus vaste d'enseignants, auprès duquel des analyses par équations structurales (Kline, 1998) pourraient être effectuées. Une telle étude permettrait d'apporter des briques additionnelles au mur de la connaissance associé à la qualité de la REE et ses déterminants. Cette démarche permettrait non seulement de valider les résultats de la présente étude, mais aussi de tester la solidité du modèle prédictif de la dyade élève-enseignant proposé.

De plus, afin de renforcer la position selon laquelle les stressseurs et le soutien social affectent la qualité de la REE par le biais de la SPT des enseignants, il serait également tout avisé d'étudier ces variables dans une perspective longitudinale. Effectuer des mesures répétées au cours d'une même année scolaire ou d'une année scolaire à une autre pourrait renforcer la plausibilité de la présence d'un lien causal entre les facteurs psychologiques et contextuels et la qualité de la REE. Afin de parvenir à répliquer la présente étude avec des mesures répétées, il serait pertinent de consulter les écrits de MacKinnon portant sur la vérification d'effets médiateurs à l'aide de données longitudinales (MacKinnon, 2005, 2007). À cet égard, il est à noter que l'investigation longitudinale d'un phénomène auprès d'une même cohorte a pour avantage de minimiser l'influence non désirée de paramètres individuels non contrôlés dans l'étude ainsi que l'impact de changements culturels intergénérationnels (Longitudinal study, s.d.).

De plus, puisque les résultats de cette étude montrent que les liens entre les facteurs psychologiques et contextuels et la qualité de la REE sont parfois différents selon les populations d'élèves, il semble important que les études qui s'intéresseront aux déterminants de cette dyade dans le futur contrôlent le fait que les élèves soient identifiés à risque ou non (MELS, 2007). Considérant les changements administratifs survenus au sein du système scolaire québécois depuis l'élaboration de ce projet de recherche, une attention particulière devrait aussi être portée au contrôle des élèves identifiés EHDAA (MELS, 2007). Présentant des handicaps ou des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage, ces élèves, tout comme les élèves à risque, ont des besoins particuliers requérant souvent une aide accrue. Conséquemment, il est plausible que la qualité des liens socioaffectifs qu'ils entretiennent avec leur enseignant soit également façonnée différemment.

En terminant, même si le contexte théorique établi plus tôt justifie l'usage de méthodes quantitatives afin de vérifier l'influence des stressseurs, du soutien social et de la SPT des enseignants sur la qualité de la REE, devant la complexité de ce phénomène relationnel, il serait aussi intéressant de mener une recherche qualitative afin d'approfondir la compréhension de ce dernier. Selon Paillé (1996), une recherche qualitative : 1) est conçue dans une optique compréhensive; 2) aborde son sujet d'étude de façon ouverte et vaste; 3) inclut une cueillette de données à l'aide de méthodes qualitatives; 4) donne préséance aux mots, sans opérations numériques, et; 5) débouche sur un récit ou une théorie. Une telle étude pourrait permettre d'explorer des raisons, encore inconnues à ce jour, susceptibles d'expliquer l'incapacité de certaines VI à prédire la VD (ex. mauvaises

conditions de travail) ou le fait que certains liens répertoriés soient contraires aux hypothèses soulevées (c.-à-d. surcharge de travail et gestion non participative). Puisque les recherches menées selon la perspective de l'attachement découlent essentiellement de recherches menées en milieu familial ou de garde, la réalisation de recherches qualitatives pourrait permettre d'explorer l'existence d'autres facteurs psychologiques et contextuels susceptibles d'influencer la qualité de la REE spécifiquement en milieu scolaire.

Bien évidemment, il serait aussi pertinent d'un point de vue pratique d'effectuer des recherches sur les effets d'interventions vouées à la diminution des sources de stress, ainsi qu'à l'amélioration du tissu social et de la SPT des enseignants dans les écoles sur la qualité de la REE. Pour ce faire, l'évaluation des effets de mesures visant à redresser les politiques disciplinaires des écoles (Abel et Sewell, 1999), ou alors visant à alléger le nombre d'élèves par classe et à diminuer la représentation d'élèves présentant des comportements qui perturbent les classes (Royer et coll., 2001) pourrait être faite. Parallèlement, l'analyse des retombées d'ateliers de formation visant à reconnaître et exprimer ses besoins d'aide (Sutton, 1984), ou alors de la mise en place de groupes de soutien destinés aux enseignants semblerait aussi une avenue à considérer (Chan, 2002).

Conclusion

À l'aube du XXI^e siècle, la grande majorité des pays du monde s'entendent pour dire que l'accessibilité à l'éducation, la réussite scolaire du plus grand nombre ainsi que la diplomation à des niveaux supérieurs revêtent des avantages économiques, sociaux et sanitaires majeurs et ce, tant à l'échelle nationale, organisationnelle, qu'individuelle (OCDE, 2009). C'est d'ailleurs pourquoi, depuis plusieurs années maintenant, une multitude d'acteurs œuvrant au sein de ministères, de chaires de recherche, ou directement au sein d'institutions scolaires, s'activent afin de raffiner leur compréhension des facteurs permettant d'expliquer : pourquoi certains élèves réussissent à l'école, alors que d'autres échouent ou abandonnent?

Depuis les années 1990, un nombre grandissant de chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement à la qualité de la REE, une variable qui, suite à vingt ans de recherches, est maintenant reconnue comme étant directement et indirectement associée à divers indicateurs cognitifs et non cognitifs de la réussite scolaire, et ce, plus particulièrement chez les élèves à risque (Davis, 2003; Pianta, 1999). De façon générale, rappelons qu'une REE est jugée optimale lorsqu'elle est fortement chaleureuse et faiblement conflictuelle (Pianta, 2001). Cependant, devant ce constat une question demeure, à savoir : quelles sont les conditions qui favorisent l'établissement d'une relation élève-enseignant optimale?

À cette question, la présente recherche apporte quatre éléments de réponse originaux. Tout d'abord, elle affirme que les enseignants perçoivent entretenir une relation moins conflictuelle avec les élèves à risque lorsque la classe est peu indisciplinée. En second lieu, elle affirme que les élèves dont les enseignants se perçoivent fortement soutenus socialement, et plus spécialement par leur supérieur et les parents des élèves, ont plus de chance d'entretenir avec ces derniers une relation chaleureuse. Troisièmement, cette étude montre que les enseignants en bonne santé sur le plan psychologique, c'est-à-dire qui ressentent beaucoup de bien-être et peu de détresse au travail, entretiennent généralement des liens plus chaleureux et moins conflictuels avec leurs élèves que leurs collègues moins en santé sur ce plan. Finalement, les résultats de cette recherche renchérissent l'importance du soutien perçu par les enseignants, puisque par ricochet, celui-ci influence positivement leur santé psychologique, une variable associée à la présence de REE optimales.

Bien évidemment, la présente thèse ne résout pas complètement la question de la réussite scolaire. Cependant, elle appose quelques briques sur le mur de la connaissance visant à mieux comprendre les processus en jeu dans ce phénomène pour lequel l'optimisation de la qualité de la REE joue un rôle considérable. Même si cette étude comporte certaines limites, reliées notamment à son devis transversal et à une première utilisation d'instruments de mesure adaptés, elle réitère l'importance de travailler à la diminution des stressseurs, à l'accroissement du soutien social et au maintien d'une bonne santé psychologique des enseignants en milieu scolaire, sans quoi ces derniers pourraient être moins outillés et disposés à travailler en faveur de la réussite de tous les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, M.H., et Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Abrami, P.C., d'Appolonia, S., et Rosenfield, S. (1997). The dimensionality of student ratings of instruction: What we know and what we do not. Dans R.P. Perry, et J.C. Smart (Eds.), *Effective Teaching in Higher Education : Research and Practice*. New York : Agathon Press.
- Achille, M.A. (2003a). Définir la santé au travail : I. Base conceptuelle d'un modèle de la santé au travail. Dans R. Foucher, A. Savoie, et L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 65-89). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Achille, M.A. (2003b). Définir la santé au travail : II. Un modèle multidimensionnel des indicateurs de la santé au travail. Dans R. Foucher, A. Savoie, et L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 91-109). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Ahnert, L., et Lamb, M.E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049.
- Ahnert, L., Pinquart, M., et Lamb, M.E. (2006, mai-juin). Security of children's relationships with non parental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679.
- Ainsworth, M.D.S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*.

Baltimore : Johns Hopkins University Press.

- Ainsworth, M.D.S. (1972). Attachment and dependency: A comparison. Dans J.L. Gewirtz (Ed.), *Attachment and dependency* (pp. 97-137). Washington, DC : W.H. Winston.
- Ainsworth, M.D.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M., Waters, E., et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ang, R.P. (2005). Development and validation of the Teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74(1), 55-73.
- Arbeau, K.A., Coplan, R.J., et Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), 259-269.
- Armsden, G.C., et Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Axelrod, R., et Hamilton, W.D. (1981). The evolution of cooperation. *Science*, 211, 1390-1396.
- Baker, J.A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school

- adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Baker, J.A., Kessler-Sklar, S., Piotrkowski, C.S., et Lamb Parker, F. (1999). Kindergarten and first grade teachers' reported knowledge of parents' involvement in their children's education. *The Elementary School Journal, 99*, 367-380.
- Baker, J.A., et Soden, L.M. (1998, avril). *The challenges of parent involvement research: Concerns, challenges, and conclusions*. (ERIC Clearinghouse on Urban and Minority Education Digest. No. 134).
- 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.
- Bar-Tal, Y., et Bar-Tal, D. (1986). Social psychological analysis of classroom interaction. Dans R.S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education* (pp. 132-149). New York : Cambridge University Press.
- Basow, S.A., Phelan, J.E., et Capotosto, L. (2006). Gender patterns in college students' choices of their best and worst professors. *Psychology of Women Quarterly, 30*, 25-35.
- Bates, J.E., Maslin, C.A., et Frankel, K.A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior-problem ratings at age three years. Dans I. Bretherton, et E. Waters (Eds.), *Monographs of the Society of Research in Child Development*, (Vol. 50, pp. 167-193).
- Baumeister, R.F., et Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3),

497-529.

- Bee, H. (1997). *Les âges de la vie : Psychologie du développement humain* (F. Gosselin, Traduction.). Ville Saint-Laurent, Qc. : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Belsky J, et Isabella, R. (1988). Maternal, infant, and social-contextual determinants of attachment security. Dans J. Belsky, et T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp.41-94). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J., Rosenberg, K., et Crnic, K. (1995). The origins of attachment security : « Classical » and contextual determinants. Dans S. Goldberg, R. Muir, et J. Kerr (Eds.), *Attachment theory : Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 153-183). New Jersey : The Analytic Press.
- Benn, R.K. (1986). Factors promoting secure attachment relationships between employed mothers and their sons. *Child Development*, 57, 1224-1231.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173-189.
- Bernier, J.-J., et Pietrulewicz, B. (1997). *La psychométrie : traité de mesure appliquée*. Boucherville, Qc. : Gaëtan Morin Éditeur.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner : qu'en disent les profs?* Rapport de recherche. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Birch, S.H., et Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.

- Black, A.E., et Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Borg, M.G. (1990). Occupational stress in british educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10(2), 103-126.
- Borg, M.G., et Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271-279.
- Borg, M.G., et Riding, R.J. (1991). Toward a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Borg, M.G., Riding, R.J., et Falzon, J.M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borich, G.D. (2004). *Effective teaching methods* (5^e ed.). Pearson, GA : Merrill Prentice Hall.
- Bowen, G.L., et Chapman, M.V. (1996). Poverty, neighborhood danger, social support, and the individual adaptation among « at risk » youth in urban areas. *Journal of Family Issues*, 17, 641-666.
- Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 99, 265-272.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss : Vol. 1. Attachment*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss : Vol. 2. Separation*. New York : Basic Books.

- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Londres : Tavistock.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M., et Baglioni, A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bretherton, I., et Munholland, K.A. (1999). Internal working models in attachment relationships. Dans J. Cassidy, et P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New York : The Guilford Press.
- Brewster, A.B., et Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(1), 47-67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., et Crouter, A.C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. Dans P. H. Mussen (Ed.), *The handbook of child psychology: Fourth edition* (pp. 357-414). New York : Wiley.
- Brophy, J., et Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York : McMillan.
- Brophy, J., et Good, T.L. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4^e ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*.

Paris : Dunod.

- Brunet, L. (2001, novembre). *L'efficacité des écoles*. Récupéré le 1 juin 2007 de <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>
- Brunet, L., Brassard, A., et Corriveau, L. (1991). *L'efficacité organisationnelle des institutions scolaires au Québec : Le rôle du climat organisationnel et du leadership des directions d'école*. Montréal : Agence d'ARC.
- Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E.S., Pianta, R., et Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- Burke, R.J., et Greenglass, E.R. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports, 73*(2), 371-380.
- Burke, R.J., et Greenglass, E.R. (1995a). Job stressors, type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management, 2*(2), 45-57.
- Burke, R.J., et Greenglass, E.R. (1995b). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human relations, 48*(2), 187-202.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 57*, 279-288.
- Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R.P., Jr., Van Harrison, R., et Pinneau, S.P. (1975). *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.

- Carnegie council on adolescent development (CCAD; 1989). *Turning points: Preparing american youth for the 21st century*. Report of the task force on education of youth adolescents and Carnegie council of adolescent development. New York : Carnegie Corporation.
- Caron, J. (s.d.). Un guide de validation transculturelle des instruments de mesure de santé mentale. Récupéré le 24 juin 2010 de <http://instrumentspsychometriques.mcgill.ca/instruments/guide.htm>
- Cassidy, J. (1999). The nature of child's tie. Dans J. Cassidy, et P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). New York : The Guilford Press.
- Cégep de Maisonneuve (2006). *Plan stratégique 2006-2011*. Montréal. Récupéré le 30 mai 2011 de <http://www.cmaisonneuve.qc.ca/college/>
- Cégep du Vieux Montréal (2006). *Plan stratégique 2006-2011*. Montréal, Québec. Récupéré le 30 mai 2011 de <http://www.cvm.qc.ca/>
- Center, D.B., et Steventon, C. (2001). The EBD teacher stressors questionnaire. *Education and Treatment of Children*, 24(3), 323-335.
- Centrale des Syndicats du Québec (CSQ; 2005). *Entente nationale 2005-2010 destinée au personnel enseignant* (Annexe XIX : Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage). Récupéré le 24 juin 2010 de http://secscsq.org/EntenteNationale/EN_20052010_XIX.pdf
- Chan, D.W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among perspective chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-

569.

