

2m11.3171.6

Université de Montréal

**Relation entre l'engagement des enseignants et
l'adaptation scolaire et sociale des élèves du primaire**

par
Marie-Josée Calicola

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention
du grade de Maître ès arts (M.A.) En psychopédagogie

Novembre 2003

©Marie-Josée Calicola



AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
**Relation entre l'engagement des enseignants et
l'adaptation scolaire et sociale des élèves du primaire**

présenté par
Marie-Josée Calicola

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Fasal Kanouté
(présidente-rapporteur)

Nadia Desbiens
(directrice de recherche)

François Bowen
(membre du jury)

RÉSUMÉ

La présente recherche s'intéresse à l'impact du niveau d'engagement des enseignants, tel que perçu par les élèves, sur l'adaptation scolaire et sociale d'élèves du primaire. Trois groupes d'enseignants ont été identifiés soit, les enseignants hautement engagés, ceux qui le sont moyennement et finalement, les enseignants faiblement engagés. Les participants proviennent de 13 écoles primaires de la région de Montréal et des Basses-Laurentides. L'échantillon est constitué d'enseignants et d'élèves de quatrième, cinquième et sixième année du primaire. Les données proviennent d'un instrument permettant l'évaluation de l'environnement socioéducatif des écoles auprès des enseignants et des élèves (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier, Lacroix et Morin, 2001). Le plan d'analyse comprend l'emploi d'analyses de variance multivariées qui ont permis de comparer l'adaptation des élèves selon le niveau d'engagement de leurs enseignants. Les résultats démontrent que plus un enseignant est perçu comme étant engagé par ses élèves, meilleure est leur adaptation scolaire et sociale.

MOTS CLÉS

engagement des enseignants, adaptation scolaire, adaptation sociale, pratiques éducatives, climat socioéducatif, primaire

ABSTRACT

This research focuses on the impact that the level of commitment can have on student achievement and behavior disorders in elementary schools. Three groups of teachers have been identified : highly committed, meanly committed and slightly committed. Participants for this study came from 13 elementary schools located in the area of Montreal. The sample was composed of children and teachers of fourth, fifth and sixth grade. Data for this study was provided by a questionnaire that evaluates the school climate. Multivariate analysis show that the students' academic and behavioral achievement was higher when the teacher was perceived has highly committed.

KEY WORDS

teacher's commitment, school achivement, behavior disorders, teacher's educational practices, school climate, elementary school

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
REMERCIEMENTS	viii
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : UN PORTRAIT GÉNÉRAL	6
1.2 LES FACTEURS D'INFLUENCE	8
1.2.1 La motivation	8
1.2.2 La famille	8
1.2.3 Le milieu socioéconomique	11
1.2.4 L'organisation de l'école	14
1.3 Les enseignants	17
CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS	20
LE CLIMAT SCOLAIRE	20
LE RÔLE DES ENSEIGNANTS	24
VERS UNE COMPRÉHENSION DES EFFETS DE L'ÉCOLE SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES	27
LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	31
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	34
3.1 LES SUJETS	34
3.2 LE DÉROULEMENT	34
3.3 L'INSTRUMENT DE MESURE	35
3.4 LE PLAN D'ANALYSE	37
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	39
4.1 ANALYSES PRÉLIMINAIRES	39
4.2 RELATIONS ENTRE L'ENGAGEMENT ET L'ADAPTATION	47
4.3 ANALYSES PRINCIPALES	50
5. DISCUSSION	53
5.1 LES DIFFÉRENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES	55
5.2 L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS ET L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES	56
CONCLUSION	60
RÉFÉRENCES	62

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	
Les composantes de l'environnement socioéducatif	
(Janosz, Georges et Parent, 1998).....	29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	
Regroupement des variables	32
Tableau 2	
Statistiques descriptives de l'adaptation des élèves en fonction du sexe	40
Tableau 3 :	
Comparaison entre les problèmes de comportements des filles et des garçons (distribution de fréquences)	41
Tableau 4 :	
Statistiques descriptives de l'engagement des enseignants selon trois niveaux d'engagement	44
Tableau 5 :	
Niveau d'engagement des enseignants en fonction des pourcentages	45
Tableau 6	
Moyennes et écart-types pour l'adaptation scolaire et sociale des élèves en fonction du sexe des élèves et du niveau d'engagement des enseignants	46
Tableau 7	
Corrélations entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves	49
Tableau 8 :	
Moyennes et écart-types et analyses multivariées de la variance (MANOVA) pour l'adaptation scolaire et sociale des élèves en fonction du sexe des élèves et du niveau d'engagement des enseignants	52a

Merci à ma directrice de recherche, Nadia Desbiens, pour m'avoir fait découvrir et fait cheminer à travers ce monde en pleine effervescence qu'est la recherche en éducation. Grâce à toi, je suis une enseignante plus accomplie...

Merci à Philippe pour m'avoir encouragée, écoutée, soutenue et relue tout au long de ce projet. Ton oreille attentive a été bien souvent salvatrice...

Merci à Caroline, pour la correction de certaines parties!

Merci à mes parents, pour leur support moral et financier ! Pour leur disponibilité, leur sagesse, mais surtout, pour avoir toujours cru en moi, même quand moi je n'y croyais plus...

INTRODUCTION

Les recherches menées au cours des vingt-cinq dernières années ont contribué à une meilleure compréhension des facteurs influençant la réussite scolaire des élèves. À cet égard, il est maintenant clairement démontré que les parents, les enseignants et l'organisation des écoles ont une influence considérable sur le rendement scolaire et l'engagement des élèves (Epstein, 2001; Gottfredson et Gottfredson, 1985; Vitaro et Caron, 2000; Bear, 1998; Bursik et Grasmick, 1993; Mortimore, 1998). Les études dans le domaine de l'éducation ont en effet souligné l'importance de l'implication parentale (Marchant, Paulson et Rothlisberg, 2001; Epstein, 1994; Epstein 2001; Deslandes & Bertrand, 2003; Deslandes 2003), du style des enseignants (Wang, 1995; Eccles Wigfield et Schiefele, 1998; Bosker et Witziers, 1995; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003), de l'organisation de la vie en classe (Kanouté, 2002; Bryk et Driscoll, 1988; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis et Ecob, 1988; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003) et du climat social de l'école (Janosz, Georges et Parent, 1998; Kauffman, 2001; Archambault et Chouinard, 1996).

Bien que, dans une perspective écologique, nous devons tenir compte des différents contextes, famille, école et communauté, contribuant à la réussite scolaire et sociale des jeunes (Gottfredson, 2001), il demeure que nos connaissances des différents facteurs et déterminants issus de l'environnement scolaire restent à ce jour encore peu articulées dans un modèle compréhensif de la réussite scolaire. Selon certains auteurs, le climat social serait le premier facteur d'importance pour expliquer l'adaptation scolaire et sociale des élèves (Moos, 1979). Pour d'autres, l'environnement social et éducatif est le produit non seulement du climat de l'école et de la classe, mais également des pratiques pédagogiques et éducatives des adultes et des problèmes existants, ou non, dans le milieu scolaire (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Ce mémoire s'intéresse aux facteurs associés plus spécifiquement à l'environnement de la classe au primaire. Il vise à examiner les relations entre la motivation et les pratiques éducatives des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves. Tout en gardant à l'esprit que les caractéristiques personnelles des enfants et que le milieu familial et culturel dans lequel ils se développent ont un rôle certain à jouer sur leur adaptation, c'est sur le milieu scolaire que nous porterons notre attention. Nous étudierons plus particulièrement l'engagement de l'enseignant tel que perçu par ses élèves. Plusieurs auteurs ont abordé la relation entre les pratiques des enseignants et la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé, mais très peu d'études portent sur l'existence d'un lien possible entre la perception que les élèves ont de l'engagement de l'enseignant et leur adaptation sociale. Incidemment, c'est à travers les différentes composantes de l'environnement socioéducatif que nous allons vérifier si le niveau d'engagement des enseignants, tel que perçu par ses élèves, a un impact sur l'adaptation scolaire et sociale de ceux-ci.

Dans le cadre de la présente étude, nous retiendrons qu'un élève bien adapté est un élève qui est motivé et qui manifeste des comportements scolaires et sociaux attendus par rapport aux jeunes de son âge (MEQ, 2000b; Gottfredson, 2001; Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001). C'est par la perception des élèves de variables telles que le temps consacré à la gestion des comportements, le temps consacré à la gestion et à la planification, l'encadrement des élèves, les moyens utilisés pour favoriser la réussite des élèves, l'utilisation de renforcements et la motivation à enseigner qu'il sera possible d'évaluer l'engagement des enseignants (Gottfredson D., 2001; Hamel, Blanchet et Martin, 2001; Janosz, Georges et Parent, 1998). Parallèlement, c'est à travers la perception des élèves de variables telles que la motivation scolaire, l'indiscipline, les problèmes de comportements, la qualité des relations sociales, l'anxiété et le retrait social qu'il sera possible d'évaluer l'adaptation scolaire et sociale.

Dans cette perspective, nous croyons que le niveau d'engagement des enseignants, tel qu'évalué par la motivation au travail, et les pratiques éducatives mises en œuvre dans la classe auprès des élèves influencent non seulement la motivation scolaire des élèves, mais également les comportements qu'ils adoptent en classe et à l'école.

1 PROBLÉMATIQUE

Depuis plusieurs années, un vent de réforme souffle sur le système d'éducation québécois. Après plusieurs années de recherche et de consultation, les auteurs de la réforme du curriculum ont opté pour l'adoption d'une pédagogie plus ouverte et plus souple, qui tient compte des besoins particuliers de chacun, dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves (MEQ, 1999). Les changements proposés viendront modifier l'environnement scolaire dans lequel les élèves et les enseignants évoluent. Dans ce nouveau contexte, le rapport au savoir est différent, l'enseignant n'est plus le seul porteur de la connaissance, mais il devient plutôt un guide qui accompagne les élèves dans leur quête du savoir. Ce changement dans la relation pédagogique entre les élèves et l'enseignant modifie considérablement le climat scolaire et aura probablement un impact positif sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves, du moins c'est ce que visent les artisans de la réforme.

Aux États-Unis de même qu'en Grande-Bretagne, les effets de l'environnement scolaire ont été largement documentés. Les premières recherches avaient déterminé que l'environnement scolaire n'avait pas d'influence significative sur la réussite des élèves et qu'il était donc inutile de manipuler cet ensemble de variables (Hauser, Sewell et Aylwin, 1976). Comme l'école est le reflet de la communauté dans laquelle elle est située, d'autres auteurs (McDermott, 1983) avaient conclu que les interventions à long terme visant à modifier l'environnement socioéducatif ne seraient pas efficaces lorsque la source du problème se trouve dans la société.

Les recherches ultérieures ont cependant démontré qu'une grande partie de la variation dans les taux de succès des différentes écoles n'était pas attribuable seulement aux effets de la famille et de la communauté, mais surtout aux caractéristiques particulières de chacune des écoles (Gottfredson et Gottfredson 1985, Witte et Walsh, 1990, Ostroff 1992, Bryk et Driscoll 1993).

1.1 *L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE : UN PORTRAIT GÉNÉRAL*

L'adaptation scolaire et sociale des élèves est un phénomène qui peut être difficile à cerner puisque plusieurs facteurs peuvent entrer en relation pour l'influencer. Les parents, la communauté, l'organisation de l'école et le climat socioéducatif ont tous, à leur manière un effet sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves, mais on ne peut malheureusement pas les étudier simultanément. De plus, le manque d'instruments qui évaluent la personnalité, la quantité de modèles conceptuels qui existent en éducation, le caractère globalisant de la terminologie, la variation des attentes comportementales d'un milieu à l'autre et d'une culture à l'autre de même que la nature transitoire des problèmes de comportement sont autant d'éléments qui doivent être considérés dans l'établissement d'une définition (Goupil 1990).

Ce qui fait que certains élèves sont plus susceptibles que d'autres de développer des problèmes d'adaptation et de comportement, c'est surtout la combinaison de facteurs de risque tels: la faible valeur accordée à l'école par l'élève et/ou les parents, la mauvaise perception des compétences scolaires, les caractéristiques socioéconomiques et démographiques, le climat socioéducatif, les expériences scolaires, le fonctionnement de la classe et la culture de l'école (Wang, 1995; Roeser, Eccles et Sameroff, 2000; Vitaro et Gagnon, 2000).

Dans le présent texte, il sera question de l'adaptation scolaire et sociale des élèves en milieu scolaire. Trois variables relatives à l'adaptation scolaire et sociale seront retenues : la motivation, les comportements scolaires et sociaux (Archambault et Chouinard, 1996; Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001; Deslandes, 2001). Afin de bien cerner les différents éléments qui peuvent servir à circonscrire le phénomène de l'adaptation scolaire et sociale, la définition du MEQ (2000) des élèves en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage semble la mieux adaptée, puisqu'elle a été élaborée pour servir en contexte scolaire.

Depuis l'automne 2000, le MEQ utilise le terme «élève à risque» afin de désigner les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Les élèves à risque sont donc définis comme étant des élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent des difficultés pouvant mener à un échec, des retards d'apprentissage, des troubles émotifs, des troubles du comportement, un retard du développement ou une déficience intellectuelle légère¹ (MEQ, 2000b). Plusieurs auteurs soulignent aussi que le décrochage, la réussite, les comportements déviants, l'absentéisme et le sentiment d'appartenance des élèves sont des éléments qui peuvent déterminer le niveau d'adaptation scolaire et sociale des élèves (Goettfredson, 2001; Deslandes, 2001; Hamel, 2001; Janosz, Georges et Parent, 1998). On peut donc dire qu'un élève bien adapté est un élève qui réussit bien, qui atteint les objectifs d'apprentissages fixés, qui présente une stabilité émotive, qui manifeste des comportements attendus et qui suit un développement normal par rapport aux jeunes de son âge.

¹Telle que définie par l'Association américaine pour le retard mental en 1992.

