

**Université de Montréal**

**L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école**

**par**

**Mélanie Fournel**

**École de Psychoéducation**

**Faculté des arts et des sciences**

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès sciences (M.Sc)  
en psychoéducation

Août, 2012

© Mélanie Fournel, 2012

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école

Présenté par :  
Mélanie Fournel

évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sophie Parent, président-rapporteur  
Michel Janosz, directeur de recherche  
Roch Chouinard, examinateur externe

## Résumé

De nombreuses études ont démontré l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur le niveau d'adaptation comportementale et scolaire des élèves du primaire, mais très peu s'y sont intéressés chez les élèves du secondaire. Pourtant les rapports entre les enseignants et les élèves au secondaire sont bien différents de ce qu'ils sont au primaire. La présente étude vise donc à examiner le rôle de la qualité de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école auprès d'un échantillon de 4069 élèves québécois de deuxième secondaire. Nos deux premiers objectifs sont de vérifier si l'effet prédictif des difficultés scolaires (retard, rendement et motivation scolaires) sur le décrochage scolaire varie en fonction des relations chaleureuses et conflictuelles. Le troisième objectif est de déterminer si l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève varie selon le sexe de l'élève. Les résultats n'ont pas permis de démontrer tel que prévu un effet protecteur de la relation chaleureuse pour les élèves à risque de décrocher, mais ont plutôt mis en évidence un effet aggravant de la relation conflictuelle pour les élèves qui fonctionnent bien à l'école. Quant au sexe de l'élève, il ne fait pas varier l'effet modérateur de la qualité de la relation élève-enseignant. Ces résultats impliquent que pour prévenir le décrochage scolaire, il faut accorder une attention particulière aux conflits pouvant survenir entre un élève et son enseignant et ce, particulièrement chez les élèves qui fonctionnent bien en classe.

**Mots-clés** : relation maître-élève, décrochage scolaire, inadaptation scolaire, école secondaire, effet modérateur

## **Abstract**

Several studies have demonstrated the moderating effect of the quality of teacher-student relationship on the level of behavioral and academic adjustment in elementary students, but very few of them investigated this effect in adolescence, although teacher-student relationships present several differences in high school. The present study examines the role of the quality of teacher-student relationship on the risk of dropping out of school among a sample of 4069 Quebec students in 8<sup>th</sup> grade. The first two objectives were to test if the predictive link between academic difficulties (delay, achievement and school motivation) and school dropout varied according to the nature of the teacher-student relation (warm or conflictual). The third objective was to determine if the moderating effect of the quality of teacher-student relationship varied as a function of students' sex. The results did not demonstrate as expected a protective positive effect of a warm relationship for students at risk of dropping out of school. Rather, they highlighted the detrimental effect of conflictual relationships for students who do well at school. Students' sex did not moderate the effect of the quality of student-teacher relationship on school dropout. These results imply that to prevent school dropout, it is necessary to pay particular attention to conflicts that may arise between a student and his teachers, especially among students who perform well in class.

**Keywords** : teacher-student relationship, school dropout, school adjustment, high school, moderating effect

## Table des matières

Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures .....	vi
Liste des sigles et abréviations.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : Description de la problématique .....	5
1.1. La relation maître-élève .....	8
1.1.1. Définition et dimensions .....	8
1.1.2. Stabilité de la relation maître-élève lors du parcours scolaire .....	10
1.1.3. Facteurs prédisant la qualité de la relation maître-élève.....	13
1.1.4. Prédicteur d'un bon développement socioaffectif, scolaire et comportemental .....	16
1.1.4.1. Études effectuées au primaire .....	16
1.1.4.2. Études effectuées au secondaire.....	17
1.1.4.3. Les dimensions de l'adaptation scolaire qui prédisent l'abandon scolaire .....	18
1.1.5. L'importance de la relation maître-élève pour les élèves à risque.....	19
1.1.5.1. Études effectuées au primaire .....	20
1.1.5.2. Études effectuées au secondaire.....	22
1.1.5.3. L'effet modérateur de la relation maître-élève selon le sexe des élèves.....	24
1.1.7. Sommaire des études sur l'effet modérateur de la relation maître-élève et leurs lacunes.....	24
1.2. Objectifs de l'étude .....	25
Chapitre 2 : Méthode .....	29
2.1. Description des participants.....	30
2.2. Procédures.....	31
2.3. Mesures et variables.....	32
2.3.1. Prédicteurs.....	32

2.3.2. Modérateurs .....	34
2.3.3. Variable dépendante.....	35
2.3.4. Variables de contrôle .....	36
Chapitre 3 : Résultats .....	40
3.1. Stratégie analytique.....	41
3.1. Analyses descriptives.....	42
3.2. Analyse de l'attrition.....	45
3.3. Analyses principales .....	47
3.3.1. Le risque de décrocher .....	49
3.3.2. Le retard scolaire.....	55
3.3.3. Le rendement scolaire.....	57
3.3.4. La motivation scolaire.....	59
Chapitre 4 : Discussion .....	60
4.1. Résumé des résultats .....	61
4.2. Forces et limites .....	66
4.3. Implications pour l'intervention .....	67
Conclusion .....	71
Références.....	73
Annexe 1 : Valeurs manquantes .....	viii
Annexe 2 : Énoncés des échelles .....	x
Annexe 3 : Analyses descriptives .....	xvii

## Liste des tableaux

Tableau I : Corrélations entre les variables étudiées .....	44
Tableau II : Différences de moyenne ou de proportion entre les sujets exclus et les sujets sélectionnés dans l'échantillon .....	46
Tableau III : Effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur le lien entre le risque de décrocher et le décrochage scolaire.....	50
Tableau IV : Rapports de cotes et intervalles de confiance des interactions incluant le retard scolaire .....	56
Tableau VI : Rapports de cotes et intervalles de confiance des interactions incluant la motivation scolaire.....	59

## Liste des figures

Figure 1 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles avec les enseignants selon le niveau de risque de décrocher des élèves.....	54
Figure 2 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles selon le niveau de retard scolaire des élèves.....	56
Figure 3 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles selon le niveau de rendement scolaire des élèves.....	58

## Liste des sigles et abréviations

IPD : Indice de prédiction du décrochage scolaire

MASPAQ : Mesures sur l'adaptation sociale et personnelle des adolescents québécois

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

OECD : Organisation de coopération et de développement économique

SIAA : Stratégie d'intervention *Agir autrement*

## **Introduction**

L'abandon scolaire est un phénomène préoccupant au Québec considérant non seulement sa prévalence, mais aussi ses répercussions. Selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2011), 17,4% des jeunes sont sortis sans diplôme ni qualification en 2009-2010. Des conséquences particulièrement importantes sur les plans social, économique et sanitaire sont associées aux adolescents qui décrochent (Janosz, Fallu, & Deniger, 2000). En effet, en quittant l'école prématurément, ces jeunes risquent d'éprouver des difficultés à intégrer le marché du travail. Notamment, ils seront nombreux à bénéficier de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage et les emplois qu'ils occuperont seront moins stables, moins prestigieux et moins bien rémunérés. De plus, ils seront plus enclins à éprouver des problèmes d'adaptation tels que la délinquance, la consommation de psychotropes ainsi que des problèmes de santé mentale ou physique (Janosz, Fallu, et al., 2000).

À l'heure actuelle, les études empiriques qui ont été menées sur le décrochage scolaire ont beaucoup porté sur l'identification de ses prédicteurs. Plusieurs facteurs de risque familiaux, interpersonnels et individuels ont été mis en évidence (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). D'abord, sur le plan familial, les élèves qui proviennent de familles à faible revenu et dont les parents sont peu scolarisés sont plus à risque de décrocher que les autres. Il en est de même pour les jeunes qui ont des parents qui accordent peu d'importance à l'école ou qui s'impliquent peu dans leur encadrement scolaire. Ensuite, sur le plan social, les futurs décrocheurs sont plus susceptibles de fréquenter des amis dont les aspirations scolaires sont peu élevées et qui sont aussi à risque de décrocher. Ils sont aussi plus enclins à vivre de

l'isolement social ainsi que du rejet par les pairs. De plus, il existe plusieurs caractéristiques individuelles qui ont été identifiées pour prédire le décrochage scolaire, dont certains facteurs sociodémographiques tels que le sexe et l'origine ethnique. Ce sont les garçons et les enfants provenant de minorités ethniques qui semblent les plus à risque de décrocher. Les facteurs individuels incluent aussi ceux de nature scolaire tels que le rendement, le retard et la motivation scolaires. Parmi toutes les variables qui ont été identifiées, ce sont ces dernières qui possèdent la plus grande puissance de prédiction des décrocheurs (Janosz et al., 1997).

Néanmoins, cette capacité à prédire n'est pas parfaite. Il arrive donc que certains élèves ne décrochent pas malgré le fait qu'ils rencontrent des difficultés scolaires importantes et inversement, que d'autres décrochent même s'ils ne présentent pas à première vue de risque. C'est pourquoi il y a une nécessité d'examiner la présence de facteurs modérateurs qui pourraient modifier positivement ou négativement la trajectoire des élèves à l'école. L'expérience scolaire de l'élève et, plus précisément, la qualité de ses relations avec les enseignants pourraient bien être l'un de ces facteurs contribuant à contrecarrer ou encore exacerber les effets de ces déterminants. Jusqu'à présent, il a été démontré que la relation maître-élève prédisait de manière importante le fonctionnement socioaffectif, scolaire et comportemental des élèves tant du primaire que du secondaire (Hamre & Pianta, 2001). Elle semble donc occuper une place importante pour le développement des jeunes de tous les âges. Cependant, certains parmi eux pourraient être davantage influencés que d'autres par la qualité de leurs relations avec leurs enseignants selon leur niveau d'adaptation scolaire ou leur sexe. Notamment, les élèves qui présentent des risques sur les plans comportemental ou scolaire pourraient bénéficier de façon plus importante d'une relation de très grande qualité avec leur enseignant, tout comme ils pourraient être plus vulnérables face à des relations jugées

négligentes en raison de leurs grandes difficultés déjà présentes (Hamre & Pianta, 2001; Hamre & Pianta, 2005; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). À l'opposé, il se peut que ce soit les élèves qui vont bien à l'école qui soient les plus affectés par la présence de relations conflictuelles avec leurs enseignants. De plus, il est probable que la contribution de la relation maître-élève n'influence pas de la même façon les garçons et les filles (Ewing & Taylor, 2009; Hamre & Pianta, 2001). Par exemple, l'effet modérateur de la relation maître-élève pourrait être plus grand chez les garçons, parce qu'ils sont plus à risque de présenter des problèmes de comportements ou scolaires. À l'inverse, cela pourrait être les filles, parce qu'elles accordent beaucoup plus d'importance aux relations interpersonnelles (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal, & Johnson, 2012).

La relation maître-élève pourrait donc représenter à la fois un mécanisme de protection et un facteur aggravant pour les élèves et pourrait contribuer à expliquer pourquoi certains élèves à risque de décrocher décrochent, alors que d'autres persévèrent et, à l'inverse, pourquoi certains jeunes non à risque finissent par décrocher. Il y a donc lieu de se questionner sur l'effet modérateur que pourraient avoir les relations chaleureuses et conflictuelles sur le lien entre les difficultés scolaires sur le plan des apprentissages et de la motivation, et l'abandon scolaire. Également, il semble possible que cet effet modérateur varie en fonction du sexe de l'élève.

Afin de bien situer le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente étude, les grands thèmes liés à la relation-maître-élève seront introduits. Les dimensions qui la composent ainsi que son évolution au cours des différentes années scolaires seront d'abord abordés, suivis de ses principaux facteurs de risque. Ensuite, il sera question du lien direct entre la qualité de la

relation maître-élève et le développement des enfants, suivi d'un sommaire des études ayant examiné la relation maître-élève en tant que facteur modérateur. Le sexe de l'élève sera également abordé comme un facteur susceptible de faire varier la contribution possible de la relation maître-élève. Enfin, la méthode utilisée pour mener la recherche sera décrite de façon détaillée et elle sera suivie des résultats obtenus ainsi que de la discussion.

## **Chapitre 1 : Description de la problématique**

Un décrocheur se définit, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 1999), comme étant un élève qui quitte l'école avant d'avoir obtenu son diplôme et qui n'est pas inscrit l'année suivante. Plusieurs facteurs contribuent significativement à prédire les élèves qui décrocheront, tels que les caractéristiques sociodémographiques. Les garçons, par exemple, semblent être plus à risque d'abandonner l'école que les filles. Également, il a été démontré à plusieurs reprises que les élèves provenant de familles à faible revenu ont un plus grand risque de quitter l'école prématurément (Ensminger & Slusarcick, 1992; Janosz, Fallu, et al., 2000; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 2000). D'autres caractéristiques, qui sont aussi souvent considérés dans les études sur le décrochage scolaire, sont les habiletés intellectuelles et l'indiscipline scolaire qui demeurent de très bons prédicteurs. L'indiscipline scolaire est d'ailleurs un facteur sur lequel est basé la typologie des décrocheurs de Janosz (2000).

Toutefois, ce sont les variables individuelles de nature scolaire qui détiennent une valeur prédictive supérieure aux autres types de variables. Parmi ces dernières se retrouve d'abord le retard scolaire qui augmente significativement les risques de décrocher. En effet, une étude longitudinale ayant examiné plus de 13 000 adolescents de troisième secondaire indique que la probabilité qu'un élève abandonne l'école est presque trois fois plus élevée s'il a redoublé une fois et presque huit fois plus élevée s'il a redoublé plus de deux fois (Guevremont, Roos, & Brownell, 2007). Ce retard est certes associé à un faible rendement scolaire qui constitue aussi un excellent prédicteur du décrochage scolaire (Battin-Pearson et al., 2000). L'étude de Battin-Pearson et al. (2000) démontre qu'un faible rendement chez des élèves de deuxième secondaire expliquerait 33% de la variance du décrochage scolaire en

quatrième secondaire. Un autre facteur de risque contribuant à l'abandon scolaire est le niveau de motivation de l'élève dans ses études. En effet, une étude longitudinale ayant examiné 1327 décrocheurs démontrent que leur niveau de motivation décline significativement dès la 10<sup>e</sup> année. Cette détérioration apparaît de plus en plus évidente en 12<sup>e</sup> année et se poursuit jusqu'à ce que ces élèves abandonnent l'école (Lan & Lanthier, 2003). Ces trois facteurs de risque, qui forment l'indice de prédiction du décrochage scolaire, permettent de classifier correctement 80% des élèves selon qu'ils soient décrocheurs ou diplômés (Archambault & Janosz, 2008).

Bien que ces différentes variables contribuent de façon importante à prédire l'abandon scolaire, il existe toujours des élèves qui défient les prédictions. Alors que certains jeunes présentant de nombreux facteurs de risque ne décrochent pas, d'autres ayant toutes les caractéristiques d'un diplômé potentiel abandonnent l'école. Ce constat entraîne une nécessité d'examiner la présence de facteurs modérateurs qui seraient susceptibles de faire varier la trajectoire des élèves. La qualité de la relation maître-élève est reconnue comme un élément important dans le succès des jeunes à l'école contribuant à leur développement sur les plans comportemental, social et affectif. Bien qu'elle semble avoir un impact chez tous les élèves, il y a lieu de se demander si certains ne seraient pas davantage influencés que d'autres par la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Seraient-ce les élèves sur le point d'abandonner l'école qui sont les plus susceptibles d'être affectés par ces relations ou les élèves qui ne présentent pas de problèmes ? La relation maître-élève pourrait ainsi représenter un facteur important dans le processus d'abandon scolaire des adolescents.

## **1.1. La relation maître-élève**

### **1.1.1. Définition et dimensions**

Même si les premières relations d'attachement significatives sont généralement formées avec les parents, les relations subséquentes entretenues avec d'autres adultes, en particulier les enseignants, sont importantes pour le développement des enfants et adolescents. En effet, aussitôt que l'enfant entre à l'école, l'enseignant joue un rôle important dans la formation d'expériences à l'extérieur du milieu familial et peut, dès le départ, soutenir les élèves afin qu'ils s'adaptent aux nouveaux défis et aux nouvelles exigences présentes en classe (Kennedy & Kennedy, 2004). Toutefois, si l'élève et l'enseignant entretiennent une relation négative, elle risque de nuire à l'adaptation scolaire de l'élève plutôt que de lui être profitable (Birch & Ladd, 1997). Également, un second rôle qui est attribué à l'enseignant en l'absence du parent, est qu'il doit assurer la sécurité et la protection de ses élèves (Riley, 2011). Ceci consiste entre autres à les protéger face à la victimisation ou la violence dont ils pourraient être victimes à l'école (Wentzel, 2009).

Outre leur rôle formel d'enseignement des compétences scolaires, les enseignants sont souvent responsables de la régulation des activités, de la communication, du contact avec les pairs et de l'enseignement de stratégies d'adaptation (Howes, Hamilton, & Matheson, 1994; Wentzel, 2009). Ces rôles sont particulièrement importants pour les enfants qui ne peuvent recevoir un tel soutien en raison des conditions présentes dans leur famille ou leur quartier (Eccles & Roeser, 2011). De plus, bien que la relation élève-enseignant soit limitée dans le temps, elle est jugée importante par les enfants de la maternelle à la huitième année et est associée à leur fonctionnement scolaire et social (Hamre & Pianta, 2001).