- Chan, D.W., et Hui, E.K.P. (1998). Stress, support and psychological symptoms among guidance and non-guidance secondary school teachers in Hong Kong. *School Psychology International*, 19, 169-178.
- Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Cheuk, W.H., Wong, K.S., et Rosen, S. (1994). The effects of spurning and social support on teacher burnout. *Journal of social behavior and personality*, 9(4), 657-664.
- Cichon, D.J., et Koff, R.H. (1978, mars). *The teaching events stress inventory*. Communication présentée à la American Educational Research Association, Toronto, ON.
- Clark, E.H. (1980). *An analysis of occupational stress factors as perceived by public school teachers*. Thèse doctorale inédite, Auburn University, AL.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology : A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Colangelo, T.M. (2004). *Teacher stress and burnout and the role of physical activity and parent involvement*. Mémoire de maîtrise inédit, Central Connecticut State University, New Britain, CT.
- Coldicott, P.J. (1985). Organizational causes of stress on the individual teacher. *Educational Management and Administration*, 13, 90-93.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American*

Educational Research Journal, 26, 353-383.

Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (CSSMI, 2007, 14 juin). *Assurer la réussite des élèves : Comment y arriver ?* La communauté apprenante. Récupéré le 30 mai 2011 de <http://sites.cssmi.qc.ca/communaute/spip.php?article141>

Commission scolaire de Montréal (CSDM; s.d.). *Identification administrative des élèves handicapés et des élèves à risque*. Récupéré le 1 juin 2007 de <http://www2.csdm.qc.ca/sassc/Script/Scripts/Codes.htm>

Commission scolaire des sommets (CSDS, 2007). *Cadre de référence sur la réussite*. Magog, Québec. Récupéré le 30 mai 2011 de <http://www.csds.qc.ca/>

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB; 2010). *Plan stratégique 2010-2014*. Montréal. Récupéré le 30 mai 2011 de <http://www.csmb.qc.ca/>

Compton, W.C., Smith, M.L., Cornish, K.A., et Qualls, D.L. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.

Cost, quality and outcomes study team (1995). *Cost, quality and outcomes in child care centers : Public report*. Economics department, University of Colorado, Denver.

Côté, L., Lévesque, B., et Morneau, G. (2005, avril). *Texte de base pour le groupe de discussion*. Secteur de l'éducation. Récupéré le 15 juin 2010 de <http://www.enap.quebec.ca/observatoire/docs/Gouvernance/Gdiscussion-Education.pdf>

Cothran, D.J., Kulinnab, P.H., et Garrahy, D.A. (2003). « This is kind of giving a secret away... »: Students' perspectives on effective class management. *Teaching and*

Teacher Education, 19(4), 435-444.

Crnic, K.A., Greenberg, M.T., et Slough, N.M. (1986). Early stress and social support influences on mothers' and high-risk infants' functioning in late infancy. *Infant Mental Health Journal*, 7, 19-33.

Crnic, K.A., Ragozin, A., Greenberg, M., Robinson, N., et Basham, R. (1983). Social interaction and developmental competence of pre-term and full-term infants during the first year of life. *Child Development*, 54, 1199-1210.

Crockenberg, S.B. (1981). Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. *Child Development*, 52, 857-869.

Crosnoe, R., Johnson, M.K., et Elder, G.H., Jr. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.

Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R.C., Keating, D., Friedman, S.L., et Clarke-Stewart, K.A. (2010). Instruction, teacher-student relations, and math achievement trajectories in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 407-417.

Curby, T.W., Grimm, K.J., et Pianta, R.C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 373-384.

D'Arcy, J. (1989). *Stress in teaching: The research evidence*. Occasional paper No. 1., Northern Ireland Council for Educational Research (NICIE), Northern Ireland.

- Daley, M.R. (1979). Burnout : Smouldering problem in protective services. *Social Work*, 24(5), 375-379.
- Daniels, K., et Guppy, A. (1994). Occupational stress, social support, job control, and psychological well-being. *Human Relations*, 47(12), 1523-1544.
- David, H., et Payeur, C. (1995). Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. *Relations industrielles*, 50(2), 361-392.
- Davis, H.A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453.
- Davis, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Deci, E.L., et Ryan, R.M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23
- Decker, D.M., Dona, D.P., et Christensen, S.L. (2007). Behaviorally at-risk african american students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- DeFrank, R.S., et Stroup, C.A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33(1), 99-109.
- Dejours, C. (1995). Comment formuler une problématique de la santé en ergonomie et en médecine du travail? *Le travail humain*, 58, 1-16.
- Del Carmen, R., Pedersen, F., Huffman, L., et Bryan, Y. (1993). Dyadic distress management predicts security of attachment. *Infant Behavior & Development*, 16,

131-147.

Demaray, M.K., et Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.

den Brok, P., Fisher, D., Brekelmans, M., Rickards, T., Wubbels, T., Levy, J., et Waldrip, B. (2003, mars). *Students' perceptions of secondary science teachers' interpersonal style in six countries: A study on the cross national validity of the Questionnaire on teacher interaction*. Communication présentée au National Association for the Research in Science Teaching. Philadelphia, PA.

den Brok, P., Brekelmans, M., et Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 407-442.

den Brok, P., Fisher, D., et Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behavior for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27(7), 765-779.

Dewe, P. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers action. *Research in Education*, 33, 27-40.

Dewe, P., Guest, D., et Williams, R. (1979). Methods of coping with work-related stress. Dans C. Mackay, et T. Cox (Eds.), *Response to stress : Occupational aspects*. Guilford, UK: IPC Science and Technology Press, Ltd.

Dictionnaires Le Robert (1994). *Le Robert pour tous*. Paris : France Loisirs.

Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20(2),

146-155.

- Dolan, S.L., Saba, T., Jackson, S., et Schuler, R.S. (2002). *Gestion des ressources humaines : tendances, enjeux et pratiques actuelles* (3^e ed.). Montréal, Qc. : Éditions du Renouveau Pédagogique, Inc.
- Dovey, N.H. (2004). *The relationship between perceived teacher caring and school performance for students at risk of educational failure*. Thèse doctorale inédite. Department of educational psychology, University of South Carolina.
- Dunham, J. (1976). Stress situations and responses. Dans T. Casey (Ed.), *Stress in schools*. Hemel Hempstead, UK: National Association of Schoolmasters.
- Durrett, M.E., Otaki, M., et Richards, P. (1984). Attachment and the mother's perception of support from the father. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 167-176.
- Edworthy, A. (1988). Teaching can damage your health: Feature on a research report. *Education*, 8(171), 7-.
- Ellet, C.D., et Walberg, H.J. (1979). Principal's competency environment and outcomes. Dans H.J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects* (pp.140-164). Berkeley, CA : McCutchan.
- Emmet, E.A. (1991). Physical and chemical agents at the workplace. Dans G.M. Green, et F. Baker (Eds.). *Work, health, and productivity* (pp.35-44). New York : Oxford University Press.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., et Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers? *International Journal of Disability*,

Development and Education, 50(3), 293-308.

Epstein, J. (1995, mai). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Epstein, S. (1992). The cognitive self, the psychoanalytic self, and the forgotten selves. *Psychological Inquiry*, 3, 34-37.

Fallu, J.-S. (2000). *La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Département de psychologie, Université de Montréal.

Fallu, J.-S., et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 31(2), 7-29.

Fannin, R.A. (1987, mai). *Family wellness: An ecological perspective*. Communication présentée au Annual National Symposium on Building Family Strengths. Lincoln, NE.

Fisher, D., et Rickards, T. (1997, janvier). *Cultural and gender differences in teacher-student interpersonal behaviour in science classrooms: Science, mathematics and technology education and national development*. Communication présentée à la Conference on science, mathematics and technology education, Hanoi, Vietnam.

Fisher, D., Waldrip, B., et Chuarch, D. (2003, mars). *The characteristics of better primary science teachers*. Communication présentée au National Association for Research in Science Teaching. Philadelphia, PA.

Fisher, D., Waldrip, B., et den Brok, P. (2005). Students' perceptions of primary teachers'

interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*, 43, 25-38.

Fletcher, B., et Payne, R.L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst schoolteachers: Some UK data. *Educational Review*, 34(3), 267-278.

Forest, J. (2005). *Vérification de l'effet de la passion et la satisfaction des besoins de base sur la performance, le bien-être psychologique, la détresse psychologique, l'état de flow et la vitalité subjective au travail*. Thèse doctorale inédite, Département de psychologie, Université de Montréal.

Forest, J., et Dagenais-Desmarais, V. (2008, novembre). *L'impact du supérieur immédiat dans la santé psychologique des travailleurs*. Communication présentée à la Chaire de gestion des compétences, École des sciences de la gestion, UQÀM, Montréal.

Forest, J., et Mageau, G.A. (2008). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. *Psychologie Québec*, 25, 33-36.

Frazier, P.A., Tix, A.P., et Baron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134.

Freeman, A. (1986). Management implications of teacher stress and coping. *Educational Change and Development*, 7(2), 10-12.

Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents*. Londres : Hogart Press.

Freud, S. (1957). Five lectures on psycho-analysis. Dans J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 3-56). Londres : Hogart Press.

Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York : Harper & Brothers.

- Furman, W., et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1024.
- Furrer, C., et Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gagné, M., et Forest, J. (2009). La motivation au travail selon la théorie de l'autodétermination. Dans J. Rojot, C. Vandenberghe, et P. Roussel (Eds.), *Comportement organisationnel : Théorie des organisations, motivation au travail, engagement dans l'organisation* (Vol. 3, pp. 215-234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Garnezy, N. (1984). Stress-resistant children: The search for protective factors. Dans J.E. Stevenson (Ed.), *Aspects of current child psychiatry research*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Gest, S.D., Welsh, J.A., et Domitrovich, C.E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301.
- Geurts, S.A.E., de Shipper, E.J., et Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). *Multiple determinants of caregiver-infant interaction in day care centers*. Récupéré le 1 juin 2007 de <http://www.onderzoekinformatie.nl/en/oi/nod/onderzoek/OND1292717/>.
- Giguère, V., et Morin, A.J.S. (2007, mars-avril). *L'influence de la relation maîtres-élèves sur l'émergence de comportements déviants à l'adolescence*. Communication présentée à la Société québécoise pour la recherche en psychologie. Université de Sherbrooke. Récupéré le 1 juin 2007 de

<http://www.psy.ulaval.ca/~sqrp/affiche/affiche2007-social.pdf>

- Gilbert, M.-H. (2004). *Liens entre la santé psychologique et la performance individuelle au travail*. Examen-synthèse présentée comme exigence partielle du doctorat en psychologie, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Gilbert, M.-H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*. Thèse doctorale inédite, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Goldberg, D.P., et Hillier, V.F. (1979, février). A scaled version of the General health questionnaire. *Psychological Medicine*, 9(1), 139-145.
- Goldberg, W.A., et Easterbrooks, M.A. (1984). The role of marital quality in toddler development. *Development and Psychopathology*, 20, 504-514.
- Goldsmith, D.F., et Rogoff, B. (1995). Sensitivity and teaching by disphoric and nondysphoric women in structured versus unstructured situations. *Developmental Psychology*, 31(3), 388-394.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177-196.
- Gottlieb, B. (1988). Marshalling social support: The state of the art in research and practice. Dans B. Gottlieb (Ed.), *Marshalling Social Support*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Goupil, G. (1991). *Le plan d'intervention spécialisé en milieu scolaire*. Montréal, Qc. : Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e ed.).

Montréal, Qc. : Gaëtan Morin Éditeur.

- Greenberg, M.T. (1982). *Reliability and validity of the Inventory of adolescent attachments*. Document inédit. University of Washington.
- Greenberg M.T., Kusche C.A., Cook, E.T., et Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., et Burke, R.J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior & Personality*, 9(2), 219-230.
- Greenglass, E., Fiksenbaum, L., et Burke, R.J. (1996). Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 185-197.
- Haccoun, R. (2005, automne). *Analyses corrélationnelles*. Notes de cours, Département de psychologie, Université de Montréal.
- Hagihara, A., Tarumi, K., et Miller, A.S. (1998). Social support at work as a buffer of work stress-strain relationship: A signal detection approach. *Stress Medecine*, 14, 75-81.
- Hamilton, C.E., et Howes, C. (1992, automne). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 41-58.
- Hamre, B.K., et Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.

- Hamre, B.K., et Pianta, R.C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 297-318.
- Hamre, B.K., et Pianta, R.C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., et Mashburn, A.J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13*, 673-685.
- Harms, T., Jacobs, E., et White, D. (1996). *School age care environment rating scale*. New York : Teachers College Press.
- Harrison, L.J., Clarke, L., et Ungerer, J.A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 55-71.
- Heaney, C.A., Price, R.H., et Rafferty, J. (1995). Increasing coping resources at work: A field experiment to increase social support, improve work team functioning, and enhance employee mental health. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 335-352.
- Henderson, D., Fisher, D., et Fraser, B. (2000). Interpersonal behavior, laboratory learning environments, and student outcomes in senior classes. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(1), 26-43.
- Henricsson, L., et Rydell, A.-M. (2004). Elementary school children with behavior

- problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hicks, F.P. (1933). *The mental health of teachers*. New York: Cullman et Ghertnes.
- Hodge, G.M., Jupp, J.J., et Taylor, A.J. (1994). Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
- Hoge, D.R., Smith, E.K., et Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.
- Hoppe, H. (2006, novembre). *Donner un sens à l'école pour s'approprier le désir d'apprendre : une réflexion en émergence par rapport aux EHDAA*. Communication présentée au 1^{er} Congrès biennal du CQJDC, Québec.
- Houlfort, N., et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Qc. : École nationale d'administration publique (ENAP).
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. MA : Addison-Wesley.
- House, J.S., et Wells, J.A. (1978). Occupational stress, social support, and health. Dans A. McClean, G. Black, et M. Colligan (Eds.), *Reducing occupational stress : Proceedings of a conference* (pp. 8-29). Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Howard, S., et Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Howell, D.C. (2008). *Fundamental statistics for the behavioral sciences* (6^e ed.). Belmont,

CA: Thompson Higher Education.

- Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. Dans J. Cassidy, et P.R., Shaver (Eds.), *Handbook of attachment : Theory, research, and clinical applications* (pp. 671-687). New York : The Guilford Press.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Howes, C., Matheson, C.C., et Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- Howes, C., et Oldham, E. (2001). Attachment formation in child care: Processes in the formation of attachment relationships with alternative caregivers. Dans A. Goncu, et E., Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*. New York : Greenwood.
- Howes, C., et Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251-268.
- Howes, P., et Markman, H.J. (1989). Marital quality and child functioning : A longitudinal investigation. *Child Development*, 60, 1044-1051.
- Hughes, J.N., et Cavell, T.A. (1999). School-based interventions for aggressive children: PrimeTime as a case in point. Dans S. Russ, et T. Ollendick (Eds.), *Handbook of psychotherapies with children and families* (pp. 419-446). New York : Plenum.
- Hugues, J.N., Cavell, T.A., et Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems : A prospective study. *Journal of*

Clinical Child Psychology, 28(2), 173-184.

