

Université de Montréal

L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire
provenant de milieux défavorisés

Par
Isabelle Lemire

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

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise (MA)
en Sciences de l'éducation
option psychopédagogie

Septembre, 2011

© Isabelle Lemire, 2011

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :
L'incidence de la relation maître-élève sur la motivation d'élèves du primaire
provenant de milieux défavorisés

présenté par :

Isabelle Lemire

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sylvie Cartier
président-rapporteur

François Bowen
membre du jury

Roch Chouinard
directeur de recherche

Résumé

Cette étude avait pour but de vérifier l'incidence de la relation maître-élève sur la motivation des élèves particulièrement en milieux défavorisés. Notre hypothèse stipulait que meilleure est la relation maître-élève, plus grande est la motivation de l'élève. Nos objectifs étaient d'analyser la valeur prédictive de la relation maître-élève sur les déterminants de la motivation scolaire afin d'identifier quels aspects de la relation maître-élève, dans une perspective d'attachement (chaleur, soutien ou conflit), prédisent le mieux chacune des variables motivationnelles retenues. Aussi, nous voulions identifier quelles variables motivationnelles sont les plus affectées par la qualité de la relation maître-élève. La motivation scolaire a été évaluée à deux niveaux soit général et spécifique au français et aux mathématiques. Certains des déterminants retenus sont en lien avec les modèles Attentes-Valeur (le sentiment de compétence, l'intérêt et la perception de l'utilité de l'école en général ainsi qu'en français et en mathématiques). Les autres déterminants retenus sont en lien avec la théorie des buts d'accomplissement (le but de maîtrise, le but de performance et le but d'évitement du travail). Nous avons aussi vérifié l'effet modérateur du sexe dans les relations entre les variables d'attachement et la motivation.

Nos résultats montrent que la relation maître-élève prédit avec assurance l'intérêt général envers l'école, l'intérêt spécifique au français et aux

mathématiques ainsi que la présence de buts d'évitement du travail. Nous avons aussi été en mesure de déterminer qu'une relation soutenante serait l'aspect de la relation maître-élève qui prédirait la présence du plus grand nombre de déterminants de la motivation scolaire. Il a aussi été surprenant de constater l'effet de la relation chaleureuse sur les trois dimensions en lien avec l'intérêt (général, en français et en mathématiques). De son côté, l'intérêt général fut aussi remarqué comme étant le déterminant motivationnel étant le mieux prédit par la relation maître-élève. Nous avons aussi fait ressortir que la perception de conflit serait l'aspect de la relation maître-élève qui présenterait la plus grande valeur prédictive de certains déterminants de la motivation. Par contre, nos résultats ne permettent pas de supporter que le sexe de l'élève a un effet modérateur dans les relations.

Mots-clés : motivation scolaire, relation maître-élève, milieu socioéconomique, perception de compétence, intérêt, valeur utilitaire, buts d'accomplissement

Résumé en langue anglaise

Abstract

The objective of this research was to assess the impact of the teacher-student relationship on students' motivation, particularly within low income families. The study conducted was based on the hypothesis that better teacher-student relationship lead to a higher level of motivation for the student. In order to verify this hypothesis, our objectives were to analyse the predictive value of the teacher-student relationship on school motivational determinants in order to identify which aspects of teacher-student relationship, in an attachment perspective (caring, supportive or conflictive), could better predict each of the motivational variables. Also, we wanted to identify which of these motivational variables are most affected by the quality of the teacher-student relationship. Some of the determinants come from Expectancy-Value models (perceived competence, interest, perceived utility of school in general, and for French and Mathematics). Other determinants come from goal orientation theory (mastery goal, performance goal and work avoidance goal). We also verified the moderator effect of gender in the attachment variables and the motivation.

Our results show that the student-teacher relationship can predict interest in schooling in general, specific interest in French and Mathematics, and the presence of avoidance goal. We also showed that a supporting relationship could be the aspect of teacher-student relationship which mostly predicts the

motivational variables. It was also surprising to see the impact of a caring relationship on the three dimensions of interest (general and subject related). Interest in general was also the motivational variable best predicted by the teacher-student relationship. We also showed that the perception of conflict is the aspect of the teacher-student relationship which could best predict some of the motivational determinants. However, our results could not support the moderator effect of gender on the relationship.