Cette relation peut se définir à travers trois grandes dimensions, soit la chaleur, le conflit et la dépendance. Une relation chaleureuse est basée sur un niveau élevé de soutien, de confiance et de communication qui permet à l'enfant de se sentir assez en sécurité pour explorer son environnement social (Pianta, 1999). Ce sentiment de sécurité le conduit à s'engager pleinement dans des activités d'apprentissage, ce qui favorise le développement de ses compétences sociales, comportementales et d'autorégulation qui sont nécessaires en milieu scolaire (Birch & Ladd, 1997; Pianta, 1999). Une relation conflictuelle, quant à elle, consiste en un niveau élevé de disputes et de tensions qui peuvent agir à titre de stresser pour les élèves et nuire à leur adaptation scolaire. En effet, les discordes entretenues avec l'enseignant limitent les chances que l'enfant puisse compter sur cette relation pour recevoir du soutien, en plus d'affecter son attitude à l'égard de son environnement scolaire en créant une atmosphère qui est aversive plutôt que soutenante (Birch & Ladd, 1997). Quant à la dimension de dépendance, elle réfère à des comportements de l'enfant qui utilise son enseignant comme une source de soutien face à un environnement dans lequel il se sent seul (Troop-Gordon & Kopp, 2011). Les enfants excessivement dépendants de leur enseignant évitent d'explorer leur environnement scolaire (incluant les interactions sociales), parce qu'ils sont moins matures et moins prêts à répondre aux demandes de l'école (Birch & Ladd, 1997). Cette dépendance serait liée à des problèmes de nature intériorisée (Birch & Ladd, 1998). Comme cette dernière dimension se retrouve davantage au préscolaire et au début du primaire, elle ne sera pas plus longuement abordée dans la présente étude.

En somme, la relation maître-élève semble jouer un rôle important auprès des élèves. Elle est liée au développement de compétences non seulement scolaires, mais aussi sociales et affectives. Une relation chaleureuse avec l'enseignant peut favoriser une meilleure adaptation

des élèves à l'école, alors que des relations conflictuelles ou dépendantes semblent particulièrement néfastes.

### **1.1.2. Stabilité de la relation maître-élève lors du parcours scolaire**

Plusieurs études sur l'influence de la qualité de la relation maître-élève trouvent leurs origines dans la théorie de l'attachement. En effet, la qualité des relations avec les enseignants proviendrait de manière indirecte de la relation parent-enfant qui se construit dans les toutes premières années de la vie. Face à la disponibilité et à la réceptivité de sa mère, l'enfant développe des représentations de soi et des autres ainsi que des façons d'interagir avec les adultes qui sont appliquées à ses relations ultérieures, dont celles entretenues avec les enseignants (Howes & Hamilton, 1992). Selon cette perspective, dès son entrée en maternelle, l'élève développe une représentation de la relation maître-élève qui se maintient à travers chacune de ses relations futures de telle sorte que les relations formées avec les nouveaux enseignants sont qualitativement similaires à celles entretenues dans les années précédentes (Howes, Phillipson, & Peisner-Feinberg, 2000). C'est pourquoi la qualité de la relation maître-élève, tel qu'évalué par l'enseignant, semble modérément stable de la maternelle à la sixième année (Jerome, Hamre, & Pianta, 2008). Toutefois, les deux dimensions qui la composent, soit le conflit et la chaleur, ne partagent pas le même degré de stabilité.

En effet, le niveau de conflit perçu par l'enseignant dans sa relation avec l'élève démontre une plus grande stabilité au cours des six années du primaire que la dimension de chaleur (Jerome et al., 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que le degré de conflit est influencé par des caractéristiques assez stables de l'enfant, tels que le tempérament et les problèmes de comportement, alors que le niveau de chaleur est

davantage tributaire de l'harmonie entre les styles interpersonnels des enseignants et ceux des élèves (Pianta & Stuhlman, 2004).

Il existe également des différences entre la chaleur et le conflit par rapport à leur évolution durant le parcours scolaire. Au cours du primaire, les niveaux de chaleur des relations diminuent progressivement avec un déclin plus important lors des dernières années (Jerome et al., 2008). En effet, bien qu'au début de la scolarisation, la majorité des enseignants et des enfants rapportent une évaluation favorable de la relation maître-élève, cette appréciation tend à diminuer avec l'âge des enfants (ISQ, 2012). Quant à la dimension de conflit, Jerome et al. (2008) observent, au contraire, une augmentation de la maternelle à la cinquième année avec un plus grand accroissement durant les premières années du primaire. Ce n'est qu'à partir de la cinquième année du primaire que les niveaux moyens de conflit et de chaleur sont davantage similaires, puisque les deux commencent à décroître. Les relations seraient donc moins conflictuelles, mais aussi moins chaleureuses lors de la transition primaire-secondaire.

Dès le début du secondaire, les relations élèves-enseignants apparaissent moins personnelles et aussi moins positives. Entre autres, dans une étude longitudinale comportant 1788 élèves de première secondaire, ces derniers affirment que leur enseignant de mathématiques est beaucoup moins amical, soutenant et chaleureux que celui qu'ils avaient eu une année précédente, soit lorsqu'ils étaient en sixième année du primaire (Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988). Ceci peut s'expliquer par le fait que les enseignants ont beaucoup plus d'élèves, tout comme les élèves ont beaucoup plus d'enseignants, ce qui laisse moins de temps pour construire une relation de qualité. D'autres soutiennent également que ce déclin

des niveaux de conflit et de chaleur reflète des changements importants dans la nature et la fonction de la relation maître-élève qui ne coïncideraient pas avec les besoins spécifiques des jeunes adolescents (Eccles et al., 1993; Feldlaufer et al., 1988). En effet, les enseignants ont plusieurs groupes, rendant très difficile pour les élèves de former des relations de bonne qualité à un moment de leur développement où ils ont un grand besoin de soutien et de conseils provenant de modèles non parentaux (Eccles & Roeser, 2011). En effet, une étude démontre qu'entretenir une relation positive ou chaleureuse avec son enseignant devient de plus en plus important au fur et à mesure que les enfants vieillissent et qu'ils font la transition primaire-secondaire. Cette entrée au secondaire se traduit aussi par des changements dans le rôle des enseignants qui devient davantage axé sur le contrôle et la discipline plutôt que sur l'établissement d'une relation de nature plus personnelle et positive, ce qui peut contribuer à ce que les adolescents soient plus insatisfaits du niveau de soutien qu'ils reçoivent de la part de leurs enseignants. Ainsi, peut-être que le peu de contacts et le manque de soutien perçu par les élèves au secondaire les rend plus sensibles au degré de soutien qu'ils reçoivent de leur enseignant (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011).

Donc, de façon générale, les élèves vivent des relations avec leurs enseignants qui demeurent qualitativement similaires d'une année à l'autre et ce, particulièrement chez ceux qui entretiennent des relations davantage conflictuelles. Par contre, l'évolution des dimensions de chaleur et de conflit qui composent la relation maître-élève se distingue à plusieurs égards. Alors que les niveaux moyens de conflit augmentent progressivement au cours du primaire, les degrés de chaleur, quant à eux, diminuent graduellement. Ce n'est qu'arrivé au secondaire que les niveaux de conflit et de chaleur évoluent de façon similaire, puisque tous deux tendent à diminuer.

### **1.1.3. Facteurs prédisant la qualité de la relation maître-élève**

Compte de sa nature relationnelle, la relation maître-élève est prédite à la fois par les caractéristiques de l'élève et de l'enseignant. En effet, la qualité de la relation se développe et se maintient à travers des interactions complexes entre différents facteurs individuels liés à l'élève et à l'enseignant (Pianta, 1999).

En premier lieu, plusieurs caractéristiques associées à l'élève jouent un rôle important dans l'établissement d'une relation avec l'enseignant, à commencer par certains facteurs sociodémographiques, dont l'origine ethnique. Aux États-Unis, les enfants afro-américains non seulement commencent la maternelle avec des relations davantage conflictuelles, mais l'écart avec les enfants blancs augmente jusqu'au secondaire (Jerome et al., 2008). Un autre facteur contribuant à la qualité de la relation élève-enseignant est le sexe. Ce sont les filles qui demeurent les plus avantagées, car non seulement elles débutent la maternelle avec des relations plus chaleureuses, mais cet écart avec les garçons tend à s'accroître au cours du primaire (Hughes et al., 2012; ISQ, 2012; Jerome et al., 2008). En effet, les enseignants rapportent plus fréquemment entretenir une relation chaleureuse avec les filles qu'avec les garçons (ISQ, 2012). Ceci peut s'expliquer par le fait que les filles tendent à être plus positivement engagées en classe et moins indisciplinées que les garçons (Birch & Ladd, 1997; Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008; Jerome et al., 2008).

Certains facteurs de nature individuelle chez l'élève prédisent également la qualité des liens formés avec l'enseignant. Entre autres, les enfants qui débutent l'école avec un rendement scolaire plus faible entretiennent des relations plus conflictuelles et moins chaleureuses avec leurs enseignants durant tout le primaire (Jerome et al., 2008). Le même

type de relations se retrouve également chez les élèves qui présentent des problèmes d'apprentissage ou encore des problèmes de comportement en classe (Baker, 2006; ISQ, 2012). Il est possible que la nature de ces problèmes développementaux affecte la capacité de l'enfant à négocier et à bénéficier d'une relation chaleureuse, voire compensatoire avec l'enseignant (Baker, 2006). Même si les problèmes extériorisés ont été étudiés plus fréquemment et qu'ils semblent plus perturbateurs pour la qualité de la relation élève-enseignant (Birch & Ladd, 1998; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003), les comportements intériorisés le sont aussi (Arbeau, Coplan, & Weeks, 2010; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). La timidité, par exemple, favoriserait des relations à la fois moins chaleureuses et davantage dépendantes (Arbeau et al., 2010). Comme les enfants timides sont moins portés à initier des interactions avec leurs enseignants, ceci les conduit vers des relations qui sont beaucoup moins chaleureuses (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

En deuxième lieu, certaines caractéristiques de l'enseignant contribuent à prédire la qualité des relations formées avec les élèves. Notamment, les similarités ou les différences entre l'origine ethnique de l'enseignant et de son élève sont susceptibles de prédire la qualité de la relation. Lorsque l'élève et l'enseignant sont de même origine ethnique, ce dernier est plus susceptible de percevoir positivement la relation maître-élève (Saft & Pianta, 2001). Quant au sexe de l'enseignant, aucune étude à notre connaissance n'a encore testé si cette caractéristique pouvait prédire la qualité de la relation maître-élève, puisque les enseignants participants aux études sont majoritairement de sexe féminin.

Certains comportements et attitudes de l'enseignant jouent également un rôle dans la qualité de la relation. Pour développer une relation chaleureuse, l'enseignant doit s'impliquer,

être sensible et avoir des interactions positives fréquentes avec l'élève (Howes & Hamilton, 1992). Il doit également entretenir des attentes élevées envers la réussite scolaire et les comportements sociaux des élèves en classe, en plus de les féliciter et de leur offrir de la rétroaction positive lorsque l'occasion se présente (Murray & Pianta, 2007). Ceci promeut la confiance et la chaleur au sein de la classe. De plus, le sentiment d'auto-efficacité des enseignants, qui réfère à la perception de leurs habiletés à influencer les décisions de l'école, à gérer et à motiver les élèves, semble important. En effet, les enseignants qui ont un sentiment d'auto-efficacité plus élevé rapportent des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles avec leurs élèves (Hamre et al., 2008). Enfin, le nombre d'années de scolarité et l'expérience professionnelle sont associés à la qualité des relations formées. Les enseignants avec plus d'années d'éducation développeraient de meilleures relations (Hearns, 1998) alors que ceux ayant le plus d'expérience formeraient des relations de moindre qualité (O'Connor & McCartney, 2006). En effet, les enseignants avec moins d'années d'expérience seraient capables de surmonter les sentiments négatifs entretenus à l'égard de certains élèves pour demeurer sensibles, alors que ce ne serait pas le cas pour les enseignants plus expérimentés (Stuhlman & Pianta, 2002).

Somme toute, plusieurs facteurs individuels et comportementaux liés à l'élève ou à l'enseignant contribuent à leur façon à la qualité de la relation élève-enseignant.

#### **1.1.4. Prédicteur d'un bon développement socioaffectif, scolaire et comportemental**

La littérature scientifique démontre qu'une relation maître-élève de bonne qualité est importante au bien-être et aux apprentissages des élèves. La qualité de cette relation contribue non seulement au bon fonctionnement socioaffectif, mais aussi scolaire et comportemental.

##### **1.1.4.1. Études effectuées au primaire**

Tout d'abord, plusieurs études au primaire, tant transversales que longitudinales, se sont intéressées aux conséquences de la qualité de la relation élève-enseignant sur le plan socioaffectif. Une première étude, ayant évalué 96 élèves de cinquième et sixième années du primaire scolarisés dans des classes spéciales, démontre que ceux qui se sentent soutenus et qui sont attachés à leurs enseignants sont moins susceptibles de vivre de l'anxiété. Quant aux élèves qui n'étaient pas satisfaits de leur relation avec leurs enseignants, ils présentaient davantage de problèmes de comportements (Murray & Greenberg, 2006). Toutefois, comme il s'agit d'une étude transversale, il est difficile de cerner la direction de ces associations. La relation maître-élève prédit aussi la compétence sociale. Chez des jeunes élèves suivis de la pré-maternelle à la première année du primaire, les relations conflictuelles évaluées par les enseignants sont négativement reliées aux habiletés sociales de l'enfant, alors que les relations chaleureuses sont associées à des niveaux plus élevés de compétence sociale, et ce, tout en contrôlant pour les compétences initiales de l'enfant (Pianta & Stuhlman, 2004).

L'apport de la relation élève-enseignant se fait également sentir sur le plan des apprentissages. Dans une étude ayant évalué 490 élèves de quatre à six ans, ceux qui réussissent le mieux à l'école sont ceux pour qui la relation est qualifiée de chaleureuse par

l'enseignant (Pianta & Stuhlman, 2004). Ces résultats sont aussi observés chez des élèves d'origine latino-américaine de sixième année. En effet, ceux dont les relations reposent sur un niveau élevé de chaleur et de confiance avec leurs enseignants ont un meilleur rendement scolaire en langue d'enseignement ainsi qu'en mathématiques que ceux ayant des relations moins positives (Murray, 2009). Cependant, comme cette dernière étude est de nature transversale, il est difficile de statuer sur la direction des associations.

Enfin, la relation maître-élève semble prédire le développement comportemental. Une étude portant sur 1033 enfants suivis de l'âge de 36 mois jusqu'à ce qu'ils soient en cinquième année du primaire démontre que la qualité de la relation élève-enseignant est l'un des meilleurs prédicteurs des comportements extériorisés (O'Connor et al., 2011). Plus spécifiquement, de la première à la cinquième année du primaire, les enfants qui entretiennent de bonnes relations sont ceux qui démontrent le moins de problèmes de comportements et ce, tout en contrôlant pour les conduites initiales de l'enfant (O'Connor et al., 2011).

#### **1.1.4.2. Études effectuées au secondaire**

Quoique beaucoup moins nombreuses, il existe quelques études longitudinales effectuées au secondaire qui ont su démontré que la relation maître-élève pouvait prédire l'adaptation scolaire des élèves. Entre autres, une étude s'est intéressée à l'importance du soutien de l'enseignant pour le fonctionnement émotionnel des élèves ayant été suivis de la sixième à la huitième année (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003). Le soutien des enseignants a été mesuré à l'aide de la perception des élèves qui devaient se prononcer sur leurs enseignants en général plutôt que sur un seul à la fois. Les résultats démontrent que l'augmentation du soutien de la part des enseignants prédit une diminution des symptômes dépressifs chez l'élève

et une augmentation de son estime de soi. Inversement, une diminution du soutien entraîne une augmentation de la dépression et une perte d'estime de soi (Reddy et al., 2003). Également, les résultats d'une étude longitudinale ayant évalué 1171 élèves de première secondaire démontrent que les relations conflictuelles prédisent de manière significative les comportements déviants ainsi que la délinquance au-delà des niveaux initiaux (Giguère, Morin, & Janosz, 2011). Quant à la relation chaleureuse, elle semble diminuer la présence de comportements déviants, surtout chez ceux qui présentent au départ un niveau élevé de ce type de comportements (Giguère et al., 2011).

#### **1.1.4.3. Les dimensions de l'adaptation scolaire qui prédisent l'abandon scolaire**

Plusieurs des dimensions de l'adaptation scolaire que prédit la relation maître-élève tant au primaire qu'au secondaire sont associées à l'abandon scolaire. En effet, les caractéristiques de nature cognitive, émotionnelle ou comportementale de l'élève prédisent de manière importante son risque d'abandonner l'école. Les élèves les plus susceptibles de décrocher présentent souvent un faible rendement scolaire, des niveaux d'anxiété relativement élevé et d'importants problèmes de dépression (Marcotte, Fortin, Royer, Potvin, & Leclerc, 2001). De plus, plusieurs d'entre eux présentent des problèmes de comportements déviants ou délinquants, ce qui prédit fortement le décrochage scolaire (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000). Il est donc intéressant de constater que la relation maître-élève puisse contribuer à expliquer la présence de ces puissants prédicteurs du décrochage scolaire. Il est d'ailleurs possible que le pouvoir prédictif de la relation maître-élève sur l'adaptation scolaire s'explique par l'engagement scolaire qu'elle suscite (Furrer & Skinner, 2003). En effet, l'enseignant, en fournissant un contexte de classe aux élèves qui stimule leur engagement et leurs apprentissages et en répondant à leurs besoins d'appartenance, pourrait stimuler leur

intérêt pour l'école et favoriser l'adoption de comportements prosociaux et responsables, et ainsi favoriser de meilleures performances scolaires (Davis, 2006; Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). C'est donc dire qu'une relation maître-élève positive pourrait renforcer le niveau d'engagement scolaire souvent faible chez les élèves sur le point d'abandonner l'école.