Hugues, J.N., Cavell, T.A., et Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.

Hugues, J.N., Gleason, K.A., et Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.

Hugues, J.N., et Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

Hugues, J.N., Luo, W., Kwok, O., et Loyd, L.K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14.

Hugues, J.N., Zhang, D., et Hill, C.R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low-achieving children. *Journal of School Psychology*, 43, 447-463.

Isabella, R.A. (1994). Origins of maternal role satisfaction and its influences on maternal interactive behavior and infant-mother attachment. *Infant Behavioral Development*, 17, 381-388.

Isabella, R.A., Belsky, J., et von Eye, A. (1989). Origins of infant-mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Development and Psychopathology*, 25, 12-21.

- Itskowitz, R., Navon, R., et Strauss, H. (1988). Teachers' accuracy in evaluating students' self-image : Effect of perceived closeness. *Journal of Educational Psychology*, 80, 337-341.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L., et Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Jacobson, S.W., et Frye, K.F. (1991). Effect of maternal social support on attachment: Experimental evidence. *Child Development*, 62, 572-582.
- Jamal, M., et Baba, V.V. (2001). Type-A behavior, job performance, and well-being in college teachers. *International Journal of Stress Management*, 8(3), 231-240.
- 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(2), 285-306.
- Janosz, M., Thiébaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2005). *Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants*. Actes du 13^e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (26-29 août, 2004). Bologne, Italie.
- Jerome, E.M., Hamre, B.K., et Pianta, R.C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Jose, P.E. (2008) ModGraph-I : Version 2.0. Récupéré le 1 juin 2009 de www.victoria.ac.nz/psyc/paul-jose-files/modgraph/modgraph.php
- Kahn, R.L., et Antonucci, T.C. (1980). Convoys over the life course: Attachments, roles,

- and social support. Dans P.B. Baltes, et O.G., Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*. New York : Academic Press.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24, 285-308.
- Kenny, D.A. (2009, novembre). *Moderation*. Récupéré le 1 mai 2010 de <http://davidakenny.net/cm/moderation.htm>
- Kesner, J.E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149.
- King, A.J.C., et Peart, J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*. Ottawa, ON. : Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes.
- Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling* (1^e ed.). New York : Guilford Press.
- Kloska, A., et Ramasut, A. (1985). Teacher stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C. (1981). Social support and occupational stress among schoolteachers. *Educational Studies*, 7(1), 55-60.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001) Teacher stress : Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1977). The prevalence of stress among teachers in medium-sized mixed comprehensive schools. *Research in Education*, 18, 59-75.
- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1978a). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C., et Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21, 89-96.
- Kyriacou, C., et Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.
- Ladd, G.W., Birch, S.H., et Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Lang, Q.C., Wong, A.F.L., et Fraser, B.J. (2005). Student perceptions of chemistry laboratory learning environments, student-teacher interactions and attitudes in secondary school gifted education classes in Singapore. *Research in Science Education*, 35, 299-321.
- 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(2), 225-247.
- Laugaa, D., et Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(4), 499-519.

- Lazarus, R.S. (1976). *Patterns of adjustment*. New York : McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S., et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York : Springer.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York : Ronald Press Company.
- Leung, T.-W., Siu, O-L., et Spector, P.E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Levitt, M., Weber, R., et Clark, M. (1986). Social network relationships as sources of maternal support and well-being. *Developmental Psychology*, 22, 310-316.
- Lewin, K. (1917). Krieglandschaft. *Zeitschrift Angewandter Psychologie*, 12, 440-447.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York : McGraw Hill.
- Lewis, M., et Feiring, C. (1989). Infant, mother, and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, 60, 831-837.
- Liew, J., Chen, Q., et Hugues, J.N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: Additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 51-64.
- Lindell, M.K., et Whitney, D.J. (2001). Accounting for common method variance in cross-sectional designs. *Journal of Applied Psychology*, 86, 114-121.
- Little, M., et Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 127-138.
- Loehlin, J.C. (1998). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and*

structural analysis. (3^e ed.) NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Longitudinal study (s.d.). *Wikipedia*. Récupéré le 1 juin 2010 de http://en.wikipedia.org/wiki/Longitudinal_study

Lorenz, K.E. (1935). Der kumpan in der umwelt des vogels. Dans C.H. Schiller (Ed.), *Instinctive behavior*. New-York : International Universities Press.

Louden, L.W. (1987). *Teacher stress: Summary report of the joint committee of inquiry into teacher stress appointed by the minister for education and planning in WA*. Pert, WA: Government printer.

Lynch, M., et Cicchetti, D. (1992, automne). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 81-107.

Lynch, M., et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35, 81-99.

MacKinnon, D.P. (2005, mars). *Mediation models for longitudinal data*. Communication présentée au Département de psychologie, University of Arizona, Tucson.

MacKinnon, D.P. (2007). *Advances in mediation analysis: New tests and longitudinal models*. Communication présentée au Département de psychologie, University of California.

Mageau, G., et Vallerand, R. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21 881-954.

Main, M., et Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a one-month

- period. *Developmental Psychology*, 24, 1-12.
- Main, M., et Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/desoriented during the Ainsworth strange situation. Dans M.T. Greenberg, D. Cicchetti, et E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preeschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121-160). Chicago : University of Chicago Press.
- Makri-Botsari, E. (2001). Causal links between academic intrinsic motivation, self-esteem, and unconditional acceptance by teachers in high school students. Dans R.J. Riding, et S.G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences* (Vol. 2, pp. 209-220). London : Ablex Publishing.
- Malatesta, C., Culver, C., Tesman, J., et Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years *Monographs of the Society of Research in Child Development*, 54(1-2), [No de série 219].
- Malecki, C.K., et Demaray, M.K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- Malecki, C.K., Demaray, M.K., Elliott, S.N., et Nolten, P.W. (2000). *The child and adolescent social support scale*. DeKalb, IL: Northern Illinois University.
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, 43, 425-442.
- Marc, E., et Picard, D. (2003). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, et A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie : références et positions*. Paris : Éditions

Érès.

- Maslow, A. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, NJ : VanNostrand.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélaïr, S., et Battaglini, A. (1998a).
Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique :
l'ÉMMBEP. *Revue canadienne de santé publique*, 89(5), 352-357.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélaïr, S., et Battaglini, A. (1998b).
Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans
une population non clinique de Québécois francophones. *Canadian journal of
public health*, 89(3), 183-187.
- Massé, R., Poulin, C., Lambert, J., et Dassa, C. (1998c). The structure of mental health :
Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being
measures. *Social indicators research*, 45, 475-504.
- McDonald, G. (1998). Development of a social support scale: An evaluation of
psychometric properties. *Research on Social Work Practice*, 8(5), 564-576.
- McDonald Connor, C., Son, S-H., Hindman, A.H., et Morrison, F.J. (2005). Teacher
qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool
experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading
outcomes. *Journal of School Psychology*, 43, 343-375.
- Meehan, B.T., Hugues, J.N., et Cavell, T.A. (2003). Teacher-student relationships as
compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-
1157.
- Mercer, S.H., et DeRosier, M.E. (2010). A prospective investigation of teacher preference

and children's perceptions of the student–teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 47(2), 184–192

Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS; 2004). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS; 2005). *La carte des unités de peuplement 2003 : les principales données socio-économiques et démographiques du recensement de 2001 selon les territoires des commissions scolaires*. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS; 2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS; 2008). *Indices de défavorisation par école, 2007-2008*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport (MELS; 2010). *Diplomation au secondaire (Édition 2010)*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ ; 2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ ; 2004). *La réussite des garçons, des constats à mettre en perspective. (Rapport synthèse)*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Mitchell-Copeland, J., Denham, S.A., et DeMulder, E.K. (1997). Q-Sort assessment of child-teacher attachment relationships and social competence in preschool. *Early Education and Development*, 8(1), 27-39.
- Montgomery, C., et Rupp, A.A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Moracco, J.C., Danford, D., et D'Arienzo, R.V. (1982). The factorial validity of the Teacher occupational stress factor questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 42(1), 275-283.
- Moreau, E., Mageau, G. A., Forest, J., Brunet, L., et Savoie, A. (2008). Le soutien à l'autonomie du superviseur et ses conséquences sur la passion et la santé psychologique au travail. Dans A. Balikdjian, C. Lemoine, N. Kridis, et P. Salengros (Eds). *Santé psychologique, stress et harcèlement au travail*. Actes du 14^e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française, Hammamet, Tunisie, (pp. 55-64). Paris : L'Harmattan.
- Moreland, R.L. (1987). The formation of small groups. Dans C. Hendrick (Ed.), *Group processes : Review of personality and social psychology* (Vol. 8, pp.80-110). Newbury Park, CA : Sage.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. et Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33-46.
- Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Muijs, D. (2006). Measuring teacher effectiveness: Some methodological reflections. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 53-74.

- Murray, C., et Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.
- Murray, C., et Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*(1), 25-41.
- Murray, C., Murray, K.M., et Waas, G.A. (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*, 49-61.
- Myers, S.S., et Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608.
- Nathan, J., et Radcliffe, B. (1994). *It's apparent : We can and should have more parent/educator partnerships*. Humphrey Institute of Public Affairs, Center for School Change, University of Minnesota, Minneapolis.
- NICHD-ECCRN. (1993). *The NICHD study of early child care: A comprehensive longitudinal study of young children's lives*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353 0870).
- Nimetz, S.L. (1992). *Continuity from mother-child to teacher-child relationship in four-year-olds and the prediction of kindergarten adjustment*. Thèse doctorale inédite. University of Virginia.

- Noddings, N. (1984). *A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA : University of California Press.
- O'Connor, E. (2006, septembre). *Children's development within the context of relationships*. Communication présentée au Congrès de la Society for Research in Child Development, Boston, MA.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology, 48*, 187-218.
- O'Connor, E., et McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal, 44*(2), 340-369.
- O'Connor, M., Sigman, M., et Kasasi, C. (1992). Attachment behavior of infants exposed prenatally to alcohol. *Development and Psychopathology, 4*, 243-256.
- Okebukola, P.A. (1989). Determinants of occupational stress among teachers in Nigeria. *Educational Studies, 15*(1), 23-36.
- Oppenheim, J., Sagi, A., et Lamb, M. (1988). Infant attachment at the kibbutz and their relation to social-emotional development four years later. *Developmental Psychology, 24*, 427-434.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, s.d.). *Éducation*. Récupéré le 15 juin 2010 de http://www.oecd.org/topic/0,3373,fr_2649_37455_1_1_1_1_37455,00.html.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 2009). *Regards sur l'éducation 2009 : les indicateurs de l'OCDE*. Récupéré le 15 juin 2010 de

<http://www.oecd.org/dataoecd/41/26/43636350.pdf>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO; 2004).

Éducation pour tous : l'exigence de qualité. Rapport mondial sur le suivi de l'Éducation pour tous 2005. Paris : UNESCO.

Otto, R. (1986). *Teachers under stress*. Melbourne, Australie : Hill of Content Publishing Company.

Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans A. Michielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.

Payne, M.A., et Furnham, A. (1987). Dimensions of occupational stress in west indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 141-150.

Peck, L. (1933). A study of the adjustment difficulties of a group of women teachers. *Journal of Educational Psychology*, 27, 401-416.

Perry, J.C., Liu, X., et Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.

Pettegrew, L.S., et Wolfe, G.E. (1982, automne). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19(3), 373-396.

Phi Delta Kappan (1980). *Why do some urban schools succeed?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappan.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York : Basic Books.

Pianta, R.C. (1992, automne). Conceptual and methodological issues in research on

- relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child Development*, 57, 121-128.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R.C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, R.C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R.C. (2006). Schools, schooling and developmental psychopathology. Dans D. Cicchetti, et D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology : Theory and method* (2^e ed., Vol. 1, pp. 494-529). Hoboken, NJ : John Wiley et Sons, Inc.
- Pianta, R.C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., et Morrison, F.J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pianta, R. et Hamre, B. (2001). *Students, Teachers, and Relationship Support (STARS)*. Lutz, FL : Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R.C., Hamre, B., et Stuhlman, M. . (2003). Relationships between teachers and children. Dans I.B. Weiner, W.M. Reynolds, et G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M., Payne, C., Cox, M.J., et Bradley, R. (2002). The relation of

- kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal*, 102, 225-238.
- Pianta, R.C., et Nimetz, S.L. (1991). Relationships between children and teachers: Associations with classroom and home behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R.C., et Steinberg, M. (1992, automne). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-79.
- 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 Stuhlman, M.W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Pianta, R.C., et Walsh, D. (1996). *High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships*. New York : Routledge.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., et Yergeau, E. (2006). *La perception de l'élève de la qualité de la relation avec son enseignant et le risque de décrochage scolaire*. Communication présentée au 1^e Congrès biennal du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement, Université Laval, Québec.
- Pratt, J. (1978). Perceived stress among teachers: The effects of age and background of children taught. *Educational Review*, 30, 3-14.
- Preacher, K.J., et Leonardelli, G.J. (2001, mars). *Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation* [Logiciel Informatique]. Disponible au

<http://www.unc.edu/~preacher/sobel/sobel.htm>

- Procidano, M.E., et Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology, 11*, 1-24.
- Purkey, W.W. (1970). *Self concept and school achievement*. Englewood-Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc.
- Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment patterns in children of depressed mothers. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, et P. Maras (Eds.), *Attachment across the life cycle* (pp.115-126). London : Tavistock/Routledge.
- Raschke, D.B., Dedrick, C.V., Strathe, M.I., et Hawkes, R.R. (1985). Teachers stress: The elementary teacher's perspective. *The Elementary School Journal, 85*(4), 559-564.
- Rawnsley, D., et Fisher, D.L. (1997, janvier). *Using personal and class forms of a learning environment questionnaire in mathematics classrooms*. Communication présentée au International conference on science, mathematics and technology education, Hanoi, Vietnam.
- Reddy, R., Rhodes, J.E., et Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., ... Udry, J.R. (1998). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. Dans R.E. Muuss, et H.D. Porton (Eds.), *Adolescent behavior and society : A book of readings* (pp. 376-395). New York : McGraw-Hill.

- Ricks, M.H. (1985). The social transmission of parental behavior: Attachment across generations. Dans I. Bretherton, et E. Waters (Eds.), *Growing points attachment theory and research, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, pp.211-227). [No. de série 209].
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., et Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., et Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and socio-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F., et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique*, 119, 5-8.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Ryan, A.M., et Patrick, H. (2001, été). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R.M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. Dans J. Strauss et G.R. Goethals (Eds.), *The self : Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York : Springer-Verlag.

- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D., et Lynch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Safe and Caring Schools and Communities (SACSC; s.d.). *Supporting a safe and caring school*. SACSC Resources. Récupéré le 15 juin 2010 de <http://www.sacsc.ca/>.
- Saft, E.W. (1994). *A descriptive study of the psychometric properties of the Student-teacher relationship scale*. Thèse doctorale inédite, University of Virginia, Charlottesville.
- Saft, E.W., et Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Sameroff, A.J. (1989). Principles of development and psychopathology. Dans A.J. Sameroff, et R., Emde (Eds.), *Relationship disturbances in early childhood* (pp. 17-32). New York : Basic Books.
- Santavirta, N. (2003). Construct validity and reliability of the Finnish version on the demand-control questionnaire in two samples of 1028 teachers and 630 nurses. *Educational Psychology*, 23(4), 423-436.
- Sarros, J.C., et Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-69.
- Schaffer, H.R., et Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy.

Monographs of the Society of Research in Child Development, 29(3), 1-77.

- Schonfeld, I.S. (1990). Psychological distress in a sample of teachers. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 124(3), 321-338.*
- Schonfeld, I.S. (1992). *Assessing stress in teachers: Depressive symptoms scales and neutral self-reports of the work environment.* Washington, DC : American Psychological Association.
- Schonfeld, I.S., et Ruan, D. (1991). Occupational stress and pre-employment measures of depressive symptoms: The case of teachers. *Journal of Social Behavior & Personality, 6(7), 95-114.*
- Schutz, R.W., et Long, B.C. (1988). Confirmatory factor analysis, validation and revision of a teacher stress inventory. *Educational and Psychological Measurement, 48, 497-511.*
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., et Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly, 10(3), 14-30.*
- Sears, R.R., Maccoby, E.E., et Levin, H. (1957). *Patterns of child rearing.* Evanston, IL: Row, Peterson.
- Selye, H. (1956). *The stress of life.* Toronto : McGraw-Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress.* Philadelphie : Lippincott Company.
- Skinner, E.A., et Belmont, M.J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85(4), 571-581.*
- Skube, D.M. (1993). *Team member psychological health and team performance.* Thèse

doctorale inédite présentée à la Fielding Graduate Institute, CA.

Smith, R. (2002). *Creating effective primary school: A guide for school leaders and teachers*. New York : Routledge Falmer.

Sobel, M.E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equation models. Dans S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Fransisco : Jossey-Bass.

Solomon, D., Battistich, V., Kim, D-I., et Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as community. *Social Psychology of Education, 1*, 235-267.

Solomon, J., et George, C. (1999). The measurement of attachment security in infancy and childhood. Dans J. Cassidy, et P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 287-316). New York : The Guilford Press.

Sonnentag, S., et Krueger, U. (2006). Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(2), 197-217.

Spieler, S.J. et Booth, C. (1988). Maternal antecedents of attachment quality. Dans J. Belsky, et T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of Attachment* (pp.95-135). NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Spooner, M.J. (1984). *The implications of the stress experience for planning and management in the primary school*. Mémoire de maîtrise inédit. University of Leicester, UK.

- Sroufe, L.A. (1989). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. Dans D. Cicchetti (Ed.), *Emergence of a discipline : Rochester symposium on developmental psychopathology* (pp. 13-40). Hillsdale: NJ: L. Erlbaum.
- Sroufe, L.A., et Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184-1199.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward gender equity in the classroom: Everyday teachers' beliefs and practices*. Albany, NY : State University of New York Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367 739).
- Sutton, R.I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers: Its relationship to ill-being. *Work and Occupations*, 11(1), 7-28.
- Tabachnik, B.G., et Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardy, C. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202.
- Taris, T.W., Schreurs, P.J., et Van Iersel-Van Silfhout, I.J. (2001). Job stress, job strain, and psychological withdrawal among Dutch university staff: Towards a dual process model for the effects of occupational stress. *Work & Stress*, 15(4), 283-296.
- Tellenback, S., Brenner, S-O., et Löfgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.

- Tessier, R., Dion, G., et Mercier, C. (1989). Stress et santé au travail chez les éducatrices en garderie : le rôle atténuateur du soutien social. *Santé mentale au Québec, 14*(2), 39-50.
- Teti, D.M., et Gelfand, D.M. (1993). *Attachment security among infants and toddlers of depressed mothers: Association with maternal depression and mother-child behavior*. Communication présentée au Meeting of Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Teven, J.J. (2001). The relationships among teacher characteristics and perceived caring. *Communication Education, 50*(2), 159-169.
- Teven, J.J., et McCroskey, J.C. (1996a). The relationship of perceived caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education, 46*, 1-9.
- Teven, J.J., et McCroskey, J.C. (1996b, novembre). *The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation*. Communication présentée au Annual meeting of the Speech communication association. San Diego, CA.
- Thomas, A., et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York : Brunner/Mazel.
- Thuston, W.E., et Wissandjée, B. (2005). An ecological model for understanding culture as a determinant of women's health. *Clinical Public Health, 15*(3), 229-242.
- Trenberth, L., et Dewe, P. (2006). Understanding the experience of stressors: The use of sequential analysis for exploring the patterns between various work stressors and strain. *Work and Stress 20*, 191-209.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across

- mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52-58.
- Tuetteman, E., et Punch, K.F. (1992). Psychological distress in secondary teachers: Research findings and their implications. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 42-55.
- Turner, J.C., et Meyer, D.K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 35(2), 69-85.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Valeski, T.N., et Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72(4), 1198-1213.
- Vallerand, R.J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal, Qc. : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Dick, R., et Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- van Ijzendoorn, M.H., Sagi, A., et Lambermon, M.W.E. (1992, automne). The multiple caretaker paradox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child Development*, 57, 5-24.
- Vedder, P., Boekaerts, M., et Seegers, G. (2005). Perceived social support and well-being in school : The role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 269-278.
- Voelkl, K. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of*

- Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Ware, J.E., et Sherbourne, C.D. (1992). The MOS 36-items short-form health survey (SF-36). Conceptual framework and item selection. *Medical Care*, 30, 473-483.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Waters, E. (1995). The Attachment Q-Set. Dans E. Waters, B.E. Vaughn, G. Posada, et K. Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models*, 60 (2-3, pp. 247-254). Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Waters, E., et Deane, K.E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. Dans I. Bretherton, et E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, pp. 41-65).
- Weinfield, N.S., Sroufe, L.A., Egeland, B., et Carlson, E.A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. Dans J. Cassidy, et P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (pp. 68-88). New York : The Guilford Press.
- Weiskopf, P.E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23.
- Wellborn, J.G., et Connell, J.P. (1987). *Manual for the Rochester assessment package for schools*. University of Rochester, Rochester, NY.

- 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. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- Wentzel, K.R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390-406.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 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(2), 202-209.
- Werner, E.E. (1986). The concept of risk from a developmental perspective. Dans B.K. Keogh (Ed.), *Advances in special education: Developmental problems in infancy and the preschool years* (Vol. 4, pp. 27-43). Greenwich, CT : JAI Press.
- Werner, E.E., et Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. New York : Cornell University Press.
- Woodcock, R.W., et Johnson, M.B. (1989). *Woodcock-Johnson Revised Tests of Achievement*. Itasca, IL : Riverside.
- Wubbels, T., Créton, H.A., et Hooymayers, H.P. (1985). Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. *Resources in Education*, 20(12), 153-. (ERIC Document Reproduction Service No. ERIC 260040).
- Wubbels, T., et Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal*

relationships in education. Londres : The Falmer Press.

Wubbels, T., Levy, J., et Brekelmans, M. (1997, avril). Paying attention to relationships.

Educational Leadership, 54(7), 82-87.

Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships:

Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.

Zeanah, C., Benoit, D., Barton, M., Rega, C., Hirschberg, L., et Lipsitt, L. (1993).

Representations of attachment in mothers and their one-year-old infants. *Journal of American Academy for Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 278-286.

Annexe 1 : corrélats de la qualité de la REE chez les élèves réguliers

Corrélat	REE	PT	Liens (<i>r</i>)*	N	Auteurs
COGNITIFS					
Habiletés mathématiques	Proximité	S	n.s.	Se	Rawnsley et Fisher, 1997
Habiletés langagières	Chaleur, sensibilité et réponse	A, E	n.d. et .10	M, P	Birch et Ladd, 1997 ; McDonald Connor et coll., 2005
Connaissance du vocabulaire	Chaleur	A	n.s. à .12	M, P	McDonald Connor et coll., 2005 ; Pianta et Stuhlman, 2004
Performance académique (ex. bulletin)	Affiliation, chaleur, proximité, soutien	A, E, S	n.s./n.d. et -.31 à .35	M, P, Se	Bennacer, 2000 ; Crosnoe et coll., 2004 ; Fisher et Rickards, 1997 ; Furrer et Skinner, 2003 ; Perry et coll., 2010 ; Ryan et Patrick, 2001 ; Valeski et Stipek, 2001 ; Wentzel, 1997
	Conflit	A	n.s. à -.29	M, P	Hamre et Pianta, 2001
	Dépendance	A	n.s. à -.30	M, P	Hamre et Pianta, 2001
Test d'intelligence standardisé	Chaleur, positive	A	n.s. à .33	M, P	Ladd et coll., 1999 ; Hamre et Pianta, 2001
	Conflit	A	n.s. à -.37	M, P	Hamre et Pianta, 2001
	Dépendance	A	n.s. à -.29	M, P	Hamre et Pianta, 2001
Compétences scolaires générales	Attachement sécurisant, affiliation	A, S	.31 à .53	M, P, Se	Malecki et Demaray, 2003 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Pianta et Nimetz, 1991
NON COGNITIFS					
<i>États psychologiques</i>					
Confiance en soi	Soutien	S	n.s.	Se	Vedder et coll., 2005
Anxiété générale	Affiliation	S	n.s.	P	Murray et Greenberg, 2000
Bien-être psychologique	Soutien	S	.14	Se	Roeser et coll., 1998
Détresse psychologique	Soutien	S	-.23 à -.25	Se	Wentzel, 1997, 1998
Estime de soi	Attachement sécurisant, soutien, acceptation	A, S	.13 à .27	Se	Makri-Botsari, 2001 ; Ryan et coll., 1994 ; Reddy et coll., 2003
Sentiment de solitude	Chaleur, soutien	A, S	n.d. / n.s. -.17 à -.28	M, P	Arbeau et coll., 2010 ; Birch et Ladd, 1997 ; Gest et coll., 2005
Symptômes dépressifs	Affiliation, soutien	S	-.16 à -.29	P, Se	Murray et Greenberg, 2000 ; Reddy et coll., 2003
Anxiété face aux pairs	Chaleur	A	-.26	P	Arbeau et coll., 2010
	Conflit	A	.25	P	Arbeau et coll., 2010
	Dépendance	A	.48	P	Arbeau et coll., 2010

Note. A : attachement ; C : collègue ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : coefficient de corrélation non disponible mais effet direct significatif lors d'analyses de régressions multiples ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$

Corrélat	REE	PT	Liens (<i>r</i>)*	N	Auteurs
NON COGNITIFS					
Comportements sociaux (antisociaux)					
Délinquance	Affiliation	S	-.21 à -.37	P	Murray et Greenberg, 2000
Comportements asociaux, dérangeants, irresponsables	Chaleur, proximité, soutien	A, E, S	-.12 à -.41	M, P, Se	Arbeau et coll., 2010 ; Birch et Ladd, 1998 ; Howes, 2000 ; Ryan et Patrick, 2001 ; Voelkl, 1995 ; Wentzel, 1994, 1997
	Conflit	A	.17	P	Arbeau et coll., 2010
	Dépendance	A	.28	P	Arbeau et coll., 2010
Élève peu apprécié des pairs	Soutien	S	-.42	P	Hugues et coll., 2001
Infractions disciplinaires	Affiliation, chaleur, proximité	A, S	n.d. / n.s. à -.23	M, P, Se	Crosnoe et coll., 2004 ; Hamre et Pianta, 2001
	Conflit	A	n.s. à .43	M, P	Hamre et Pianta, 2001
	Dépendance	A	n.s. à .29	M, P	Hamre et Pianta, 2001
Comportements agressifs	Chaleur, proximité, soutien	A, S	-.18 à -.56	M, P	Birch et Ladd, 1998 ; Gest et coll., 2005 ; Howes, 2000 ; Hugues et coll., 2001
Trouble de comportement ou de conduite	Affiliation, chaleur, proximité, attachement sécurisant	A, S	n.s. à -.53	M, P	Howes et Ritchie, 1999 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Steinberg, 1992 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Pianta et coll., 1995
	Conflit	A	.30 à .69	M, P	Pianta et Stuhlman, 2004
Comportements sociaux (prosociaux)					
Tolérance à la frustration	Affiliation, chaleur, sécurisante	A, S	.18 à .30	M, P	Murray et Greenberg, 2000 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Steinberg, 1992
Bonnes relations avec les pairs	Affiliation, chaleur, soutien	A, S	n.d./ n.s. à .42	P, Se	Chang, 2003 ; Furrer et Skinner, 2003 ; Gest et coll., 2005 ; Hugues et coll., 2001 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Ryan et Patrick, 2001 ; Wentzel, 1994, 1998
Comportements prosociaux	Affiliation, chaleur, proximité, sécurisant, soutien	A, S	n.s. à .71	M, P, Se	Arbeau et coll., 2010 ; Birch et Ladd, 1998 ; Gest et coll., 2005 ; Howes, 2000 ; Howes et Ritchie, 1999 ; Malecki et Demaray, 2003 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Steinberg, 1992 ; Pianta et Stuhlman, 2004 ; Ryan et Patrick, 2001 ; Wentzel, 1994, 1997
	Conflit	A	n.s. à -.53	M, P	Arbeau et coll., 2010 ; Pianta et Stuhlman, 2004
	Dépendance	A	-.17	P	Arbeau et coll., 2010

Note. A : attachement ; C : collège ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : coefficient de corrélation non disponible mais effet direct significatif lors d'analyses de régressions multiples ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$