1.2 LES FACTEURS D'INFLUENCE

1.2.1 LA MOTIVATION

Les différents écrits sur le sujet démontrent qu'en milieu scolaire, plusieurs facteurs ont une influence sur le niveau d'adaptation et de motivation des jeunes. La motivation fait référence à la perception de contrôle que les élèves ont sur leurs apprentissages et elle peut jouer un rôle important dans l'adaptation scolaire et sociale du jeune (Archambault et Chouinard 1996). Elle peut être de nature intrinsèque ou extrinsèque et elle est influencée, entre autres, par la perception que les élèves ont de leurs compétences et par la valeur qu'ils accordent à l'école.

Parmi les éléments ayant une influence sur la motivation et l'adaptation scolaire et sociale, on dénote la qualité de vie familiale, les caractéristiques socioéconomiques du milieu, l'efficacité et l'organisation de l'école, les pratiques pédagogiques des enseignants de même que leur motivation à enseigner (Wang M. et al. 1995; Bosker R.J, Witziers, B. 1995; Janosz, Georges, Parent, 1998).

1.2.2 LA FAMILLE

D'un point de vue psychologique, la qualité de la vie familiale a une influence marquée sur l'adaptation du jeune. Elle est déterminée entre autres par la supervision parentale, les relations familiales et les pratiques disciplinaires à la maison (Vitaro et Gagnon, 2000). En effet, plusieurs auteurs soulignent que le type d'attachement développé par l'enfant envers sa mère aura un impact important sur ses compétences sociales à plus long terme. L'enfant ayant développé un attachement confiant serait plus apte à développer la confiance en soi et à établir des relations sociales positives avec les gens qui l'entourent (Parent et Saucier, 1999; Rubin, Bukoski et Parker, 1998; Brennan 1993).

Conséquemment, l'adaptation sociale du jeune, tant au niveau de la réussite scolaire que de l'intégration au marché du travail, serait facilitée (Hamel, 2001). Inversement, le développement d'un attachement de type anxieux serait relié à des réactions agressives et hostiles chez ces enfants. Pour ce qui est des enfants qui présentent un attachement ambivalent, leurs comportements seraient guidés par la peur d'être rejetés. Ils auraient donc tendance à être plus inhibées, à éviter les relations avec leurs pairs et à chercher plutôt la compagnie des adultes (Rubin, Bukoski et Parker, 1998). Les enfants ayant développé un attachement de type anxieux ou ambivalent pourraient ainsi connaître des problèmes d'adaptation tels que la difficulté à établir des relations harmonieuses avec leurs pairs, la manifestation de comportements agressifs, le retrait social et l'abus de psychotropes (Rubin, Bukoski et Parker, 1998 ; Vitaro et Gagnon, 2000).

Même si le type d'attachement développé envers la mère n'est pas le seul déterminant des problèmes d'adaptation et de comportement, plusieurs auteurs ont démontré que des liens significatifs existent entre ces éléments, particulièrement en milieu défavorisé (Hamel, 2001; Rubin, Bukoski et Parker, 1998). Ainsi, les élèves issus de milieux moins favorisés ont souvent des besoins sociaux et émotionnels plus importants et les efforts qui doivent être déployés afin d'atteindre les niveaux d'adaptation et de compétences sociales visés sont beaucoup plus grands, tant pour les enseignants que pour les élèves (Goettfredson D. 2001).

Une autre variable importante du volet familial est l'implication parentale. Dans une étude menée auprès de 24 599 élèves visant à explorer les variables ayant une influence sur l'implication parentale, Feuerstein (2000) a développé un modèle permettant d'expliquer la variance pour neuf catégories d'implication parentale.

Suite à des analyses statistiques, il a déterminé que la plus grande partie de cette variance était attribuable à des variables qui ne pouvaient pas être influencées ou contrôlées par les directions d'école ou par les politiques scolaires. En revanche, plus une école initie de contacts avec les parents pour diverses raisons, plus les parents seront portés à contacter l'école.

Son étude démontre que les parents d'élèves issus de milieux plus favorisés ou fréquentant l'école privée sont plus impliqués, que ce soit dans leurs discussions au sujet de l'école, dans le bénévolat pour supporter les activités, dans leurs attentes face à leurs enfants ou dans la participation aux réunions de parents (Feurstein, 2000). Suite à une deuxième série d'analyses statistiques, portant cette fois-ci sur les variables pour lesquelles l'école avait un certain contrôle, il est ressorti que le nombre de contacts initiés par l'école, que ce soit pour le comportement, les notes, l'information générale ou la demande de parents bénévoles, avait une influence non négligeable sur l'implication parentale. Ainsi, plus l'école contacte les parents pour diverses raisons, plus les parents seront portés à contacter l'école, plus ils répondront positivement aux demandes de bénévoles formulées par l'école et plus ils participeront aux réunions de parents (Feurstein, 2000).

Par contre, une école qui communique avec les parents seulement pour leur transmettre de l'information ne réussira pas à développer une meilleure collaboration entre l'école et la maison. Il est donc possible d'augmenter l'engagement des parents, en variant la nature et en augmentant le nombre de contacts initiés par l'école. Comme l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants a un impact sur leur réussite, leurs comportements, l'absentéisme, le décrochage et la délinquance (Deslandes, 2001; Epstein, 2001; Wang 1994), l'école a avantage à développer une bonne collaboration avec les parents.

En conséquence, les écoles qui favorisent la participation des parents dans différents comités ou activités sont généralement plus performantes. Pour ce faire, il faut non seulement établir une bonne communication entre l'école et la maison, mais aussi accorder un support aux parents en leur proposant des moyens d'aider leurs enfants (Janosz, Georges et Parent, 1998). Toutefois, plus les enfants vieillissent, moins les parents se sentent aptes à aider leurs enfants, sauf dans les classes où les enseignants vont chercher à les garder impliqués dans l'éducation de leurs enfants (Epstein, 2001). La participation des parents quant au suivi scolaire semble avoir des effets positifs sur l'adaptation générale du jeune à l'école. En effet, on peut relier l'implication parentale à différents indicateurs de la réussite éducative, tels les résultats scolaires, les devoirs complétés, les problèmes de comportement et l'assiduité à l'école. Ce lien permet de constater que les élèves qui profitent d'un soutien parental ont de meilleurs résultats, terminent plus leurs devoirs, s'absentent moins souvent et ont moins de problèmes de comportement (Deslandes, 2001).

1.2.3 LE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE

L'école doit répondre à des besoins spécifiques et s'inscrit toujours dans un milieu précis qui possède des caractéristiques qui lui sont propres. Cependant, c'est la situation géographique de l'école qui déterminera sa clientèle, laquelle n'est pas nécessairement homogène. Les élèves qui fréquentent les écoles primaires et secondaires sont donc issus d'un milieu précis et par le fait même, porteurs des valeurs et de la culture qui prédominent dans leur communauté. En effet, plusieurs études démontrent que le lien entre les écoles et le milieu est très étroit et que l'école est le reflet de la société (Goettfredson D. 2001; Feuerstein 2000; Larson 1998; Bosker et Witziers, 1995; Wang, 1995; Fuller et Clark 1994).

Pour mieux comprendre ce lien entre l'école et la communauté, il faut savoir que les caractéristiques familiales, personnelles et économiques des individus sont généralement issues du milieu dans lequel ils évoluent. Ainsi, les enfants vivant dans la pauvreté sont plus à risque d'être exposés à une combinaison de facteurs sociaux associés à l'émergence des problèmes de discipline (Bear, 1998). Bien souvent, le regroupement d'élèves en difficulté dans une école est fortement dépendant des caractéristiques de la communauté. Parmi ces caractéristiques, on peut prendre par exemple la concentration de familles défavorisées ou monoparentales dans les quartiers où les coûts des logements sont moins élevés (Goettfredson D, 2001). C'est donc une caractéristique du quartier qui fait en sorte que des élèves à risque sont regroupés dans une école.

Dans une étude d'envergure menée auprès de 600 écoles secondaires américaines, Goettfredson et Goettfredson (1985) ont démontré que le contexte communautaire dans lequel est située l'école, de même que les caractéristiques démographiques des élèves qui fréquentent ces écoles, sont des déterminants du niveau d'organisation dans l'école.

La théorie de la désorganisation sociale de Shaw et McKay (1969) telle que reprise par Bursik et Grasmick (1993) permet de comprendre comment l'instabilité et l'hétérogénéité de la population dans certains quartiers contribuent à diminuer l'efficacité du contrôle social. Le contrôle social est caractérisé entre autres par la force des liens qui unissent une communauté, ainsi que par le réseau social des résidents d'un quartier. Selon les auteurs, le contrôle social exercé par la collectivité est souvent moins efficace dans les quartiers défavorisés. Comme la mobilité des familles y habitant est généralement plus grande, le sentiment d'appartenance à la communauté est souvent moins développé (Bursik et Grasmick, 1993; Goettfredson D. 2001).

Dans ces quartiers, l'absence d'une surveillance normalement exercée par le voisinage, communément appelé le contrôle social informel, vient du fait que les gens ne veulent pas s'impliquer ou ne se sentent pas concernés par la résolution à long terme des problèmes de la communauté. On suggère donc que les écoles situées dans ces quartiers ont tendance à utiliser des pratiques pédagogiques déficientes qui rendent la socialisation des jeunes plus difficile (Goettfredson, D. 2001).

De la même façon, c'est la concentration de familles favorisées et la stabilité résidentielle dans certains quartiers qui fait en sorte que des écoles bénéficient d'un meilleur soutien du milieu. Il ne faudrait pas se méprendre et dire que ces écoles ne reçoivent pas d'élèves en difficulté. Par contre, la concentration d'élèves bénéficiant de facteurs de protection très nombreux, tels que le soutien parental, la popularité auprès des pairs et la qualité des relations d'amitié, est plus grande. C'est ce qui permet aux éducateurs d'accorder plus de temps aux élèves en difficultés puisqu'ils sont généralement moins nombreux. Une étude menée par Rutter (1979) indique qu'un équilibre entre le nombre d'étudiants qui réussit bien et ceux qui ont plus de difficultés augmente la réussite scolaire de l'ensemble des élèves de l'école.

Les écoles en milieu défavorisé seraient donc moins efficaces pour plusieurs raisons. D'une part, selon Goettfredson (2001), le personnel ne s'entend pas sur la nature des comportements appropriés à adopter, ce qui fait en sorte que les règlements et les normes comportementales sont souvent ambiguës et appliqués de manière incohérente. D'autre part, la tâche de l'équipe école est compliquée par le fait qu'elle ne peut pas compter sur le support de la communauté lorsqu'elle entreprend des actions socialisantes qui nécessiteraient le soutien du milieu (Gottfredson D. 2001).

Ensuite, on a noté que moins de ressources, tant humaines qu'économiques, sont disponibles dans les communautés défavorisées pour supporter les écoles dans leurs différents projets (Gottfredson 2001). En fait, il faut savoir que les ressources financières sont disponibles, même pour les écoles moins favorisées. Cependant, comme l'organisation de ces écoles fait souvent défaut, c'est au niveau de la distribution qu'il y a un manque (Wang 1995). Ce n'est cependant pas le cas au Québec où les ressources sont distribuées automatiquement dans toutes les écoles, et où il existe des programmes particuliers pour aider les écoles dites défavorisées (MEQ, 2002). Toutefois, comme la gestion des ressources a été décentralisée il y a quelques années, aucune étude d'impact dans les écoles n'a été réalisée (Tardif, 2002).

1.2.4 L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE

Selon Bryk et Driscoll (1988), une organisation communautaire de l'école est composée de trois éléments principaux. Premièrement, on retrouve dans ces écoles un système de valeurs compris et partagé par tous les membres de l'équipe école qui se reflète dans la mission de l'école, dans son projet éducatif ainsi que dans son code de vie. Deuxièmement, on propose la présence d'activités scolaires et parascolaires communes qui favorisent l'établissement de relations conviviales entre les enseignants, la direction et les élèves et qui permettent de développer un sentiment d'appartenance à l'école et à ses traditions. Troisièmement, ces auteurs soulignent que les caractéristiques organisationnelles spécifiques à ces écoles transparaissent dans les relations harmonieuses entre les adultes de l'école ainsi que dans le rôle étendu des enseignants, qui inclus tant des tâches scolaires que parascolaires. Ce style d'organisation est facilité par la taille réduite de l'école et dans une moindre mesure, par la sélection des élèves et par l'implication parentale. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la classe sociale et la diversité ethnique n'ont pas de rôles significatifs à jouer dans le développement d'une organisation de type communautaire de l'école (Bryk et Driscoll, 1988).

Dans cette étude (Bryk et Driscoll, 1988), les chercheurs ont émis l'hypothèse que les écoles qui avaient un sens de la communauté auraient un effet positif sur les apprentissages et les comportements des élèves. Après avoir suivi des élèves issus de 357 écoles secondaires, ils ont constaté qu'une école qui présente simultanément tous les éléments relatifs à un style d'organisation communautaire réduit significativement le décrochage, les comportements déviants tels, l'école buissonnière, l'absentéisme et les comportements dérangeants en classe. De même, on a remarqué une augmentation de la réussite scolaire de même que de l'engagement social des élèves. Des effets positifs ont aussi été notés chez les enseignants qui ont un meilleur moral, sont plus satisfaits par leur travail, s'absentent moins souvent et sont perçus par les élèves comme aimant leur travail (Bryk et Driscoll, 1988).

Selon Goettfredson (2001), la culture des pairs occupe une place importante dans l'organisation sociale de l'école. Elle soutient qu'une culture délinquante se développera dans les écoles qui ne sont pas en mesure d'établir une organisation communautaire. En revanche, une école bien organisée, présentant des règles et des attentes claires face aux comportements, permet non seulement de mettre un frein au développement d'une culture délinquante, mais aussi de construire des liens sociaux entre le personnel et les élèves (Goettfredson, D. 2001).

De plus, comme les problèmes de comportements sont souvent reliés à d'autres facteurs tels la moins grande stabilité émotionnelle et le manque de support pédagogique à la maison (Mortimore, 1998; Epstein, 2001), les interventions visant la performance scolaire ou le sentiment d'appartenance des élèves à l'école se révèlent être des facteurs de protection importants pour les élèves susceptibles de développer des problèmes de comportement et d'adaptation (Gottfredson D. 2001). Une étude menée par Skroban et Gottfredson (1999) a déterminé qu'un faible niveau d'intégration à l'école était le meilleur facteur de prédiction des problèmes de comportements.