Donc, la relation maître-élève agit sur plusieurs des prédicteurs associés au décrochage scolaire. Une relation de grande qualité procure un effet bénéfique pour tous les élèves en entraînant une diminution de l'anxiété, des symptômes dépressifs et des comportements déviants et en favorisant une meilleure compétence sociale, un meilleur rendement scolaire et une plus grande estime de soi. Toutefois, une relation marquée par des conflits prédit une hausse des comportements extériorisés (comportements déviants et délinquance) et intériorisés (dépression), en plus de diminuer l'estime de soi et de nuire aux habiletés sociales. À la lecture de ces résultats, il faut cependant tenir compte du fait que la plupart de ces études sont de nature transversale, ce qui représente une limite méthodologique importante. De plus, il y a lieu de se demander si les effets directs obtenus varient selon le niveau initial d'adaptation scolaire de l'élève ou encore selon son sexe. En d'autres mots, est-ce que certains élèves profiteraient davantage d'une relation chaleureuse que d'autres et, à l'inverse, est-ce que certains d'entre eux seraient plus vulnérables face à une relation conflictuelle?

### **1.1.5. L'importance de la relation maître-élève pour les élèves à risque**

Certaines études longitudinales poussent plus loin l'importance de la qualité de la relation maître-élève en lui attribuant un rôle modérateur. En effet, la relation chaleureuse pourrait constituer un facteur protecteur pour les élèves présentant des problèmes de

comportements ou d'apprentissages, alors que la relation conflictuelle pourrait représenter un facteur aggravant important pour ces mêmes élèves. Plusieurs études au primaire et quelques-unes au secondaire se sont penchées sur le rôle modérateur de la relation maître-élève.

#### **1.1.5.1. Études effectuées au primaire**

Quelques études effectuées au primaire ont démontré que la relation maître-élève pouvait entretenir un rôle modérateur auprès des élèves présentant des problèmes de comportements. Une première étude ayant évalué 68 élèves de deuxième et troisième année du primaire pendant trois ans démontre qu'une relation positive est liée à une diminution des problèmes de comportements de nature extériorisée chez des enfants très agressifs (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999). Cependant, l'une des limites de cette étude est qu'elle a utilisé une seule échelle continue pour mesurer la qualité de la relation maître-élève et n'a donc pas fait la distinction entre les dimensions de chaleur et de conflit. Il n'est donc pas possible de savoir si une relation conflictuelle aurait pu amplifier le niveau d'agression des élèves en question. De plus, dans une deuxième étude ayant suivi des élèves de la maternelle à la huitième année, ceux qui manifestent beaucoup de problèmes de comportements dès leur entrée à l'école et qui bénéficient de relations chaleureuses avec leurs enseignants présentent une meilleure adaptation comportementale à la fin de leur primaire (Hamre & Pianta, 2001). Toutefois, bien que ces élèves semblent être plus enclins à bénéficier d'une relation positive, ils sont aussi plus susceptibles d'être affectés par la présence d'une relation négative. En effet, ce serait chez les élèves qui présentent le plus haut niveau de problèmes de comportements, que la relation négative aurait le plus d'influence sur leur niveau d'adaptation comportementale (Hamre & Pianta, 2001).

Cet effet modérateur de la relation maître-élève est aussi présent pour les élèves manifestant des comportements intériorisés. En effet, une recherche longitudinale rapporte que ceux qui éprouvent ce type de problèmes au début du primaire et qui développent des relations de grande qualité avec leurs enseignants démontrent en cinquième année des niveaux de comportements intériorisés comparables à leurs pairs ayant eu ces problèmes dans une moindre mesure (O'Connor et al., 2011). Par contre, si les élèves, qui présentent tôt durant leur enfance beaucoup de problèmes intériorisés, ont des relations très négatives avec leurs enseignants, ils sont susceptibles de développer des niveaux encore plus élevés de problèmes intériorisés tout au cours du primaire. Il semble donc y avoir un effet modérateur de la relation maître-élève sur le développement des problèmes de comportements.

Également, la qualité de la relation maître-élève, en plus d'affecter les difficultés comportementales, agit aussi sur la réussite scolaire. Durant tout le primaire, les enfants ayant des problèmes comportementaux qui bénéficient d'une relation chaleureuse avec leur enseignant sont significativement avantagés sur le plan des apprentissages par rapport à leurs pairs ayant des problèmes similaires, mais ne profitant pas de ce type de relation (Baker, 2006). D'ailleurs les élèves manifestant des problèmes de comportements sont beaucoup plus affectés par le soutien relationnel reçu à l'école que ne le sont les élèves présentant ce type de difficultés dans une moindre mesure. Par contre, l'une des limites de cette étude est qu'elle s'est intéressée spécifiquement à l'effet protecteur d'une relation chaleureuse et n'a pas examiné l'effet potentiellement aggravant d'une relation conflictuelle.

La relation maître-élève chaleureuse peut aussi être très importante pour ceux éprouvant des difficultés d'apprentissage. En effet, même si tous les élèves bénéficient du

soutien d'un enseignant, ce sont ceux qui présentent des problèmes d'apprentissage qui en profiteraient le plus (Croninger & Lee, 2001). Les élèves de maternelle suivis jusqu'en première année du primaire qui éprouvent des difficultés scolaires et comportementales et qui profitent du soutien émotionnel et pédagogique de leur enseignant ont des notes scolaires similaires à leurs pairs vivant moins de difficultés. Par contre, les élèves à haut risque qui reçoivent un soutien faible ou modéré de la part de leur enseignant ont des résultats scolaires inférieurs aux élèves qui sont plus faiblement à risque (Hamre & Pianta, 2005). De plus, les élèves qui présentent un faible rendement scolaire et des difficultés sociales et communicationnelles, durant les premières années du primaire, ont plus de probabilités de réussir leur année scolaire s'ils ont une relation chaleureuse avec leur enseignant que ceux qui ont une relation davantage conflictuelle (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995). Quant aux élèves du primaire qui sont à risque de recommencer leur année et qui en plus ont des relations conflictuelles, ils sont beaucoup plus susceptibles de devoir recommencer leur année scolaire que les autres qui connaissent des relations beaucoup plus positives.

#### **1.1.5.2. Études effectuées au secondaire**

Cet effet modérateur de la relation maître-élève semble aussi présent au secondaire bien que le nombre d'études sur la question soit beaucoup moins grand. Par exemple, un programme destiné à améliorer les relations d'adolescents éprouvant des difficultés comportementales avec au moins un de leurs enseignants montre des résultats encourageants. L'intervention, qui consistait à ce qu'un enseignant ait des rencontres sur une base régulière avec l'élève durant cinq mois, a permis d'améliorer de façon significative la réussite scolaire de ces élèves (Murray & Malmgren, 2005). Par contre, comme il n'y avait pas de groupe

d'élèves de comparaison n'éprouvant pas de problèmes, il est difficile de dire s'il s'agit d'un effet modérateur et non pas simplement d'un effet direct.

L'effet modérateur de la relation maître-élève semble aussi présent chez les élèves de première secondaire à risque de décrocher. En effet, parmi les 134 adolescents étudiés sur deux ans, ceux étant le plus à risque de décrocher ont bénéficié davantage des relations chaleureuses avec leurs enseignants que ceux n'étant pas à risque (Fallu & Janosz, 2003). Plus précisément, les relations chaleureuses ont diminué le risque de décrochage scolaire des élèves qui présentaient un risque élevé, mais pas celui des élèves qui avaient un risque faible. Pour ce qui est des relations conflictuelles, elles affectaient de façon semblable le niveau de risque de décrocher des élèves, peu importe leur niveau de risque initial. Toutefois, comme il s'agit d'élèves scolarisés en classes spéciales, la généralisation des résultats à des élèves de classes ordinaires est limitée. De plus, l'étude n'a pas contrôlé pour les troubles du comportement, ce qui constitue une limite méthodologique importante.

Malgré tout, même si une relation de qualité avec les enseignants semble être une ressource importante pour les élèves à risque d'abandonner l'école, ces derniers sont moins susceptibles d'entretenir ce type de relation. En effet, ceux-ci font davantage face à des relations jugées insatisfaisantes et peu positives (Pittman, 1986). De plus, ils ont l'impression de ne pas bénéficier suffisamment de l'aide de leurs enseignants dans leurs apprentissages et que ces derniers les encouragent peu à obtenir de meilleures notes à l'école (Domagała-Zyśk, 2006).

### **1.1.5.3. L'effet modérateur de la relation maître-élève selon le sexe des élèves**

Compte tenu des différences existant entre les garçons et les filles par rapport à la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, il est probable que la contribution de la relation maître-élève au décrochage scolaire puisse varier en fonction du sexe de l'élève. Selon la perspective du risque scolaire, la relation élève-enseignant pourrait affectée de façon plus importante l'engagement et le rendement scolaires des garçons puisqu'ils sont plus à risque de problèmes de comportements et d'apprentissage que ne le sont les filles (Hamre & Pianta, 2001). Quant à la théorie sur la socialisation des genres, elle soutient que les filles bénéficieraient davantage que les garçons d'une relation chaleureuse avec leur enseignant, parce que des relations interpersonnelles positives sont davantage valorisées par les filles et sont plus cohérentes avec les normes sociales sur le genre (Ewing & Taylor, 2009). Elles seraient également plus enclines à être affectées par les conflits, puisque les comportements reliés aux disputes (ex : la dominance ou l'agression) sont moins acceptés chez les filles que chez les garçons (Ewing & Taylor, 2009). Il est donc possible que l'effet modérateur de la relation chaleureuse soit plus fort pour les filles, alors que l'effet modérateur de la relation conflictuelle serait plus important pour les garçons.

### **1.1.7. Sommaire des études sur l'effet modérateur de la relation maître-élève et leurs lacunes**

En somme, une conclusion ressort de la majorité des études qui ont travaillé sur la relation maître-élève chaleureuse. Celle-ci semble avoir un effet protecteur auprès des élèves qui présentent des difficultés comportementales. Quant à la relation conflictuelle, les études semblent s'y être moins intéressées et les résultats obtenus sont beaucoup plus nuancés. Alors

que certains n'ont trouvé aucun effet modérateur de la dimension de conflit au secondaire, d'autres observent au primaire que ce sont les élèves qui sont les plus à risque qui seraient les plus susceptibles d'être affectés négativement par ce type de relation. De plus, les divers effets modérateurs retrouvés tant pour la dimension de chaleur que de conflit ont surtout été vérifiés au primaire. Les études effectuées à l'adolescence sont donc plutôt rares et celles qui ont été réalisées ont évalué des jeunes de classes d'adaptation scolaire et ne contrôlaient pas pour les effets des problèmes de comportement. Il n'existe pas non plus beaucoup d'études ayant démontré le rôle modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur les difficultés scolaires et encore moins en lien avec le décrochage scolaire. Il y a donc une nécessité d'étudier l'apport de la relation maître-élève auprès d'élèves du secondaire de classes ordinaires à l'aide d'une étude longitudinale qui contrôle pour les effets des troubles de comportements et qui examine le décrochage scolaire.

## **1.2. Objectifs de l'étude**

La majorité des études ayant évalué l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève sont composés d'échantillons d'élèves du primaire. Étant donné que lors du passage du primaire au secondaire, il y a des changements importants dans la qualité de la relation maître-élève, les effets modérateurs retrouvés au primaire ne sont peut-être pas présents au secondaire. De plus, les études se sont surtout intéressées aux élèves manifestant des problèmes de comportements plutôt que des difficultés d'apprentissage ou de motivation. Une autre limite des études effectuées dans le passé est qu'elles se sont beaucoup penchées sur le rôle protecteur de la relation chaleureuse et très peu sur le rôle potentiellement aggravant de la relation conflictuelle. Tout ceci fait en sorte que les études traitant spécifiquement des

élèves présentant des difficultés scolaires au secondaire et étant à risque de décrocher sont très rares. Une seule étude semble avoir abordé cette question et celle-ci comporte un petit échantillon d'élèves scolarisés dans des classes spéciales. Comme ces élèves possèdent des caractéristiques distinctes de ceux des classes ordinaires, il se peut que l'effet protecteur retrouvé ne soit pas applicable aux autres élèves. En effet, les élèves scolarisés en classes spéciales ont généralement un seul enseignant comparativement aux élèves du régulier qui en comptent plusieurs, ce qui pourraient grandement les différencier par rapport à la qualité de la relation maître-élève. De plus, les élèves d'adaptation scolaire connaissent généralement des difficultés d'apprentissage importantes et sont donc plus à risque de décrocher que les élèves scolarisés dans des classes ordinaires.

La présente recherche vise donc à combler les lacunes des études passées en examinant le rôle modérateur de la qualité de la relation maître-élève auprès d'un échantillon d'élèves de deuxième secondaire scolarisés en classe régulière. À la lumière des études qui ont été menées, il semble que les élèves qui sont le plus à risque d'abandonner l'école soient ceux qui pourraient bénéficier le plus d'une relation chaleureuse en raison de leurs difficultés d'apprentissage et de leur peu de motivation, comparativement aux autres élèves sans difficultés qui eux seraient moins affectés par leurs relations avec les enseignants. Ces mêmes élèves jugés à risque pourraient également être plus vulnérables face à de mauvaises relations avec leurs enseignants, parce que ceci pourrait faire en sorte de multiplier leurs facteurs de risque déjà présents. À l'opposé, il est aussi possible de croire qu'ils pourraient ne pas du tout être affectés par de mauvaises relations, puisqu'ils présentent déjà beaucoup de difficultés et que probablement, ils entretiennent des relations conflictuelles avec leurs enseignants depuis plusieurs années. De plus, compte tenu que les filles et les garçons entretiennent souvent des

relations de qualité différente avec leurs enseignants, il est possible que l'effet modérateur anticipé de la relation maître-élève sur le décrochage scolaire varie selon le sexe de l'élève.

Considérant ces différents enjeux, il en découle deux questionnements. Est-ce qu'une relation chaleureuse atténue le lien entre les difficultés scolaires sur le plan des apprentissages et le décrochage scolaire et, à l'opposé, est-ce qu'une relation conflictuelle aggrave ce lien ? De plus, considérant que les filles et les garçons sont susceptibles d'être influencés différemment par la qualité de leur relation avec leurs enseignants, il faut se demander si l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève pourrait varier en fonction du sexe de l'élève.

Le premier et le deuxième objectif de l'étude sont d'évaluer si l'effet prédictif des difficultés scolaires (retard, rendement et motivation scolaires) sur le décrochage scolaire varie en fonction de la relation maître-élève 1) chaleureuse et 2) conflictuelle. Le retard, le rendement et la motivation scolaires ont d'abord été combinés en un score global de risque (appelé risque de décrocher dans la présente étude), puis évalués individuellement en interaction avec la relation maître-élève, afin de voir la contribution de chacun. Cependant, les relations chaleureuses et conflictuelles ont, elles, été analysées séparément, car plusieurs études ont démontré qu'elles pouvaient exercer un effet modérateur différent. En effet, l'une n'est pas nécessairement le contraire de l'autre, puisqu'il est possible d'avoir des relations peu chaleureuses, mais aussi peu conflictuelles. D'ailleurs les corrélations entre ces deux échelles apparaissent plutôt faibles dans notre échantillon (-0,33 au T1 et -0,26 au T2). Enfin, le troisième et dernier objectif est de définir si l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève, tant chaleureuse que conflictuelle, varie selon le sexe de l'élève.

Compte tenu des résultats des études antérieures il est possible de formuler certaines hypothèses en lien avec les différentes questions de recherche posées. Tout d'abord, nous supposons que ce sont les élèves les plus à risque de décrocher qui bénéficieront le plus de la présence de relations chaleureuses avec leurs enseignants. La relation chaleureuse contribuera à atténuer l'effet prédictif des difficultés scolaires sur l'abandon scolaire. Quant à la relation conflictuelle, comme elle pourrait affecter les élèves à risque tout comme les élèves non à risque, il est difficile de se prononcer sur le résultat souhaité. Pour ce qui est du dernier objectif, il est attendu que l'effet modérateur de la relation chaleureuse sera plus important pour les filles, alors que l'effet modérateur de la relation conflictuelle sera plus important pour les garçons.

## **Chapitre 2 : Méthode**

## 2.1. Description des participants

L'échantillon utilisé pour cette étude repose sur l'analyse de données secondaires provenant de l'évaluation de la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA). Cette recherche évaluative longitudinale a eu lieu auprès de 67 286 élèves provenant de 70 écoles québécoises de milieux défavorisés durant les années scolaires 2002-2003 à 2007-2008. La SIAA avait pour objectif d'accroître le potentiel éducatif des écoles ainsi que la réussite scolaire des élèves (Janosz et al., 2010).

Pour la présente étude un échantillon de 4926 élèves francophones de deuxième secondaire en classe régulière en 2002-2003 (Temps 1) a été sélectionné. Cette cohorte d'élèves de secondaire 2 a été préférée à celle de secondaire 1, car le passage du primaire au secondaire est un moment de transition qui peut se traduire par des changements importants, mais potentiellement temporaires, sur leur motivation et leurs performances scolaires (Eccles et al., 1993). Il a été jugé préférable d'éviter de mesurer les difficultés scolaires engendrées par la transition primaire-secondaire. De plus, afin de maximiser le pouvoir prédictif des facteurs étudiés il était souhaitable que les différents prédicteurs mesurés ne soient pas trop distaux par rapport au moment du décrochage, qui s'observe surtout à partir de la quatrième secondaire. Ce premier échantillon a ensuite été réduit en raison de l'attrition. Des 4926 élèves de départ, 857 ont été exclus parce qu'ils n'avaient pas répondu à l'un des questionnaires du Temps 1. Au final, l'échantillon comprend 4069 élèves. Les caractéristiques de l'échantillon initial et de l'échantillon final sont discutées au début de la section Résultats.

Parmi les élèves sélectionnés, 11,3% ont des valeurs manquantes pour une ou plusieurs variables utilisées au Temps 1 (secondaire 2). Quant aux données du Temps 2 (secondaire 3),

les 27% qui n'ont pas complété le questionnaire de cette même année ont été conservés, ce qui fait grimper le pourcentage d'élèves ayant des valeurs manquantes à l'une ou l'autre des variables utilisées à 30%. Plus de détails sur l'attrition sont fournies à l'Annexe 1. Considérant l'impact possible qu'auraient pu avoir ces données manquantes sur les analyses et les conclusions de l'étude, une méthode de gestion des données manquantes a été employée, soit l'imputation multiple. Cette stratégie permet de combler les valeurs manquantes en estimant des valeurs de remplacement (Allison, 2001).