Key words: school motivation, student-teacher relationship, socioeconomic status, perceived competence, interest, utility value, goal orientation

3.2	Mode de traitement des données	64
4	Résultats.....	67
4.1	Aperçu des relations entre les variables	67
4.2	Valeur prédictive de la relation maître-élève sur la motivation scolaire	75
4.2.1	Relation maître-élève et motivation scolaire en général.....	76
4.2.2	Relation maître-élève et motivation spécifique aux disciplines.....	79
4.3	Perception de la relation avec l'enseignant.....	83
5	Discussion	85
5.1	Quelles variables relationnelles prédisent le mieux la motivation?	86
5.2	Quelles variables motivationnelles sont le mieux prédites par la relation maître-élève?	91
5.3	Le sexe de l'élève joue-t-il un rôle modérateur dans la valeur prédictive de la relation maître-élève?	94
5.4	Relation maître-élève et défavorisation.....	95
6	Conclusion.....	100
6.1	Contribution de l'étude à l'avancement des connaissances.....	100
6.2	Impact sur les milieux de pratique	101
6.3	Limites et perspectives	103
7	Bibliographie	105
	Annexe 1.....	120
	Annexe 2.....	121

Liste des tableaux

Tableau I Statistiques descriptives.....	69
Tableau II Corrélation de Pearson.....	74
Tableau III Régressions multiples menées sur les déterminants de la motivation scolaire en générale en fonction des variables de la relation maître-élève.....	77
Tableau IV Régressions multiples menées sur les types de buts des élèves.....	78
Tableau V Régressions multiples menées sur les déterminants de la motivation relative aux disciplines.....	81

L'habileté, c'est ce que vous êtes capable de faire.

La motivation détermine ce que vous faites.

C'est l'attitude qui détermine la manière dont vous le faites.

- Lou Holtz -

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de recherche M. Roch Chouinard pour ses précieux conseils dans l'élaboration de ce projet de recherche. Merci aussi aux autres membres de mon jury pour leurs suggestions qui ont permis d'améliorer la qualité de ce travail.

J'aimerais particulièrement remercier mes parents, Odette et Gilles, pour leur soutien et leur aide à tous les niveaux. Sans leur conviction inconditionnelle en mes compétences, ce projet n'aurait pu voir le jour. Merci aussi à mes beaux-parents, Nicole et Paul, pour leur intérêt envers mes recherches et leurs bons conseils.

Finalement, un merci spécial va à Jacques-Étienne mon allié des huit dernières années. Ses encouragements, son intelligence et sa patience m'ont permis de garder les deux pieds sur terre et mener à terme cet important projet.

Introduction

Plusieurs caractéristiques peuvent être considérées comme des obstacles d'adaptation à l'école. Le vécu d'un élève peut être teinté de difficultés sur le plan personnel (faible estime de soi, hyperactivité), scolaire (relations difficiles avec les autres, manque de motivation) et familial (pauvreté, faible revenu, négligence) (Janosz, 2000; Lessard *et coll.*, 2007; Moss, 2005; Puentes-Neuman et Cartier, 2007; Tessier et Schmidt, 2007). Il est donc probable que les jeunes faisant face à certaines de ces conditions ne possèdent pas autant de bases positives sur lesquelles appuyer la poursuite de leurs études. Parmi les facteurs étant associés négativement à la réussite scolaire et ayant un lien fort avec le décrochage on retrouve le fait de provenir d'un milieu défavorisé (Brais, 1998; McLoyd, 1998; Pisa, 2003; Puentes-Neuman, Trudel et Breton, 2007). En effet, la pauvreté est accompagnée d'inégalités dans le contexte social de l'enfant comme le manque de ressources sociales, éducationnelles et matérielles qui influencent directement l'enfant aux niveaux cognitif, émotionnel, comportemental et social (McLoyd, 1998; PISA, 2003; Weinstein, 2002).

Le but de tout éducateur en milieu scolaire est d'amener le plus d'élèves possible vers la réussite. Par contre, la réussite scolaire peut être interprétée de différentes façons et sa définition évolue régulièrement. De notre côté, nous privilégions une définition de la réussite en trois volets : une personne réussit

lorsqu'elle apprend, lorsqu'elle atteint ses objectifs personnels ou lorsqu'elle développe ses compétences au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Archambault et Chouinard, 2009). Par contre, peu importe la définition choisie, il est unanime que la réussite est en partie responsable de la persévérance scolaire qui est essentielle à l'acquisition d'un diplôme. À son tour, le fait de posséder un diplôme est un élément primordial permettant de lutter contre la pauvreté. Il a d'ailleurs été prouvé que les jeunes qui quittent l'école sans avoir obtenu une forme de diplôme sont plus touchés par le chômage, ont un salaire moyen inférieur et constituent la majorité des assistés sociaux et de la population carcérale (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, 2009). La réussite scolaire est donc une préoccupation majeure dans le contexte scolaire actuel. Le Québec n'échappe pas à cette préoccupation. En effet, selon le rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire (2009), un élève sur trois en moyenne n'aurait pas de diplôme secondaire à l'âge de 20 ans.