Ainsi, le sentiment d'appartenance et la qualité de la relation sociale entre les enseignants et les élèves, de même qu'entre les enseignants eux-mêmes, contribue à l'établissement d'un meilleur environnement socioéducatif (Bryk et Driscoll, 1988) et favorise une plus grande adaptation scolaire et sociale des élèves qui fréquentent ces écoles.

Plusieurs études (Wang 1995; Bosker et Witziers 1995; Goetfredson, 2001) ont démontré que l'équipe de direction joue, elle aussi, un rôle important dans la mise en place d'une école efficace et agréable pour tous, en particulier pour les écoles en milieu urbain. Par direction efficace on entend, une équipe bien organisée, qui accorde un bon soutien à ses enseignants, mais sans les contrôler, qui a mis en place un processus décisionnel dans lequel les enseignants se sentent respectés professionnellement et qui valorise la formation continue (Bosker et Witziers 1995; Janosz, Georges et Parent 1998 Goetfredson D. 2001). Selon Mortimore (1998), les écoles présentant les conditions favorisant les apprentissages chez les élèves sont celles où les enseignant s'impliquent dans les décisions relatives au projet éducatif et aux contenus disciplinaires.

De plus, le leadership institutionnel est l'élément central dans l'établissement d'un système de valeurs et de discipline qui contribuent au maintien d'un climat de sécurité et de respect dans l'école (Goetfredson, D. 2001; Bosker et Witziers, 1995). Deux composantes du climat de sécurité soit, l'ordre et la tranquillité du milieu scolaire, sont essentielles à l'instauration des conditions nécessaires à la concentration exigée par les tâches scolaires (Janosz, Georges et Parent, 1998). Pour faciliter l'établissement d'un tel climat, il faut faire en sorte que le code de vie soit clair, que les attentes comportementales soient bien définies et comprises de tous les élèves, que les règles soient positives, les conséquences logiques et appliquées de façon cohérente par tous les agents éducationnels qui oeuvrent dans l'école (Archambault et Chouinard, 1996; Mortimore, 1998).

Ce dernier point est d'autant plus important dans les écoles qui ont une réputation de violence, de racisme ou d'échec et peut-être soutenu par des programmes précis comme: le Seattle Social Development Projet, le Programme Sac à dos et la médiation par les pairs (Vers le pacifique) afin de favoriser le développement d'un climat de sécurité propice à l'apprentissage (Gottfredson D. 2001; Bowen, Desbiens, Hamel et Martin, 2001). On peut donc dire que la qualité du climat socioéducatif aura un impact sur les apprentissages des élèves et ultimement, sur leur adaptation scolaire (Janosz, Georges et Parent 1998).

1.3 LES ENSEIGNANTS

Évidemment, le degré d'engagement des enseignants est fortement affecté par les conditions de travail dans lesquelles ils évoluent. La pression ressentie par les enseignants, les conditions salariales de même que le soutien apporté par l'équipe de direction, ont un impact sur la création d'un climat scolaire agréable (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002; Mortimore, 1998; Bosker et Witziers, 1995).

Les variations dans le climat de l'école affectent tant la motivation des élèves que des enseignants (Eccles, Wigfield et Shiefele, 2001). Afin de créer un climat scolaire positif basé sur le respect et la sécurité, les enseignants doivent se sentir épaulés par la direction et par leurs collègues. La pression ressentie par les enseignants peut prendre plusieurs formes (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002). Tout d'abord, elle vient de l'enseignant lui-même et du sentiment de responsabilité face à la réussite de ses élèves. Ensuite, elle peut venir du fait que les enseignants se sentent obligés de se conformer à ce que font leurs collègues. Troisièmement, elle peut aussi venir du sentiment d'impuissance face aux orientations que l'administration donne au projet éducatif et aux contenus disciplinaires à enseigner.

Tous ces éléments ont un impact non-négligeable sur leur motivation à enseigner et sur leurs comportements en classe (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002). La reconnaissance et le sentiment d'appartenance sont des éléments clés dans la mise en place d'un climat de travail agréable dans l'école et contribuent aussi à réduire la pression ressentie par les enseignants (Sanfaçon, 2001).

D'autres auteurs se sont attardés sur un volet précis des conditions de travail soit, la relation entre les primes monétaires pour les enseignants performants et l'implication des enseignants. Dans une recherche menée auprès de deux commissions scolaires américaines, Kelley, Heneman et Milanowski (1999) ont conclu que les résultats étaient mitigés. Dans la commission scolaire où un programme basé sur la performance de l'école a été mis en place, ils ont noté que les enseignants avaient tendance à modifier leurs pratiques pédagogiques afin d'oeuvrer dans le sens des objectifs fixés par l'école. Ainsi, les enseignants ont rapporté un plus haut taux d'engagement à la fin du projet. Toutefois, le programme instauré au Kentucky était différent dans la mesure où il prévoyait des sanctions pour les écoles moins performantes, ce qui n'était pas le cas du premier programme. Ainsi, les résultats n'ont pas été aussi concluants puisque les enseignants du Kentucky voyaient surtout la probabilité des résultats négatifs que de résultats positifs pour leur école et ressentaient un plus grand stress face à leur travail quotidien.

Malgré tout, dans les deux commissions scolaires, on a noté que la collaboration entre les enseignants s'en trouvait améliorée étant donné que le programme était basé sur les résultats globaux de l'école et non sur les résultats individuels des enseignants (Kelley, Heneman et Milanowski, 1999).

En somme, on peut dire que les programmes de prime au rendement qui sont basés sur les résultats de l'école, favorisent la concertation dans le milieu et permettent de développer un climat de collaboration entre les enseignants.

Comme les conditions de travail sont plus saines et que les enseignants savent qu'ils peuvent compter sur l'appui de leurs collègues et de la direction, cela augmente leur engagement de même que le sentiment d'appartenance (Kelley, Heneman et Milanowski, 1999). Les enseignants oeuvrant dans un milieu de travail où le climat général de l'école est positif sont généralement plus motivés et moins contrôlants. Ils ont donc plus tendance à supporter le développement de l'autonomie chez leurs élèves, ce qui contribue à augmenter la motivation intrinsèque, l'estime de soi des élèves et la perception du contrôle sur leurs apprentissages (Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002; Archambault et Chouinard, 1996; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

2 RECENSION DES ÉCRITS

L'influence du comportement des élèves sur la qualité de leurs apprentissages de même que sur leur persévérance et leur réussite scolaire a été démontrée dans la littérature scientifique (Fortin et Stayer, 2000; Skinner & Belmont, 1993). Les études sur le sujet rapportent que c'est la combinaison de facteurs de risque qui fait que certains élèves sont plus susceptibles que d'autres de développer des problèmes d'adaptation et de comportement à l'école. (Wang, 1995; Fortin et Bigras, 1996; Roeser, Eccles et Sameroff, 2000). Parmi les facteurs identifiés dans la littérature, certains concernent les caractéristiques personnelles des jeunes telles que le fait d'être un garçon, des habiletés intellectuelles inférieures à la moyenne et une perception négative de ses compétences scolaires. D'autres facteurs concernent plus spécifiquement l'école, comme, par exemple, le climat scolaire, le fonctionnement de la classe et la culture de l'école.

2.1 *Le climat scolaire*

Le climat scolaire apparaît comme l'un des facteurs les plus déterminants pour la réussite scolaire des élèves. On note cependant l'absence de consensus dans la littérature quant à la définition de ce construit. Ainsi, certains auteurs font référence à l'organisation et à l'efficacité de l'école, alors que d'autres traitent du climat scolaire ou, plus récemment, du climat socioéducatif. De façon générale, les idées maîtresses demeurent cependant similaires, notamment l'importance d'un projet éducatif basé sur des valeurs communes à tous les intervenants scolaires, lequel se reflète dans le code de vie de l'école.

Dans les écoles efficaces, les auteurs mentionnent également la présence d'activités parascolaires favorisant le développement de relations pédagogiques à l'extérieur du cadre de la classe, la présence de relations harmonieuses entre les adultes de l'école, les pratiques éducatives des enseignants de même que le style de gestion qu'ils adoptent dans leur classe (Bryk et Driscoll, 1988; Mortimore, 1988; Bosker et Witkiers, 1995).

Plus spécifiquement, Buscemi et Kelser (1993) parlent de la qualité de la communication dans le milieu scolaire de même que de l'importance accordée à la créativité, au rendement et à l'acceptation des pairs. Pour sa part, Plucker (1998) soutient que le climat scolaire est surtout relationnel et qu'il devrait favoriser la confiance en soi, l'enthousiasme, le tutorat, la réussite scolaire et faciliter le développement d'un sentiment d'appartenance chez les élèves. Cette définition recoupe en plusieurs points celle de Janosz, Georges et Parent (1998) qui soutiennent que le climat scolaire fait principalement référence aux valeurs, aux attitudes ainsi qu'aux sentiments qui se manifestent dans le milieu scolaire. Ainsi, le climat scolaire donne une indication générale de l'atmosphère social, de la valeur accordée au personnel et aux élèves, du projet éducatif de l'établissement et de l'école comme milieu de vie.

Les élèves passent beaucoup de temps à l'école, laquelle constitue un milieu de socialisation très important pour les jeunes qui la fréquentent (Kauffman, 2001; Bowen, Desbiens, Martin et Hamel, 2001; Fortin et Strayer, 1999). En ce sens, il apparaît donc particulièrement important que les enfants s'y sentent respectés et en sécurité. Dans une étude menée par Gaskell (1995) auprès d'élèves de plusieurs écoles secondaires canadiennes situées en milieux défavorisés, les élèves mentionnent l'importance de se sentir traité de manière équitable les uns par rapport aux autres.

Pour ce faire, il faut respecter le développement personnel des élèves, reconnaître leurs différences, être sensible à la diversité culturelle et agir en fonction des particularités de la clientèle scolaire (Gaskell, 1995; Wang, 1995).

Les recherches ont aussi démontré l'importance du leadership institutionnel dans l'établissement d'un système de valeurs et de discipline qui contribue au maintien d'un climat de sécurité et de respect dans l'école (Gottfredson, D., 2001; Bosker et Witziers, 1995). Le soutien que la direction accorde aux enseignants afin de leur permettre de faire respecter les règles établies joue un rôle déterminant dans la qualité du climat de l'école.

Deux composantes du climat de sécurité, soit l'ordre et la tranquillité du milieu scolaire, sont essentielles à l'instauration d'un milieu favorable à l'apprentissage (Janosz, Georges et Parent, 1998). Pour faciliter l'établissement d'un tel climat, il faut faire en sorte que le code de vie soit clair, que les attentes comportementales soient bien définies et comprises de tous les élèves, que les règles soient positives et que les conséquences soient logiques et appliquées de façon cohérente par tous les agents éducationnels qui oeuvrent dans l'école (Archambault et Chouinard, 1996; Mortimore, 1998).

Dans une récente étude, Roeser et al. (2000) démontrent que la détresse émotionnelle exprimée par les adolescents représente un très bon facteur de prédiction des problèmes de comportements et d'association à des pairs déviants. De même, la motivation à apprendre et les résultats scolaires sont fortement reliés à la perception que les jeunes ont de leurs compétences et à l'importance qu'ils accordent à l'école. Leurs résultats montrent également que les adolescents qui perçoivent l'école comme mettant l'accent sur la compétition et qui estiment que leurs enseignants ne les respectent pas en raison de leur style vestimentaire ou de leur race, démontrent plus de problèmes de comportement sont plus souvent et à plus long terme affiliés à des pairs manifestant des conduites déviantes.

Les écrits scientifiques suggèrent donc que les écoles qui favorisent la compétition malsaine et les activités individuelles renforceraient l'isolement des élèves. Qui plus est, de telles pratiques pédagogiques seraient défavorables au développement de la compétence sociale des jeunes. Dans un article rédigé suite aux nombreux épisodes de violence vécus dans les écoles américaines, Willert et Willert (2000) soulignent que l'isolement de certains jeunes à l'école serait un facteur contribuant à la manifestation de conduites agressives. Les comportements violents seraient ainsi attisés par les moqueries des autres jeunes et constitueraient un moyen de défense face aux expériences négatives vécues par ces élèves.

Ces mêmes auteurs soutiennent que pour briser l'isolement et diminuer les comportements agressifs et les problèmes de violence dans les écoles, il s'avère essentiel de mettre en place un climat de collaboration laissant place à la discussion et à l'expression des sentiments (Willert et Willert, 2000). L'apprentissage par les pairs, notamment, serait un moyen permettant de briser l'isolement des élèves. Cependant, ces auteurs reconnaissent que le succès de cette méthode est parfois le fruit du hasard et qu'il s'agit d'une stratégie préventive qui n'a que peu de chance de modifier les habitudes de violence déjà ancrées chez certains jeunes (Willert et Willert, 2000).

Dans cette même perspective, plusieurs études portant sur la coopération, la compétition ou l'individualisme ont démontré que l'apprentissage coopératif favorise l'établissement de relations positives entre les élèves, indépendamment de leur ethnie, de leur genre, de leur culture ou de leurs réalisations favorisant ainsi le développement de relations d'amitié positives avec les pairs (Willert et Willert, 2000; Gottfredson, 2001). En conséquence, un climat de classe positif, s'appuyant sur de bonnes relations entre les élèves et les enseignants, serait favorable à l'adaptation scolaire des élèves alors qu'un climat axé sur la réussite individuelle risque de nuire aux développement des compétences sociales et de favoriser l'apparition de comportements déviants (Mortimore, 1998).

2.2 LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

En contexte scolaire, l'enseignant est un intervenant de premier plan (Vaughn, Bos et Schum, 2000; Kanouté, 2002; Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002). Son engagement a une incidence sur plusieurs facettes de l'enseignement et il se traduit entre autres par les stratégies éducatives qu'il emploie, par la relation qu'il entretient avec ses élèves de même que par la motivation à enseigner (Bujold et St-Pierre, 1996; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

Plusieurs auteurs (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999; Janosz, Georges et Parent, 1998; Teddlie et Reynolds, 2000; Vaughn, Bos et Schum, 2000; St-Laurent, 2002, Knowles, 1999; Smith, 2001) mentionnent le rôle central joué par la motivation et les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants sur l'établissement d'un climat de classe positif. En effet, la motivation des enseignants vient médiatiser la motivation scolaire des élèves (Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002) et favoriser la réussite scolaire (Black, 2001).