Corrélat	REE	PT	Liens (r)*	N	Auteurs
NON COGNITIFS					
<i>Comportements, attitudes et affects envers l'école et l'apprentissage</i>					
Efforts	Affiliation, proximité	S	n.d. / .13	Se, C	den Brok et coll., 2004 ; Wentzel, 1997
Orientation vers la tâche	Affiliation	S	.17	P	Murray et Greenberg, 2000
Manque de préparation au cours (ex. livre oublié)	Chaleur	E	-.23	Se	Voelkl, 1995
Manque d'engagement ou d'attention en classe	Chaleur	E	-.16 à -.25	M, Se	Pianta et Nimetz, 1991 ; Voelkl, 1995
Absences	Chaleur, soutien	S, E	-.20 à -.27	P, Se	Gest et coll., 2005 ; Voelkl, 1995
Problèmes d'apprentissage	Chaleur	A	-.26 à -.30	M, P	Pianta et Steinberg, 1992
Affects négatifs envers l'école	Acceptation, chaleur	A, S	-.22 à -.33	P	Arbeau et coll., 2010 ; Harrison et coll., 2007
	Conflit	A	.23	P	Arbeau et coll., 2010
	Dépendance	A	n.s.	P	Arbeau et coll., 2010
Motivation scolaire	Acceptation, soutien	S	n.s. à .34	Se	Makri-Botsari, 2001 ; Vedder et coll., 2005
Sentiment de justice, de collaboration et de congruence école-maison	Proximité	S	.26 à .35	Se	Fisher et coll., 2005
Autonomie	Chaleur et soutien, attachement sécurisant	A, E	.33 à .37	P, Se	Ryan et coll., 1994 ; Solomon et coll., 1997
Concept de soi académique, sentiment de compétence scolaire	Affiliation, attachement sécurisant, chaleur, soutien	A, S	.19 à .39	P, Se	Furrer et coll., 2003 ; Harris et coll., 1986 ; Roeser et coll., 1998 ; Ryan et coll., 1994 ; Ryan et Patrick, 2001 ; Wentzel, 1997
Valorisation de l'école et poursuite des buts académiques	Soutien	S	.29 à .39	Se	Roeser et coll., 1998 ; Wentzel, 1994
Apprentissage auto-régulé	Chaleur, soutien	A, S	n.d. / .44	M, Se	Birch et Ladd, 1997 ; Ryan et Patrick, 2001
Participation en classe	Chaleur, positive	A, E	n.d. / .44	M	Birch et Ladd, 1997 ; Ladd et coll., 1999
Plaisir ou intérêt face à la matière ou en classe	Proximité, soutien	S	n.s. à .49	P, Se	Lang et coll., 2005 ; Fisher et coll., 2005 ; Henderson et coll., 2000 ; Lang, Wong, et Fraser, 2005 ; Rawnsley et Fisher, 1997 ; Wentzel, 1998

Note. A : attachement ; C : collège ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : coefficient de corrélation non disponible mais effet direct significatif lors d'analyses de régressions multiples ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$

Corrélat	REE	PT	Liens (r)*	N	Auteurs
NON COGNITIFS					
<i>Comportements, attitudes et affects envers l'école et l'apprentissage (suite)</i>					
Bonnes habitudes de travail	Chaleur, proximité, attachement sécurisant	A, S	n.s. à .33	M, P	Hamre et Pianta, 2001 ; Pianta et Nimetz, 1991 ; Pianta et Steinberg, 1992
	Conflit	A	n.s. à -.50	M, P	Hamre et Pianta, 2001
	Dépendance	A	n.s. à -.32	M, P	Hamre et Pianta, 2001
Engagement scolaire	Attachement sécurisant, affiliation, chaleur et soutien	A, E, S	n.d. / .25 à .55	M, P, Se	Birch et Ladd, 1997 ; Furrer et coll., 2003 ; Perry et coll., 2010 ; Ryan et coll., 1994 ; Solomon et coll., 1997
Adaptation scolaire	Chaleur, soutien	A, S	.46	M, P, Se	Harrison et coll., 2007 ; Vedder et coll., 2005
	Conflit	A	-.56	M, P	Harrison et coll., 2007 ;
Insatisfaction face à l'enseignant ou le cours	Bienveillance	S	-.39 à -.65	U	Teven et McCroskey, 1996
Satisfaction ou attitude face à l'enseignant ou le cours	Bienveillance, proximité	S	n.d. / .53 à .72	Se, U	den Brok et coll., 2005 ; Fisher et coll., 2003 ; Teven et McCroskey, 1996
Affects positifs ou intérêt envers l'école	Acceptation, affiliation, chaleur, proximité, soutien	A, E, S	n.d. / .14 à .75	M, P, Se, C	Birch et Ladd, 1997 ; den Brok et coll., 2004 ; Gest et coll., 2005 ; Harrison et coll., 2007 ; Murray et Greenberg, 2000 ; Perry et coll., 2010 ; Roeser et coll., 2000 ; Valeski et Stipek, 2001 ; Wentzel, 1998
<i>Note.</i> A : attachement ; C : collègue ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : coefficient de corrélation non disponible mais effet direct significatif lors d'analyses de régressions multiples ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$					

Annexe 2 : corrélats de la qualité de la REE chez les élèves à risque

Corrélats	Liens (r)*	Risque (échantillon total ou sous-groupe)	N	PT	Auteurs
COGNITIFS					
Habilité à contrôler une tâche	.08	Problèmes de littératie	P	S	Liew et coll., 2010
Lecture	.11 à .19	Milieu pauvre, problèmes de littératie	P	A, S	Baker, 2006 ; Hugues et coll., 2006, 2008 ; Liew et coll., 2010
Test standardisé (Woodcock Jonhson)	.16 à .17	Risques fonctionnels, attachement insécurisant à la mère, intelligence sous la moyenne	P	E, S	Hamre et Pianta, 2005; Hugues et coll., 2005; O'Connor et McCartney, 2007
Mathématiques	n.s. à .26	Habilités mathématiques sous la moyenne, problèmes de littératie	P	A, S	Crosnoe et coll., 2010 ; Hugues et coll., 2008; Liew et coll., 2010
Performance académique	.37 à .38	Milieu pauvre, intelligence sous la moyenne	P	A, S	Baker, 2006 ; Hugues et coll., 2005
NON COGNITIFS					
<i>États psychologiques</i>					
Confiance en soi	n.s.	Immigrants	Se	S	Vedder et coll., 2005
Anxiété	-.26	Problèmes émotionnels et intellectuels	P	S	Murray et Greenberg, 2001
Dépression	-.41	Problèmes émotionnels et intellectuels	P	S	Murray et Greenberg, 2001
Estime de soi	n.d.	Perturbations émotionnelles	P	S	Little et Kobak, 2003
<i>Comportements sociaux</i>					
Acceptation et bonnes relations avec les pairs	.24 à .39 (conflit : -.26 à -.33)	Agressivité, problèmes de langue et de littératie	P	S	Hugues et Kwok, 2006 ; Hugues et coll., 2001, 2006
Délinquance	n.s. à -.38	Comportements déviants antérieurs, problèmes émotionnels et intellectuels	P, Se	A, S	Giguère et coll., 2007 ; Murray et Greenberg, 2001
Agressivité	-.18 à -.48 (conflit : -.46)	Niveaux d'agressivité et de délinquance plus élevés, attachement insécurisant à la mère, problèmes de littératie	P	S	Hugues et coll., 1999 ; Hugues et Kwok, 2006 ; Meehan et coll., 2003
Troubles de la conduite	-.45 à .60 (conflit : -.78)	Peu de soutien social, problèmes émotionnels et intellectuels, problèmes de littératie	P	S	Furrer et Skinner, 2003 ; Hugues et Kwok, 2006 ; Murray et Greenberg, 2001
Habilités sociales	n.s. à .59	Milieu pauvre, comportements déviants antérieurs, Afros-américains	P	A, E, S	Baker, 2006 ; Decker et coll., 2007 ; Solomon et coll., 1997
Troubles de comportements	-.33 à -.60	Milieu pauvre, comportements déviants antérieurs, Afros- et Latinos-américains	P, Se	A, S	Baker, 2006 ; Brewster et Bowen, 2004 ; Decker et coll., 2007 ; Giguère et coll., 2007

Note. A : attachement ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : non disponible ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$

Corrélat	Liens (<i>r</i>)*	Risque (échantillon total ou sous-groupe)	N	PT	Auteurs
NON COGNITIFS					
<i>Comportement, attitudes et affects envers l'école et l'apprentissage</i>					
Promotion l'année suivante	n.d.	Risque accru de redoubler la maternelle	M, P	A	Pianta et Steinberg, 1992 ; Pianta et coll., 1995
Absences	n.d.	Risque accru de décrocher	Se	A	Fallu, 2000
Motivation scolaire	n.s. et n.d.	Immigrants, risque accru de décrocher	Se	A, S	Fallu, 2000 ; Vedder et coll., 2005
Sentiment d'appartenance à l'école	.11	Problèmes de langue	P	S	Hugues et coll., 2006
Mésadaptation scolaire	-.25 à -.50	Milieu pauvre, problèmes émotionnels et intellectuels Latinos-américains	P, Se	S	Demaray et Malecki, 2002 ; Murray et Greenberg, 2001
Suspension	n.s. à -.51	Comportements déviants antérieurs, Afros-américains	P	S	Decker, et coll., 2007
Adaptation scolaire	.23 à .51	Immigrants, milieu pauvre	P, Se	A, S	Baker, 2006 ; Vedder et coll., 2005
Engagement scolaire	n.s. à .55 (conflit : .39 à .48)	Milieu pauvre, problèmes de littératie et de langue, comportements déviants antérieurs, Afros-américains	P	A, S	Decker et coll., 2007 ; Hugues et Kwok, 2006 ; Hugues et coll., 2006, 2008 ; Solomon et coll., 1997
Problèmes scolaires	-.55	Milieu pauvre	P	A	Baker, 2006
Affects positifs envers l'école	n.s. - .71	Milieu pauvre, problèmes émotionnels et intellectuels	M, P	S	Murray et Greenberg, 2001 ; Murray, Murray et Waas, 2008

Note. A : attachement ; E : écologique ; N : niveau ; n.d. : non disponible ; n.s. : non significatif ; P : primaire ; PT : perspective théorique ; S : sociale ; Se : secondaire. * $p < .05$

Annexe 3 : recension des principaux stressseurs chez les enseignants

AUTEURS	RÉSULTATS	
ORDRE ÉTABLI SELON L'IMPORTANCE DU STRESSEUR		
D'Arcy (1989)	1- Manque de pouvoir décisionnel 2- Incapacité à changer des conditions de travail insatisfaisantes	3- Incapacité d'accomplir ses tâches à pleine satisfaction
Borg, Riding et Falzon (1991)	1- Comportements inappropriés des élèves 2- Manque de temps et de ressources	3- Manque de reconnaissance professionnelle 4- Relations interpersonnelles difficiles
Edworthy (1988)	1- Préparation des élèves aux examens 2- Manque d'habiletés des élèves 3- Faible statut de la profession enseignante	4- Classe nombreuse 5- Faible salaire 6- Manque de temps pour poursuivre des études
Freeman (1986)	1- Mauvaise gestion 2- Élèves difficiles	3- Discipline 4- Relations entre le personnel et l'administration
Kloska et Ramasut (1985)	1- Manque de motivation des élèves 2- Manque de temps individuel avec les élèves	3- Attitudes des élèves face au travail
Kyriacou et Sutcliffe (1978a)	1- Comportements inappropriés des élèves 2- Mauvaises conditions de travail	3- Pression du temps 4- Faible <i>ethos</i> (relations interpersonnelles)
Payne et Furnham (1987)	1- Pression/gestion du temps 2- Structure d'autorité à l'école 3- Comportements inappropriés des élèves 4- Possibilités d'avancement professionnel	5- Confiance/compétence face à l'enseignement 6- Interférence bureaucratique 7- Relations avec les collègues 8- Mauvaises conditions de travail
Raschke, Dedrick, Strathe et Hawkes (1985)	1- Manque de temps 2- Comportements inappropriés des élèves 3- Tâches non liées à l'enseignement 4- Apathie des élèves 5- Habiletés diverses chez les élèves 6- Pression financière	7- Manque de soutien des parents et de la communauté 8- Manque de rétroaction positive des administrateurs 9- Manque de pouvoir décisionnel 10- Manque de reconnaissance 11- Manque de soutien des collègues
Spooner (1984)	1- Manque de temps individuel avec les élèves 2- Manque de temps pour relaxer 3- Visite des inspecteurs	4- Pression du temps 5- Élèves non coopératifs
Trendall (1989)	1- Manque de temps 2- Classe nombreuse	3- Surcharge de travail 4- Comportements inappropriés des élèves
ORDRE ALÉATOIRE DÉCOULANT D'UNE INVESTIGATION EMPIRIQUE		
Dunham (1976)	<ul style="list-style-type: none"> • Changements organisationnels • Mauvaises conditions de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflits et ambiguïtés de rôles
Engelbrecht, Oswald, Swart et Eloff (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes administratifs • Manque de soutien • Mauvais comportements des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Perception d'un manque de compétence • Manque de soutien des parents
Fletcher et Payne (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Demandes individuelles des élèves • Manque de temps • Créativité demandée 	<ul style="list-style-type: none"> • Pression liée au travail • Importance du rôle joué dans le futur des élèves • Formation requise
Pratt (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes liés à l'enseignement • Élèves non coopératifs • Préoccupations liées à l'apprentissage des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves agressifs • Relations avec les collègues

AUTEURS	RÉSULTATS	
ORDRE ALÉATOIRE DÉCOULANT D'UNE INVESTIGATION EMPIRIQUE		
Weiskopf (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Surcharge de travail • Peu de succès au travail • Manque de temps individuel avec les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> • Ratio trop élevé • Structure de programme mal définie • Responsabilité envers les élèves
ORDRE ALÉATOIRE DÉCOULANT D'UNE RECENSION DES ÉCRITS		
Abel et Sewell (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements inappropriés des élèves • Mauvaises conditions de travail • Pression du temps 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaises relations entre collègues • Mauvaises attitudes des élèves • Surcharge de travail
Borg (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements inappropriés des élèves • Surcharge de travail • Mauvaises conditions de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaises relations avec les collègues • Manque d'accord sur les standards
Boyle, Borg, Falzon et Baglioni (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Comportements inappropriés des élèves • Surcharge de travail • Manque de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations interpersonnelles • Manque de reconnaissance
Cichon et Koff (1978)	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupations liées à la violence et au manque de discipline des élèves • Tension provenant de l'administration 	<ul style="list-style-type: none"> • Souci de professionnalisme • Stress lié aux fonctions pédagogiques
Clark (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupations financière et pédagogique • Relations avec le supérieur immédiat • Relations avec les collègues 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignement groupal et problèmes de discipline • Surcharge de travail
Moracco, Danford et D'Arienzo (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de soutien administratif • Travailler avec les élèves • Manque de sécurité financière 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations avec les collègues • Surcharge de travail
Okebukola (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • Mauvaises conditions de travail • Comportements inappropriés des élèves • Manque de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Tâches non enseignantes • Mauvaises attitudes élèves envers le travail
Pettegrew et Wolfe (1982)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguïté de rôle • Surcharge de travail • Conflit de rôle • Gestion non participative • Manque de préparation à l'exercice de sa profession • Stresseur lié à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction au travail • Style de gestion • Satisfaction face à la vie • Stress lié aux tâches • Manque de soutien du supérieur immédiat • Manque de soutien des collègues • Symptômes de maladie
Schutz et Long (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguïté de rôle • Stresseur lié au rôle • Style de gestion non participatif • Satisfaction au travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfaction envers la vie • Stresseur lié à la tâche • Manque de soutien du supérieur immédiat

Annexe 4 : lettre d'invitation destinée aux commissions scolaires ciblées pour l'étude

Date

Commission scolaire x
Coordonnées

Objet : Demande d'approbation pour effectuer une recherche dans votre commission scolaire

À qui de droit,

Mon nom est Michelle Perreault et je suis candidate au doctorat en psychologie du travail et des organisations à l'Université de Montréal, où je mène actuellement une recherche doctorale, sous la direction de M. Luc Brunet, Ph. D., intitulée *Les stressés, le soutien social et la santé psychologique des enseignants en tant que déterminants de la relation élève-enseignant : vérifications empiriques comparatives dans une population d'élèves réguliers et à risque*.