Ainsi, plusieurs facteurs peuvent avoir une incidence négative sur la réussite scolaire. Par contre, certains de ces facteurs sont en dehors du contrôle de l'école tel que le statut socioéconomique de la famille. C'est pourquoi l'école doit se pencher sur les facteurs où il est possible d'agir pour aider les élèves. Les études rapportées par Archambault et Chouinard (2009) montrent d'ailleurs qu'un des facteurs ayant une grande importance dans la réussite des élèves est la motivation scolaire. Son importance serait

grandement expliquée par l'influence qu'elle aurait démontrée sur la persévérance scolaire (Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz, Vezeau, Bergeron, Bouthillier et Roy, 2007). De plus, parmi les déterminants présents dans l'environnement de l'élève et ayant un impact important sur plusieurs niveaux, on retrouve la présence d'adultes significatifs dans l'école. Une de ces personnes, susceptible d'avoir une grande influence est, sans aucun doute, l'enseignant. Plusieurs auteurs vont dans ce sens en affirmant que la relation avec l'enseignant influence positivement la réussite scolaire par le biais de l'augmentation de la motivation scolaire (Chouinard *et coll.*, 2007; Marks, 2000; Montalvo, Mansfield et Miller, 2007; Murray et Pianta, 2007; Wentzel, 2002). De son côté, la motivation peut être influencée par le renforcement ou la modification de certaines caractéristiques internes à l'élève telles que ses buts personnels, ses besoins spécifiques et la perception de ses propres capacités (Chouinard et Roy, 2008).

Cela dit, il existe déjà plusieurs études portant sur l'importance de la relation maître-élève. Par contre, la majorité des études disponibles sur le sujet portent sur l'incidence de cette relation en lien avec le rendement et la persévérance. De plus, il existe relativement peu d'études liant la défavorisation, les relations maître-élève et la motivation scolaire. En effet, la majorité des études disponibles sur le sujet portent sur l'incidence de la défavorisation sur la persévérance scolaire sans prendre en compte l'effet des relations maître-élève. La réussite scolaire a effectivement une grande

importance dans l'optique de cette étude car elle résulte en grande partie d'une motivation scolaire élevée (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). Mais le but de la présente étude sera de comprendre l'incidence que peut avoir la perception d'élèves de milieux défavorisés de leurs relations maître-élève sur les déterminants internes de la motivation scolaire. Ainsi, nous pourrons savoir le sens et l'ampleur de l'influence des aspects liés à cette relation sur chacune des variables motivationnelles.

Dans l'optique de bien cerner le problème, nous présenterons en premier lieu la problématique. Celle-ci permettra d'exposer, dans le contexte actuel, l'enjeu dont il est question, c'est-à-dire le lien entre la motivation scolaire, la défavorisation et la relation maître-élève en ayant comme finalité la réussite scolaire. Ensuite, le cadre conceptuel et la recension des écrits permettront de camper la problématique dans son cadre théorique et de faire état des travaux de recherche sur le sujet. Par la suite, l'objectif spécifique de la présente étude sera présenté. Finalement, la méthodologie privilégiée pour l'expérimentation, le traitement des données et les résultats obtenus seront exposés. Nous terminerons par une discussion en lien avec nos résultats.

1 Problématique

Dans le but de bien camper la problématique dans son contexte, l'attention sera mise en premier lieu sur une définition de la motivation et de son impact sur la réussite des élèves. Deuxièmement, nous enchaînerons avec l'impact que peut avoir le fait de vivre en milieu défavorisé sur la motivation des élèves. Finalement, la relation entre l'enseignant et l'élève sera mise de l'avant pour ainsi comprendre l'importance qu'elle peut prendre comme facteur de protection dans un parcours scolaire. Ce premier chapitre se terminera par la formulation de l'objectif général.

1.1 Motivation scolaire et réussite

Les différents agents scolaires se donnent comme objectif de fournir aux élèves un enseignement de qualité dans un climat propice aux apprentissages. En revanche, même si ces objectifs sont atteints, un haut niveau d'apprentissage demandera aussi un haut niveau de motivation (Hudley, Daoud, Hershberg, Wright-Castro et Polanco, 2002). Au sens large, il est possible de définir la motivation comme étant l'état qui pousse une personne à planifier de s'engager dans des comportements efficaces pour effectuer une tâche (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). Malheureusement, les recherches montrent que plus les élèves progressent dans leur scolarité plus la motivation devient faible. Par contre, la majorité des élèves commencent leur

scolarité avec un haut niveau de motivation pour leur réussite scolaire et c'est au cours de leur parcours qu'ils risquent de voir leur intérêt diminuer et ainsi ne plus avoir autant envie d'apprendre (Karsenti, 2003).