Les écrits dans le domaine soulignent que le développement d'un climat scolaire positif repose notamment sur le respect du développement personnel des élèves, la reconnaissance de leurs différences, la sensibilité à la diversité culturelle et la capacité d'agir en fonction des particularités de la clientèle scolaire (Wang, 1995; Gaskell et al., 1995). D'autres chercheurs soutiennent aussi que l'enseignant doit contribuer à la mise en place d'un climat de confiance dans la classe afin que les élèves se sentent à l'aise de poser des questions lorsqu'ils en ressentent le besoin (Ryan, Pintrich et Midgley, 2001; Gerten, Schiller et Vaughn, 2000).

Dans une étude ayant pour but de déterminer comment les relations affectives (*caring relations*) se développent et se maintiennent entre un enseignant et ses élèves, Alder (2002) a découvert que des relations basées sur le souci des besoins de l'autre contribuent au développement du sens des responsabilités, du climat d'appartenance, de l'altruisme et de l'empathie chez les jeunes. Les élèves du primaire et du secondaire vivent beaucoup de changements physiques et hormonaux et sont en pleine période de construction de leur identité et de leur personnalité. Incidemment, les élèves qui vivent des expériences scolaires positives, basées sur la confiance mutuelle et le souci de l'autre connaîtront un meilleur développement moral et affectif (Alder 2002). Parallèlement, ce sont les pratiques pédagogiques des enseignants qui vont contribuer à l'établissement d'un climat de sécurité et de confiance favorable à l'apprentissage (Alder, 2002; Archambault, 1998; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003; Campbell, 1999; Emmer, Evertson et Worsham, 2000).

Dans une étude menée en 1988, Bryk et Driscoll ont établi que l'encadrement des élèves était un des éléments qui contribuait à réduire significativement les comportements déviants tels l'absentéisme et l'indiscipline en classe. Certains auteurs soulignent aussi que des les enseignants qui utilisent plusieurs stratégies éducatives, comme le travail coopératif, l'enseignement magistral et le travail individuel, rejoignent presque tous les types d'apprenant, ce qui contribue à diminuer les comportements dérangeants, à augmenter la motivation des élèves, à favoriser leur réussite et leur adaptation sociale (Brophy, 1987; St-Laurent, 2002; Teddlie et Reynolds, 2000; Vaughn, Bos et Schum, 2000; Viau, 1994; Adler, 2002; Archambault, 1999). D'autres mentionnent qu'il faut que les jeunes soient actifs en classe et qu'ils aient un sentiment de contrôle sur leurs apprentissages (Archambault, 1998; Campell, 1999). De plus, les enseignants doivent être disponibles, à l'écoute des questions et s'assurer que les élèves font bien le travail demandé.

Les enseignants efficaces sont les enseignants qui arrivent à créer un climat de classe positif, basé sur le respect et la communication. C'est à travers leurs pratiques éducatives qu'ils arriveront à créer ce climat de sécurité essentiel à la réalisation d'apprentissage dans un contexte scolaire (Emmer, Evertson et Worsham, 2000; Viau, 1994; Adler, 2002; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003; Archambault, 1999; Janosz, Georges et Parent, 1998). Les différentes recherches sur le sujet suggèrent que l'identification des besoins particuliers des élèves, l'emploi d'activités variées, significatives, structurées et présentant un défi à la portée des élèves, l'implication active dans une tâche d'apprentissage et l'enseignement de stratégies cognitives peuvent arriver à favoriser la motivation des élèves et à réduire les problèmes d'indiscipline (Archambault et Chouinard, 1996; Campbell, 1999; Brophy, 1987; St-Laurent, 2002; Teddlie et Reynolds, 2000; Vaughn, Bos et Schum, 2000). En définitive, c'est l'équilibre entre les activités d'enseignement et les activités d'apprentissage qui contribue à établir un climat de classe positif où les élèves seront en mesure, non seulement de mémoriser, mais aussi d'intégrer les connaissances véhiculées par l'enseignant (Archambault, 1999).

D'autres chercheurs se sont plutôt penchés sur les pratiques relatives à la gestion de classe qui contribuent, elles aussi, à l'établissement d'un climat de classe positif qui favorise les apprentissages. Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) ont souligné que la supervision active de la part des enseignants favorise les gains en apprentissages et maximise l'engagement des élèves face à la tâche.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, ce ne sont pas les enseignants permissifs, mais les enseignants qui établissent une discipline claire permettant de contrôler les comportements dérangeants qui sont les plus appréciés par les élèves (Alder, 2002).

Le développement d'un système de règles claires, comprises par les élèves et appliquées de manière cohérente et conséquente par les enseignants favorise le développement d'un climat de justice et permet de réduire les problèmes de comportement et d'augmenter la motivation scolaire des élèves (Bryk et Driscoll, 1988; Mortimore, 1998; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003; Gottfredson, 2001; Emmer, Evertson et Worsham, 2000; Viau, 1994; Adler, 2002). De surcroît, plusieurs auteurs ont démontré que la mise en place d'un système de reconnaissance caractérisé par l'utilisation de renforcements positifs et d'encouragements par les enseignants contribue aussi à diminuer les comportements inadéquats et à augmenter la motivation extrinsèque des élèves (Brophy, 1987; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003).

Comme on peut le constater, plusieurs éléments entrent en relation et influencent tant l'environnement scolaire que l'adaptation scolaire et sociale des jeunes. Dans les dernières années, les recherches et les méthodes d'évaluation se sont raffinées. Nous sommes dorénavant plus en mesure d'arriver à cerner les effets attribuables spécifiquement à l'école et à l'enseignant. Ainsi, les chercheurs ont pu déterminer que, malgré l'influence considérable des facteurs familiaux et sociaux dans le développement de problèmes d'adaptation de certains élèves, les facteurs scolaires semblent particulièrement importants pour l'adaptation des jeunes en milieu scolaire (Fuller et Clark, 1994; Mortimore, 1988 et 1998; Gottfredson, D., 2001; Deslandes, 2001; Bowen, Desbiens, Martin et Hamel 2001).

2.3 VERS UNE COMPRÉHENSION DES EFFETS DE L'ÉCOLE SUR L'ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES

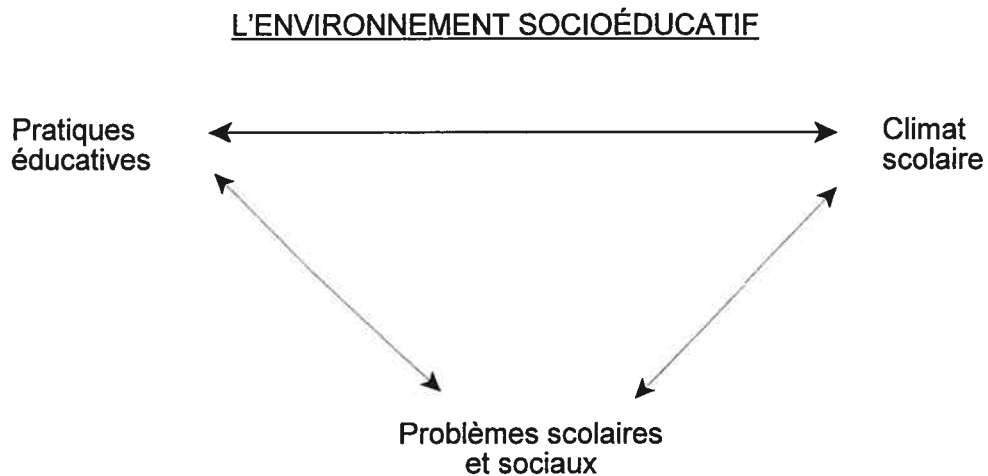
Plusieurs chercheurs proposent différents modèles pour tenter de comprendre la nature des relations qui peuvent exister entre les différentes composantes de l'environnement scolaire.

Gottfredson (2001) propose un modèle qui regroupe les caractéristiques socio-économiques du milieu et l'organisation sociale de l'école comme éléments médiateurs des problèmes de comportement. Selon son modèle, les caractéristiques de la communauté auraient une influence sur la composition démographique du quartier, le nombre d'élèves, l'implication parentale et la disponibilité des drogues et des armes. Par la suite, le nombre d'élèves aurait un impact sur l'administration de l'école, l'organisation du travail et l'organisation sociale de l'école. À son tour, l'organisation sociale de l'école aurait une incidence sur la culture des pairs, le succès scolaire, le sentiment d'appartenance et l'exposition à des pairs déviants. Ce modèle établit donc un lien important entre l'école et sa communauté.

Epstein (2001) propose plutôt le modèle de l'influence partagée qui se fonde sur l'existence de trois sphères entrant en interaction les unes avec les autres. Ces sphères sont la famille, l'école et la communauté. Elles peuvent se rapprocher ou s'éloigner les unes des autres sous l'action de trois forces : les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de chacun des milieux (famille, école, communauté). Le modèle intègre aussi une dimension de continuité à travers le temps en fonction de l'âge et du niveau scolaire des enfants; plus les enfants sont jeunes, plus les parents sont impliqués (Epstein, 2001).

Le modèle de Moos (1979) se veut moins globalisant que les précédents. Il accorde une grande importance au climat social et ne propose pas vraiment l'intégration des pratiques pédagogiques comme ayant une influence sur les conduites scolaires. Le modèle de l'environnement socioéducatif (Janosz, Georges et Parent, 1998), inspiré des travaux de Moos, se base sur le climat scolaire, sur l'influence des pratiques pédagogiques et sur les comportements des élèves.

FIGURE 1 : Les composantes de l'environnement socioéducatif selon le modèle de Janosz, Georges et Parent



Tiré de Janosz, M. Georges, P. et Parent, S. (1998) *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 27, no. 2.

Ainsi, son originalité repose sur le fait qu'il propose trois composantes interreliées de l'environnement socioéducatif, soit les pratiques éducatives, le climat scolaire et les problèmes scolaires et sociaux qui constituent les trois éléments ayant le plus d'influence sur les expériences sociales et éducatives des élèves et des enseignants (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Tout d'abord, selon Janosz et ses collaborateurs, le climat scolaire donne une idée de l'atmosphère globale qui règne dans l'école et est estimé en fonction des apprentissages et du développement psychosocial des élèves. Il est présenté sous cinq angles différents et complémentaires : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Ainsi, le climat relationnel donne une indication de l'atmosphère qui règne entre les individus, de la relation socioaffective (Janosz, Georges et Parent, 1998). Toujours selon ces mêmes auteurs, le climat relationnel se traduit par la qualité des relations entre les élèves, par la qualité des relations entre les élèves et les adultes, par la qualité des relations entre les enseignants, mais aussi par la qualité des relations entre les enseignants et la direction.

Le climat éducatif est un indicateur de la valeur accordée à l'éducation (Janosz, Georges et Parent, 1998). Il se traduit par les stratégies employées par les enseignants afin de favoriser la réussite et par la motivation scolaire chez les élèves (Mortimore, 1998; Bosker et Witziers, 1995; Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

Le climat de justice renvoie surtout à l'ordre et à la tranquillité qui règnent dans le milieu et qui favorisent la réalisation d'apprentissages tant scolaires que sociaux (Bryk et Driscoll, 1988; Gottfredson, 2001). Il est caractérisé entre autres par le style de gestion de classe adopté par l'enseignant où la mise en place d'activités, de routines et de règles permettent à l'élève de se sentir dans un milieu dynamique et sécurisant qui favorise la réalisation d'apprentissages scolaires et sociaux (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999).

2.4 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure ayant pour but la validation de la version pour le primaire du questionnaire de l'environnement socioéducatif (Janosz, Bowen, Chouinard et Desbiens, 2000). Elle s'intéresse aux différents éléments ayant une influence sur l'engagement des enseignants envers leurs élèves. Nous postulons que le niveau d'engagement des enseignants a un impact sur la motivation de même que sur l'adaptation sociale des élèves au sein de leur classe. Dans le cadre de cette étude, le niveau d'engagement des enseignants envers les élèves sera évalué par les variables suivantes: le temps consacré à la gestion des comportements, le temps consacré à la gestion et à la planification, l'encadrement des élèves, les moyens utilisés pour favoriser la réussite des élèves, l'utilisation de renforcements et la motivation à enseigner (voir tableau 1).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à l'influence des pratiques pédagogiques sur la motivation scolaire et sur l'adaptation sociale des élèves telle qu'elle est évaluée par la motivation de l'apprenant, les problèmes de comportements, l'indiscipline, la qualité des relations avec les pairs et avec les adultes, le retrait social et l'anxiété (Bowen et al, 2001; Deslandes, 2001; MEQ, 2000). Contrairement à la majorité des études, la présente recherche ne prend pas en considération le rendement scolaire des élèves, mais leur adaptation scolaire et surtout sociale. De plus, nous avons choisi d'étudier la classe du point de vue de l'élève avec les limites que cela suppose.