L'échantillon final compte donc 4069 élèves âgés de 13 à 16 ans (moyenne de 14 ans) et comporte légèrement plus de filles (53%). Parmi eux, 631 (15,5%) ont décroché à un moment ou à un autre entre 2004 et 2007. De ce nombre, 139 ont rattrapé dans les années suivant leur décrochage. Toutefois, considérant que plusieurs d'entre eux ont décroché à nouveau par la suite (23%), le rattrapage scolaire n'est pas pris en compte dans la présente étude. Ceci signifie que tout individu ayant décroché au moins une fois se voit donner l'étiquette de décrocheur même si celui-ci peut avoir rattrapé. La définition du décrochage scolaire est décrite plus loin.

## **2.2. Procédures**

Le consentement parental de tous les élèves âgés de moins de 18 ans a été obtenu soit de façon verbale, par téléphone, ou par écrit. Il faut préciser que même si le parent avait accepté, l'élève avait le droit de refuser de participer. En moyenne, le pourcentage de consentements parentaux obtenus était de 72% par école. À tous les ans, les élèves pour qui le consentement parental avait été obtenu étaient invités à répondre aux différents questionnaires. La passation des questionnaires papiers ou électroniques se faisaient en classe ou au

laboratoire informatique des écoles et durait d'une à deux périodes. Ce sont les membres du personnel de l'école qui étaient chargés de l'administration des questionnaires avec le soutien d'assistants de recherche. Les élèves qui étaient absents lors de la passation ou encore qui avaient changé d'école n'étaient pas relancés.

En 2002 (Temps 1 - secondaire 2) et 2003 (Temps 2 - secondaire 3), trois questionnaires auto-rapportés constitués de plusieurs échelles validées et tirées de divers instruments de mesure ont été administrés aux élèves en classe. Les deux premiers portaient sur l'intégration scolaire et sociale de l'élève et abordait plusieurs dimensions liées aux apprentissages, à la socialisation et à la qualification. Un troisième combinait des questions sur des aspects sociodémographique et les matrices de Raven. Ce questionnaire n'était administré qu'une seule fois aux élèves, c'est-à-dire lors de leur première participation à l'enquête. La majorité des élèves l'a donc complété durant l'automne de la première année, soit en 2002. Le questionnaire sociodémographique a été utilisé pour documenter les conditions de vie socioéconomiques de l'élève alors que les matrices de Raven évaluaient ses compétences cognitives

## **2.3. Mesures et variables**

### **2.3.1. Prédicteurs**

Cette étude comprend trois prédicteurs qui ont été mesurés en début d'année scolaire. Le premier, le retard scolaire, a été mesuré grâce à deux questions additionnant le nombre d'années de retard au primaire et au secondaire (ex : « As-tu déjà recommencé (doublé) une année scolaire au primaire/secondaire? »). L'échelle de réponses comportait initialement cinq

points (« jamais » à « quatre fois ou plus »). Toutefois, comme la majorité des élèves n'avaient aucun retard scolaire, ceci engendrait une distribution très asymétrique et leptokurtique. Pour remédier à ce problème, l'échelle a été dichotomisée permettant ainsi d'obtenir deux catégories soit ceux n'ayant aucun retard (75,4%) et ceux ayant une année de retard ou plus (24,6%). La deuxième variable, le rendement scolaire, a été mesurée à l'aide de deux questions évaluant les notes moyennes en français ainsi qu'en mathématique (ex : « Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français/mathématiques? »). L'échelle de réponses pour ces questions possède 15 intervalles (de 0 à 35%, de 36% à 40%, [...] de 96 à 100%). Il est à noter que les notes autorévéloées corrélaent fortement ( $r = 0,80$ ) avec les notes aux épreuves uniques du Ministère tant en français qu'en mathématiques, ce qui appuie la validité de cette mesure (Janosz et al., 2010). Quant à la troisième variable, il s'agit d'une échelle sur la motivation scolaire issue du questionnaire validé de Mesures sur l'adaptation sociale et personnelle des adolescents québécois (MASPAQ) (Le Blanc, 1996). Autrefois, cette échelle s'appelait engagement scolaire. Toutefois, en raison de l'évolution des études portant sur l'engagement scolaire depuis les dernières années, les items composant cette échelle représentent aujourd'hui davantage une mesure de la motivation. Elle comporte quatre items portant sur la compétence, l'utilité, la persévérance et l'intérêt ( $\alpha = 0,61$ ) (ex : « Aimes-tu l'école? ») avec une échelle de réponses en quatre ou cinq points (ex : « je n'aime pas du tout l'école » à « j'aime beaucoup l'école »). La liste des énoncés de chaque dimension mesurée se retrouve à l'Annexe 2.

Ces trois prédicteurs ont d'abord été étudiés individuellement, puis combinés en un seul score. En effet, ces trois facteurs ont été jumelés pour créer un score global de risque appelé indice de prédiction du décrochage scolaire (IPD). Cet indice est calculé à partir du

poids de régression de ces trois facteurs de risque selon une formule pour le calcul des probabilités (Archambault & Janosz, 2008). Il permet de classer correctement 80% des élèves selon qu'ils soient décrocheurs ou diplômés et se traduit par un score variant de zéro à un. Plus le nombre d'années de retard est élevé et plus le rendement et la motivation sont faibles, plus le risque de décrocher est élevé et plus le score s'approche d'un. À l'inverse, plus le nombre d'années de retard est faible et plus le rendement et la motivation sont élevés, plus le risque de décrocher est faible et plus le score s'approche de zéro. L'IPD possède de bonnes propriétés psychométriques. La fidélité test-retest est excellente sur un an ( $r = 0,74$ ) et la validité discriminante permet de différencier de manière significative les décrocheurs des non-décrocheurs pour les garçons et les filles de tous les groupes d'âge (Archambault & Janosz, 2008).

Pour la présente étude, la mesure de l'indice global de risque ainsi que celles des trois facteurs de risque correspond à la moyenne des scores de deux années (secondaire 2 et 3). Cette façon de faire a été privilégiée afin de rendre plus stable le modèle de prédiction en réduisant les erreurs de mesure.

### **2.3.2. Modérateurs**

Le présent modèle examine les effets de trois modérateurs potentiels. La première variable modératrice est le sexe. Les deuxième et troisième modérateurs portent sur deux dimensions distinctes de la relation maître-élève : la chaleur et le conflit. Ces deux facteurs sont mesurés à l'aide du Measure of affective relationships with college teachers (Larose, Bernier, & Soucy, 2005) qui est une adaptation française du Student-Teacher Relationship Scale (Pianta & Steinberg, 1992). En raison de corrélations élevées entre certaines échelles,

Larose et al. (2005) ont procédé à des analyses factorielles qui leur ont permis d'obtenir deux facteurs importants de la relation maître-élève, soit les relations chaleureuses et conflictuelles. Par la suite, des items peu sensibles aux différences individuelles ont été éliminés lors des analyses réalisées par Fallu et Janosz (2003). Au final, l'échelle de relations chaleureuses avec les enseignants totalise six items ( $\alpha = 0,81$ ) (ex : « Je me sens proche des profs et je leur fais confiance. ») pour lesquels l'échelle de réponses de type likert possède cinq points (« pas du tout » à « beaucoup »). Quant à l'échelle de relations conflictuelles, elle comprend sept items ( $\alpha = 0,87$ ) (ex : « J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.») avec une échelle de réponses également en cinq points (« pas du tout » à « beaucoup »). La liste complète des énoncés de la qualité de la relation maître-élève peut être consultée à l'Annexe 2. Tout comme pour les prédicteurs utilisés, la mesure des relations chaleureuses et conflictuelles est une moyenne des résultats obtenus en secondaire 2 et 3.

### **2.3.3. Variable dépendante**

Les données officielles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont été utilisées afin de départager les élèves qui ont diplômé ou sont toujours à l'école de ceux qui ont décroché. Selon les données ministérielles, les décrocheurs sont ceux qui ne sont pas inscrits à l'école au 30 septembre et qui ne sont ni diplômés ni qualifiés, alors qu'ils étaient inscrits l'année précédente (MELS, 1999). Il est présumé que ces élèves ont abandonné l'école même s'il est possible que certains soient malades, décédés, déménagés à l'extérieur de la province ou en voie d'obtenir leur diplôme. Donc, dans la présente étude, sont considérés comme décrocheurs, les élèves qui n'étaient pas inscrits et qui n'avaient pas obtenu de

diplôme au 30 septembre des années 2004, 2005, 2006 ou 2007 alors qu'ils étaient inscrits à l'école l'année précédente.

#### **2.3.4. Variables de contrôle**

Trois variables de contrôle sont prises en compte, soient l'adversité familiale, les aptitudes intellectuelles de l'élève ainsi que son niveau d'indiscipline scolaire. Considérant que les élèves à risque de décrocher proviennent souvent de familles à faible revenu, qu'ils possèdent de moins grandes capacités sur le plan intellectuel et qu'ils sont plus indisciplinés en classe, il est important de prendre en compte ces différents facteurs.

La première variable est l'index d'adversité familiale. Cet index composite a été conçu en additionnant le score obtenu à neuf facteurs de risque : l'index de richesses familiale, l'index de ressources éducatives, le niveau de scolarité du père et de la mère ainsi que leur niveau de prestige occupationnel, le nombre de déménagements, la présence de décrochage scolaire dans la fratrie et la présence de parents séparés.

Les deux premiers facteurs de risque, soit l'index de richesse familiale et l'index des ressources éducatives proviennent des enquêtes du PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves) mené par l'OECD (2000). Les biens domestiques sont souvent utilisés dans les enquêtes internationales en éducation, puisqu'ils représentent un indicateur plus stable de la richesse familiale que ne l'est le revenu (Janosz et al., 2010). L'index de richesse familiale représente la somme des possessions que l'on retrouve à la maison et cible neuf biens en particulier tels que : « Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on un lave-vaisselle? » ou « Dans la maison où tu vis le plus souvent, combien retrouve-t-on de

téléviseurs ? ». Le premier type de questions comporte des choix de réponses dichotomiques (oui ou non) alors que le deuxième possède une échelle de fréquence en quatre points (aucun à trois ou plus). Quant au deuxième facteur, l'index des ressources éducatives, il correspond à la somme des possessions de nature éducative et repose sur quatre questions tels que : « Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on un dictionnaire? » ou « Dans la maison où tu vis le plus souvent combien retrouve-t-on de calculatrices? ». Les échelles de réponses sont similaires à celles mentionnées précédemment. Les troisième et quatrième facteurs composant l'index d'adversité familiale sont le niveau de prestige occupationnel du père et de la mère. Cette mesure repose sur une question : « Quel est l'emploi de ton père/ta mère? ». Les métiers sont classifiés en 26 catégories graduées selon le niveau de prestige occupationnel qui est déterminé en fonction du type d'emploi et du niveau de compétences impliquées (« le plus prestigieux = 12 » et « le moins prestigieux = 93 ») (Ganzeboom & Treiman, 1996). Ensuite, les cinquième et sixième facteurs réfèrent au niveau de scolarité du père et de la mère et reposent sur la question suivante : « Quel niveau de scolarité ton père/ta mère a-t-il atteint ? », et dont l'échelle de réponses comprend huit points (primaire à université). Le septième facteur inclut dans l'index composite est le nombre de déménagements (« Combien de fois as-tu déménagé dans ta vie? ») avec une échelle de réponses en sept points (jamais à six fois ou plus). Le huitième facteur est la présence de décrocheurs scolaires dans la fratrie (« Parmi tes frères et tes sœurs, est-ce qu'il y en a qui ont déjà décroché de l'école pendant un mois ou plus ? »). Les choix de réponses sont en deux points (oui ou non). Le dernière facteur a trait à la désunion familiale (« Est-ce que tes deux parents sont séparés? », choix de réponses dichotomique oui/ non).

L'échelle de réponses pour tous ces facteurs a été recodé en deux points, soit zéro pour ceux qui ne présentaient pas le risque ou un pour ceux qui le présentaient. Pour les variables qui n'étaient pas déjà dichotomiques, différents points de coupure ont été utilisés. Pour les index de richesse familiale et de ressources éducatives, tous les élèves qui avaient un score situé à un écart-type en-dessous de la moyenne étaient considérés à risque. Il en est de même pour les adolescents dont les parents avaient un niveau de scolarité inférieur à secondaire 5. Pour ce qui est du niveau de prestige occupationnel, les élèves dont les parents obtenaient un score situé à plus d'un écart-type au-dessus de la moyenne étaient considérés comme à risque. Enfin, tous ceux qui avaient vécu au moins un déménagement dans leur vie étaient jugés à risque.

Le score de l'index correspond donc à un score de diversité qui fait la somme des facteurs de risque familiaux. Plus le score est élevé, plus l'environnement familial dans lequel l'élève grandit présente un risque pour son développement. La liste des questions et dimensions composant l'index d'adversité familiale est décrite de façon plus détaillée en Annexe 2.

La deuxième variable de contrôle, les aptitudes intellectuelles, a été mesurée à l'aide des matrices de Raven. Il s'agit de 60 matrices 2X2 ou 3X3 présentant des figures abstraites. La dernière case de la dernière ligne de chacune de ces matrices est vide. La tâche du sujet est de sélectionner parmi un ensemble, la figure qui correspond à la suite de la dernière ligne en raisonnant à partir des premières. Les problèmes suivent un ordre croissant de difficulté. La cohérence interne de ce test est bonne, variant de 0,60 à 0,99, et celui-ci est relié au quotient intellectuel (Raven, Court, & Raven, 1996).

La troisième variable de contrôle, l'indiscipline scolaire, est tirée du questionnaire de Mesures sur l'adaptation sociale et personnelle des adolescents québécois (MASPAQ) (Le Blanc, 1996). Elle comporte huit énoncés ( $\alpha : 0,81$ ) (ex : « Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu dérangé ta classe par exprès? ») pour lesquels l'élève doit se prononcer sur la fréquence de ces comportements selon une échelle en quatre points allant de « jamais » à « très souvent ». Consultez l'Annexe 2 pour obtenir plus de détails sur les questions.

## **Chapitre 3 : Résultats**

### **3.1. Stratégie analytique**

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées pour détecter la présence de valeurs inadéquates ou suspectes pour certaines variables et/ou échelles, vérifier le pourcentage de valeurs manquantes et évaluer la forme de la distribution des échelles (voir l'Annexe 3). Dans un deuxième temps, une analyse de la matrice de corrélation a été réalisée afin de s'assurer que les variables étaient corrélées entre elles avec une direction et une ampleur tel qu'il était attendu et de vérifier la présence d'un problème potentiel de multicolinéarité. Les résultats de ces analyses descriptives sont présentés au début de la section Résultats. Dans un troisième temps, les sujets qui n'avaient pas répondu au questionnaire du Temps 1 ont été éliminés. Afin de les comparer aux sujets qui ont été conservés, une analyse de l'attrition a été effectuée à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants ainsi que d'un Chi-deux de Pearson. Dans un quatrième temps, les données manquantes restantes ont été traitées avec l'imputation multiple qui génère des valeurs possibles pour combler les valeurs manquantes. Cette méthode démontre une efficacité comparable à des méthodes plus rigoureuses pour pallier au problème de données manquantes (Publications., 2012; Rubin, 1987). L'imputation a été effectuée à l'aide du logiciel SPSS. Lors des procédures, SPSS produit cinq imputations qui estiment quels auraient été les résultats si la banque de données avait été complète. Les résultats de ces cinq imputations sont ensuite regroupés avec les données originales dans un seul et même fichier. De plus, lors de cette démarche, SPSS crée automatiquement la variable « imputation » qui nous indique le numéro d'imputation auquel correspond chaque observation. Cette variable peut être utilisée pour comparer les résultats des imputations lors des analyses. Dans un cinquième temps, une

série de régressions logistiques a été appliquée pour répondre aux questions formulées. La régression logistique a été utilisée car la variable dépendante est catégorielle. Cette stratégie analytique a été exécutée par étape. Les variables de contrôle ont été introduites les premières (Bloc 1), suivi des prédicteurs (Bloc 2), des modérateurs (Bloc 3), puis des interactions (Bloc 4). Il est à noter que pour tester les effets d'interactions, certaines étapes ont été préalablement complétées, soient de standardiser les variables continues, de recoder les variables catégorielles en scores de zéro et un et de créer les variables d'interaction (Aiken & West, 1991). Pour les analyses dont les variables indépendantes sont dichotomiques, il fallait interpréter le sens des coefficients de régression en fonction d'un groupe de référence. Ainsi, pour le retard scolaire, c'est le groupe d'élèves ayant au moins un an de retard qui était le groupe de référence. Les filles servaient de point de référence pour les analyses avec la variable «sexe».

Pour vérifier les hypothèses énoncées, le risque de décrocher a d'abord été mis en interaction avec les différents modérateurs. Les relations chaleureuses et conflictuelles ainsi que la triple interaction intégrant le sexe sont été analysées dans des régressions logistiques séparées. Ensuite, la même stratégie a été reprise en analysant séparément chacun des prédicteurs composant le score global de risque.

### **3.1. Analyses descriptives**

Cette section présente de façon sommaire les résultats des analyses descriptives qui ont été effectuées (voir l'Annexe 3 pour plus de détails) ainsi que la matrice de corrélations (voir le Tableau I).