Afin de préparer les élèves aux nombreux défis auxquels ils feront face sur le marché du travail, on a donné à l'école la triple mission d'instruire, de qualifier et de socialiser. Mais pour être en mesure de bénéficier au maximum de ce que l'école peut lui offrir, l'élève doit être prêt à fournir des efforts et prendre une place active dans ses apprentissages (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Par ailleurs, l'engagement, responsable des efforts fournis par l'élève dans la réalisation d'une tâche spécifique, ne sera visible qu'en présence de motivation (Newmann, Whelage et Lamborn, 1992). En effet, l'engagement dans les tâches est l'un des résultats souhaitables provenant de la présence de motivation scolaire chez un élève (Archambault et Chouinard, 2009). La motivation d'accomplissement est donc un des principaux facteurs de réussite. Elle se manifeste comme étant la persévérance et la qualité de l'implication des élèves dans les activités d'apprentissage (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004 ; Hudley, Daoud, Hershberg, Wright-Castro et Polanco, 2002).

Plusieurs hypothèses ont été émises concernant la motivation menant à la réussite scolaire. Linnenbrink et Pintrich (2002) parlent des trois principales hypothèses en lien avec l'approche sociocognitive. Premièrement, la motivation est un concept dynamique ayant plusieurs facettes. Donc, un élève ne devrait

pas être considéré statiquement comme motivé ou non-motivé. Pour parler de la motivation d'un élève, les différents acteurs devraient prendre en compte les multiples aspects de la motivation de l'élève comme son sentiment de compétence ou ses buts d'apprentissage. Deuxièmement, la motivation n'est pas un concept stable dans le temps mais un état pouvant varier selon le contexte dans lequel se trouve l'élève. Finalement, les croyances de l'élève sur sa propre motivation et sa capacité d'apprendre seraient le point tournant entre ses caractéristiques personnelles, le contexte dans lequel s'effectue l'apprentissage et ses comportements menant à la réussite scolaire.

Du côté de l'élève, plusieurs déterminants internes influencent le niveau de motivation notamment les buts poursuivis, les besoins en termes d'intérêt et de valeur utilitaire accordés aux tâches ainsi que les perceptions face à sa propre compétence (Chouinard *et coll.*, 2007; Fredericks et Eccles, 2002; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996; Shunk et Pajares, 2002). L'élève qui croit en ses capacités de réussir, qui a une bonne perception de ses compétences, aura tendance à fournir plus d'efforts et à réussir mieux en général (Shunk et Pajares, 2002). De plus, l'intérêt et la valeur utilitaire accordés aux apprentissages effectués sont directement liés à une motivation supérieure ainsi qu'à un plus haut niveau de réussite scolaire (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield, 2002; Linnenbrink et Pintrich, 2002). Enfin, l'élève qui travaille en ayant comme but d'améliorer ses compétences et comprendre la matière aura plus de chance d'utiliser des stratégies de travail efficaces, de

persister devant les difficultés et ainsi de mieux réussir qu'un élève qui ne désire qu'obtenir de bonnes notes (Linnenbrink et Pintrich, 2002). Comme nous l'avons mentionné, ces composantes sont malléables et peuvent varier selon le contexte et l'environnement dans lequel se retrouve l'élève (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Alors, c'est par le biais de leur influence sur ces composantes internes à l'élève que les différents agents scolaires, particulièrement les enseignants, auront une influence sur la motivation (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). Considérant ce fait, il devient intéressant de s'attarder aux facteurs qu'il serait possible de modifier dans le but d'obtenir l'environnement le plus favorable au maintien de la motivation scolaire.