Tableau 1 : Regroupements des variables

ADAPATION DES ÉLÈVES	ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS
<p>1) Adaptation scolaire de l'apprenant (motivation)</p> <p>1.1) Valeur accordée à l'apprentissage</p> <p>C'est très important pour moi de comprendre la matière</p> <p>Le plus important pour moi, c'est d'apprendre plein de choses</p> <p>C'est très important pour moi d'avoir de bonnes notes</p> <p>1.2) Efforts</p> <p>Je fais tous les efforts qu'il faut pour ne pas avoir de mauvaises notes</p> <p>Je fais de mon mieux même quand le travail ne compte pas pour la note</p> <p>2) Problèmes externalisés</p> <p>2.1) Indiscipline</p> <p>Déranger la classe par exprès</p> <p>Tricherie</p> <p>2.2) Problèmes de comportement</p> <p>Exclusion de la classe</p> <p>Suspension de l'école</p> <p>Manquer l'école sans excuse valable</p> <p>3) Qualité des relations sociales</p> <p>3.1) Avec les pairs</p> <p>C'est facile pour moi de me faire des amis</p> <p>Des élèves se crient des noms ou se disent des bêtises</p> <p>Des élèves menacent d'autres élèves</p> <p>Des élèves se bataillent</p> <p>3.2) Avec les adultes</p> <p>Les élèves sont polis avec l'enseignant</p> <p>Des élèves crient des noms ou disent des bêtises à des adultes de l'école</p> <p>Des élèves menacent des adultes de l'école</p> <p>Des élèves attaquent physiquement des adultes de l'école</p> <p>4) Problèmes internalisés</p> <p>4.1) isolement</p> <p>Je me sens seul(e) à l'école</p> <p>Je n'ai personne avec qui jouer à l'école</p> <p>4.2) anxiété</p> <p>Je deviens nerveux quand quelqu'un me regarde faire quelque chose</p> <p>J'ai souvent peur de faire rire de moi devant d'autres élèves</p>	<p>1) Temps consacré à la gestion des comportements</p> <p>L'enseignant doit demander aux élèves de se calmer</p> <p>Les élèves font ce qu'ils ont à faire sans déranger les autres</p> <p>Les règles de la classe changent souvent</p> <p>L'enseignant ne fait pas respecter les règles</p> <p>L'enseignant intervient toujours lorsque des élèves ne respectent pas les règles</p> <p>2) Temps consacré à l'organisation et à la planification</p> <p>L'enseignant nous dit ce que nous allons apprendre avant de commencer un travail</p> <p>Nos activités sont bien préparées et bien organisées</p> <p>Notre enseignante nous indique clairement le début et la fin des activités</p> <p>Ça prend trop de temps avant de commencer une activité</p> <p>3) Encadrement des élèves</p> <p>L'enseignant nous montre comment s'organiser pour bien travailler</p> <p>L'enseignant nous a clairement expliqué les comportements qu'elle attendait</p> <p>Les règles de la classe sont écrites et affichées</p> <p>L'enseignant nous a expliqué les conséquences si nous ne respectons pas les règles</p> <p>L'enseignant de ma classe montre et fait pratiquer les bons comportements</p> <p>4) Stratégies employées pour favoriser la réussite</p> <p>L'enseignant nous explique pourquoi ce qu'on apprend est important</p> <p>L'enseignant me donne des trucs pour mieux apprendre</p> <p>Les efforts sont autant encouragés que les bonnes notes</p> <p>L'enseignant utilise plusieurs moyens pour rendre la matière intéressante</p> <p>L'enseignant vérifie si nous avons bien compris avant d'aller plus loin</p> <p>Mon enseignante me fait sentir que je suis capable de réussir</p> <p>L'enseignant utilise différentes méthodes pour nous enseigner la matière</p> <p>L'enseignant nous encourage à faire des efforts</p> <p>On sent que tout est fait pour que les élèves réussissent</p> <p>Aide les élèves qui ont de la difficulté</p> <p>5) Utilisation de renforcements</p> <p>Chacun des élèves gagne un prix ou un privilège s'il se comporte bien</p> <p>Nous avons un travail supplémentaire ou nous perdons des privilèges si nous ne respectons pas les règles</p> <p>Notre enseignante félicite les élèves pour leurs bons comportements</p> <p>Notre enseignante fait des reproches</p> <p>6) Motivation</p> <p>L'enseignant à l'air découragé</p> <p>L'enseignant à l'air d'avoir du plaisir à enseigner</p>

Conséquemment, nous avons laissé pour compte le point de vue généralement employé en recherche, soit celui de l'enseignant. Ainsi, l'utilisation de mesures autorévélees de motivation scolaire et d'adaptation sociale de même que de l'engagement des enseignants tel que perçu par les élèves permet d'avoir une perspective différente de ce que l'on retrouve généralement dans les recherches (Gentry, Gable et Rizza, 2002).

3 MÉTHODOLOGIE

3.1 *LES SUJETS*

Les participants à cette étude proviennent de 13 écoles primaires de la région de Montréal et de la Montérégie. L'échantillon compte 2894 sujets âgés de 8 à 13 ans (1414 garçons et 1480 filles). Seuls les élèves de la quatrième à la sixième année, dont les enseignants ont aussi répondu au questionnaire sur l'environnement socioéducatif (QES), ont été retenus. Pour les besoins de la présente recherche, les données provenant de 12 écoles pour un total de 33 classes, dont 13 classes de quatrième année, 14 classes de cinquième année et 6 classes de sixième année, sont utilisées. On dénombre ainsi 844 élèves dont 340 élèves de quatrième année, 351 élèves de cinquième année et 153 élèves de sixième année pour un total de 442 filles et 402 garçons âgés de 8 à 13 ans.

3.2 *LE DÉROULEMENT*

Après avoir obtenu le consentement des écoles participantes par le biais du conseil d'établissement et les avoir assurées de la confidentialité du processus de recherche, la collecte de données a débuté dans les classes de la quatrième à la sixième année. Le questionnaire de l'environnement socioéducatif était administré aux élèves par les enseignants des autres niveaux qui lisaient les questions à voix haute. Comme le QES comporte des questions portant sur la classe et sur l'enseignant, ce dernier n'était pas présent dans la classe afin de ne pas influencer les réponses des élèves.

Pour les besoins de la présente recherche, seules les données recueillies à l'hiver 2001 sont utilisées. Il est à noter que cette collecte de données s'est déroulée sur deux mois, soit février et mars 2001. Les mesures utilisées pour la présente étude sont celles de la première phase du projet.

3.3 L'INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES, version pour le primaire) (Janosz, Bowen, Chouinard, Desbiens, Bouthillier, Lacroix et Morin, 2001) est utilisé dans la présente recherche afin d'évaluer le niveau d'engagement des enseignants ainsi que l'adaptation scolaire et sociale des élèves. Cet instrument de mesure a déjà été validé dans le milieu scolaire et est utilisé régulièrement afin d'aider les directions à dresser un portrait global de leurs écoles et à identifier leurs forces et leurs faiblesses.

Le QES est inspiré du Effective School Battery (ESB) de Gottfredson (1984) et des travaux empiriques de Moos (1979). Il a été construit à partir d'un nouveau modèle théorique, celui de l'environnement socioéducatif (Janosz, Georges et Parent, 1998), qui prend sa source dans les connaissances empiriques actuelles de l'environnement scolaire. Il avait d'abord été développé et validé pour le secondaire (Janosz, Georges et Parent, 1998) dans le but de faire une évaluation du milieu permettant de distinguer entre «les symptômes d'un environnement scolaire inadéquat et les facteurs plutôt étiologiques qui agissent directement sur le potentiel éducatif du milieu» afin de pouvoir guider l'évaluation du milieu et l'élaboration de stratégies d'intervention adéquates (Janosz, Georges, Parent, 1998).

La version du QES utilisée dans la présente recherche a été adaptée pour le primaire. Il en existe deux versions, une pour les enseignants et une autre pour les élèves, mais seules les réponses issues de la version élèves sont utilisées ici.

Pour les élèves, on retrouve près de 190 questions portant sur les relations d'amitié, sur le climat de l'école et de la classe (coopération, sécurité, compétition, etc.), sur la perception qu'ils ont de l'enseignant, sur le soutien et la disponibilité de l'enseignant, sur les problèmes à l'école, sur le fonctionnement de la classe et de l'école (par rapport aux règles, à la gestion des conflits, etc.), sur leur motivation, de même que sur la présence d'activités parascolaires. Les échelles de réponses varient de 0 à 3 ou de 0 à 4 selon la nature des questions. Par exemple, le temps consacré à la gestion des comportements, l'encadrement des élèves et les moyens utilisés pour favoriser la réussite ont été évalués sur une échelle de 0 à 4 tandis que le temps consacré à la planification et à l'organisation, l'utilisation de renforcements et la motivation à enseigner ont été évalués sur une échelle de 0 à 3. Le questionnaire s'adresse seulement aux élèves des classes de quatrième, cinquième et sixième année.

Le QES est utilisé afin de dresser un portrait de la perception que les élèves et les enseignants ont du milieu scolaire et du climat socioéducatif dans lequel ils évoluent. Il permet aussi de recueillir des données qui servent à déterminer le niveau d'engagement des enseignants, telles que l'élaboration de règles et de conséquences claires et logiques, l'utilisation de stratégies variées et l'importance accordée au progrès de tous les élèves. Toutes les questions ne seront pas retenues, mais cet instrument permet de recueillir un grand nombre de données utiles à la vérification de l'hypothèse de recherche suivante : plus l'engagement de l'enseignant, tel qu'évalué par ses élèves, est grand, plus l'adaptation des élèves sera élevée.

3.4 LE PLAN D'ANALYSE

Afin de vérifier l'hypothèse de recherche, des corrélations et des analyses de la variance multivariées seront utilisées. Comme l'objet d'étude est relié à l'influence des facteurs de prédictions, soit les composantes ultérieurement identifiées de l'engagement des enseignants envers les élèves sur l'adaptation scolaire et sociale, l'emploi de corrélations semble à privilégier étant donnée la nature aléatoire des deux variables en causes. Ceci permettra de vérifier l'existence d'une relation entre l'engagement des enseignants et la réussite.

Par la suite, des analyses multivariées de la variance seront pratiquées. Ces analyses permettront de comparer l'adaptation scolaire et sociale des filles et des garçons participant à cette recherche en fonction du niveau d'engagement des enseignants. Trois groupes d'enseignants seront utilisés : fortement engagés, moyennement engagé et faiblement engagés. C'est en comparant ces différents groupes qu'il sera possible d'établir si l'adaptation scolaire et sociale des élèves varie en fonction du degré d'engagement des enseignants. Par le fait même, nous allons évaluer si l'adaptation scolaire et sociale des élèves varie en fonction du sexe des élèves. Nous tenterons aussi de déterminer s'il existe un lien entre le sexe de l'élève et le niveau d'engagement des enseignants, toujours en fonction des variables relatives à l'adaptation scolaire et sociale. Le but de ces analyses est de déterminer si l'adaptation scolaire et sociale des élèves varie en fonction des caractéristiques de l'enseignant telles qu'ils les perçoivent.

Les variables utilisées ont été étudiées globalement à partir des résultats cumulatifs de toutes les écoles pour les 33 groupes participant à l'étude. Il est à noter que les scores utilisés dans la présente étude sont des moyennes issues de la somme des différents items du questionnaire de l'environnement socioéducatif (QES) qui étaient en lien avec l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves.

Le tableau 1 illustre le regroupement des items pour chacune des sous-échelles utilisées dans la présente étude. Nous sommes conscients que les scores obtenus à l'aide de ces sommes ne sont pas des mesures proprement dites, mais nous avons opté pour cette procédure largement utilisée afin de faciliter et d'alléger le traitement des résultats. De plus, des analyses de validité interne ont démontré que les items utilisés dans les sous-échelles étaient bien adaptés à la variable indépendante « engagement des enseignants» ($\alpha = ,81$).

4 ANALYSES DES RÉSULTATS

4.1 *Analyses préliminaires*

La présente étude vise à déterminer si les différentes variables reliées à l'engagement des enseignants, telles que mesurées par le temps consacré à l'enseignement, la gestion des comportements, la planification, l'encadrement des élèves, les stratégies utilisées afin de favoriser la réussite, l'utilisation de renforcement et la motivation, ont un impact sur l'adaptation scolaire et sociale des élèves. L'adaptation scolaire et sociale des élèves est évaluée à partir des variables suivantes : la motivation scolaire de l'apprenant, l'indiscipline, les problèmes de comportement, la qualité des relations sociales avec les pairs et avec les adultes, le retrait social ainsi que l'anxiété.

Dans un premier temps, des analyses préliminaires ont été effectuées. Les statistiques descriptives, présentées au tableau 2, montrent que les variables reliées aux problèmes d'adaptation, comme l'indiscipline, les problèmes de comportement, le retrait social et l'anxiété, présentent des scores relativement faibles. On note aussi que la qualité des relations, surtout avec les adultes, obtient un score élevé. La motivation des élèves est la variable qui présente le score le plus élevé. De façon générale, les résultats présentent peu de variabilité, mais on remarque que les garçons et les filles obtiennent des scores différents pour toutes les variables. Ainsi, les filles obtiennent des scores plus élevés pour la motivation, la qualité des relations, l'anxiété et le retrait social. De leur côté, les garçons obtiennent des scores plus élevés pour l'indiscipline et les problèmes de comportement. Ces scores sont particulièrement révélateurs en ce qui a trait aux problèmes de comportement alors que 88 % des filles n'ont jamais manifesté de problèmes de comportements. Inversement, 36 % des garçons ont manifesté des problèmes de comportement au moins une fois (tableau 3).

Tableau 2 : Statistiques descriptives de l'adaptation des élèves en fonction du sexe.

		Fréquence (n)	Moyenne	Écart-type	Maximum	Minimum
Adaptation des élèves						
Motivation de l'élève	Garçons	395	3,64	,37	4	1,80
	Filles	439	3,75	,33	4	1
	Total	834	3,70	,36	4	1
Indiscipline	Garçons	395	,66	,80	3	0
	Filles	438	,38	,65	3	0
	Total	833	,52	,74	3	0
Problèmes de comportement	Garçons	395	,29	,29	3	0
	Filles	435	,06	,21	1,67	0
	Total	830	,17	,40	0	3
Qualité des relations avec les pairs	Garçons	388	1,96	,70	3	0
	Filles	433	2,31	,56	3	,25
	Total	821	2,15	,65	3	0
Qualité des relations avec les adultes	Garçons	387	2,71	,53	3	0
	Filles	435	2,88	,31	3	1
	Total	822	2,80	,44	3	0
Retrait	Garçons	399	1,53	,81	4	1
	Filles	438	1,72	,89	4	1
	Total	837	1,63	,85	4	1
Anxiété	Garçons	396	1,89	,91	4	1
	Filles	437	2,20	,96	4	1
	Total	833	2,05	,95	4	1

Tableau 3 : Comparaison entre les problèmes de comportement des filles et des garçons (distribution de fréquences).