D'abord, l'observation de la matrice de corrélations démontre que les prédicteurs et modérateurs utilisés au T1 et T2 sont assez fortement corrélés ( $r > 0,5$ ) pour justifier le fait d'en avoir fait une moyenne. De plus, les moyennes et écart-types obtenus au T1 et T2 sont relativement similaires, sauf pour les relations chaleureuses ( $t(2849) = -10,67, p < 0,001$ ) et les relations conflictuelles ( $t(2841) = 5,468, p < 0,001$ ) où la différence de moyenne entre les deux temps de mesure apparaît légèrement plus marquée. Au premier temps, les relations sont non seulement moins chaleureuses, mais aussi plus conflictuelles qu'elles ne le sont au deuxième temps de mesure. Toutefois, il est à noter que les moyennes demeurent relativement peu élevées tant pour les relations chaleureuses que conflictuelles (le score maximal étant de 5 pour les deux échelles).

Ceci laisse entendre que les élèves ont des relations au début du secondaire qui sont non seulement peu conflictuelles, mais aussi peu chaleureuses. Également, en observant plus spécifiquement la moyenne des énoncés composant l'échelle des relations chaleureuses (voir l'Annexe 3), il est possible de constater que pour certains items, les moyennes obtenues sont plutôt petites. Notamment, il semble que peu d'élèves passent leur temps libre avec leurs enseignants ( $\bar{x} = 1,69$ ) ou encore qu'ils partagent peu leurs sentiments et leurs expériences personnelles avec ces derniers ( $\bar{x} = 1,79$ ).

Enfin, l'observation de la matrice de corrélations démontre aussi que les variables indépendantes ne sont pas trop corrélées entre elles à l'exception du rendement scolaire et du risque de décrocher qui présentent les corrélations les plus élevées. Toutefois considérant que le rendement scolaire est l'un des facteurs composant le risque de décrocher, il est

Tableau I : Corrélations entre les variables étudiées

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Retard scolaire T1	-																
Retard scolaire T2	0,89***	-															
Rendement scolaire T1	-0,34***	-0,35***	-														
Rendement scolaire T2	-0,30***	-0,29***	0,66***	-													
Motivation scolaire T1	-0,22***	-0,20***	0,53***	0,42***	-												
Motivation scolaire T2	-0,19***	-0,17***	0,42***	0,55***	0,64***	-											
Risque de décrocher T1	0,67***	0,62***	-0,82***	-0,58***	-0,69***	-0,50***	-										
Risque de décrocher T2	0,60***	0,63***	-0,61***	-0,81***	-0,49***	-0,69***	0,76***	-									
Relations chaleureuses T1	0,01	0,02	0,14***	0,12***	0,31***	0,27***	-0,16***	-0,12***	-								
Relations chaleureuses T2	0,05**	0,06***	0,10***	0,13***	0,23***	0,32***	-0,09***	-0,13***	0,55***	-							
Relations conflictuelles T1	0,09***	0,08***	-0,22***	-0,19***	-0,39***	-0,28***	0,28***	0,20***	-0,33***	-0,20***	-						
Relations conflictuelles T2	0,031	0,03*	-0,17***	-0,20***	-0,28***	-0,33***	0,19***	0,22***	-0,22***	-0,26***	0,56***	-					
Sexe	-0,07***	-0,08**	0,07***	0,10***	0,14***	0,17***	-0,11***	-0,14***	-0,01	0,04*	-0,07***	-0,09***	-				
Indiscipline scolaire	0,17***	0,14***	-0,30***	-0,24***	-0,43***	-0,29***	0,37***	0,25***	-0,19***	-0,10***	0,51***	0,40***	-0,09***	-			
Apitudes intellectuelles	-0,21***	-0,22***	0,36***	0,36***	0,21***	0,20***	-0,33***	-0,34***	0,08***	0,05***	-0,12***	-0,12***	0,06***	-0,21***	-		
Adversité familiale	0,22***	0,24***	-0,22***	-0,19***	-0,15***	-0,11***	0,26***	0,23***	-0,06***	0,00	0,10***	0,05**	0,06***	0,19***	-0,14***	-	
Décrochage scolaire	0,36***	0,37***	-0,32***	-0,27***	-0,25***	-0,24***	0,43***	0,40***	-0,04**	-0	0,16***	0,12***	-0,08***	0,23***	-0,20***	0,25***	-
	0,24	0,25	74,0	73,9	13,3	13,4	0,31	0,31	2,2	2,4	2,4	2,3	1,5	0,60	46,3	1,7	0,17
	0,43	0,43	10,5	10,0	2,5	2,4	0,28	0,27	0,82	0,86	0,94	0,86	0,50	0,49	6,99	1,60	0,37

plutôt normal de se retrouver avec ce genre de résultats. De plus, la matrice indique que toutes les variables sont minimalement corrélées à la variable dépendante qui est le décrochage scolaire sauf pour les relations chaleureuses qui présentent une très faible corrélation au T1 et une corrélation qui est non significative au T2.

### **3.2. Analyse de l'attrition**

Afin d'évaluer l'effet potentiel des données manquantes sur les résultats, les élèves conservés dans l'échantillon final ont été comparés à ceux qui ont été retirés parce qu'ils n'avaient pas répondu à l'un des questionnaires du Temps 1. Un test-t ainsi qu'un Chi-deux ont été utilisés pour effectuer la comparaison entre les deux échantillons (voir le Tableau II en page 45). Sur les deux questionnaires complétés au T1, seul l'un d'entre eux n'a pas été complété par tous les élèves. Les sujets qui n'avaient pas répondu au second questionnaire du T1 portant sur la qualité de la relation maître-élève ont été retirés. Les informations au T1 à propos de ces élèves pour les variables de nature scolaire étaient néanmoins disponibles. Parmi les élèves qui ont été éliminés, il y en a 63 % pour qui l'information sur la relation maître-élève était présente au T2.

Les résultats obtenus démontrent que les sujets inclus dans l'échantillon final ( $n = 4069$ ) se distinguent significativement de ceux qui n'en font plus partie ( $n = 857$ ) sur plusieurs des variables d'intérêt. L'ensemble des individus éliminés possédait des caractéristiques ou des comportements davantage considérés à risque, ce qui peut ainsi entraîner une sous-représentation de ces sujets dans le présent échantillon. Entre autres, les élèves exclus

Tableau II : Différences de moyenne ou de proportion entre les sujets exclus et les sujets sélectionnés dans l'échantillon

Variables	Sujets exclus		Sujets sélectionnés		Test-t ou Chi-deux ( <i>t</i> ou $\chi^2$ )	Taille de l'effet ( <i>d</i> ) ou Phi
	n	M (é.-t.) ou %	n	M (é.-t.) ou %		
Garçons	434	50,8%	1917	47,1%	3,77	-
Aptitudes intellectuelles T1	781	45,07 (7,75)	3822	46,53 (6,80)	-4,90***	0,005
Adversité familiale T1	778	1,83 (1,58)	3811	1,67 (1,61)	2,65**	0,002
Indiscipline scolaire T1	844	0,78 (0,59)	4053	0,57 (0,46)	9,52***	0,018
Risque de décrocher T1	823	0,36 (0,30)	3952	0,30 (0,27)	5,68***	0,007
Risque de décrocher T2	524	0,34 (0,27)	2917	0,30 (0,26)	3,637***	0,003
Élèves avec retard scolaire T1	242	28,2%	951	23,3%	9,134**	0,003
Élèves avec retard scolaire T2	254	29,7%	993	24,4%	10,33**	0,001
Rendement scolaire T1	825	72,41 (10,99)	3960	74,34 (10,38)	-4,80***	0,006
Rendement scolaire T2	525	72,66 (10,34)	2921	74,08 (9,94)	-3,00**	0,002
Motivation scolaire T1	848	12,77 (2,67)	4041	13,45 (2,40)	-6,87***	0,01
Motivation scolaire T2	535	12,92 (2,53)	2959	13,43 (2,37)	-4,35***	0,005
Relations chaleureuses T1	-	-	-	-	-	-
Relations chaleureuses T2	515	2,33 (0,84)	2908	2,39 (0,86)	-1,52	-
Relations conflictuelles T1	-	-	-	-	-	-
Relations conflictuelles T2	514	2,41 (0,86)	2902	2,24 (0,86)	4,197***	0,005
Décrocheur	184	21,5%	631	15,5%	18,30***	0,0001
Âge	857	13,84 (0,79)	4069	13,98 (0,76)	-4,69***	0,004

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

connaissaient davantage de difficultés scolaires, c'est-à-dire un risque de décrocher et un retard scolaire plus élevés ainsi qu'un rendement et une motivation scolaires plus faibles en secondaire 2 et 3 (T1 et T2).

Considérant la forte présence de difficultés sur le plan des apprentissages, il n'est guère surprenant de constater que les élèves éliminés se retrouvaient en plus grande proportion dans la catégorie des décrocheurs et que leur score aux matrices de Raven était significativement inférieur aux élèves conservés. Également, les sujets exclus étaient plus indisciplinés, ce qui entraînait possiblement des relations avec leurs enseignants qui étaient de nature plus

conflictuelles (au Temps 2 seulement). Des différences sont aussi présentes sur le plan socioéconomique avec un niveau d'adversité familiale plus élevé. Enfin, les élèves exclus étaient en moyenne moins âgés que les élèves conservés. Cette différence pourrait être due au fait que les élèves plus jeunes, nés au mois de juillet, août ou septembre, présentent en moyenne davantage de difficultés scolaires que les élèves plus vieux, nés en octobre, novembre ou décembre (Cobley, McKenna, Baker, & Wattie, 2009).

Malgré toutes ces différences qui ont été identifiées entre les sujets retirés et ceux sélectionnés, il faut prendre en considération que la taille d'effet ou la valeur Phi pour toutes les variables demeurent toujours extrêmement petites. Il est donc probable que les différences retrouvées soient dues à la taille de l'échantillon qui est relativement élevée.

Il existe quelques dimensions sur lesquelles les élèves éliminés ne se distinguaient pas de façon significative par rapport à ceux conservés, soit les relations chaleureuses avec les enseignants (T2) ainsi que le sexe.

De manière générale, l'ensemble de ces résultats suggère qu'il existe des différences entre les sujets exclus et ceux sélectionnés, mais ces différences sont de petite taille.

### **3.3. Analyses principales**

Rappelons que le modèle a été testé à l'aide de plusieurs régressions logistiques étant donné que la variable dépendante, le décrochage scolaire, est catégorielle. Les prédicteurs utilisés, soient le retard, le rendement et la motivation scolaires ont d'abord été analysés de manière agrégée (score global de risque), puis individuellement en interaction avec la qualité

des relations élève-enseignants. Tous ces prédicteurs sont mesurés en faisant la moyenne des résultats recueillis en secondaire 2 (T1) et secondaire 3 (T2)<sup>1</sup>.

Les relations chaleureuses et conflictuelles, qui font également la moyenne des données de secondaire 2 et 3<sup>2</sup>, ont été traitées dans des régressions logistiques distinctes. Pour mesurer les effets d'interaction, les prédicteurs ont initialement été standardisés pour diminuer la colinéarité et faciliter l'interprétation des coefficients. De plus, les variables catégorielles comme le retard scolaire et le sexe ont été recodés en des scores de zéro et de un. Ensuite afin de créer les termes d'interaction, chacun des prédicteurs a été multiplié avec chacun des modérateurs (Baron & Kenny, 1986). Par la suite, ceci nous a permis de procéder aux analyses qui ont toutes été effectuées en quatre blocs subséquents. Les variables de contrôle ont été introduites les premières (Bloc 1), suivies des prédicteurs (Bloc 2), des variables modératrices (Bloc 3) et des interactions (Bloc 4).

Après avoir analysé les interactions doubles, chacune des régressions logistiques a été reprises en ajoutant cette fois-ci l'interaction triple qui inclut le sexe comme troisième variable modératrice. Pour y arriver, chaque prédicteur était multiplié par la qualité des relations avec les enseignants, puis multiplié par le sexe et entré au Bloc 5.

La qualité du modèle de prédiction a été vérifiée à l'aide du R-deux de Cox et Snell et du R-deux de Nagelkerke. Ces deux valeurs offrent une indication de la variance du décrochage scolaire qui est expliquée par le modèle. De plus, le tableau de classification a été

---

<sup>1</sup> Des analyses ont aussi été effectuées en regardant séparément les prédicteurs en secondaire 2 (T1) et en secondaire 3 (T2). Les résultats obtenus demeuraient similaires, mais étaient moins prononcés.

<sup>2</sup> Des analyses ont aussi été effectuées en regardant séparément les relations chaleureuses et conflictuelles en secondaire 2 (T1) et en secondaire 3 (T2). Les résultats obtenus demeuraient similaires, mais étaient moins prononcés.

pris en compte. Celui-ci permet de constater à quel point le modèle prédit correctement la catégorie auquel le sujet appartient. Le test de Hosmer-Lemeshow a été mis de côté car sa validité est très sensible à la taille de l'échantillon (Kramer & Zimmerman, 2007). En fait, plus la taille de l'échantillon augmente, plus les probabilités de voir le test de Hosmer-Lemeshow rejeter l'adéquation du modèle augmentent. Ceci semble être le cas dans notre étude. En effet, en utilisant notre échantillon de 4069 élèves, le test de Hosmer-Lemeshow s'avère pratiquement toujours significatif. Par contre, lorsque le modèle est analysé avec un sous-échantillon aléatoire de 1000 élèves, le test de Hosmer-Lemeshow devient alors non significatif (i.e. que les valeurs prédites par le modèle ne sont pas statistiquement différentes des valeurs observées). C'est donc pour cette raison que cet indice d'adéquation a été délaissé au profit des autres indicateurs. Les résultats des analyses principales sont présentés ci-dessous en suivant l'ordre des hypothèses proposées.

### **3.3.1. Le risque de décrocher**

La première série d'analyses a pour but d'analyser l'effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur le lien existant entre le niveau de risque de décrocher et l'abandon scolaire. Le Tableau III montre les résultats des régressions logistiques effectuées en quatre blocs consécutifs. Les rapports de cotes ainsi que les intervalles de confiance à 95% y sont présentés. Un rapport de cotes indique le niveau de risque de présenter une caractéristique

Tableau III : Effet modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur le lien entre le risque de décrocher et le décrochage scolaire

	Bloc 0	Bloc 1	Bloc 2	Bloc 3	Bloc 4	Bloc 5
<i>Relations chaleureuses</i>						
Sexe	0,61*** (0,51 - 0,72)	0,60*** (0,5 - 0,73)	0,71*** (0,59 - 0,88)	0,72** (0,59 - 0,89)	0,73** (0,6 - 0,89)	0,66** (0,51 - 0,85)
Aptitudes intellectuelles	0,93*** (0,92 - 0,94)	0,94*** (0,93 - 0,96)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)
Adversité familiale	1,46*** (1,39 - 1,54)	1,40*** (1,33 - 1,48)	1,30*** (1,23 - 1,38)	1,30*** (1,22 - 1,38)	1,29*** (1,22 - 1,37)	1,30*** (1,22 - 1,37)
Indiscipline scolaire	3,16*** (2,67 - 3,73)	2,34*** (1,96 - 2,79)	1,54*** (1,26 - 1,88)	1,60*** (1,3 - 1,96)	1,60*** (1,31 - 1,96)	1,60*** (1,31 - 1,96)
Risque de décrocher	3,34*** (3,03 - 3,69)		2,80*** (2,51 - 3,11)	2,83*** (2,54 - 3,15)	2,83*** (2,54 - 3,15)	2,65*** (2,3 - 3,06)
Relations chaleureuses	0,96 (0,85 - 1,04)			1,15** (1,04 - 1,27)	1,11 (0,98 - 1,25)	1,13 (0,96 - 1,33)
Risque * Relations chaleureuses					1,06 (0,96 - 1,18)	1,04 (0,91 - 1,19)
Risque * Relations chaleureuses * Sexe						1,05 (0,85 - 1,29)
Bloc		462,06***	424,54***	7,60**	1,30	0,21
Modèle		462,06***	886,60***	894,30***	895,60***	897,90***
R-deux de Cox et Snell		0,11	0,20	0,20	0,20	0,20
R-deux de Nagelkerke		0,19	0,34	0,34	0,34	0,34
Pourcentage de classification correct		83,9%	86,1%	86,3%	86,3%	86,4%
<i>Relations conflictuelles</i>						
Sexe	0,61*** (0,51 - 0,72)	0,60*** (0,5 - 1,32)	0,72*** (0,59 - 0,88)	0,72** (0,59 - 0,88)	0,73** (0,6 - 0,89)	0,68* (0,52 - 0,88)
Aptitudes intellectuelles	0,93*** (0,92 - 0,94)	0,94*** (0,93 - 1,02)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)	0,97*** (0,96 - 0,99)
Adversité familiale	1,46*** (1,39 - 1,54)	1,40*** (1,33 - 1,09)	1,30*** (1,23 - 1,38)	1,30*** (1,23 - 1,38)	1,30*** (1,23 - 1,38)	1,30*** (1,23 - 1,38)
Indiscipline scolaire	3,16*** (2,67 - 3,73)	2,34*** (1,96 - 1,31)	1,54*** (1,26 - 1,88)	1,36* (1,05 - 1,75)	1,36* (1,05 - 1,75)	1,36* (1,06 - 1,75)
Risque de décrocher	3,34*** (3,03 - 3,69)		2,80*** (2,51 - 3,11)	2,77*** (2,49 - 3,08)	2,84*** (2,55 - 3,17)	2,68*** (2,32 - 3,11)
Relations conflictuelles	1,60*** (1,45 - 1,77)			1,13 <sup>m</sup> (0,98 - 1,31)	1,23** (1,06 - 1,44)	1,25* (1,03 - 1,52)
Risque * Relations conflictuelles					0,90* (0,8 - 1)	0,90 (0,77 - 1,06)
Risque * Relations conflictuelles * Sexe						0,99 (0,79 - 1,24)
Bloc		462,06***	424,54***	5,41 <sup>m</sup>	5,05*	0,217
Modèle		462,06***	886,60***	892,01***	897,05***	898,82***
R-deux de Cox et Snell		0,11	0,20	0,20	0,20	0,20
R-deux de Nagelkerke		0,19	0,34	0,34	0,34	0,34
Pourcentage de classification correct		83,9%	86,1%	86,0%	86,0%	86,0%

Nota.  $\chi^2$  de Wald : \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ . <sup>m</sup>  $p < 0,10$ .

donnée en étant exposé à un certain facteur. Dans le cas présent, les analyses prédisent les probabilités pour un élève de décrocher en présence d'un facteur donné. Un rapport de cote supérieur à 1 signifie que les risques d'appartenir à la catégorie de décrocheurs augmentent pour une augmentation d'une unité de la variable indépendante. Par contre, lorsque le rapport de cote est inférieur à 1, ceci signifie que les probabilités d'être un décrocheur diminuent lorsqu'il y a augmentation des valeurs du prédicteur. En prenant pour exemple l'adversité familiale au Bloc 0, il est possible de constater que le rapport de cotes est de 1,46. Ceci signifie que pour une augmentation d'une unité sur l'échelle d'adversité familiale, l'élève a 1,46 fois plus de risques de décrocher. Toutefois, il faut comprendre que la valeur du rapport de cotes est influencée par le nombre d'intervalles d'une échelle de réponses (par exemple le risque de décrocher se limite à des valeurs comprises entre 0 et 1, alors que le rendement scolaire a des valeurs allant de 35 à 98). Cet effet est contourné en standardisant les variables (moyenne de 0 et écart-type de 1). De cette façon, le rapport de cotes ne traduit plus l'effet d'incrément d'une unité sur l'échelle de réponses, mais bien une augmentation d'un écart-type.