1.2 Motivation scolaire et milieux défavorisés

La motivation scolaire est responsable de la présence d'engagement dans les tâches chez les élèves (Archambault et Chouinard, 2009). Un élève peu motivé peut donc se retrouver plongé dans un processus de désengagement scolaire qui est responsable du décrochage scolaire précoce (Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992). Ce phénomène est inquiétant considérant les effets néfastes découlant de la sortie du système scolaire sans diplôme (chômage, salaire moyen inférieur, assistance sociale, niveau d'incarcération supérieur) (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire, 2009). Ce fait est particulièrement inquiétant dans les milieux défavorisés où le taux de diplomation serait nettement inférieur à la moyenne (Brais, 1998). En effet, selon le MELS (2005), près du double d'élèves provenant d'un milieu défavorisé

quittent l'école sans diplôme ni qualification comparés à ceux provenant d'un milieu favorisé (11.1 % contre 5.5% chez les garçons et 6.5% contre 3.2% chez les filles). La défavorisation de la famille et de l'école ont d'ailleurs été nommées comme les meilleurs prédicteurs d'abandon scolaire autant pour les garçons que pour les filles (Brais, 1998).

McLoyd (1998) dans sa recension des écrits à propos des effets de la pauvreté sur le développement des enfants amène aussi certains faits intéressants. L'auteure rapporte les travaux de plusieurs chercheurs dans le domaine et précise que les mères provenant de milieux défavorisés sont plus nombreuses à avoir des complications durant la grossesse. Ces difficultés combinées à un manque de ressources (sociales, éducationnelles et matérielles) et de stimulations cognitives à la maison pourraient causer une diminution du fonctionnement cognitif chez ces enfants qui en conséquence contribuerait à un moindre rendement académique. Le niveau plus faible de réussite en milieu défavorisé serait aussi lié à un manque de motivation scolaire (Howse, 2003). En effet, le faible statut socioéconomique des élèves pourrait être relié à une motivation moindre qui serait visible par une tendance à adopter des buts d'évitement du travail et une plus faible perception de leur compétence (Chouinard et *coll.*, 2007). Les inégalités dans le contexte social dès le début de la vie de l'enfant (changement fréquent et qualité du logement, nutrition de la mère, manque de ressources, niveau de sécurité du quartier, accès à une garderie en milieu éducatif, accès à des soins médicaux) font donc

que chaque enfant débute sa vie scolaire avec des bases différentes qui auront une grande influence sur son niveau de stress et sur ses apprentissages (McGlynn, 2006; Weinstein, 2002).

La pauvreté de la famille affecterait aussi les élèves dans le passage du primaire vers le secondaire. Le MELS (2005), dans son analyse exploratoire sur la réussite scolaire en lien avec le milieu socioéconomique, précise que les élèves provenant d'un milieu favorisé accusent moins de retard scolaire à leur entrée au secondaire. Même si un plus grand nombre de garçons que de filles ont un retard scolaire au début du secondaire, provenir d'un milieu défavorisé serait un facteur encore plus prédictif que le sexe en lien avec ce retard. L'école est un lieu exigeant pour les enfants où ils doivent constamment répondre à des demandes, suivre des règles et des horaires, effectuer le travail demandé, entretenir des relations avec les autres et apprendre à être évalués ce qui leur amène un grand stress. En étant en plus soumis à des stress provenant du manque de ressources de leur milieu familial, il est possible que ces enfants se représentent les demandes de l'école comme étant impossible à atteindre (McGlynn, 2006).

En influençant l'élève aux niveaux émotionnel, comportemental, cognitif et social, la condition socioéconomique de la famille est aussi un facteur qui influence la motivation et l'engagement scolaire. Selon les résultats de PISA (2003), le fait de vivre dans une famille dont le statut socioéconomique est faible

amène des conséquences négatives sur l'engagement scolaire. En effet, l'étude démontre que la probabilité d'avoir un faible sentiment d'appartenance est 38% plus élevé chez ces enfants. Le niveau de participation est aussi affecté, un statut socioéconomique faible étant associé à 26% plus de risque d'avoir une participation moindre. Howse (2003) explique ce phénomène par le fait que les élèves provenant de milieux défavorisés ont souvent moins de soutien dans leur cheminement scolaire. En conséquence, ils font souvent face à plus d'échecs qui risquent d'engendrer un sentiment de compétence plus faible et une attitude négative envers l'école qui finira par diminuer la motivation scolaire.