	SCORE	Fréquence (n)	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Garçons	,00	384	86,9	88,3	88,3
	,33	31	7,0	7,1	95,4
	,67	10	2,3	2,3	97,7
	1,00	8	1,8	1,8	99,5
	1,33	1	,2	,2	99,8
	1,67	1	,2	,2	100,0
	Total	435	98,4	100,0	
Filles	,00	251	62,4	63,9	63,9
	,33	55	13,7	14,0	77,9
	,67	28	7,0	7,1	85,0
	1,00	42	10,4	10,7	95,7
	1,33	7	1,7	1,8	97,5
	1,67	2	,5	,5	98,0
	2,00	2	,5	,5	98,5
	2,33	1	,2	,3	98,7
	2,67	1	,2	,3	99,0
	3,00	4	1,0	1,0	100,0
	Total	393	97,8	100,0	

Pour ce qui est de la perception que les élèves ont de l'engagement de leurs enseignants (tableau 4), on remarque que la plupart des variables évaluées présentent un score modéré et une seule présente un score faible, soit l'utilisation de renforcements. Ainsi, lorsque l'on tient compte de l'échelle de réponse, on remarque que la motivation à enseigner obtient un score assez élevé, que l'encadrement des élèves et que le temps consacré à l'organisation et à la planification obtiennent des scores semblables (en tenant compte du fait que le score maximum est de 4 pour le premier et de 3 pour le second). De même, le temps consacré à la gestion des comportements et l'emploi de stratégies pour favoriser la réussite des élèves ayant été évalués sur une même échelle (minimum 1 maximum 4) les résultats obtenus pour ces deux variables sont similaires.

Ces tableaux descriptifs des différentes variables à l'étude indiquent que l'adaptation scolaire et sociale des élèves et que l'engagement des enseignants présentent des scores assez élevés (Tableau 2 et 4). En effet, pour les élèves, les scores moyens de motivation sont très élevés alors que les scores moyens liés aux problèmes de comportement sont plutôt faibles, exception faite de l'anxiété qui semble modérée. Tandis que pour les enseignants, la majorité des variables relatives à l'engagement présente des scores moyens à élevés.

Les tableaux 4 et 6 présentent les statistiques descriptives des variables étudiées en fonction du sexe des élèves et du niveau d'engagement des enseignants. Ces derniers ont été scindés en trois groupes: faiblement engagés, moyennement engagés et fortement engagés en fonction du score moyen obtenu. Les pourcentages ont été utilisés afin de déterminer la répartition des enseignants dans les divers groupes (tableau 5). D'une part, les variables temps consacré à la gestion des comportement, encadrement des élèves et moyens utilisés pour favoriser la réussite ont été évaluées sur une échelle de 0 à 4.

Pour ces variables, les enseignants ayant obtenu des scores de 0 à 2,00 ont été placés dans le groupe faiblement engagés, ceux qui ont obtenu un score entre 2,01 et 2,99 ont été classés dans le groupe moyennement engagés et ceux ayant obtenu un score entre 3,00 et 4,00 dans le groupe fortement engagés. D'autre part, les variables temps consacré à la planification et à l'organisation, utilisation de renforcements et motivation à enseigner ont été évaluées sur une échelle de 0 à 3. Les enseignants ayant obtenu des scores entre 0 et 1,99 ont été classés dans le groupe faiblement engagés, ceux ayant obtenu un score entre 2,00 et 2,49 dans le groupe moyennement engagés et les enseignants ayant obtenu des scores moyens entre 2,50 et 3,00 dans le groupe fortement engagés. Selon les distributions de fréquence cumulatives 233 élèves ont donc classé leur enseignant dans le premier groupe, 329 dans le deuxième groupe et 171 dans le troisième groupe.

Tableau 4: Statistiques descriptives de l'engagement des enseignants selon trois niveaux d'engagement.

		Fréquence (n)	Moyenne	Écart-type	Maximum	Minimum
Engagement des enseignants						
Temps consacré à la gestion des comportements	Faible	107	2,33	,45	3,40	1,00
	Moyen	474	2,63	,37	3,40	1,40
	Élevé	224	2,96	,32	3,60	2,00
Temps consacré à la planification et à l'organisation	Faible	288	1,57	,51	2,57	,00
	Moyen	381	2,15	,48	3,00	,50
	Élevé	157	2,59	,33	3,00	1,50
Encadrement des élèves	Faible	78	2,47	,56	3,80	,80
	Moyen	239	3,10	,43	3,80	1,90
	Élevé	494	3,49	,29	3,80	2,60
Moyens utilisés pour favoriser la réussite	Faible	123	1,91	,41	2,80	,60
	Moyen	476	2,69	,27	3,30	1,90
	Élevé	210	3,11	,17	3,30	2,60
Utilisation de renforcements	Faible	402	1,46	,55	2,75	,00
	Moyen	380	2,00	,61	3,00	,00
	Élevé	40	2,30	,45	3,00	1,25
Motivation à enseigner	Faible	259	1,54	,77	3,00	,00
	Moyen	389	2,22	,61	3,00	,00
	Élevé	186	2,61	,49	3,00	1,00

Note : Les variables : temps consacré à la gestion des comportements, encadrement des élèves et moyens utilisés pour favoriser la réussite ont été évaluées sur une échelle de 0 à 4.
Les variables : temps consacré à la planification et à l'organisation, utilisation de renforcements et motivation à enseigner ont été évaluées sur une échelle de 0 à 3

Tableau 5 : Niveau d'engagement des enseignants en fonction des pourcentages

		Fréquence	Poucentage	Pourcentage cumulé
Niveau d'engagement	Faible	233	27,5	31,8
	Moyen	329	38,8	76,7
	Fort	171	20,2	100,0
Total		733	86,5	
Manquantes		114	13,5	
Total		847	100,0	

Tableau 6 : Moyennes et écart-types pour l'adaptation scolaire et sociale des élèves en fonction du sexe des élèves et du niveau d'engagement des enseignants

		Groupe 1 Faible	Groupe 2 Moyen	Groupe 3 Fort	Total
Motivation de l'apprenant	Garçons	3,43 (.45)	3,71 (.31)	3,85 (.22)	3,65 (.38)
	Filles	3,67 (.32)	3,78 (.28)	3,91 (.18)	3,78 (.29)
	Total	3,55 (.40)	3,74 (.29)	3,88 (.20)	3,72 (.34)
Indiscipline	Garçons	1,01 (.76)	0,58 (.76)	0,36 (.55)	0,67 (.81)
	Filles	0,58 (.91)	0,35 (.58)	0,12 (.35)	0,37 (.62)
	Total	,79 (.87)	,46 (.68)	,24 (.47)	,51 (.73)
Problèmes de comportement	Garçons	0,37 (.56)	0,22 (.42)	0,19 (.43)	0,27 (.47)
	Filles	0,11 (.26)	0,05 (.19)	0,02 (.10)	0,06 (.20)
	Total	,24 (.45)	,13(.33)	,10 (.31)	,16 (.37)
Qualité des relations avec les pairs	Garçons	1,75 (.66)	1,95 (.68)	2,18 (.72)	1,94 (.70)
	Filles	2,16 (.57)	2,36 (.52)	2,45 (.54)	2,31 (.55)
	Total	1,96 (.65)	2,17 (.63)	2,33 (.64)	2,14 (.65)
Qualité des relations avec les adultes	Garçons	2,56 (.66)	2,78 (.48)	2,81 (.45)	2,71 (.55)
	Filles	2,83 (.32)	2,88 (.31)	2,96 (.18)	2,88 (.29)
	Total	2,70 (.53)	2,83 (.40)	2,89 (.34)	2,80 (.44)
Retrait	Garçons	1,64 (.89)	1,51 (.76)	1,44 (.80)	1,54 (.82)
	Filles	1,88 (.89)	1,68 (.87)	1,56 (.87)	1,71 (.88)
	Total	1,76 (.90)	1,60 (.82)	1,50 (.83)	1,63 (.85)
Anxiété	Garçons	2,06 (.96)	1,77 (.88)	1,72 (.75)	1,85 (.89)
	Filles	2,31 (.99)	2,18 (.97)	2,06 (.92)	2,19 (.96)
	Total	2,18 (.98)	1,99 (.95)	1,90 (.86)	2,03 (.94)

NOTE : Les résultats correspondent à des moyennes avec (écart-type)

En regardant le tableau 6, on constate que les moyennes de chacune des variables servant à évaluer l'engagement des enseignants augmentent en fonction du niveau d'engagement. De plus, on remarque que les scores de problèmes internalisés et externalisés sont plus élevés lorsque le niveau d'engagement des enseignants est faible. D'autre part, la motivation de l'élève et la qualité des relations sociales sont plus élevées lorsque le niveau de motivation de l'enseignant l'est également.

4.2 RELATIONS ENTRE L'ENGAGEMENT ET L'ADAPTATION

Dans un deuxième temps, comme les deux variables à l'étude sont de nature aléatoire, des analyses corrélationnelles ont été réalisées à partir des différentes variables de l'engagement des enseignants et de l'adaptation scolaire et sociale des élèves (tableau 7). Les corrélations entre les différentes variables à l'étude ont permis de vérifier l'existence de relations significatives entre plusieurs variables. Les variables reliées aux problèmes externalisés (indiscipline et problèmes de comportement) et internalisés (retrait social et anxiété) sont corrélées négativement avec la qualité des relations sociales avec les pairs et les adultes. Les corrélations montrent aussi une relation positive significative entre la motivation de l'élève et la qualité des relations sociales. Inversement, la relation entre la motivation et les problèmes externalisés est négative.

En ce qui concerne les variables relatives à l'engagement des enseignants, le tableau 7 indique la présence de corrélations significatives positives entre toutes les variables. Certaines sont plus élevées comme la relation entre l'utilisation de moyens pour favoriser la réussite et les variables suivantes : le temps consacré à l'organisation et à la planification, l'encadrement des élèves, l'utilisation de renforcements et la motivation à enseigner. D'autres sont plus faibles, comme l'utilisation de renforcements et le temps consacré à la gestion des comportements, ou encore la motivation à enseigner et l'encadrement des élèves. Globalement, toutes les variables relatives à l'engagement des enseignants présentent entre elles des relations significatives positives.

Les corrélations entre l'adaptation scolaire et sociale des élèves et l'engagement des enseignants sont aussi présentées au tableau 7. Leur signification permet d'établir l'existence d'un lien entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves. Parmi les corrélations présentées, certaines sont négatives alors que d'autres sont positives ce qui permet de déterminer le sens de la relation entre les différentes variables étudiées.

Tableau 7 : Corrélations entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Motivation de l'apprenant	-	,24"	-,17"	,26"	,21"	n.s.	n.s.	,26"	,27"	,27"	,36"	,19"	,19"
2. Indiscipline	-,24"	-	,44"	-,54"	-,50"	n.s.	n.s.	-,19"	-,20"	-,23"	-,21"	-,11"	-,23"
3. Problèmes de comportement	-,17"	,44"	-	-,41"	-,57"	n.s.	n.s.	-,14"	-,15"	-,12"	-,16"	-,08"	-,13"
4. Qualité des relations avec les pairs	,26"	-,54"	-,0,4	-	,48"	-,14"	-,14"	-,18"	-,19"	-,19"	,17"	,11"	,18"
5. Qualité des relations avec les adultes	,21"	-,50"	-,57"	0,49	-	n.s.	n.s.	,20"	,16"	,13"	,16"	,10"	,19"
6. Retrait	n.s.	n.s.	n.s.	-,14"	n.s.	-	,41"	n.s.	-,07"	n.s.	-,12"	-,11"	-,09"
7. Anxiété	n.s.	n.s.	n.s.	-,14"	n.s.	,41"	-	-,09"	n.s.	-,07"	n.s.	-,09"	-,13"
8. Temps consacré à la gestion des comportements	,26"	-,19"	-,14"	,18"	,20"	n.s.	-,09"	-	,37"	,25"	,40"	,24"	,40"
9. Temps consacré à la planification	,27"	-,19"	-,15"	,19"	,16"	-,07"	n.s.	,37"	-	,46"	,62"	,39"	,43"
10. Encadrement des élèves	,27"	-,23"	-,12"	,19"	,13"	n.s.	-,07"	,25"	,46"	-	,54"	,42"	,28"
11. Moyens employés pour favoriser la réussite des élèves	,36"	-,21"	-,16"	,17"	,16"	-,12"	n.s.	,39"	,26"	,54"	-	,57"	,58"
12. Utilisation de renforcements	,19"	-,11"	-,08"	,11"	,10"	-,1"	-,09"	,24"	,39"	,42"	,57"	-	,36"
13. Motivation de l'enseignant	,19"	-,23"	-,13"	,18"	,19"	-,09"	-,13"	,40"	,43"	,29"	,58"	,36"	-

Incidentement, lorsque le temps consacré à la gestion des comportements, le temps consacré à la planification et à l'organisation, l'encadrement des élèves, l'utilisation de stratégies pour favoriser la réussite, l'utilisation de renforcement et la motivation augmentent, l'indiscipline, les problèmes de comportement et le retrait social diminuent tandis que la motivation de l'élève, la qualité des relations sociales avec les pairs et la qualité des relations sociales avec les adultes augmentent. Pour ce qui est de l'anxiété, elle diminue lorsque le temps consacré à la gestion des comportements, l'utilisation de renforcements et la motivation à enseigner augmentent.

4.3 ANALYSES PRINCIPALES

Afin de vérifier l'existence d'une relation entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves, les variables à l'étude ont été soumises à une analyse de variance multivariée (MANOVA) selon le plan factoriel combiné suivant: [3 groupes d'enseignants (faiblement engagés, moyennement engagés et fortement engagés) * sexe (garçons, filles)]. Ce type d'analyse permet de déterminer l'existence de différences significatives au plan de l'adaptation scolaire et sociale des élèves selon le niveau d'engagement des enseignants et selon le sexe de l'enfant. Le tableau 8 présente les résultats des analyses de variance multivariée avec le niveau d'engagement des enseignants et le sexe des élèves comme variables indépendantes en fonction des variables servant à évaluer l'adaptation scolaire et sociale des élèves (variables dépendantes).

Tout d'abord, l'analyse de variance multivariée n'indique aucune interaction entre le sexe du sujet et le niveau d'engagement des enseignants. La MANOVA révèle toutefois un effet simple entre le sexe des élèves et leur adaptation scolaire et sociale [λ de Wilks = 0,83, $F(1, 689) = 19,19$, $p < .000$].