Quant aux intervalles de confiance, ils représentent un intervalle de valeurs qui a 95% de chances de contenir la vraie valeur du rapport de cote estimé. Lorsque la valeur 1 se situe dans l'intervalle de confiance, ceci signifie que le prédicteur n'est pas significatif dans le modèle, alors qu'il le sera si la valeur 1 ne se trouve pas dans cet intervalle. Les données situées au bas du tableau représentent les résultats des différents indicateurs qui ont été utilisés pour vérifier la validité du modèle.

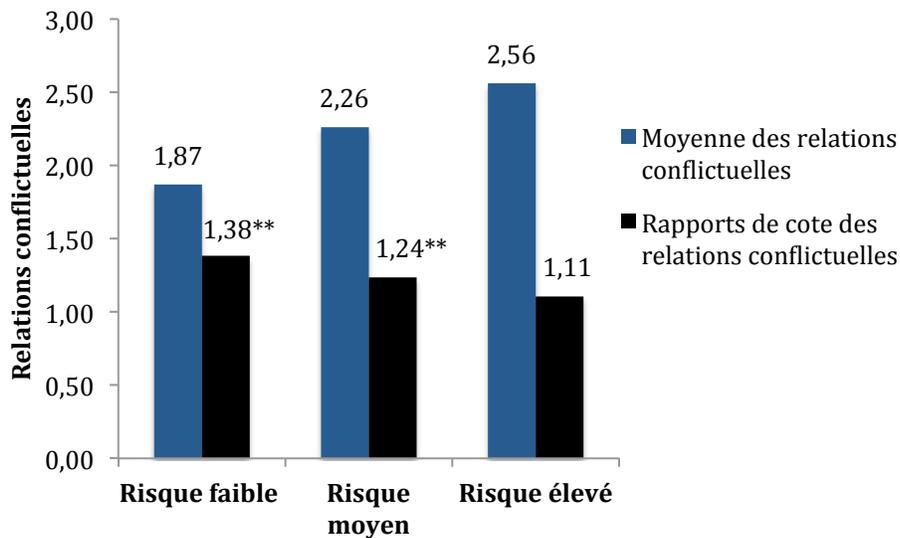
Le Tableau III présentent d'abord les résultats non ajustés au Bloc 0. Les variables de contrôle sont ensuite introduites au Bloc 1. Le sexe, les aptitudes intellectuelles, l'adversité familiale ainsi que l'indiscipline scolaire contribuent tous à prédire le décrochage scolaire de façon largement significative. Le risque de décrocher est ajouté au deuxième bloc. Celui-ci contribue à améliorer de façon importante le modèle en bonifiant le pourcentage de variance expliquée de Cox et Snell et de Nagelkerke, et en augmentant considérablement le pourcentage de classification correct des élèves. Il constitue donc un excellent prédicteur de l'abandon scolaire.

Le bloc suivant permet d'analyser la contribution de la qualité de la relation maître-élève au décrochage scolaire. Tant les relations chaleureuses avec les enseignants que celles conflictuelles apparaissent prédire de manière significative l'abandon scolaire, au-delà des variables de contrôle et du risque de décrocher. Par contre, si la prédiction liée au conflit s'avère dans la direction anticipée (i.e. plus l'élève perçoit des conflits dans ses relations avec ses enseignants, plus les risques d'abandonner augmentent), il en est autrement pour la dimension chaleureuse des relations. Cette inversion de signe pourrait être liée à un effet de suppression étant donné que les relations chaleureuses corrélerent dans la bonne direction avec les autres variables du modèle et qu'elles sont très minimalement corrélées au décrochage scolaire (Pandey & Elliott, 2010). Notons à cet égard que le rapport de cotes au Bloc 0 pour les relations chaleureuses se trouve dans la direction attendue.

Ensuite, le Bloc 4 introduit les effets d'interaction afin de tester les effets potentiellement modérateurs de la relation maître-élève. Les résultats indiquent que l'interaction entre le risque de décrocher et les relations conflictuelles est significative ( $p <$

0,05), mais ne l'est pas pour les relations chaleureuses ( $p = 0,272$ ). Cet effet d'interaction significatif indique que les relations conflictuelles modulent l'effet du risque sur le décrochage scolaire selon le risque des élèves. Pour décomposer l'effet d'interaction, les variables ont d'abord été standardisées (moyenne de 0 et écart-type de 1), afin de faciliter la création de scores élevés et faibles. Pour former le score élevé, un écart-type de 1 a été soustrait de la moyenne fixée à 0 tandis que pour le score faible, un écart-type de 1 a été ajouté. Ensuite, de nouvelles interactions ont été créées en multipliant nos variables de scores faibles et élevés avec les relations conflictuelles. Les analyses ont par la suite été reprises en incluant d'une part les termes d'interaction lorsque le risque de décrocher est faible et d'autre part lorsque le risque de décrocher est élevé. La décomposition de cet effet d'interaction est illustrée à la Figure 1.

Pour interpréter le graphique, il faut d'abord comprendre que les élèves ont été classifiés en trois groupes selon leur niveau de risque de décrocher. Les élèves se situant à un écart-type au-dessus de la moyenne se retrouvent dans le groupe à risque élevé, alors que ceux se situant à un écart-type en-dessous constituent le groupe à risque faible. La colonne de gauche pour chacun des groupes présente la moyenne des conflits entretenus avec les enseignants. Plus le score est élevé, plus il y a de conflits dans la relation. La colonne de droite, quant à elle, affiche le rapport de cotes (et son niveau de signification) des relations conflictuelles pour chacun des groupes formés. Plus le rapport de cote est élevé, plus les relations conflictuelles augmentent les risques d'abandon scolaire.



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

Figure 1 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles avec les enseignants selon le niveau de risque de décrocher des élèves

La Figure 1 démontre d'abord que ce sont les élèves les moins à risque et non les plus à risque, pour qui les relations conflictuelles augmentent le plus les probabilités de décrocher. En effet, même si ce sont les élèves à l'intérieur du groupe à risque faible qui présentent le moins de conflits avec leurs enseignants, ils sont plus enclins à être affectés négativement. Quant aux élèves présentant les risques les plus élevés de décrocher, bien qu'ils entretiennent des relations marquées par davantage de conflits, ceci n'accroît pas leurs probabilités d'abandon scolaire. En effet, l'effet simple de la relation conflictuelle chez les jeunes qui ont un risque élevé de décrocher est non significatif.

Enfin, le dernier bloc introduit l'interaction triple qui est composé du risque de décrocher, de la relation maître-élève et du sexe. Il vise à répondre au troisième objectif de l'étude qui est de déterminer si l'effet modérateur de la qualité de la relation élève-enseignant

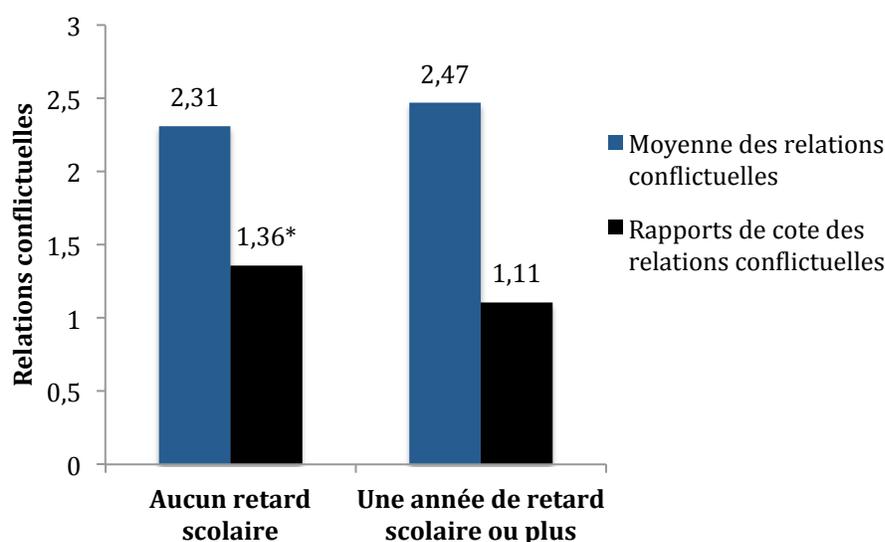
varie en fonction du sexe de l'élève. Les résultats démontrent que tant l'interaction intégrant les relations chaleureuses que les relations conflictuelles ne s'avèrent significatives.

Maintenant que les hypothèses ont été testées avec l'indice général de risque, nous allons vérifier si les résultats sont les mêmes pour les trois sous-indices la composant ou s'ils varient selon leur nature. Pour y arriver, la même séquence analytique sera reprise. Cependant, pour tester l'effet modérateur spécifique à chacun de ces facteurs de risque, les autres dimensions du risque seront contrôlées. Ainsi, si nous voulons examiner, par exemple, l'effet modérateur de la relation maître-élève sur la valeur prédictive du rendement scolaire sur l'abandon scolaire, le retard et la motivation scolaires seront intégrés en variables de contrôle. Étant donné que pour les prochaines analyses, les résultats obtenus pour les variables de contrôles, les prédicteurs et les variables modératrices demeurent sensiblement les mêmes, l'accent sera davantage mis sur ce qui est nouveau d'une analyse à l'autre. C'est pourquoi seuls les résultats des effets d'interaction seront présentés dans les sections suivantes.

### **3.3.2. Le retard scolaire**

Les analyses avec le retard scolaire, reprennent la même séquence analytique qui a été utilisée précédemment. L'introduction des effets d'interaction entre le retard scolaire et la relation maître-élève au Bloc 4 démontre que seule l'interaction composée des relations conflictuelles est significative ( $p < 0,05$ ) (voir le Tableau IV).

La décomposition de cet effet présentée à la Figure 2 démontre que les élèves qui n'ont jamais recommencé une année scolaire sont plus affectés par les relations conflictuelles avec leurs enseignants que les jeunes ayant redoublé au moins une fois. En effet, chez les élèves qui



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

Figure 2 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles selon le niveau de retard scolaire des élèves

ne présentent pas de retard scolaire, le fait d'entretenir des relations conflictuelles avec leurs enseignants augmente leur risque de décrocher, même si pourtant le niveau de conflits qu'ils vivent est inférieur aux élèves qui présentent un retard. Ainsi, il semble que les élèves qui ont redoublé au moins une fois leur année scolaire sont beaucoup moins vulnérables face à la présence de conflits dans leurs relations. Les relations conflictuelles n'ont d'ailleurs pas d'effet principal sur ce groupe d'élèves.

Tableau IV : Rapports de cotes et intervalles de confiance des interactions incluant le retard scolaire

Interactions	Rapports de cotes et intervalles de confiance
Retard scolaire * Relations chaleureuses	1,19 (0,96 - 1,48)
Retard scolaire * Relations conflictuelles	0,82* (0,67 - 0,99)
Retard scolaire * Relations chaleureuses * Sexe	0,86 (0,57 - 1,3)
Retard scolaire * Relations conflictuelles * Sexe	1,01 (0,69 - 1,49)

Nota.  $\chi^2$  de Wald : \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ . <sup>m</sup>  $p < 0,10$ .

Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus pour le risque de décrocher. Une fois de plus, les élèves les plus durement touchés par les relations conflictuelles sont ceux qui ne présentaient pas de risque relatif au retard scolaire. Quant à l'interaction composée des relations chaleureuses, elle demeure non significative malgré l'effet protecteur attendu. Enfin, l'ajout du sexe au modèle comme modérateur de la contribution de la relation maître-élève n'est pas significatif.

### 3.3.3. Le rendement scolaire

L'inclusion des termes d'interaction composés du rendement scolaire et de la qualité de la relation maître-élève au quatrième Bloc indique que seule l'interaction comprenant les relations conflictuelles s'avère marginalement significative ( $p < 0,10$ ) (voir le Tableau V). L'intérêt de rapporter cet effet d'interaction, malgré son niveau de signification supérieur à 0,05, réside dans la démonstration qu'il existe une convergence des résultats observés.

Tableau V : Rapports de cotes et intervalles de confiance des interactions incluant le retard scolaire

Interactions	Rapports de cotes et intervalles de confiance
Rendement scolaire * Relations chaleureuses	1,06 (0,94 - 1,21)
Rendement scolaire * Relations conflictuelles	1,12 <sup>m</sup> (1 - 1,26)
Rendement scolaire * Relations chaleureuses * Sexe	0,88 (0,7 - 1,11)
Rendement scolaire * Relations conflictuelles * Sexe	1,08 (1,08 - 1,15)

Nota.  $\chi^2$  de Wald : \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ . <sup>m</sup>  $p < 0,10$ .

En effet, le résultat signifie que la contribution du rendement sur le décrochage scolaire varie en fonction des relations conflictuelles entretenues entre l'élève et l'enseignant (voir la Figure 3). La décomposition de l'interaction démontre que plus l'élève possède un rendement élevé à l'école, plus les relations conflictuelles avec ses enseignants augmentent ses probabilités de décrocher. Ceci suggère donc que les élèves qui performant bien sur le plan scolaire seraient affectés par la présence des relations conflictuelles avec leurs enseignants, alors que ce ne serait pas le cas pour les élèves qui de prime abord présentent de faibles résultats scolaires. En effet, le lien principal de la relation conflictuelle est non significatif chez les jeunes qui présentent un faible rendement à l'école. Pourtant, ce groupe d'élèves vit en moyenne beaucoup plus de conflits que ceux qui réussissent bien à l'école. Ces conclusions vont dans le même sens que pour l'interaction composée du risque de décrocher et du retard scolaire.

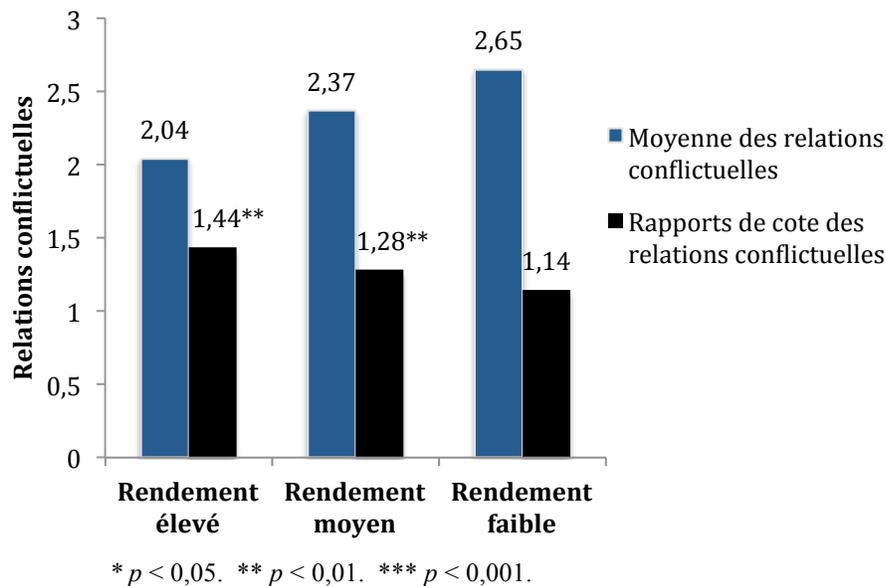


Figure 3 : Rapports de cote et moyenne des relations conflictuelles selon le niveau de rendement scolaire des élèves

Enfin, la triple interaction a été examinée et elle s'avère non significative tant pour les relations chaleureuses que conflictuelles. Donc, le sexe ne ferait pas varier l'effet modérateur de la qualité de la relation élève-enseignant.

### 3.3.4. La motivation scolaire

Les dernières régressions logistiques testent finalement l'effet modérateur de la relation maître-élève en lien avec la motivation scolaire. Les résultats sont présentés au Tableau VI. L'analyse des effets d'interaction démontrent que tant les interactions comprenant les relations chaleureuses ( $p = 0,297$ ) que conflictuelles ( $p = 0,249$ ) ne sont pas significatives. Il en est également de même pour l'interaction triple ajoutant le sexe comme troisième variable modératrice.

Tableau VI : Rapports de cotes et intervalles de confiance des interactions incluant la motivation scolaire

Interactions	Rapports de cotes et intervalles de confiance
Motivation scolaire * Relations chaleureuses	0,95 (0,85 - 0,77)
Motivation scolaire * Relations conflictuelles	1,06 (0,96 - 1,18)
Motivation scolaire * Relations chaleureuses * Sexe	1,00 (0,81 - 1,24)
Motivation scolaire * Relations conflictuelles * Sexe	0,99 (0,81 - 1,2)

Nota.  $\chi^2$  de Wald : \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ . <sup>m</sup> $p < 0,10$ .