Les difficultés socioéconomiques vécues par les familles seraient donc en lien avec un fonctionnement cognitif plus faible, moins de réussites scolaires, plus de problèmes socioémotifs ainsi qu'une motivation et un engagement moindres (McLoyd, 1998). Le regard sur les caractéristiques des élèves provenant de milieux défavorisés amène à concevoir que l'enseignement dans ce contexte peut s'avérer ardu. Comme le spécifie St-Jacques (2000, p.15) : «Faire réussir les élèves dans un milieu défavorisé représente un plus grand défi que dans d'autres milieux. »

1.3 Des relations positives avec les enseignants : un facteur de protection

Le sentiment d'appartenance est une base très puissante de la motivation des humains (Newmann, Wehlage et Lamborn, 1992). Dans cette optique, les relations positives avec les pairs seraient très importantes et favoriseraient ce sentiment d'appartenance à l'école. L'acceptation par les pairs amènerait alors une certaine satisfaction face à l'école et par ce fait augmenterait la motivation et l'engagement par le biais de l'effort scolaire mis en œuvre (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Par contre, le sentiment d'appartenance ne se réaliserait pas seulement en lien avec les pairs. Les relations entretenues avec les adultes dans l'école auraient aussi une grande importance. En effet, plusieurs facteurs influencent la motivation comme la famille, la communauté, la culture et le contexte éducationnel (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ce contexte éducationnel est principalement dicté par deux choses soit les attitudes et les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Celles-ci seront à la base de la relation pouvant se créer entre l'enseignant et ses élèves (Archambault et Chouinard, 2009).

Le développement du sentiment d'appartenance passe entre autres par le fait de se sentir accepté. Parmi les dimensions de l'acceptation, la perception par l'élève du soutien de son enseignant serait en particulier responsable d'une motivation supérieure (Goodenow, 1992). L'enfant se développe en relation avec plusieurs agents sociaux qui jouent chacun un rôle important. D'ailleurs le

Conseil supérieur de l'éducation (2001) précise l'importance que prennent ces différentes relations dans le cadre de la réforme scolaire qui vise à renforcer le sentiment d'appartenance et contrer l'abandon scolaire.

En fait, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les relations positives avec des adultes de l'école seraient un aspect important de la réussite (Green, Rhodes, Hirsch, Suarez-Orozco et Camic, 2008; Marks, 2000; Pianta, 1992; Wentzel, 2002). En particulier, une relation avec son enseignant perçue positivement par l'élève serait responsable de l'augmentation de la motivation. Quand ils aiment leur enseignant, les élèves augmentent la qualité de leurs travaux et la quantité d'efforts qu'ils y mettent (Montalvo, Mansfield et Miller, 2007). D'ailleurs un des facteurs permettant de prédire le risque d'abandon scolaire est la perception négative que les élèves ont des enseignants (Lessard, Poirier et Fortin, 2010).

La perception par l'élève du soutien de son enseignant serait en particulier responsable d'un engagement supérieur dans les tâches (Goodenow, 1992). La motivation et l'effort à l'école serait donc en lien avec la connexion à l'enseignant (Green *et coll.*, 2008). De leur côté, Birch et Ladd (1997) précisent qu'un haut niveau de dépendance ou de conflit, serait associé au fait de ne pas aimer l'école, à des résultats plus faibles et à un engagement moindre dans les tâches. D'un autre côté, un haut niveau de proximité fut relié positivement aux mêmes variables. L'importance du sexe des enfants a aussi été relevée. Les

auteurs soulignent d'ailleurs que les enseignants parlent plus de conflits avec les garçons et plus de proximité avec les filles. De plus, la perception positive par l'élève de la relation avec son enseignant fut aussi reliée à l'augmentation de la motivation et de l'engagement dans les tâches par Ryan et Patrick (2001). Les auteurs expliquent cette association positive par le fait que lorsque l'élève a le sentiment que son enseignant lui apporte du soutien, son sentiment de compétence est plus fort et son anxiété diminue. Il sera donc plus enclin à s'investir dans son travail.

Le manque de motivation d'un élève peut amener un processus de désengagement. Une fois enclenché, il est possible que celui-ci mène au décrochage scolaire (Newman, Wehlage et Lamborn, 1992). Le processus de désengagement serait visible par la fréquence des retards, des absences et des comportements dérangeants comme la participation à des bagarres ou le fait d'interférer dans le travail des autres élèves (Woolley et Bowen, 2007). Plusieurs recherches ont été effectuées dans le but de comprendre l'importance que peut avoir la relation maître-élève sur le parcours scolaire des jeunes. Par exemple, l'impact de cette relation a été démontré sur l'adaptation psychosociale des élèves et principalement sur le sentiment d'appartenance (Lapointe et Legault, 2004). Du côté de la motivation, la relation d'attachement positive perçue par l'élève, en termes de soutien de la part de l'enseignant, fut aussi liée à une perception de compétence plus élevée et une plus grande valeur accordée aux matières scolaires (Vallerand, Fortier et Guay, 1997). La

relation maître-élève peut donc servir de facteur de protection en contexte scolaire aux niveaux émotionnel, behavioral et au plan de la réussite en influençant, entre autres, la motivation (Green *et coll.*, 2008; Moss, 2005; Murray et Pianta, 2007; Fallu et Janosz, 2003; Wentzel, 1998).