À la recherche d'un terrain d'expérimentation, je souhaite, par la présente, obtenir l'approbation de votre commission scolaire afin de pouvoir contacter les écoles primaires de votre secteur, et plus précisément les enseignants non spécialistes de niveaux préscolaires et primaires responsables d'une classe régulière, afin de les inviter à participer à mon projet de recherche. Les enseignants intéressés à y participer devront remplir un questionnaire d'une durée approximative de 50 minutes afin de mesurer leur perception quant : 1) au niveau de stressés au travail; 2) à leur niveau de soutien social au travail; 3) à leur niveau de santé psychologique au travail et; 4) à la qualité du lien socioaffectif avec deux élèves de leur classe, soit un élève régulier ET un élève à risque.

Comme convenu avec le comité d'éthique de l'Université de Montréal ayant accepté le présent projet de recherche, chaque sujet participant se verra attribuer un code d'identification par la chercheuse, et toutes les réponses demeureront strictement confidentielles. Afin que cette expérimentation puisse servir aux milieux ayant accepté de participer à l'invitation, la chercheuse s'engage également à remettre à chacune d'elles un rapport exécutif illustrant la synthèse des résultats obtenus.

En espérant qu'il soit possible d'effectuer ce projet de recherche au sein de votre commission scolaire,

Michelle Perreault, B.Sc., doctorante en psychologie du travail et des organisations
Université de Montréal

Sous la direction de M. Luc Brunet, Ph. D.,
Directeur du programme de psychologie du travail et des organisations,
Université de Montréal

Annexe 5 : formulaire de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Les stressseurs, le soutien social et la santé psychologique au travail de l'enseignant en tant que déterminants de la relation élève-enseignant : vérifications empiriques comparatives dans une population d'élèves réguliers et à risque.

Chercheur : Michelle Perreault, B.Sc., étudiante au doctorat en psychologie du travail et des organisations, Université de Montréal.

Directeurs de recherche : M. Luc Brunet, Ph. D. professeur titulaire, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les facteurs psychologiques et socio-contextuels pouvant exercer une influence sur la qualité de la relation entre un enseignant et un élève.

Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire portant sur : 1) la relation élève-enseignant; 2) la santé psychologique au travail; 3) les stressseurs en emploi et; 4) le soutien social au travail. Le temps requis pour répondre au questionnaire est d'une durée approximative de 50 minutes.

Confidentialité

Les renseignements que vous divulguez demeureront strictement confidentiels. Les informations seront codifiées, et seul le chercheur principal aura la liste originale des participants. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, et ceux-ci seront détruits 7 ans après leur obtention. La diffusion des résultats de cette recherche ne comportera aucune information personnelle permettant de vous identifier.

Avantages et inconvénients

Répondre au questionnaire nécessitera du temps ainsi qu'une réflexion sur votre expérience en emploi, ce qui pourrait s'avérer désagréable ou chargé sur le plan émotif. Toutefois, en participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la réussite éducative.

Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous souhaitez vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur aux coordonnées indiquées au bas de cette page. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements personnels qui vous concernent seront détruits.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques, et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature du participant : _____ *Date* : _____

Nom : _____ *Prénom* : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques, et les inconvénients de cette recherche ainsi que d'avoir répondu au meilleur de mes connaissances aux questions posées.

Signature du chercheur : _____ *Date* : _____

Nom : _____ *Prénom* : _____

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Michelle Perreault (chercheuse principale), aux numéros de téléphone suivants : (numéro au travail); (numéro au domicile) ou à l'adresse courriel suivante : [adresse courriel de la chercheuse principale](#)

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombusman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone 514-xxx-xxxx ou à l'adresse courriel ombusman@umontreal.ca (**L'ombusman accepte les appels à frais virés**).

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé
doit être remis au participant.**

Annexe 6 : identification des élèves à risque dans l'étude

Consigne : Pour répondre aux questions qui suivent, vous devez choisir au hasard UN élève de votre classe, fille ou garçon, identifié comme étant un **ÉLÈVE À RISQUE**.

<p>Un ÉLÈVE À RISQUE présente des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur ses apprentissages ou ses comportements et peut ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de la socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MELS, 2007).</p>	<p>Dans cette étude, nous reconnaissons trois types de difficultés chez les ÉLÈVES À RISQUE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficulté ou retard d'apprentissage (<i>code 10</i>) - Déficience intellectuelle légère (<i>code 11</i>) - Trouble de comportement (<i>code 12</i>)
<p>S'il n'y a pas d'élèves à risque intégrés à votre classe, choisissez un élève identifié EHDAA ayant des <u>troubles graves du comportement</u> (<i>code 13 ou 14</i>).</p>	
<p>Si aucun élève à risque ou ayant un trouble grave du comportement n'est intégré à votre classe, passez à la section suivante.</p>	

Annexe 7 : instrument de mesure des stresseurs chez les enseignants

Consigne : Encerchez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation.

Jamais	Rarement	La moitié du temps	Fréquemment	Presque toujours
1	2	3	4	5

À l'école où je travaille :

1. Les élèves sont bruyants.	1	2	3	4	5
2. Les enseignants doivent fréquemment ramener du travail à la maison.	1	2	3	4	5
3. Les élèves ne sont pas motivés à apprendre.	1	2	3	4	5
4. Les enseignants ont rarement la chance d'exprimer leur point de vue.	1	2	3	4	5
5. La charge de travail des enseignants empiète sur leur vie personnelle ou familiale.	1	2	3	4	5
6. Il y a une grave pénurie de ressources professionnelles (orthophoniste, psychologue, etc.).	1	2	3	4	5
7. Les groupes-classes sont difficiles.	1	2	3	4	5
8. Les enseignants jouissent d'une grande autonomie pour planifier leur travail. (i)	1	2	3	4	5
9. Les élèves sont violents (violence verbale ou physique).	1	2	3	4	5
10. Les équipements et les infrastructures sont désuets.	1	2	3	4	5
11. Les locaux de classe sont trop petits.	1	2	3	4	5
12. Les enseignants sont consultés lorsqu'une décision les concerne. (i)	1	2	3	4	5
13. Les enseignants doivent souvent organiser des activités pour des élèves ayant un niveau d'habiletés très différent.	1	2	3	4	5
14. Les élèves sont impolis.	1	2	3	4	5
15. Les élèves sont indisciplinés.	1	2	3	4	5
16. Les ressources financières sont extrêmement retreintes.	1	2	3	4	5
17. L'horaire régulier des enseignants est insuffisant pour qu'ils puissent compléter l'ensemble de leurs tâches.	1	2	3	4	5
18. Il y a un manque important de ressources matérielles (livres, jeux divers, etc.).	1	2	3	4	5
19. Le rythme de travail est trop rapide.	1	2	3	4	5
20. Les enseignants sont encouragés à discuter entre eux de problématiques liées à l'école. (i)	1	2	3	4	5
21. Les élèves arrivent en classe sans le matériel nécessaire.	1	2	3	4	5
22. Les enseignants ont beaucoup trop de responsabilités.	1	2	3	4	5

Note. (i) : Item inversé.

Annexe 8 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure des stressseurs chez les enseignants

Analyses par composantes principales avec rotation Promax et exclusion Listwise (N=231).
Pourcentage de variance expliquée : 52.794%.

Items	Poids de saturation des facteurs			
	1 Comportements perturbateurs	2 Surcharge de travail	3 Mauvaises conditions	4 Gestion non participative
15	.881			
14	.799			
9	.768			
1	.664			
7	.574			
21	.505			
3	.488			
2		.865		
5		.841		
17		.761		
19		.602		
22		.553		
18			.853	
10			.842	
16			.785	
11			.675	
6			.567	
13			.468	
4				.724
12				.691
20				.669
8				.615
	Indices de fidélité			
Alpha de cronbach	.815	.806	.798	.645
Split-half de Guttman	.833	.809	.693	.683
Facteurs	Corrélations entre facteurs			
1	---			
2	.422	---		
3	.450	.451	---	
4	.310	.307	.375	---

Note. La description de tous les items se retrouve à l'annexe 5. Tous les poids de saturation en dessous de .400 ont été omis de ce tableau pour en faciliter la lecture; tous les coefficients de corrélations rapportés ont un seuil de signification inférieur à .001 ($p < .001$).

Analyses factorielles avec extraction de type GLS, avec rotation Promax et exclusion Listwise (N=231). Pourcentage de variance expliquée : 44.781%.

Items	Poids de saturation des facteurs			
	1 Comportements perturbateurs	2 Surcharge de travail	3 Mauvaises conditions	4 Gestion non participative
15	.906			
14	.816			
9	.769			
1	.530			
7	.543			
3	.362			
21	.361			
5		.903		
2		.795		
17		.642		
19		.480		
22		.457		
10			.887	
18			.809	
16			.687	
11			.653	
6			.398	
13		(.305)	.342	
12				.656
4				.581
8				.560
20				.480
	Indices de fidélité			
Alpha de cronbach	.815	.806	.798	.645
Split-half de Guttman	.833	.809	.693	.683
Facteurs	Corrélations entre facteurs			
1	---			
2	.422	---		
3	.450	.451	---	
4	.310	.307	.375	---

Note. La description de tous les items se retrouve à l'annexe 5. Les poids de saturation en dessous de .400 sont en italique dans ce tableau, pour en faciliter la lecture; tous les coefficients de corrélations rapportés ont un seuil de signification inférieur à .001 ($p < .001$).

Annexe 9 : instrument de mesure du soutien social perçu

Intrument adapté du Scales of perceived social support (SPSS) de McDonald (1998).

Consigne : Encerchez le chiffre qui correspond le mieux à votre situation.

Jamais	Rarement	La moitié du temps	Fréquemment	Presque toujours
1	2	3	4	5

1. Je me sens très proche de mon supérieur immédiat.	1	2	3	4	5
2. Mon supérieur immédiat est trop critique face à moi.*	1	2	3	4	5
3. Mon supérieur immédiat reconnaît l'importance de ce que je fais pour lui.	1	2	3	4	5
4. Mon supérieur immédiat me soutient de façon concrète.	1	2	3	4	5
5. Mon supérieur immédiat me donne son avis lorsque j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
6. Lorsque j'ai des problèmes personnels, je peux compter sur mon supérieur immédiat pour m'aider.	1	2	3	4	5
7. Lorsque de l'équipement dans ma classe se brise, je peux compter sur mon supérieur immédiat pour m'aider.	1	2	3	4	5
8. Mon supérieur immédiat me comprend.	1	2	3	4	5
9. Je me sens généralement plus confiant(e) après avoir discuté avec mon supérieur.	1	2	3	4	5
10. Mon supérieur immédiat me démontre son appréciation.	1	2	3	4	5
11. Mon supérieur immédiat me donne des conseils lorsque j'ai une décision difficile à prendre.	1	2	3	4	5
12. Je peux compter sur mon supérieur immédiat pour m'offrir du soutien concret lors de situations imprévues.	1	2	3	4	5
13. Lorsque j'ai besoin d'emprunter du matériel pour ma classe, mon supérieur immédiat m'offre son soutien.	1	2	3	4	5
14. Mon supérieur immédiat démontre qu'il se préoccupe de moi.	1	2	3	4	5
15. Mon supérieur immédiat me donne de bons conseils lorsque j'ai des problèmes personnels.	1	2	3	4	5
16. Je reçois souvent des compliments de mon supérieur immédiat.	1	2	3	4	5
17. Mon supérieur immédiat m'apprécie.	1	2	3	4	5
18. Je parle à mon supérieur immédiat des choses qui me tiennent à cœur.	1	2	3	4	5
19. Il arrive que mon supérieur immédiat m'offre de l'assistance sans que je l'aie demandée.	1	2	3	4	5
20. J'ai souvent l'impression que mon supérieur immédiat minimise mes efforts.	1	2	3	4	5
21. Je vais consulter mon supérieur immédiat quand j'ai besoin de conseils.*	1	2	3	4	5
22. Mon supérieur immédiat m'aide à composer avec les problèmes de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5
23. Mon supérieur immédiat me félicite quand je fais quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
24. Je peux partager mes émotions avec mon supérieur immédiat.	1	2	3	4	5
25. Je me sens très proche de mes collègues.	1	2	3	4	5
26. Mes collègues sont trop critiques face à moi.*	1	2	3	4	5
27. Mes collègues reconnaissent l'importance de ce que je fais pour eux.	1	2	3	4	5
28. Mes collègues me soutiennent de façon concrète.	1	2	3	4	5
29. Mes collègues me donnent leur avis lorsque j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
30. Lorsque j'ai des problèmes personnels, je peux compter sur mes collègues pour m'aider.	1	2	3	4	5