## **Chapitre 4 : Discussion**

## 4.1. Résumé des résultats

Le but de la présente étude était d'examiner l'effet potentiellement modérateur de la qualité de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école. Nos résultats n'ont pas permis de faire beaucoup ressortir le côté positif ou protecteur de la relation chaleureuse sur la persévérance scolaire, mais ont plutôt mis en lumière la contribution particulièrement néfaste du conflit, surtout chez les élèves qui performant bien à l'école.

En effet, même si les adolescents qui présentent un risque faible ou moyen de décrocher vivent en moyenne moins de conflits que ceux plus enclins à abandonner l'école, ils sont beaucoup plus susceptibles d'être perturbés par les relations conflictuelles. La présence de ces conflits augmente de façon significative leurs probabilités de décrocher, alors que ce n'est pas le cas pour ceux qui sont déjà très hypothéqués sur le plan des apprentissages. Il est donc possible de supposer qu'une fois que les élèves présentent des difficultés scolaires importantes au secondaire, l'ajout de facteurs de risque sociaux ne prédit pas davantage leur risque de décrocher (Croninger & Lee, 2001). De plus, il est probable que ces élèves entretiennent des relations avec leurs enseignants qui sont négatives depuis très longtemps, considérant que les problèmes d'apprentissage et de comportements prédisent les relations conflictuelles et que le conflit est relativement stable durant le parcours scolaire (Jerome et al., 2008). Ce long historique de relations négatives peut donc contribuer à moins les affecter une fois au secondaire, puisqu'ils ont l'habitude de devoir composer avec des relations difficiles. Il est donc possible qu'ils soient en quelque sorte « immunisés » ou rendu « imperméables » contre les conséquences que pourraient avoir les relations conflictuelles sur eux. À l'opposé, les élèves qui présentent un risque moyen ou faible de décrocher vont être beaucoup plus

sensibles aux conflits avec leurs enseignants. Plusieurs raisons peuvent être mises de l'avant pour expliquer un tel résultat. D'abord, il se peut que ces élèves qui sont compétents sur le plan scolaire n'aient jamais fait face à des conflits avec leurs enseignants auparavant. Ils peuvent donc éprouver des difficultés à gérer ce genre de situations, ce qui peut entraîner une cascade d'évènements négatifs : les conflits engendrent une diminution du rendement scolaire, ce qui a pour conséquence d'alimenter les conflits et ainsi de suite. Une seconde hypothèse est que l'apparition de ces conflits, chez des élèves peu à risque sur le plan des apprentissages, masquent l'expression d'autres symptômes qui n'ont pas été mesurés dans l'étude et qui peuvent être beaucoup plus graves, tels que la consommation de psychotropes, la dépression, la présence de relations conflictuelles avec les parents, etc. Il y a donc lieu de se demander si c'est bien le conflit lui-même qui soit difficile pour les élèves et qui entraîne ce désengagement ou s'il ne s'agit pas de l'expression de problèmes sous-jacents plus importants.

Les résultats obtenus sont difficilement comparables à ceux d'autres études, puisque très peu d'entre elles ont testé l'effet modérateur du conflit chez des élèves du secondaire. Une première étude l'ayant fait a démontré que les élèves étaient tous affectés négativement par les relations conflictuelles avec leur enseignant, peu importe leur niveau de risque (Fallu & Janosz, 2003). Par contre, comme cette étude a utilisé un échantillon d'élèves en adaptation scolaire, la plupart des élèves étaient scolarisés dans des groupes stables avec un enseignant tuteur responsable de plusieurs matières, ce qui représente un contexte très différent du présent échantillon. Une autre étude a trouvé que la relation maître-élève conflictuelle était plus perturbatrice pour les élèves qui sont à risque sur le plan académique en raison de leurs difficultés d'apprentissage (Croninger & Lee, 2001). Toutefois cette étude a utilisé une mesure

de la relation maître-élève qui est très globale et qui ne fait pas la différence entre la chaleur et le conflit, deux dimensions distinctes importantes.

L'effet modérateur du conflit a aussi été examiné de façon individuelle auprès des trois facteurs de risque composant l'indice de risque de décrocher, afin de voir si sa contribution pouvait différer. Les mêmes conclusions que celles présentées précédemment sont ressorties pour le retard et le rendement scolaires, mais pas pour la motivation. Ainsi la présence de conflits augmente les probabilités d'abandonner l'école chez les élèves qui n'ont pas de retard scolaire et qui ont un bon rendement scolaire, même si ces derniers vivent en moyenne moins de conflits que ceux qui cumulent un retard et des notes scolaires très faibles. Il est possible que nous n'ayons pas pu examiner d'interaction avec la motivation scolaire en raison de la corrélation modérément élevée entretenue avec la relation maître-élève ( $r > 0,30$ ). En effet, il est toujours plus difficile d'examiner un effet modérateur lorsqu'il y a une corrélation entre les variables indépendante et modératrice.

D'autre part, du côté des relations chaleureuses, les résultats n'ont pas montré les effets d'interaction attendus. L'absence de l'effet protecteur anticipé (i.e. la diminution de l'effet du risque surtout pour les élèves fortement à risque) va à l'encontre de ce qui était attendu. Toutefois, ceci ne signifie pas pour autant que la relation chaleureuse n'a pas une relation indirecte avec le décrochage scolaire. En effet, elle est corrélée significativement tant au rendement qu'à la motivation scolaire. Par contre, l'association est plus élevée avec la motivation. Ceci serait dû au fait que la relation maître-élève est en partie une mesure de l'adaptation sociale et est donc plus proximale du comportement que de la réussite scolaire (Hamre & Pianta, 2001). Ainsi, il est possible que par la qualité de leurs relations avec les

élèves, les enseignants contribuent significativement à la motivation et au rendement de ceux-ci, ce qui influence par la suite leur risque de décrocher. La relation chaleureuse pourrait donc avoir un effet direct non pas sur le décrochage scolaire, mais bien sur certains de ses prédicteurs. Cette hypothèse demanderait à être testée.

Néanmoins, les résultats actuels n'ont pas permis de démontrer que les relations chaleureuses pouvaient représenter un facteur de protection pour les élèves à risque et d'ainsi reproduire les conclusions tirées de l'étude de Fallu & Janosz (2003). Cependant, certaines limites méthodologiques sont à prendre en considération dans cette étude. Notamment les variables n'ont pas été centrées lorsque les effets d'interaction ont été testés. Cette étape aurait permis de diminuer la multicollinéarité entre les variables et de favoriser l'analyse des coefficients obtenus. Il est donc possible que l'interprétation des résultats soit biaisée. De plus, comme l'étude était constituée d'un échantillon d'élèves de classes d'adaptation scolaire dont le contexte d'apprentissage ressemble beaucoup à celui du primaire, il est possible d'émettre comme hypothèse que leurs conclusions ne peuvent se généraliser aux élèves du secondaire de classes ordinaires qui possèdent plusieurs enseignants à la fois. De plus, il est possible que quelques-uns des énoncés qui composent l'échelle de relations chaleureuses ne soient pas appropriés ou adaptés aux élèves du secondaire de classes ordinaires, ce qui nous a amené à n'obtenir aucun résultat significatif. En effet, l'examen détaillé des réponses aux items montre que les élèves sont très nombreux à ne pas partager leurs sentiments et expériences personnelles avec leurs profs ou à ne pas passer de temps libre avec eux. Il existe donc très peu de variabilité pour certains énoncés, ce qui signifie peut-être qu'ils ne mesurent pas le concept de chaleur tel qu'il pourrait être vécu au secondaire. En effet, notre mesure cherche à évaluer une relation dont le niveau de chaleur serait très élevé, ce qui correspond peu au vécu

scolaire des élèves. Compte tenu du contexte organisationnel présent à l'école secondaire, il est peu possible, voire impossible, que les enseignants soient disponibles pour écouter les expériences scolaires des élèves ou pour passer du temps avec eux en dehors des heures de cours, tel que le suggère certains des énoncés de notre échelle. La réalité est que les enseignants côtoient souvent des dizaines d'élèves à la fois et n'ont pas le temps nécessaire pour développer une relation basée sur un niveau élevé de proximité et de communication. De plus, la définition d'une relation chaleureuse inclut des éléments de soutien (Pianta, 1999). Cet aspect n'est pas du tout présent dans notre échelle, de même que dans la plupart des études ayant mesuré la dimension chaleureuse de la relation maître-élève. Même le Student-Teacher Relationship Scale de Pianta qui est souvent utilisé dans les études effectuées au primaire est composé d'items sur l'affection ou la communication plutôt que sur le soutien (Pianta & Stuhlman, 2004). Pourtant, le soutien que peut offrir un enseignant à ses élèves lors de leurs apprentissages pourrait beaucoup mieux représenter ou mesurer le concept de relation maître-élève au secondaire. Il serait, par exemple, pertinent de savoir si l'enseignant se soucie que ses élèves comprennent la matière, s'il est présent pour les aider quand les apprentissages sont plus difficiles, etc.

Enfin, l'un des derniers aspects examiné en lien avec la relation maître-élève était de déterminer si son effet modérateur pouvait varier selon le sexe de l'élève. L'hypothèse initiale était que l'effet modérateur de la relation chaleureuse serait plus important pour les filles et que l'effet modérateur de la relation conflictuelle serait plus important pour les garçons n'a pas été confirmée. Les résultats n'indiquent aucun effet modérateur du sexe sur la contribution de la relation maître-élève au décrochage scolaire. Comme aucune étude à notre connaissance n'a évalué une interaction triple avec le sexe, les résultats obtenus sont difficilement

comparables. Toutefois, ceux ayant examiné l'effet modérateur du sexe sur la qualité de la relation maître-élève ont pu démontrer que les relations conflictuelles semblaient davantage nuire à l'adaptation des garçons, alors que les relations chaleureuses seraient plus importantes pour les filles. (Ewing & Taylor, 2009). Comme le sexe semble ainsi avoir un effet modérateur sur la qualité de la relation maître-élève, il était justifié de voir s'il ne pouvait pas aussi modérer la contribution de la relation élève-enseignant au décrochage scolaire.

## **4.2. Forces et limites**

Quelques limites méthodologiques sont à prendre en considération dans cette étude. Notamment, l'élimination des sujets qui n'avaient pas complété le questionnaire du T1 peut entraîner un biais dans les analyses. Les élèves exclus étaient en moyenne plus nombreux à présenter des difficultés sur le plan scolaire, comportemental et social. Ils manifestaient davantage de problèmes à réussir à l'école, à bien s'entendre avec leurs enseignants ou à demeurer discipliné en classe, ce qui faisait d'eux un groupe appartenant en plus grande proportion que les élèves conservés à la catégorie de décrocheurs. Compte tenu de ces différences, il est possible que les résultats obtenus pour l'échantillon final ne soient pas représentatifs de l'échantillon initial, ce qui est susceptible d'affecter la validité externe de notre étude. Il faut aussi tenir compte du fait que le présent échantillon est composé d'élèves provenant de milieux défavorisés. Ceci peut donc représenter un autre facteur pouvant nuire à la généralisation des résultats obtenus. Cependant, une étude a démontré que le lien prédictif entre la relation maître-élève et le désir de décrocher ne variait pas en fonction du statut socioéconomique. Il semble donc ne pas exister de différences entre les élèves de milieux

favorisés ou défavorisés lorsqu'il s'agit de prédire les intentions d'abandonner l'école à l'aide de la qualité de la relation maître-élève (Bergeron, 2008).

De plus, une autre limite de l'étude est que comme le raccrochage n'a pas été pris en compte, il est possible de se demander si les raccrocheurs, comparativement aux décrocheurs, pourraient entretenir des rapports différents avec leurs enseignants. Également, la façon dont a été mesurée la qualité des relations avec les enseignants n'est pas optimale, puisque les élèves doivent se prononcer sur l'ensemble de leurs enseignants plutôt que sur un seul à la fois. Il serait donc particulièrement intéressant d'évaluer, par exemple, si une relation conflictuelle avec un seul enseignant aurait le même impact. Les élèves pourraient être sollicités à évaluer leurs enseignants de mathématiques et de français, soit ceux avec qui ils passent probablement plus de temps au cours d'une année scolaire.

Malgré ces quelques limites, cette étude possède plusieurs grandes forces. Elle a notamment permis d'examiner la qualité de la relation maître-élève au secondaire et en lien avec le décrochage scolaire, ce qui a été peu fait auparavant, puisque les études ayant été menées sont davantage effectuées chez les élèves du primaire ayant des problèmes de comportements ou encore des problèmes d'apprentissage. De plus, le nombre de sujets compris dans les analyses est relativement élevé, ce qui augmente la puissance statistique. Enfin, les données recueillies proviennent non seulement de mesures auto-révélées, mais aussi de données officielles.

### **4.3. Implications pour l'intervention**

Les résultats de la présente étude démontrent que la réussite scolaire des élèves ne passe pas simplement par le développement de compétences scolaires, mais aussi par la

construction de relations interpersonnelles avec les enseignants qui sont exemptes de conflits. En effet, la présence d'interactions conflictuelles augmente les probabilités que l'élève abandonne l'école et ce d'autant plus chez ceux qui de prime abord ne présentent pas de problèmes particuliers au niveau de leurs apprentissages. Même si ces derniers, qui performant bien en classe et qui ne présentent pas de problèmes de comportement, sont en bonne position pour profiter de leur expérience scolaire et pour réussir, ils sont plus susceptibles de ne pas réaliser leur plein potentiel si leur relation avec leur enseignant est négative (Englund, Egeland, & Collins, 2008). Ainsi, l'une des implications des résultats de cette étude pour prévenir le décrochage scolaire est d'accorder une attention particulière aux conflits pouvant survenir entre un élève et son enseignant, en particulier lorsque cet élève fonctionne bien en classe.

Pour y parvenir, plusieurs avenues peuvent être envisagées. D'abord, il semble important que les programmes de formation des enseignants puissent inclure l'étude du rôle de la qualité de la relation maître-élève sur les compétences scolaires des élèves ainsi que des informations sur la formation et le maintien d'une relation positive (Englund et al., 2008). De plus, ceci leur permettra de connaître les risques associés à la présence de relations conflictuelles, notamment chez les élèves qui ne sont pas identifiés comme étant à risque de décrocher, et l'importance de désamorcer rapidement ces conflits. En étant davantage renseignés sur l'importance de leur relation affective avec leurs élèves, ils seront plus conscientisés sur l'impact tant positif que négatif qu'ils peuvent avoir sur eux.

Ensuite, le psychoéducateur en milieu scolaire peut être impliqué à plusieurs niveaux pour soutenir tant l'enseignant que l'élève. Celui-ci doit être très alerte face à des situations où

un conflit entre un élève et un enseignant lui est rapporté. Il doit d'abord pouvoir déterminer s'il est en présence d'un enseignant qui est en conflit avec plusieurs de ses élèves, d'un élève qui est en conflit avec la majorité de ses enseignants ou encore d'un conflit totalement isolé. Ceci lui permettra de mieux guider son intervention et de mieux cerner l'origine du problème.

Si la problématique semble davantage provenir de l'enseignant, le psychoéducateur devra pouvoir lui offrir un accompagnement afin qu'il sache comment éviter les discordes avec les élèves et leur escalade (Meyers, 2003). Il pourra également le conscientiser sur les résultats néfastes des relations conflictuelles avec les élèves, surtout avec ceux qui fonctionnent très bien à l'école. Il peut aussi le soutenir afin qu'il puisse implanter des interventions dans sa classe qui sont susceptibles d'avoir des effets bénéfiques sur la relation qu'il entretient avec ses élèves et sur leurs apprentissages.

Si au contraire, l'origine du problème semble davantage être du côté de l'élève, le psychoéducateur devra pouvoir déterminer le type de jeune auquel il fait face. S'il s'agit d'un élève avec des problèmes de comportement ou avec des attitudes négatives en classe, il se peut que ce soit la source du conflit. Il faudra alors travailler sur ces différents éléments, car ils nuisent à la prévention du décrochage scolaire. À l'inverse si l'élève réussit bien à l'école et qu'il ne présente pas de problèmes, le psychoéducateur doit aussi rester à l'affût même si la situation ne semble pas prioritaire. Il se peut que l'élève ne soit pas en mesure de pouvoir régler ce conflit par manque d'habiletés dans la résolution de problèmes. Il faudra alors l'outiller pour y faire face. Également, il est possible que ces conflits cachent d'autres symptômes plus importants, tels que la dépression, la consommation de psychotropes, etc. Le

psychoéducateur devra donc aller creuser plus loin pour déterminer la véritable nature de ces conflits.

Donc, la présence d'interactions conflictuelles entre un élève et son enseignant nécessite une intervention rapide ce, d'autant plus chez les élèves qui ne présentent pas à première vue un risque élevé d'abandonner l'école. Le psychoéducateur doit rester très vigilant face à ce type de situations en milieu scolaire.

## **Conclusion**

La présente étude a permis de mieux comprendre le rôle qu'occupe la qualité de la relation maître-élève auprès des élèves du secondaire. Notamment, des effets d'interaction ont mis en évidence que la présence de relations conflictuelles avec les enseignants étaient particulièrement néfastes pour les élèves qui fonctionnaient bien à l'école, c'est-à-dire qui n'avaient pas de retard scolaire, qui présentaient un bon rendement et donc qui avaient un risque faible de décrocher. Pour ces élèves, le fait d'entretenir des relations de mauvaise qualité amplifie leurs risques d'appartenir à la catégorie des décrocheurs. Ce résultat est particulièrement nouveau. Quant aux relations chaleureuses, bien que notre étude n'ait pas permis de conclure qu'elles peuvent jouer un rôle protecteur auprès des élèves à risque de décrocher, il n'en demeure pas moins que les connaissances issues de la littérature scientifique démontrent qu'elles contribuent au développement des élèves sur le plan socioaffectif, comportemental et scolaire. Ainsi, le fait que les résultats n'abondent pas dans le sens attendu rend encore plus important la nécessité d'effectuer d'autres études afin d'évaluer si une relation maître-élève chaleureuse peut être un facteur modérateur auprès des élèves du secondaire scolarisés en classes ordinaires.