L'effet sexe implique les variables motivation [$F(1, 689) = 24,59, p < .000$], indiscipline [$F(1, 689) = 31,29, p < .000$], problèmes de comportement [$F(1, 689) = 53,01, p < .000$], qualité des relations avec les pairs [$F(1, 689) = 55,86, p < .000$], qualité des relations avec les adultes [$F(1, 689) = 26,70, p < .000$], retrait social [$F(1, 689) = 6,89, p < .01$] et anxiété [$F(1, 689) = 21,03, p < .000$]. Incidemment, on remarque que les scores moyens des filles diffèrent significativement de ceux des garçons pour toutes les variables relatives à l'adaptation scolaire des élèves. Les filles obtiennent des scores plus élevés que les garçons pour la motivation et la qualité des relations sociales avec leurs pairs et avec les adultes. Les garçons obtiennent des scores plus élevés pour les problèmes externalisés, alors que les filles obtiennent des scores plus élevés pour les problèmes internalisés.

La MANOVA révèle aussi un effet groupe puisque l'adaptation scolaire et sociale des élèves se distingue selon le niveau d'engagement des enseignants [λ de Wilks = 0,81, $F(2, 689) = 11,0, p < .000$]. Les analyses d'effets simples montrent des différences significatives à l'égard de la motivation de l'apprenant [$F(2, 689) = 54,39, p < .000$], de l'indiscipline des élèves [$F(2, 689) = 30,64, p < .000$], des problèmes de comportement [$F(2, 689) = 8,11, p < .000$], de la qualité des relations avec les pairs [$F(2, 689) = 16,71, p < .000$], de la qualité des relations avec les adultes [$F(2, 689) = 10,01, p < .000$], du retrait social [$F(2, 689) = 4,61, p < .05$] et de l'anxiété [$F(2, 689) = 5,26, p < .01$].

Les tests de comparaisons multiples de Scheffé indiquent des différences significatives entre les trois groupes d'enseignants pour l'ensemble des variables de l'adaptation scolaire et sociale. Le tableau 8 présente les moyennes et les écarts-types selon les groupes. Globalement, ce tableau permet de constater que les enseignants fortement engagés et faiblement engagés ont une influence plus marquée sur les différentes composantes de l'adaptation scolaire et sociale des élèves que les enseignants moyennement engagés.

Tableau 8 : Moyennes et écart-types et analyses multivariées de la variance (MANOVA) pour l'adaptation scolaire et sociale des élèves en fonction du sexe des élèves et du niveau d'engagement des enseignants

		Groupe 1 Faible	Groupe 2 Moyen	Groupe 3 Fort	Total	Effet groupe (F)	Effet sexe (F)
Motivation de l'apprenant	Garçons	3,43 (.45)	3,71 (.31)	3,85 (.22)	3,65 (.38)		
	Filles	3,67 (.32)	3,78 (.28)	3,91 (.18)	3,78 (.29)		
	Total	3,55 (.40)	3,74 (.29)	3,88 (.20)	3,72 (.34)	54,39****abc	24,59****
Indiscipline	Garçons	1,01 (.76)	0,58 (.76)	0,36 (.55)	0,67 (.81)		
	Filles	0,58 (.91)	0,35 (.58)	0,12 (.35)	0,37 (.62)		
	Total	,79 (.87)	,46 (.68)	,24 (.47)	,51 (.73)	30,64****ab ^c	31,29****
Problèmes de comportement	Garçons	0,37 (.56)	0,22 (.42)	0,19 (.43)	0,27 (.47)		
	Filles	0,11 (.26)	0,05 (.19)	0,02 (.10)	0,06 (.20)		
	Total	,24 (.45)	,13(.33)	,10 (.31)	,16 (.37)	8,11**ab	53,01****
Qualité des relations avec les pairs	Garçons	1,75 (.66)	1,95 (.68)	2,18 (.72)	1,94 (.70)		
	Filles	2,16 (.57)	2,36 (.52)	2,45 (.54)	2,31 (.55)		
	Total	1,96 (.65)	2,17 (.63)	2,33 (.64)	2,14 (.65)	16,71****ab ^c	55,86****
Qualité des relations avec les adultes	Garçons	2,56 (.66)	2,78 (.48)	2,81 (.45)	2,71 (.55)		
	Filles	2,83 (.32)	2,88 (.31)	2,96 (.18)	2,88 (.29)		
	Total	2,70 (.53)	2,83 (.40)	2,89 (.34)	2,80 (.44)	10,09 ^a ****b	26,70****
Retrait	Garçons	1,64 (.89)	1,51 (.76)	1,44 (.80)	1,54 (.82)		
	Filles	1,88 (.89)	1,68 (.87)	1,56 (.87)	1,71 (.88)		
	Total	1,76 (.90)	1,60 (.82)	1,50 (.83)	1,63 (.85)	4,61 ^b	6,89 ^b
Anxiété	Garçons	2,06 (.96)	1,77 (.88)	1,72 (.75)	1,85 (.89)		
	Filles	2,31 (.99)	2,18 (.97)	2,06 (.92)	2,19 (.96)		
	Total	2,18 (.98)	1,99 (.95)	1,90 (.86)	2,03 (.94)	5,26 ^b	21,03****

NOTE : Les résultats correspondent à des moyennes avec (écart-type)

a : différence significative entre les groupes 1 et 2

b : différence significative entre les groupes 1 et 3

c : différence significative entre les groupes 2 et 3

Différence significatives : * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .005$, **** $p < .001$

En effet la motivation scolaire, l'indiscipline et la qualité des relations sociales avec les pairs se distinguent de façon significative selon les trois niveaux d'engagement. Lorsque l'on se réfère aux problèmes de comportement, la comparaison entre les enseignants moyennement engagés et fortement engagés n'est pas significative alors que celles entre les groupes 1 (faiblement engagés) et 3 (fortement engagés) et les groupes 1 (faiblement engagés) et 2 (moyennement engagés) sont significatives. Il en va de même pour la qualité des relations avec les adultes où seules les comparaisons entre les groupes 1 et 3 ainsi qu'entre les groupes 1 et 2 sont significatives. Pour ce qui est du retrait social et de l'anxiété, seuls les enseignants fortement engagés et les enseignants faiblement engagés se distinguent de manière significative. En somme, les tests de comparaisons multiples de Scheffé suggèrent que le niveau d'engagement des enseignants a un impact sur la motivation scolaire, l'indiscipline, les problèmes de comportements, la qualité des relations avec les pairs, la qualité des relations sociales avec les adultes, le retrait social et l'anxiété.

5 DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de vérifier l'existence de relations entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves du primaire.

Les résultats obtenus montrent une relation positive avec la qualité des relations sociales. De même, la motivation des élèves présente des relations négatives entre les problèmes internalisés et externalisés et la qualité des relations sociales. Ainsi, plus les élèves présentent de problèmes de comportement, plus la qualité de leurs relations sociales diminue. Cette observation vient corroborer les écrits de plusieurs auteurs qui s'entendent pour dire que les élèves qui présentent des problèmes de comportements de nature internalisée ou externalisée ont généralement plus de difficultés à établir de bonnes relations sociales (Fortin et Strayer, 2000 ; Smith, 2001; Taylor, 2001; Vaughn, Bos, Schumm, 2000; St-Laurent, 2002). Les résultats reflètent aussi des corrélations négatives entre la motivation et les problèmes externalisés. Une fois de plus, ce constat vient appuyer la littérature existante qui soutient que des élèves qui présentent des problèmes de comportement ont plus de difficultés sur le plan scolaire et démontrent une moins grande motivation que les élèves qui ne manifestent pas de problèmes de comportement (Fortin et Strayer, 2000; Smith, 2001; Taylor, 2001; Vaughn, Bos, Schumm, 2000; Frick, 1998; St-Laurent, 2002).

On dénote aussi la présence d'une relation entre l'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves. Ainsi, lorsque l'enseignant consacre plus de temps à la gestion des comportements, à la planification et à l'organisation, qu'il met en place des stratégies afin d'améliorer l'encadrement des élèves et de favoriser leur réussite, qu'il utilise régulièrement des renforcements et qu'il est perçu par les élèves comme étant motivé, les problèmes externalisés et le retrait social diminuent, tandis que la motivation des élèves ainsi que la qualité des relations sociales avec les pairs et les adultes augmentent. Ces résultats sont en accord avec les observations de nombreux auteurs qui soutiennent que les pratiques de l'enseignant jouent un rôle central dans l'établissement d'un environnement scolaire positif qui favorise la réalisation d'apprentissages dans la classe (Teddlie et Reynolds, 2000; Vaughn, Bos et Schum, 2000; St-Laurent, 2002, Knowles, 1999; Smith, 2001). Plus précisément, la relation entre l'encadrement des élèves (une composante de l'engagement des enseignants) et l'indiscipline va dans le même sens que les travaux menés par Bryk et Driscoll (1988).

Ainsi, un enseignant qui utilise des renforcements, qui prévoit des activités bien structurées qui s'enchaînent rapidement, qui explique la pertinence des contenus enseignés, qui enseigne des stratégies d'apprentissage, qui établit des règles claires et les fait respecter de manière conséquente contribue à diminuer les problèmes de comportement et favorise d'adaptation sociale de même que le progrès des élèves (Smith, 2001; Taylor, 2001; St-Laurent, 2002; Teddlie et Reynolds, 2000; Vaughn, Bos et Schum, 2000; Gerten, Schiller et Vaughn, 2000).

5.1 LES DIFFÉRENCES ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES

Les résultats démontrent qu'il existe des différences entre les garçons et les filles au niveau de leur adaptation scolaire et sociale. Ces observations viennent appuyer les résultats de plusieurs chercheurs, qui ont démontré que, de façon générale, les filles manifestent moins de problèmes de comportement et d'adaptation que les garçons. Cette différence est présente surtout chez les élèves du primaire et tend à diminuer, voire disparaître, vers l'adolescence (Vitaro et Caron, 2000; Laurier et Strayer, 2000; Bouchard et Cloutier, 2002; Frick, 1998). Les résultats obtenus viennent une fois de plus corroborer la littérature existante qui indique que les filles présentent surtout des problèmes internalisés, comme l'anxiété et le retrait social (Roeser, Wolf et Strobel; 2001, Vitaro et Caron, 2000), alors que les garçons présentent surtout des problèmes de comportement (Laurier et Strayer, 2000; Vitaro et Caron, 2000; Frick, 1998). La majorité des auteurs s'entendent pour dire que les garçons du primaire manifestent plus de problèmes externalisés que les filles du même âge (Vitaro et Caron, 2000; Frick, 1998; Teddlie et Reynolds, 2000; Hamel, Blanchet et Martin, 2001; Rosenberg et al. , 1997; Vitaro et al., 1994) et que les filles sont plus intolérantes face aux comportements externalisés que les garçons (Smith, 2001).

Les résultats montrent aussi que les filles sont plus motivées que les garçons et qu'elles ont de meilleures relations sociales, tant avec leurs pairs qu'avec les adultes. En effet, les enfants présentant des problèmes extériorisés sont perçus par les autres comme étant des amis moins désirables et peu appréciés par leurs pairs (Smith, 2001; Hamel, Blanchet et Martin, 2001). Comme les filles présentent moins de problèmes de comportement que les garçons, cela peut expliquer qu'elles obtiennent des scores plus élevés pour la qualité des relations sociales.

Selon plusieurs auteurs (Fortin et Strayer, 2000; Smith, 2001; Taylor, 2001; Vaughn, Bos, Schumm, 2000; Frick, 1998; St-Laurent, 2002), les élèves présentant des problèmes de comportement ont généralement plus de difficultés au plan scolaire et sont moins motivés. Par ailleurs, les problèmes de comportement sont généralement incompatibles avec les comportements attendus en classe. Comme les résultats indiquent que les filles manifestent moins de problèmes de comportement, cela peut contribuer à expliquer leur plus grande motivation. De plus, les élèves plus motivés ont davantage tendance à s'affilier avec d'autres élèves motivés, alors que les élèves moins motivés vont établir des liens d'amitié avec des élèves qui sont, eux aussi, moins motivés. Ces derniers se retrouvent donc dans un réseau social où les encouragements pour la réussite scolaire sont moins nombreux, ce qui a pour effet de maintenir un faible niveau de motivation, voire même de le faire diminuer (Sage et Kindermann, 2000).

5.2 L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS ET L'ADAPATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES

Les résultats démontrent l'existence de différences significatives entre le niveau d'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociales des élèves. Ainsi, plus les enseignants sont engagés, plus la motivation des élèves est grande et meilleure est la qualité des relations sociales. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault (2002) qui ont démontré que la motivation des enseignant vient médiatiser la motivation des élèves. De même, les problèmes internalisés et externalisés sont moins présents dans les classes où l'engagement des enseignants augmente. À l'inverse, la motivation de l'élève et la qualité des relations sociales sont moins bonnes lorsque l'engagement des enseignants est plus faible, alors que les problèmes intériorisés et extériorisés ont tendance à augmenter. Ceci rejoint les travaux de Alder (2002) portant sur le rôle de la relation maître-élèves en tant que facteur qui contribue à un meilleur développement moral et affectif de l'élève.

Cette relation entre le niveau d'engagement et l'adaptation peut être expliquée par le fait que certaines composantes des sous-échelles utilisées ont été reconnues par plusieurs chercheurs comme ayant un lien avec la réussite des élèves. Ainsi, les enseignants qui établissent une gestion efficace de la classe, qui fixent des objectifs d'apprentissage précis, qui présentent clairement les contenus enseignés, qui expliquent la pertinence des apprentissages effectués en classe, qui enseignent des stratégies d'autorégulation, qui utilisent des stratégies variées et qui encouragent leurs élèves vont favoriser la réalisation d'apprentissages scolaires chez ces derniers (Teddlie et Reynolds, 2000; Gersten, Schiller et Vaughn, 2000; Vaughn, Bos et Schumm, 2000; Viau, 1994; Gootman, 2001; Fields et Boesser, 2002; Kauffman, 2001).

Afin d'expliquer la relation qui existe entre le niveau d'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves, on peut faire le lien avec la littérature existante qui porte surtout sur la réussite scolaire. On peut donc penser que si les pratiques et la motivation des enseignants ont une influence sur la réussite scolaire des élèves, il est possible que leur niveau d'engagement influence aussi significativement l'adaptation des élèves en milieu scolaire. Comme les comportements utilisés afin d'évaluer les variables à l'étude ont été observés en classe, milieu où l'enseignant est au centre des apprentissages réalisés (Teddlie et Reynolds, 2000; Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault, 2002), on peut en déduire que l'influence de l'enseignant porte tant sur les comportements scolaires que sociaux.