31. Lorsque de l'équipement dans ma classe se brise, je peux compter sur mes collègues pour m'aider.	1	2	3	4	5
32. Mes collègues me comprennent.	1	2	3	4	5
33. Je me sens généralement plus confiant(e) après avoir discuté avec mes collègues.	1	2	3	4	5
34. Au moins un de mes collègues me démontre son appréciation.	1	2	3	4	5
35. Mes collègues me donnent des conseils lorsque j'ai une décision difficile à prendre.	1	2	3	4	5
36. Je peux compter sur mes collègues pour m'offrir du soutien concret lors de situations imprévues.	1	2	3	4	5
37. Lorsque j'ai besoin d'emprunter du matériel pour ma classe, au moins un de mes collègues m'offre son soutien.	1	2	3	4	5
38. Mes collègues démontrent qu'ils se préoccupent de moi.	1	2	3	4	5
39. Mes collègues me donnent de bons conseils lorsque j'ai des problèmes personnels.	1	2	3	4	5
40. Je reçois souvent des compliments de mes collègues.	1	2	3	4	5
41. Mes collègues m'apprécient.	1	2	3	4	5
42. Je parle à mes collègues des choses qui me tiennent à cœur.	1	2	3	4	5
43. Il arrive qu'au moins un de mes collègues m'offre de l'assistance sans que je l'aie demandée.	1	2	3	4	5
44. J'ai souvent l'impression que mes collègues minimisent mes efforts.	1	2	3	4	5
45. Je vais consulter mes collègues quand j'ai besoin de conseils.*	1	2	3	4	5
46. Au moins un de mes collègues m'aide à composer avec les problèmes de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5
47. Mes collègues me félicitent quand je fais quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
48. Je peux partager mes émotions avec au moins un de mes collègues.	1	2	3	4	5
49. Je me sens très proche des parents de mes élèves.	1	2	3	4	5
50. Les parents de mes élèves sont trop critiques face à moi.*	1	2	3	4	5
51. Les parents de mes élèves reconnaissent l'importance de ce que je fais pour leur enfant.	1	2	3	4	5
52. Les parents de mes élèves me soutiennent de façon concrète.	1	2	3	4	5
53. Les parents de mes élèves me donnent leur avis lorsque j'en ai besoin.	1	2	3	4	5
54. Lorsque j'ai des problèmes personnels, je peux compter sur les parents de mes élèves pour m'aider.	1	2	3	4	5
55. Lorsque de l'équipement dans ma classe se brise, je peux compter sur les parents de mes élèves pour m'aider.	1	2	3	4	5
56. Les parents de mes élèves me comprennent.	1	2	3	4	5
57. Je me sens généralement plus confiant(e) après avoir discuté avec les parents de mes élèves.	1	2	3	4	5
58. Au moins un des parents de mes élèves me démontre son appréciation.	1	2	3	4	5
59. Les parents de mes élèves me donnent des conseils lorsque j'ai une décision difficile à prendre.	1	2	3	4	5
60. Je peux compter sur les parents de mes élèves pour m'offrir du soutien concret lors de situations imprévues.	1	2	3	4	5
61. Lorsque j'ai besoin d'emprunter du matériel pour ma classe, au moins un des parents de mes élèves m'offre son soutien.	1	2	3	4	5
62. Les parents de mes élèves démontrent qu'ils se préoccupent de moi.	1	2	3	4	5
63. Les parents de mes élèves me donnent de bons conseils lorsque j'ai des problèmes personnels.	1	2	3	4	5
64. Je reçois souvent des compliments des parents de mes élèves.	1	2	3	4	5
65. Les parents de mes élèves m'apprécient.	1	2	3	4	5
66. Je parle aux parents de mes élèves des choses qui me tiennent à cœur.	1	2	3	4	5
67. Il arrive qu'au moins un des parents de mes élèves m'offre de l'assistance sans que je l'aie demandée.	1	2	3	4	5
68. J'ai souvent l'impression que les parents de mes élèves minimisent mes efforts.	1	2	3	4	5
69. Je vais consulter les parents de mes élèves quand j'ai besoin de conseils.*	1	2	3	4	5

70. Au moins un des parents de mes élèves m'aide à composer avec les problèmes de la vie quotidienne.	1	2	3	4	5
71. Les parents de mes élèves me félicitent quand je fais quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
72. Je peux partager mes émotions avec au moins un des parents de mes élèves.	1	2	3	4	5

Note. * Item écarté des analyses statistiques dans cette étude parce qu'il (ou son homologue dans l'une ou l'autre des trois sources de soutien) n'avait pas un poids de saturation satisfaisant sous la dimension appropriée.

Annexe 10 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure du soutien social perçu

Analyses par composantes principales, avec rotation Promax et exclusion Listwise (N=231). Pourcentage de variance expliquée : 48.935%.

Items	Coefficients de saturation			Items	Coefficients de saturation (suite)		
	1 Supérieur	2 Collègues	3 Parents		1 Supérieur	2 Collègues	3 Parents
14	.896			47		.719	
8	.870			27		.699	
10	.869			25		.676	
17	.860			29		.655	
3	.854			31		.626	
9	.843			48		.603	
4	.835			34		.548	
11	.826			45		.540	
24	.825			44		.513	
12	.819			37		.486	
1	.815			43		.468	
16	.811			62			.750
5	.804			71			.720
18	.797			60			.696
6	.788			64			.680
23	.782			59			.646
15	.780			56			.633
22	.696			66			.620
19	.691			63			.616
13	.615			65			.608
20	.568			70			.608
7	.544			67			.598
38		.829		61			.593
32		.819		72			.577
42		.790		54			.574
41		.787		55			.544
28		.786		52			.539
36		.744		51			.525
33		.730		49			.521
39		.730		53			.508
40		.724		58			.434
30		.720		68			.431
35		.719		57			.409

Note. La description de tous les items se retrouve à l'annexe 7. Les items # 2, 26 et 50 ainsi que les items #21, 45 et 69 ont été omis des résultats; ** $p > .01$.

Analyses factorielles de type GLS, avec rotation Promax et exclusion Listwise (N=231).
 Pourcentage de variance expliquée : 48.024%.

Items	Coefficients de saturation			Items	Coefficients de saturation (suite)		
	1 Supérieur	2 Collègues	3 Parents		1 Supérieur	2 Collègues	3 Parents
14	.893			47	.706		
10	.870			27	.687		
8	.865			25	.654		
17	.861			31	.651		
3	.851			29	.641		
9	.845			48	.581		
4	.835			34	.538		
24	.833			45	.527		
11	.823			37	.493		
16	.817			44	.476		
12	.814			43	.463		
1	.803			62			.738
18	.803			71			.730
5	.798			64			.719
23	.788			60			.660
6	.778			59			.639
15	.770			56			.633
22	.694			65			.633
19	.678			66			.620
13	.603			63			.601
20	.551			70			.584
7	.523			67			.557
38		.820		61			.555
32		.802		51			.551
41		.789		72			.550
42		.782		52			.549
28		.780		54			.544
36		.761		49			.516
39		.736		55			.502
40		.729		53			.495
35		.725		68			.434
30		.724		58			.420
33		.722		57			.403

Note. La description de tous les items se retrouve à l'annexe 7. Les items # 2, 26 et 50 ainsi que les items #21, 45 et 69 ont été omis des résultats; ** $p > .01$.

Facteurs	Corrélations entre facteurs			Indices de fidélité	
	1	2	3	Alpha de cronbach	Split-half de Guttman
1	-			.970	.951
2	.084	-		.944	.908
3	.232**	.288**	-	.909	.850

Note. ** $p > .01$.

Annexe 11 : résumé des coefficients de saturation pour les versions adaptées au travail de l'ÉMMBEP et l'ÉMMDP

Version adaptée au travail de l'Échelle de mesure des manifestations de bien-être psychologique (ÉMMBEP), solution en trois facteurs avec rotation Oblimin (Gilbert, Dagenais-Desmarais, et Savoie, dans Gilbert, 2009).

Items	Coefficients de saturation		
	1	2	3
23. Je me sens en santé, en pleine forme	.782		
24. Je sais affronter positivement les situations difficiles	.734		
22. Je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même	.729		
25. J'ai un bon moral	.705		
17. Je trouve facilement des solutions à mes problèmes	.560		
4. Je me sens équilibré(e) émotionnellement	.526		
15. Ma vie est bien équilibrée entre mes activités professionnelles, familiales et personnelles	.501		
16. Je suis plutôt calme, posé	.455		
7. J'ai le goût de pratiquer loisirs et activités hors travail	.361		
19. Je travaille avec modération, j'évite les excès	.358		
3. Je suis fonceur, j'entreprends plein de choses		-.690	
14. Je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter		-.653	
20. J'ai l'impression de vraiment apprécier mon travail		-.610	
6. J'ai des buts, des ambitions		-.558	
2. Je suis satisfait(e) de mes réalisations, fier		-.508	
11. J'ai une bonne écoute pour mes collègues			.789
18. Je suis en bon terme avec mes collègues			.572
9. J'ai facilement un beau sourire			.548
10. Je suis égal à moi-même, naturel			.502
5. Je me sens aimé et apprécié			.489
12. Je suis curieux, je m'intéresse à toutes sortes de choses			.445
21. J'ai beaucoup d'humour, je fais rire mes collègues			.395

Version adaptée au travail de l'Échelle de mesure des manifestations de détresse psychologique (ÉMMDP), solution en trois facteurs, rotation Oblimin (Gilbert, Dagenais-Desmarais, et Savoie, dans Gilbert, 2009).

Items	Coefficients de saturation		
	1	2	3
2. Je suis agressif pour tout et pour rien	.669		
8. Je suis en conflit avec mes collègues	.604		
12. Je suis arrogant et même bête avec mes collègues	.583		
5. Je suis facilement irritable, je réagis mal aux commentaires	.553		
22. Je suis moins réceptif aux idées de mes collègues	.540		
15. Je perds patience	.516		
3. J'ai tendance à m'isoler, à me couper du monde	.395		
14. Je me sens préoccupé, anxieux		-.811	
13. Je manque de confiance en moi		-.801	
20. Je me sens mal dans ma peau		-.691	
16. Je me sens déprimé, « down »		-.682	
4. J'éprouve de la difficulté à faire face à mes problèmes		-.605	
21. Je me sens stressé, sous pression		-.576	
10. Je me sens triste		-.494	
23. Difficulté à me concentrer		-.466	
11. J'ai l'impression que personne ne m'aime		-.309	
19. Je me sens désintéressé par mon travail			-.880
9. J'ai envie de tout lâcher, de tout abandonner			-.644
7. Je me sens dévalorisé, je me sens diminué			-.548
18. J'ai le sentiment d'être inutile			-.547
17. Je manque d'initiative, je suis moins fonceur			-.540
6. Je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus			-.521
1. J'ai l'impression d'avoir raté ma carrière			-.517

Annexe 12 : instrument de mesure de la relation élève-enseignant*

Traduction française du Student-teacher relationship scale, Pianta (2001).

Consigne : Encerchez les chiffres qui correspondent à votre situation avec cet **ÉLÈVE**.

Jamais	Rarement	La moitié du temps	Fréquemment	Presque toujours
1	2	3	4	5

1. Je partage une relation affectueuse et chaleureuse avec cet élève.	1	2	3	4	5
2. Cet élève et moi avons souvent de la difficulté à bien nous entendre.	1	2	3	4	5
3. Lorsqu'il est contrarié, cet élève recherche du réconfort auprès de moi.	1	2	3	4	5
4. Cet élève est inconfortable lorsque je lui démontre mon affection ou le touche. (i)	1	2	3	4	5
5. Cet élève accorde de l'importance à la relation qu'il a avec moi.	1	2	3	4	5
6. Lorsque je félicite cet élève, il rayonne de fierté.	1	2	3	4	5
7. Cet élève me parle spontanément de lui.	1	2	3	4	5
8. Cet élève se met facilement en colère contre moi.	1	2	3	4	5
9. Cet élève essaie généralement de me plaire.	1	2	3	4	5
10. Cet élève croit que je le traite injustement.	1	2	3	4	5
11. Il est facile de reconnaître les sentiments qu'éprouve cet élève.	1	2	3	4	5
12. ...	1	2	3	4	5
13. ...	1	2	3	4	5
14. ...	1	2	3	4	5
15. ...	1	2	3	4	5
16. ...	1	2	3	4	5
17. ...	1	2	3	4	5
18. ...	1	2	3	4	5
19. ...	1	2	3	4	5
20. ...	1	2	3	4	5
21. ...	1	2	3	4	5
22. ...	1	2	3	4	5
23. ...	1	2	3	4	5

Note. (i) : Item inversé.

* Tous les items de cet instrument ne peuvent être dévoilés puisque l'instrument original (Pianta, 2001) est commercialisé par la compagnie PAR, Inc. et ne peut être reproduit totalement.

Annexe 13 : qualités psychométriques de l'instrument de mesure de la relation élève-enseignant (REE)

Traduction française du Student-teacher relationship scale, Pianta (2001).

Analyses par composantes principales, avec rotation Oblimin et exclusion Listwise, pour tous les élèves (N=440). Pourcentage de variance expliquée : 55.934%.

Items	Coefficients de saturation des facteurs	
	1 Chaleur	2 Conflit
22	.794	
7	.767	
9	.739	
11	.734	
5	.723	
3	.675	
6	.610	
1	.603	
23	.593	
16	.578	
4	.477	
17		.859
8		.855
18		.842
10		.814
13		.795
21		.770
12		.708
19		.704
15		.698
2		.690
20		.674
14		.405
	Indices de fidélité	
Alpha de cronbach	.892	.933
Split-half de Guttman	.889	.899
	Corrélations entre facteurs	
Facteurs		
1	-	
2	-.538**	-

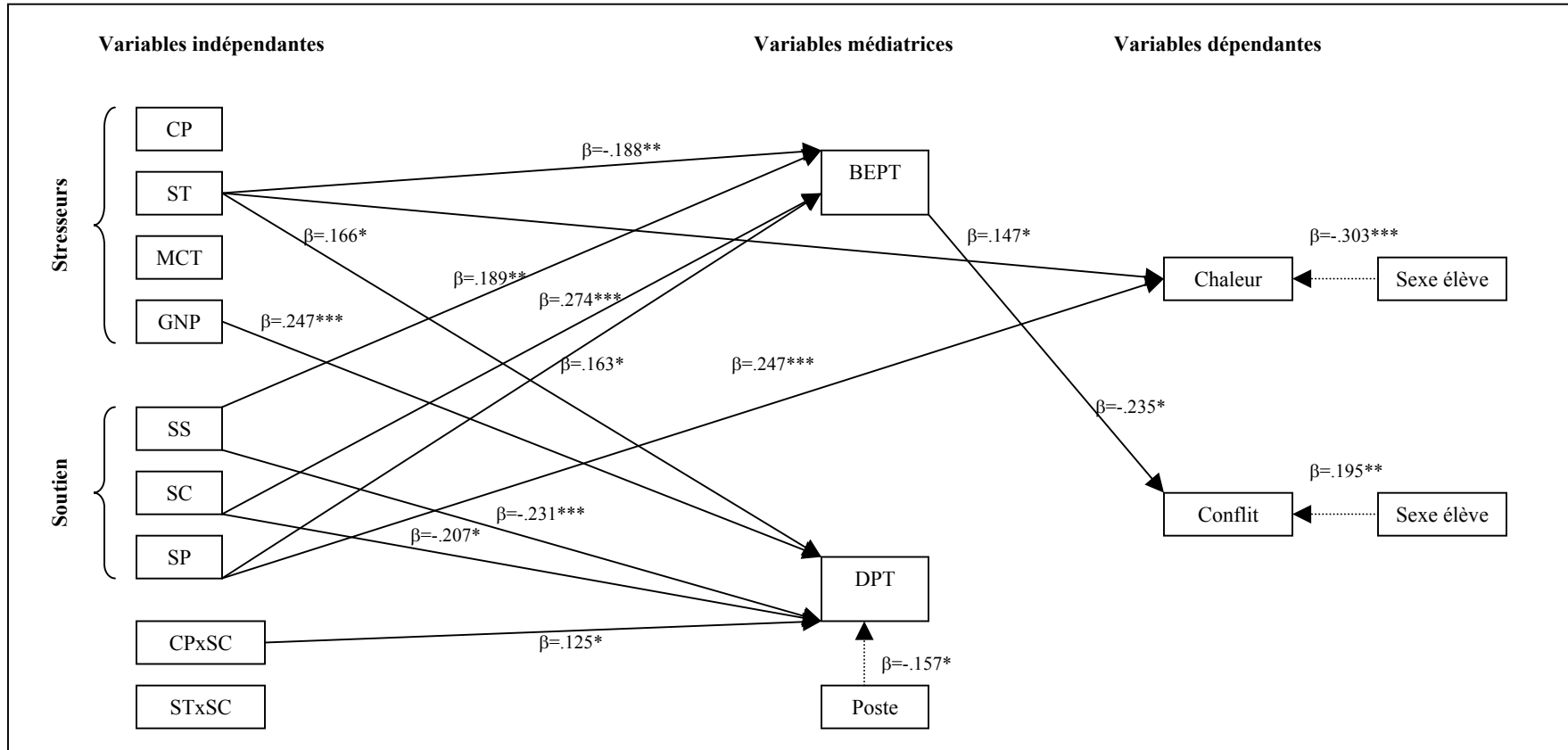
Note. . La description de certains items se retrouve à l'annexe 10; ** : $p < .001$.