Néanmoins, il reste encore beaucoup d'études à effectuer pour démystifier toutes les facettes de la relation maître-élève. Plusieurs éléments sont encore peu connus et mériteraient d'être explorés de façon plus détaillée. Entre autres, le concept de chaleur au secondaire aurait besoin d'être révisé afin qu'il puisse mieux tenir compte de la réalité des écoles secondaires qui de toute évidence ne permet pas d'évaluer la relation maître-élève positive avec les mêmes

standards qu'au primaire. De plus, il serait pertinent d'évaluer le rôle de la relation maître-élève à différents âges (surtout à l'adolescence) et de voir si certaines périodes ne seraient pas plus critiques que d'autres pour le développement. Il y a également lieu de se demander combien de relations positives ou négatives sont nécessaires pour avoir un impact sur les élèves. Est-ce qu'une seule serait suffisante? Enfin, les futures études consacrées à la qualité de la relation élève-enseignant pourraient aussi s'intéresser aux facteurs (de l'enseignant, de l'élève ou de l'école) qui aident à promouvoir une relation de meilleure qualité spécifiquement auprès des élèves à risque? Est-ce qu'il s'agit des mêmes pour l'ensemble des élèves ou non?

## Références

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Allison, P. D. (2001). *Missing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Arbeau, K. A., Coplan, R. J., & Weeks, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socio-emotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development, 34*(3), 259-269.
- Archambault, I., & Janosz, M. (2008). Fidélité, validité discriminante et prédictive de l'indice de prédiction du décrochage. *Revue canadienne des sciences du comportement, 41*(3), 187-191.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229.
- Baron, R. M., & 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*(6), 1173-1182.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568-582.
- Bergeron, J. (2008). *Les relations avec les enseignants, la motivation à apprendre et le désir de décrocher : analyse contrastée en fonction du milieu socioéconomique*. (Université de Montréal, Montréal).
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- Cobley, S., McKenna, J., Baker, J., & Wattie, N. (2009). How Pervasive Are Relative Age Effects in Secondary School Education? *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 520-528.

- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record, 103*(4), 548-581.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the Contexts of Relationship Quality between Middle School Students and Teachers. *The Elementary School Journal, 106*(3), 193-223.
- Domagała-Zyśk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International, 27*(2), 232-247.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241.
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do Adults Make a Difference? *Journal of Social Issues, 64*(1), 77-94.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort. *Sociology of Education, 65*(2), 95-113.
- Ewing, A. R., & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1), 92-105.
- Fallu, J. S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation, 32* (1), 7-29.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence, 8*(2), 133-156.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research, 25*(3), 201-239.

- Giguère, V., Morin, A. J. S., & Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements deviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de Psychoéducation, 40*(1), 25-50.
- Guevremont, A., Roos, N. P., & Brownell, M. (2007). Predictors and consequences of grade retention: Examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(1), 50-67.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638.
- Hamre, B. K., & 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., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Hearn, S. (1998). Is child-related training or general education a better predictor of good quality care? *Early Child Development and Care, 141*, 31-39.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child Development, 63*(4), 867-878.
- Howes, C., Hamilton, C. E., & Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology, 38*(2), 113-132.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & 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.

- Hughes, J. N., Wu, J.-Y., Kwok, O.-m., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher-student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology* 104(2), 350-365.
- ISQ (2012). *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire du primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Vol. 2, p. 115-151). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., & Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, Québec: Université de Montréal
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Kennedy, J. H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Kramer, A. A., & Zimmerman, J. E. (2007). Assessing the calibration of mortality benchmarks in critical care: The Hosmer-Lemeshow test revisited. *Critical Care Medicine*, 35(9), 2052-2056.

- Lan, W., & Lanthier, R. (2003). Changes in Students' Academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 8(3), 309-332.
- Larose, S., Bernier, A., & Soucy, N. (2005). Attachment as a moderator of the effect of security in mentoring on subsequent perceptions of mentoring and relationship quality with college teachers. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(3), 399-415.
- Le Blanc, M. (1996). *MASPAQ: Mesures de l'adaptation sociale et personnelle pour les adolescents québécois. Manuel et guide d'utilisation*. Montréal, Québec: Université de Montréal.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- MELS. (1999). Les sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants en formation générale des jeunes (FGJ) - Démarche méthodologique. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/.../AnnexeMethodologiqueDecrochage.pdf>
- MELS. (2011). Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification (décrochage), parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, 2009-2010. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf>
- Meyers, S. A. (2003). Strategies To Prevent and Reduce Conflict in College Classrooms. *College Teaching*, 51(3), 94-98.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404.

- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220-233.
- Murray, C., & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology, 43*(2), 137-152.
- Murray, C., & Pianta, R. C. (2007). The Importance of Teacher-Student Relationships for Adolescents with High Incidence Disabilities. *Theory Into Practice, 46*(2), 105-112.
- O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 87-98.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120-162.
- Pandey, S., & Elliott, W. (2010). Suppressor Variables in Social Work Research: Ways to Identify in Multiple Regression Models. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*(1), 28-40.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. S. (1992). Relationships between Children and Kindergarten Teachers from the Teachers' Perspective. Dans R. C. Pianta (dir.), *Beyond the Parent: The Role of Other Adults in Children's Lives* (p. 61-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(2), 295-312.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.
- Pittman, R. B. (1986). Importance of personal, social factors as potential means for reducing high school dropout rate. *The High School Journal, 70*(1), 7-13.
- Publications., S. (2012). *Multiple Imputation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1996). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. Oxford, Angleterre: Oxford Psychologist Press.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & 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*(1), 119-138.
- Riley, P. (Dir.). (2011). *Attachment Theory and the teacher-student relationship : A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*(4), 493-529.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York: John Wiley & Sons.
- Rudasill, K. M., & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(2), 107-120.
- Saft, E. W., & 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.
- Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*(2), 148-163.
- Troop-Gordon, W., & Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development, 20*(3), 536-561.
- Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. Dans K. R. Wentzel & A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (p. 301-322). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*(3), 193-202.

## **Annexe 1 : Valeurs manquantes**

Tableau VII : Pourcentage d'élèves qui n'ont pas complété les différents questionnaires utilisés (n=4926)

Questionnaires	n	%
Questionnaire #1 du T1	0	0
Questionnaire #2 du T1	857	17,4
Questionnaire du T2	1424	28,9
Questionnaire sociodémographique	323	6,6

Tableau VIII : Pourcentage d'élèves qui n'ont pas complété les différents questionnaires après l'exclusion de ceux qui n'ont pas répondu au deuxième questionnaire du T1 (n=4069)

Questionnaires	n	%
Questionnaire #1 du T1	0	0,0
Questionnaire #2 du T1	0	0,0
Questionnaire du T2	1103	27,1
Questionnaire sociodémographique	247	6,1

Tableau IX : Pourcentage de valeurs manquantes des variables aux deux temps de mesure après l'exclusion des élèves qui n'ont pas répondu au deuxième questionnaire du T1 (n=4069)

Variables	T1		T2	
	n	%	n	%
Retard scolaire	0	0,0	2	0,1
Rendement scolaire	109	2,7	1148	28,2
Motivation scolaire	28	0,7	1110	27,3
Risque de décrocher	117	2,9	1152	28,3
Relations chaleureuses	90	2,2	1161	28,5
Relations conflictuelles	98	2,4	1167	28,7
Sexe	0	0,0	-	-
Indiscipline scolaire	16	0,4	-	-
Aptitudes intellectuelles	247	6,1	-	-
Adversité familiale	258	6,3	-	-

## **Annexe 2 : Énoncés des échelles**

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
Retard scolaire	1. As-tu déjà recommencé (double) une année scolaire au primaire ? 2. As-tu déjà recommencé (double) une année scolaire complète au secondaire ?	0 – Jamais 1 - Une fois 2 - Deux fois 3 - Trois fois 4 - Quatre fois ou plus
Rendement scolaire	1. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en français (au meilleur de ta connaissance) ? 2. Au cours de cette année scolaire, quelles sont tes notes moyennes en mathématiques (au meilleur de ta connaissance)	35 - 0 à 35% 38 - 36 à 40% 43 - 41 à 45% 48 - 46 à 50% 53 - 51 à 55% 58 - 56 à 60% 63 - 61 à 65% 68 - 66 à 70% 73 - 71 à 75% 78 - 76 à 80% 83 - 81 à 85% 88 - 86 à 90% 93 - 91 à 95% 98 - 96 à 100%

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
Motivation scolaire	1. En pensant à tes notes scolaires, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge?	1 - Je suis parmi les moins bons. 2 - Je suis plus faible que la moyenne. 3 - Je suis dans la moyenne. 4 - Je suis plus fort que la moyenne. 5 - Je suis parmi les meilleurs.
	2. Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes ?	1 - Pas du tout important 2 - Assez important 3 - Important 4 - Très important
	3. Si cela ne dépendait que de toi, jusqu'où aimerais-tu continuer d'aller à l'école plus tard ?	1 - Cela ne me fait rien, ne me dérange pas. 2 - Je ne veux pas terminer le secondaire. 3 - Je veux terminer le secondaire. 4 - Je veux terminer le CÉGEP ou l'université.
	4. Aimes-tu l'école ?	1 - Je n'aime pas du tout l'école. 2 - Je n'aime pas l'école. 4 - J'aime l'école. 5 - J'aime beaucoup l'école.

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
Relations chaleureuses avec les enseignants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.</li> <li>2. Je parle spontanément de moi avec les profs.</li> <li>3. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.</li> <li>4. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.</li> <li>5. Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.</li> <li>6. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Pas du tout</li> <li>2 - Pas vraiment</li> <li>3 - Neutre/pas sûr</li> <li>4 - Un peu</li> <li>5 - Beaucoup</li> </ol>
Relations conflictuelles avec les enseignants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je suis souvent en conflit avec les profs.</li> <li>2. Je me mets facilement en colère contre les profs.</li> <li>3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.</li> <li>4. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.</li> <li>5. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.</li> <li>6. En général, je n'aime pas beaucoup les profs.</li> <li>7. Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 - Pas du tout</li> <li>2 - Pas vraiment</li> <li>3 - Neutre/pas sûr</li> <li>4 - Un peu</li> <li>5 - Beaucoup</li> </ol>

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
Adversité familiale	<p>Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un lave-vaisselle</li> <li>2. Une chambre à toi seul</li> <li>3. Une connexion internet</li> <li>4. Des logiciels éducatifs</li> </ol> <p>Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Des téléphones (cellulaires inclus)</li> <li>6. Des téléviseurs</li> <li>7. D'ordinateurs</li> <li>8. De véhicules motorisés (autos, motos, camions, etc.)</li> <li>9. De salles de bain</li> </ol>	<p>0 - Non 1 - Oui</p>
2. Index de ressources éducatives	<p>Dans la maison où tu vis le plus souvent, retrouve-t-on :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Un dictionnaire</li> <li>2. Une place tranquille où tu peux étudier</li> <li>3. Des livres</li> <li>4. Des calculatrices</li> </ol>	<p>0 - Non 1 - Oui</p>
		<p>0 - Aucun 1 - 1 2 - 2 3 - 3 ou plus</p>
		<p>0 - Aucun 1 - 1 2 - 2 3 - 3 ou plus</p>

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
<b>Adversité familiale (suite)</b>		
3-4. Niveau de scolarité des parents	1. Quel niveau de scolarité ton père a-t-il atteint ? 2. Quel niveau de scolarité ta mère a-t-elle atteint?	1 - Primaire 2 - Secondaire 1 3 - Secondaire 2 4 - Secondaire 3 5 - Secondaire 4 6 - Secondaire 6 7 - Collégial (CÉGEP) 8 - Université 99 - Je ne sais pas
5-6. Niveau de prestige occupationnel des parents	1. Quel est l'emploi de ton père? S'il ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'il faisait ? 2. Quel est l'emploi de ta mère? Si elle ne travaille pas, quel est le dernier travail qu'elle faisait ?	Pour la classification des emplois, voir Ganzeboom et Treiman (2006)
7. Nombre de déménagements	1. Combien de fois as-tu déménagé dans ta vie?	0 - Jamais 1 - 1 fois 2 - 2 fois 3 - 3 fois 4 - 4 fois 5 - 5 fois 6 - 6 fois et plus
8. Décrochage scolaire dans la fratrie	1. Parmi tes frères et tes sœurs (ou demi-frères ou demi-sœurs, si tu vis avec eux) est-ce qu'il y en a qui ont déjà décroché de l'école pendant un mois ou plus ?	0 - Non 1 - Oui
9. Séparation des parents	1. Est-ce que tes deux parents sont séparés ?	0 - Non 1 - Oui

Échelles	Énoncés	Choix de réponses
Indiscipline scolaire	Au cours de cette année scolaire, combien de fois as-tu ...	
	1. Pas fait tes devoirs.	0- Jamais
	2. Dérangé ta classe par exprès.	1 - Une ou deux fois
	3. Répondu à un enseignant en n'étant pas poli.	2 - Plusieurs fois
	4. Été expulsé de ta classe par ton enseignant.	3 - Très souvent
	5. Manqué l'école sans excuse valable.	
	6. Utilisé des notes cachées ou d'autres moyens défendus pour tricher pendant un examen.	
	7. Été suspendu de l'école une journée ou plus (à la maison ou à l'école dans un local spécial).	
	8. Manqué un cours pendant que tu étais à l'école.	

## **Annexe 3 : Analyses descriptives**

Tableau X : Analyses descriptives des variables étudiées

Variables	Min.	Max.	Moyenne (é.-t.) ou %	Asymétrie (e.s)	Aplatissement (e.s)
Avec retard scolaire T1	0	1	23,4%	-	-
Avec retard scolaire T2	0	1	24,4%	-	-
Rendement scolaire T1	35	98	74,0 (10,5)	-0,25 (0,04)	-0,21 (0,07)
Rendement scolaire T2	35	98	73,9 (10,0)	-0,20 (0,04)	-0,04 (0,08)
Motivation scolaire T1	4	18	13,3 (2,5)	-0,54 (0,04)	0,09 (0,07)
Motivation scolaire T2	4	18	13,4 (2,4)	-0,51 (0,04)	0,00 (0,08)
Risque de décrocher T1	0	1	0,3 (0,3)	0,87 (0,04)	-0,46 (0,07)
Risque de décrocher T2	0	1	0,3 (0,3)	0,87 (0,04)	-0,39 (0,08)
Relations chaleureuses T1	1	5	2,2 (0,8)	0,68 (0,04)	0,02 (0,08)
Relations chaleureuses T2	1	5	2,4 (0,9)	0,52 (0,04)	-0,17 (0,08)
Relations conflictuelles T1	1	5	2,4 (0,9)	0,53 (0,04)	-0,40 (0,08)
Relations conflictuelles T2	1	5	2,3 (0,9)	0,56 (0,04)	-0,15 (0,08)
Garçons	1	2	47,1%	-	-
Indiscipline scolaire	0	3	0,6 (0,5)	1,47 (0,03)	2,76 (0,07)
Aptitudes intellectuelles	1	60	46,3 (7,0)	-1,67 (0,04)	6,16 (0,07)
Adversité familiale	0	9	1,7 (1,6)	0,95 (0,04)	0,51 (0,07)
Décrocheurs	0	1	15,5%	-	-

Tableau XI : Moyenne et écart-type des énoncés composant l'échelle de relations conflictuelles avec les enseignants

Énoncés	T1		T2	
	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)
1. Je suis souvent en conflit avec les profs.	2,1 (1,2)	2,1 (1,2)	2,0 (1,1)	2,0 (1,1)
2. Je me mets facilement en colère contre les profs.	2,4 (1,3)	2,4 (1,3)	2,3 (1,2)	2,3 (1,2)
3. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.	3,0 (1,4)	3,0 (1,4)	2,8 (1,3)	2,8 (1,3)
4. Il faut beaucoup d'énergie à un prof pour discuter et négocier avec moi.	2,2 (1,2)	2,2 (1,2)	2,1 (1,2)	2,1 (1,2)
5. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec les profs.	2,1 (1,2)	2,1 (1,2)	2,0 (1,1)	2,0 (1,1)
6. En général, je n'aime pas beaucoup les profs.	2,7 (1,2)	2,7 (1,2)	2,5 (1,1)	2,5 (1,1)
7. Je ne me sens pas respecté(e) par les profs.	2,3 (1,3)	2,3 (1,3)	2,2 (1,2)	2,2 (1,2)

Tableau XII : Moyenne et écart-type des énoncés composant l'échelle de relations chaleureuses avec les enseignants

Énoncés	T1		T2	
	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)	Moyenne (é.-t.)
1. Je partage des relations chaleureuses et amicales avec les profs.	3,2 (1,2)	3,2 (1,2)	3,3 (1,2)	3,3 (1,2)
2. Je parle spontanément de moi avec les profs.	2,1 (1,2)	2,1 (1,2)	2,4 (1,2)	2,4 (1,2)
3. Il m'arrive de penser à mes profs quand je ne suis pas à l'école.	2,0 (1,2)	2,0 (1,2)	2,1 (1,2)	2,1 (1,2)
4. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec un prof.	1,8 (1,1)	1,8 (1,1)	1,9 (1,2)	1,9 (1,2)
5. Je me sens proche des profs et je leur fais confiance.	2,4 (1,3)	2,4 (1,3)	2,7 (1,2)	2,7 (1,2)
6. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec un prof.	1,7 (1,1)	1,7 (1,1)	1,8 (1,1)	1,8 (1,1)