L'influence de la relation maître-élève serait particulièrement importante pour les élèves provenant de milieux défavorisés (Chouinard *et coll.*, 2007). En fait, les relations positives vécues par les élèves avec leurs enseignants ont été identifiées comme facteurs de protection importants pour les élèves issus de milieux défavorisés. Inversement, les résultats rapportés dans *Vie Pédagogique* montrent que les relations conflictuelles avec les enseignants seraient considérées comme des facteurs de risques pouvant influencer négativement le parcours scolaire de ces élèves (Hart, 2010). Les effets bénéfiques d'une relation maître-élève positive pour les jeunes provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé sont nombreux. La qualité de la relation maître-élève est un élément ayant une grande influence sur l'adaptation psychosociale et sur la motivation de ces élèves (Chouinard *et coll.*, 2007) L'enseignant a le pouvoir d'agir sur l'engagement et la motivation des élèves provenant de milieux défavorisés et les élèves engagés à l'école ne sont pas dans la rue et sont donc moins vulnérables face aux risques présents dans leur milieu (McGlynn, 2006). Il est donc facile de comprendre l'effet protecteur qu'une telle relation peut avoir sur le parcours scolaire des élèves et particulièrement ceux provenant d'un milieu défavorisé.

En résumé, la relation maître-élève est un aspect très important pour les élèves. Elle est associée à plusieurs résultats positifs dans l'ajustement scolaire. Une relation positive avec l'enseignant est d'une importance capitale pour la réussite et en particulier pour la motivation des élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés (Green *et coll.*, 2008; Chouinard *et coll.*, 2007; McGlynn, 2006; Fallu et Janosz, 2003). Ce projet sera donc basé sur un déterminant externe de la motivation scolaire, soit la perception par l'élève de sa relation maître-élève, ainsi que sur les déterminants internes agissant sur la motivation scolaire soit, les perceptions, les buts et les besoins des élèves, le tout en vérifiant l'effet modérateur du sexe des participants.

2 Cadre conceptuel et recension des écrits

Plusieurs élèves font face à certaines caractéristiques pouvant nuire à leur adaptation à l'école. Aussi, le vécu scolaire et familial est souvent rempli d'embûches et ne fournit pas toujours une base positive sur laquelle s'appuyer pour la poursuite des études. Parmi ces élèves, ceux du troisième cycle du primaire se retrouvent en plus face à la perspective de l'entrée à l'école secondaire. Cette étape, liée à des changements dans le contexte éducationnel, est aussi accompagnée par le début de l'adolescence et ses transformations physiques, psychologiques et sociales. Il devient donc essentiel pour les agents d'éducation de se pencher sur les facteurs pouvant influencer de façon positive le parcours scolaire de ces élèves.

Étant inscrite dans une approche sociocognitive, notre recherche prend en considération que les facteurs internes déterminant la motivation sont aussi influencés par l'environnement dans lequel évolue l'enfant. La motivation scolaire devient donc un processus dynamique qui amène des changements dans les caractéristiques personnelles de l'élève qui, de leur côté, déterminent ses comportements et attitudes envers l'école. En revanche, l'environnement, les caractéristiques personnelles et les comportements de l'élève influencent à leur tour la motivation (Viau, 1997). Dans cette optique, il est donc possible pour les agents d'éducation, par la modification de certaines caractéristiques de l'environnement, d'avoir un impact sur la motivation scolaire de l'élève.

La prochaine section sera consacrée à l'éclaircissement des concepts présents dans cette recherche. Premièrement, nous présenterons différents déterminants internes de la motivation. Ensuite, l'attention sera mise sur un des déterminants externes qui se veut un facteur important relatif à la présence de motivation, c'est-à-dire la relation entre l'élève et son enseignant. Finalement, nous exposerons les liens entre la relation maître-élève et chacun de ces déterminants internes.

2.1 Motivation à apprendre et modèle Attentes-valeur

Considérant la nature de l'engagement, pour être en mesure d'en favoriser la présence il faut d'abord agir pour augmenter la motivation. Il devient alors important de déterminer quels facteurs influencent le degré et le maintien de la motivation. Certaines caractéristiques internes à l'élève ont été soulevées comme étant les éléments influençant le niveau de motivation. Entre autres, le sentiment de compétence face au travail demandé, l'intérêt et la valeur utilitaire accordés à la tâche ainsi que le type de buts poursuivis par l'élève dans l'accomplissement des tâches se sont démarqués comme étant des éléments permettant de prédire la présence de motivation scolaire (Chouinard *et coll.*, 2007; Fredericks et Eccles, 2002; Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996; Shunk et Pajares, 2002).