En somme, le QES permet de dresser un portrait très précis du climat socioéducatif d'une école. Or, dans le cadre de cette étude, seulement les éléments relatifs à la classe ont été utilisés. Même si les questions portant sur la classe sont moins nombreuses que celles portant sur l'école, la précision des questions portant sur la classe permet de dresser un portrait très intéressant.

En effet, ces questions ciblent des comportements déviants très précis qui permettent d'obtenir des mesures autorévélées des problèmes de comportement. Cependant, la version des élèves possède un nombre de questions limité sur les variables relatives à l'engagement des enseignants, surtout en ce qui a trait au temps consacré à l'enseignement et à la motivation à enseigner. Même si les élèves peuvent évaluer la variété et la qualité des pratiques éducatives employées par leurs enseignants à travers les différentes questions posées, ils ne peuvent pas évaluer le temps passé par l'enseignant à préparer ses cours. En revanche, c'est un choix méthodologique que nous avons fait d'étudier la classe du point de vue de l'élève afin d'avoir une perspective différente de ce que l'on retrouve généralement dans les recherches (Gentry, Gable et Rizza, 2002).

Ainsi, même en utilisant le point de vue des élèves et les limites que cela supposait, les résultats ont démontré la présence de relations significatives entre le niveau d'engagement des enseignants et l'adaptation scolaire et sociale des élèves.

Comme il a été mentionné dans la première partie, il faut garder à l'esprit que d'autres facteurs peuvent entrer en jeu et influencer les variables étudiées. Entre autres, les résultats obtenus démontrent que les élèves ayant participé à la présente étude manifestent peu de comportements déviants, tant scolaires que sociaux. Il est possible que les enseignants soient plus engagés envers des élèves qui présentent une plus grande motivation et qui manifestent moins de problèmes comportementaux ou relationnels. Inversement, il est aussi possible que des élèves motivés et bien adaptés au milieu scolaire perçoivent leur enseignant de manière plus positive que des élèves qui présentent des difficultés. De même, les enfants ne développent pas nécessairement des problèmes de comportement et d'adaptation si leur enseignant est moins engagé, tout comme certains élèves présenteront quand même des difficultés d'adaptations sociales et comportementales dans une classe où l'enseignant est fortement engagé.

Toutefois, ce qu'il faut retenir, c'est que les résultats de la présente recherche indiquent que plus un enseignant est engagé, meilleure est l'adaptation scolaire et sociale des élèves.

6 CONCLUSION

Les résultats de cette recherche démontrent que le niveau d'engagement d'un enseignant tel que perçu par les élèves présente des relations significatives avec l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Il est donc fondé de dire que l'enseignant a un rôle de premier plan à jouer sur l'adaptation scolaire et sociale de ses élèves. Même s'il ne peut pas contrôler les variables externes à sa classe, la présente étude démontre qu'un enseignant qui est motivé, qui prend le temps de planifier des activités pédagogiques variées, qui encourage ses élèves à persévérer, qui encadre ses élèves en établissant des règles claires et cohérentes et qui fait sentir à ses élèves qu'ils sont capables de réussir contribue à améliorer leur adaptation scolaire et sociale. Les élèves qui perçoivent leur enseignant comme étant engagé ont une plus grande motivation scolaire, développent de meilleures relations sociales et présentent moins de problèmes de comportements, tant internalisés qu'externalisés. Il est donc important pour les enseignants de garder à l'esprit qu'ils peuvent faire une différence dans la vie de leurs élèves, même dans les classes régulières et peu importe que leurs élèves présentent ou non des difficultés d'adaptation et de comportement.

Ultérieurement, il serait intéressant d'étudier la relation entre un enseignant et ses propres élèves, donc d'étudier la relation entre les différentes composantes de l'engagement des enseignants et de l'adaptation scolaire et sociale des élèves classe par classe plutôt que globalement pour l'ensemble des données. Une telle approche permettrait de cerner de manière plus systématique les pratiques éducatives ayant une influence sur l'adaptation sociale.

On pourrait aussi vérifier si les résultats obtenus dans la présente étude s'appliquent aussi en milieu défavorisé, car la petitesse de notre échantillon en milieu défavorisé ne permet pas de généraliser nos constats à ce contexte particulier caractérisé par des mécanismes socioculturels qui lui sont propres et qui sont reconnus comme ayant une influence sur l'adaptation scolaire et sociale (Goettfredson D., 2001; Feuerstein, 2000; Larson, 1998; Bosker et Witziers, 1995; Wang, 1995; Fuller et Clark, 1994; MEQ, 2002). Les résultats obtenus permettent donc de conclure que les pratiques éducatives et que la motivation des enseignants du primaire sont en relation avec la motivation scolaire, la qualité des relations sociales et les problèmes de comportement internalisés et externalisés de leurs élèves.

Bibliographie

- Ames, R. E. et Ames, C. (1984) *Research on Motivation in Education*. Volume 1, Orlando, Academic Press, Inc.
- Archambault J. et Chouinard R. (1996) *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal. 232 pages.
- Archambault, G. (1998) *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Québec, Les presses de l'Université Laval.
- Alder, N. (2002) *Interpretations of the Meaning of Care. Creating Caring Relationships in Urban Middle School Classrooms*. Urban Education, Vol. 37 No. 2, pages 241-266.
- Bear G. G. (1998) *School Discipline in the United States : Prevention, Correction, and Long-Term Social Development*. School Psychology Review, vol. 27, No. 1, p. 14-32.
- Black, S. (2001) *Morale Matters*. American School Board Journal, January 2001.
- Bosker R.J, Witziers, B.(1995). *A Meta Analytical Approach Regarding School Effectiveness : The True Size of School Effects and the Effect Size of Educational Leadership*. Microfiche No. ED392147.
- Bouchard. C. et Cloutier. R. (2002) *La situation des jeunes en difficulté : étude des facteurs de risque psycho-sociaux et description du réseau d'acteurs s'impliquant auprès d'eux*. Revue de psychoéducation et d'orientation. Vol. 31 no. 1.
- Bowen, F., Desbiens, N., Martin, C. et Hamel, M. (2001) *La compétence sociale*, dans Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (sous la direction de), *6-12-17 Nous serons bien mieux!* Québec, Les Publications du Québec, p.51-99.
- Brophy, J. (1987) *Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn*. Educational Leadership, vol. 45, no. 2, p. 40-48.
- Bujold, N. Et St-Pierre, H. (1996). *Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière*, The Canadian Journal of Higher Education, vol. 26, no 1, p.75-107.
- Campbell, J. (1999) *Students Discipline and Classroom Management*. Springfield, Charles C. Thomas.
- Deslandes, R. (2001) *L'environnement scolaire*, dans Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (sous la direction de), *6-12-17 Nous serons bien mieux!* Québec, Les Publications du Québec, p.251-286.
- Deslandes, R. Et Bertrand, R. (2003) *L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global*. Vie Pédagogique, No. 126. P. 27-29.

Eccles, J.S. Wigfield, A. et Schiefele, U. *Adolescent Development in Family Contexts*. Paru dans *Handbook of Child Psychology*, sous la direction de Damon, W. Fifth Edition, Vol. 3, p. 1017-1095.

Emmer E.T., Evertson, C.M. et Worsham, M.E., (2000) *Classroom Management for Secondary Teachers*. 5^e édition, Boston, Allyn and Bacon.

Epstein, J. (1994) *Theory to Practice : School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success*. paru dans C.L. Faghatu et B.Z. Werber (sous la direction de), *School, Family and Community Interaction : A View from the Firing Lines*, Boulder, Colorado, p. 39-45.

Epstein, J. (2001) *School, Family and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Colorado, Westview Press.

Feuerstein A. (2000). *School Characteristics and Parent Involvement: Influences on Participation in Children's Schools*. *Journal of Educational Research*. v94 n1 p29-40.

Fortin, L. Et Strayer, F.F. (2000) *Caratéristiques des élèves en troubles du comportement et contrainte sociales du contexte*. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 26, No. 1. Pages 3-16.

Fuller, Bruce. Clarke, Prema. (1994) *Raising School Effects while Ignoring Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules, and Pedagogy*. *Review of Educational Research*. v64 n1 p119-57.

Gaskell, J. (1995). *L'École secondaire au Canada*. Association canadienne d'éducation, Canada, 340 pages.

Gauthier, C. Desbiens, J.F. et Martineau, S. (2003) *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec, Presses de l'Université Laval, 200 pages.

Gersten, R. Schiller, E. P. Vaughn, S. (2000) *Contemporary Special Education Research; Syntheses of the Knowledge Base on Critical Instructional Issues*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey. 341 pages.

Goettfredson, D. (2001). *Schools and Delinquency*. Cambridge University Press.

Goettfredson G. (2001) *Measurement of School Population and Environmental Characteristics*. Microfiche # ED446313

Goettfredson, G.D., et Goettfredson, D.C. (1985). *Victimization in Schools*. New York : Plenum Press.

Goupil, G. (1990) *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal. 346 pages.

Hamel, M. (2001) *Le soutien social*, dans Hamel, M., Blanchet, L. et Martin, C. (sous la direction de), *6-12-17 Nous serons bien mieux!* Québec, Les Publications du Québec, p.251-286.

Hamel, M. Blanchet, L. Martin, C. (2001) 6-12-17 *Nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Les Publications du Québec, Québec, p.287-302.

Hauser, R. M., Sewell, W.H., et Alwin, D. F. (1976). *High School Effects on Achievement*. paru dans W.H. Sewell, R.M. Hauser et D.L. Featherman (sous la direction de), *Schooling and Achievement in American Society*, Academic Press, New York. p. 309-342.

Janosz, M. Georges, P. Parent, S. (1998) *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue Canadienne de Psycho-éducation. Vol. 27, No. 2, pages 285-306.

Janosz, M., Bowen, F., Chouinard, R., Desbiens, N., Bouthillier, C., Lacroix, M., et Morin, A., (2001). *L'environnement socioéducatif de mon école, QES primaire, version 1, élève*, Université de Montréal, École de psychoéducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie.

Kanouté, F. *Un regard «sociométrique» sur la classe : pour mieux enseigner et pour mieux intégrer*. Vie Pédagogique, No. 122, Février-Mars 2002. Pages 24-26.

Kauffman, J.M. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 7th edition. Merrill, Prentice-Hall, New Jersey. 624 pages.

Larson, J. (1998) *Managing Student Agression in High Schools : Implication for Practice*. Psychology in The Schools. Vol. 35, No. 3, p.283-295.

Marchant, G. J. Paulson, S. E. et Rothlisberg, B.A. (2001) *Relation of Middle School Students' Perceptions of Family and School Context with Academic Achivement*. Psychology in the Schools, vol. 38, no.6. p. 505-518.

Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, F. (1999). *La gestion de la classe au cœur de l'effet enseignant*. Revue des sciences de l'éducation, Vol. 25, No 3, p.467-496.

McDermott, J. (1983) *Crime in the School and in the Community: Offenders, Victims and Fearful Youths*. Crime and Delinquency, Vol. 29, p. 270-282.

Ministère de l'Éducation du Québec. (Juin 2002) *Le financement de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire public québécois*. Commissions scolaires, année 2002-2003. Direction générale du financement et de l'équipement. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (Mars 2000). *Calendrier d'implantation de la réforme*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès*. Gouvernement du Québec.

- Moos, R.H.(1979). *Evaluation Educational Environments. 1st edition*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Mortimore, P. Sammons, B. Stoll, L., Lewis, D. Et Ecob, R (1988). *School Matters*. The University of California Press, 313 pages.
- Mortimore, P. (1998). *The Road to Improvement ; Reflexions on School Effectiveness*. Swets & Zeitlinger Publishers, Lisse, 383 pages.
- Pelletier, L.G. Séguin-Lévesque, C. et Legault, L. (2002) *Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teacher's Motivation and Teaching Behavior*. Journal of Educational Psychology. Vol. 94 No. 1. P. 186-196.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., Sameroff, A. J. (2000) *School as a Context of Early Adolescents' and Socio-Emotional Development : A Summary of Research Finding*. The Elementary Journal. Vol.100, No.5, p.443-470.
- Roeser, R.W., Van der Wolf, K., et Strobel, K.R. (2001) *On the Relation Between Social-Emotional and School Functioning During Early Adolescence. Preliminary Findings From Dutch and American Samples*. Journal of School Psychology. Vol. 39, No. 2. P. 111-139.
- Rosenberg, M.S., Wilson, R., Maheady, L. et Sindelar, P.T. (1997). *Educating Students with Behavioral Disorders 2^e édition*. Boston, Allyn et Bacon.
- Rubin, K.H., Bukoski, W. et Parker, J.G. (1998) *Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Paru dans Handbook of Child Psychology, sous la direction de Damon, W. Fifth Edition, Vol. 3. Pages619-700.
- Ryan, A.M., Pintrich, P.R. et Midgley, C. (2001) *Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why?*. Educational Psychology Review, Vol.13, No.2, p.93-113.
- Sanfaçon, C. (2001). *Programme d'animation et de formation continue pour les enseignantes et les enseignants*.
- Shaw, C.R. et McKay, H.D. (1969) *Juvenile Delinquency and Urban Areas : A Study of Rates of Delinquency en Relation to Differential Characteristics of Local Communities in American Cities*. Chicago, Chicago University Press.
- Skinner, E.A. et Belmont, J.J. (1993) *Motivation in the Classroom : Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across th School Year*, Journal of Educational Psychology, vol. 85, no. 4, p.571-581.
- Skroban, S. B. et Goetfredson, D. C. Goetfredson, G. D. (1999) *A School-Based Social Competency Promotion Demonstration*. Evaluation Review. vol. 23, no.1 p. 3-27.
- St-Laurent, L. (2002) *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal. 363 pages.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. Falmer Press, New York. 411 pages.
- Wang M. et al. (1995). *Research on School Effects in Urban Schools*. Microfiche No. ED406504.

Willert, J. et Willert, R. (2000). An Ignored Antidote to School Violence: Classrooms That Reinforce Positive Social Habits. *American Secondary Education*. v29 n1 p27-33.

Vitaro, F. et Gagnon, C. (2002) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*. Presses de l'université du Québec., Montréal, Tomes 1 et 2.