Analyses factorielles de type GLS, avec rotation Oblimin et exclusion Listwise pour tous les élèves (N=440). Pourcentage de variance expliquée : 52.735%.

Items	Coefficients de saturation entre facteurs	
	1 Chaleur	2 Conflit
22	.832	
7	.769	
11	.705	
5	.697	
9	.676	
3	.602	
23	.600	
1	.592	
6	.557	
16	.499	
4	.432	
8		.862
17		.854
18		.842
10		.813
13		.767
21		.734
12		.696
19		.687
15		.674
2		.670
20		.596
14		.388
	Indices de fidélité	
Alpha de cronbach	.892	.933
Split-half de Guttman	.889	.899
	Corrélations entre facteurs	
Facteurs		
1	-	
2	-.538**	-

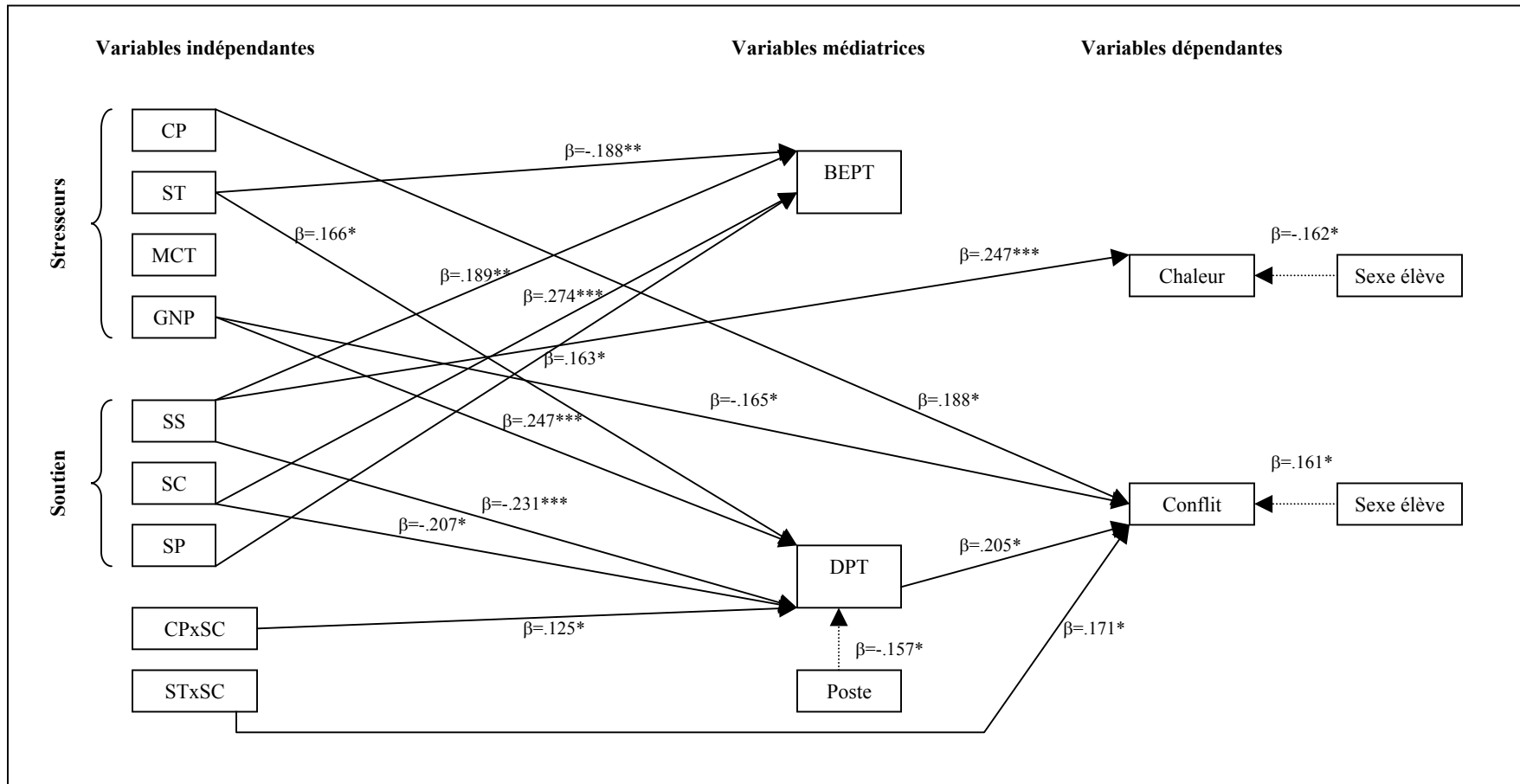
Note. La description de certains items se retrouve à l'annexe 10; ** : $p < .001$.

Annexe 14 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 1 de la REE chez les élèves réguliers



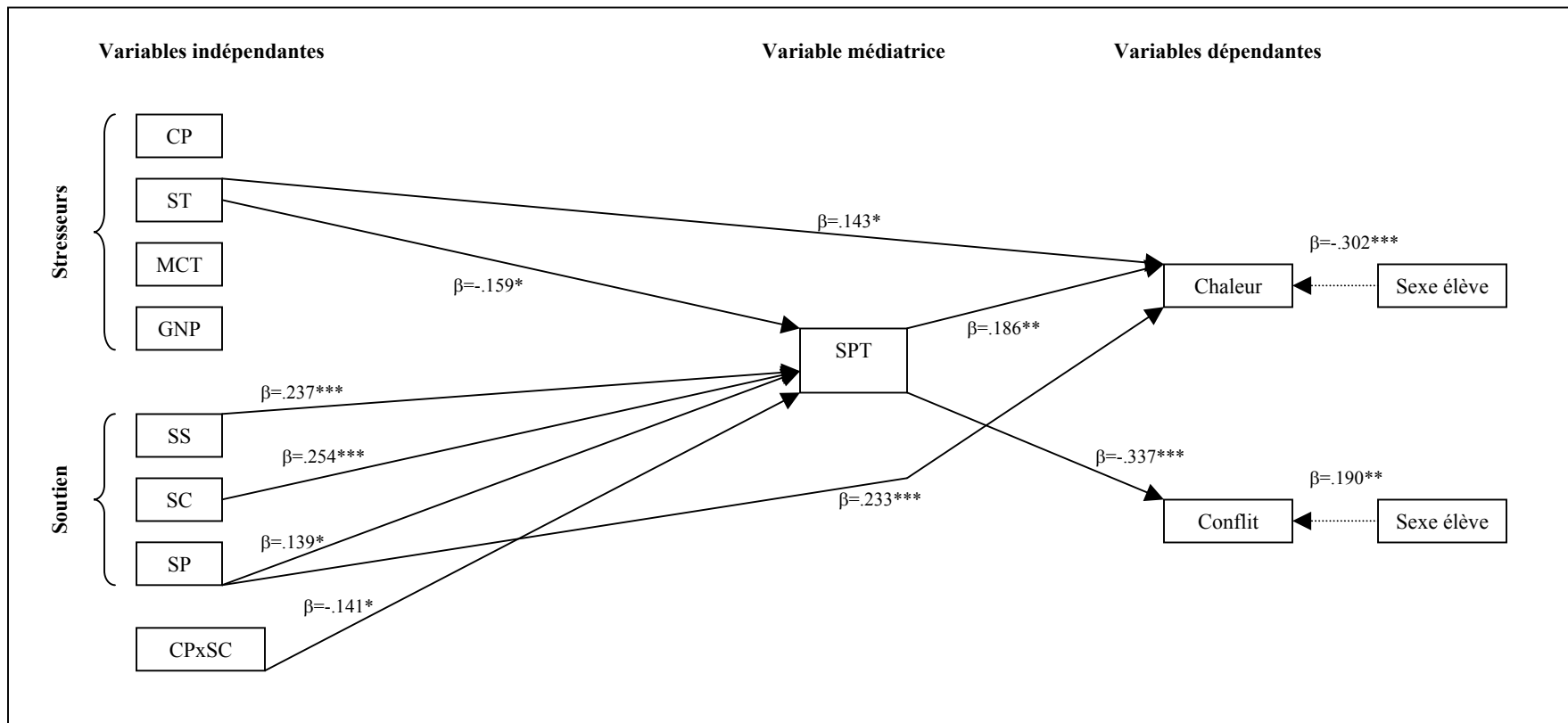
Note. N=231; Coefficients Beta standardisés (β); BEPT : bien-être psychologique au travail; CP : comportements perturbateurs des élèves; DPT : détresse psychologique au travail; GNP : gestion non participative; MCT : mauvaises conditions de travail; SC : soutien des collègues; SP : soutien des parents; SS : soutien du supérieur; ST : surcharge de travail; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Annexe 15 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 1 de la REE chez les élèves à risque



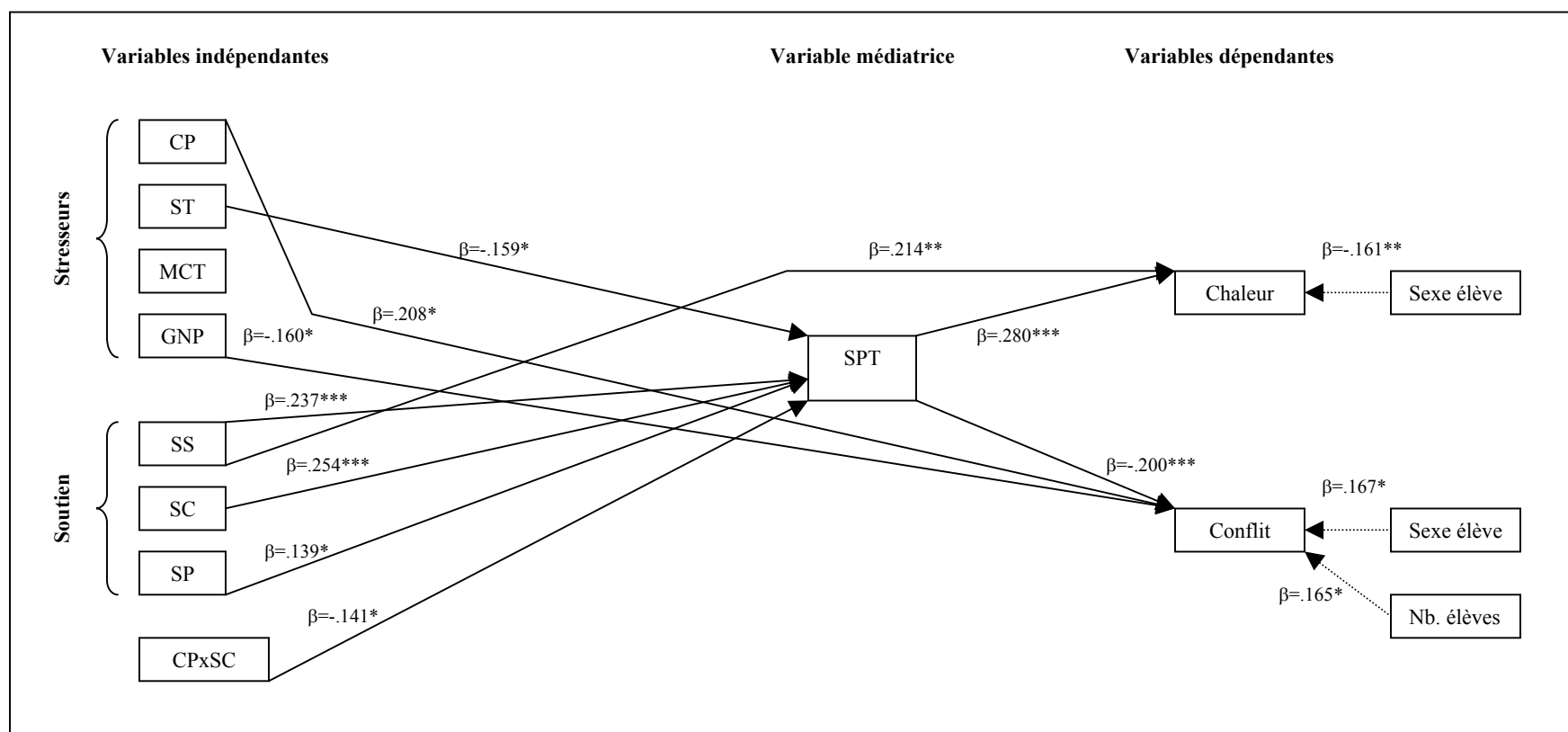
Note. N=231; Coefficients Beta standardisés (β); BEPT : bien-être psychologique au travail; CP : comportements perturbateurs des élèves; DPT : détresse psychologique au travail; GNP : gestion non participative; MCT : mauvaises conditions de travail; SC : soutien des collègues; SP : soutien des parents; SS : soutien du supérieur; ST : surcharge de travail; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Annexe 16 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 2 de la REE chez les élèves réguliers



Note. N=231; Coefficients Beta standardisés (β); DPT : détresse psychologique au travail; GNP : gestion non participative; MCT : mauvaises conditions de travail; SC : soutien des collègues; SP : soutien des parents; SPT : santé psychologique au travail; SS : soutien du supérieur; ST : surcharge de travail; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Annexe 17 : diagramme par sentiers illustrant les liens significatifs du modèle prédictif 2 de la REE chez les élèves à risque



Note. N=231; Coefficients Beta standardisés (β); DPT : détresse psychologique au travail; GNP : gestion non participative; MCT : mauvaises conditions de travail; SC : soutien des collègues; SP : soutien des parents; SPT : santé psychologique au travail; SS : soutien du supérieur; ST : surcharge de travail; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$