Il existe plusieurs caractéristiques motivationnelles qui, chacune à leur façon, expliquent les variations entre les degrés de motivation des élèves. Dans le but de voir les liens entre ces caractéristiques motivationnelles, certains auteurs les ont regroupées à l'intérieur de modèles plus larges. Faisant partie de la perspective sociocognitive, la théorie Attentes-valeur (présenté par Eccles-Parsons et coll., 1983) spécifie que le niveau d'engagement dans une tâche serait influencé par les attentes de succès de l'élève et par la valeur qu'il accorde à celle-ci. La composante Attentes de succès se veut la croyance de l'élève face à ses capacités d'apprentissage dans une discipline (Eccles et Wigfield, 2002). Elle comprend ses représentations telles que le sentiment de compétence (jugement sur sa capacité à réaliser la tâche) ainsi que la perception de contrôle (conviction qu'il est capable de faire les actions demandés par la tâche) (Skinner, Chapman et Baltes, 1988). La composante Valeur regroupe les besoins personnels de l'élève qui l'amène à s'investir dans une tâche. Elle s'établit en lien avec son intérêt, la valeur qu'il accorde à la matière scolaire ou à l'école en général et les buts poursuivis soit le but de maîtrise, de performance-approche ou d'évitement (Vazquez-Abad *et coll.*, 2003). Eccles et Wigfield (2002) ajoutent que les représentations, les besoins et les buts des élèves proviennent, entre autres, de la perception qu'ils se font des attitudes et des attentes que les gens ont envers eux.

2.1.1 Sentiment de compétence

Nous nous attarderons premièrement sur le sentiment de compétence. Cette composante est basée sur la croyance que le développement humain se fait en interaction avec les facteurs personnels propres à une personne et les actions qu'elle entreprend dans un contexte donné (Shunk et Pajares, 2002). Il représente les perceptions d'une personne face aux choses qu'elle peut ou ne peut pas accomplir. Le sentiment de compétence est un bon déterminant d'engagement dans une tâche. En fait, dans le cadre Attentes-valeur, il est l'élément central de la variable Attentes qui est définie comme étant l'évaluation que se fait une personne de ses possibilités de réussite en fonction de ses habiletés, de ses connaissances acquises et du contexte de réalisation (Shunk et Pajares, 2002; Viau, 1997).

Définition et pertinence

Le sentiment de compétence permet, lorsqu'une personne est mise dans une nouvelle situation, de répondre à la question « Est-ce que je suis capable de faire cette activité? ». En effet, le sentiment de compétence se définit comme la conviction qu'a une personne de sa capacité à réaliser une tâche (Bandura, 1977). Les élèves ayant un sentiment de compétence élevé montrent une plus grande motivation par le fait qu'ils ont plus tendance à s'engager dans les tâches en participant, en y mettant beaucoup d'effort et en persistant devant des difficultés, ce qui les amène à obtenir de meilleurs résultats (Shunk et Pajares, 2002). En fait, avant de s'engager dans une nouvelle activité, l'élève

passer par un processus d'autoévaluation de ses capacités qui influencera son désir de s'investir dans cette tâche. Par exemple, un élève qui ne percevrait pas avoir les compétences pour réussir une certaine activité pourrait être tenté de ne pas essayer par crainte de subir un échec. En contrepartie, plus l'élève se sent compétent face à une tâche plus il y mettra de l'effort. D'ailleurs, lors de l'étude des facteurs influençant la motivation à s'engager dans une tâche, le facteur de prédiction le plus robuste fut la perception des élèves de leurs compétences scolaires (Hudley *et coll.*, 2002). Ce qui fait du sens en considérant que le sentiment de compétence face à une tâche influence la persistance dont la personne fera preuve qui est à son tour une manifestation de l'engagement dans cette tâche (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996).

Dans cette perspective, l'humain est considéré comme étant autant un produit qu'un producteur de son propre environnement et de son système social (Pajares, 1996). Dans ce sens, la façon dont une personne interprète la cause de sa performance, due à l'effort ou à la chance, affectera son sentiment de compétence pour ensuite venir teinter ses prochaines réactions face à de nouvelles tâches. Donc, plus une personne possède un sentiment de compétence faible plus elle sera portée à considérer ses réussites comme le résultat du hasard et ainsi entretiendra un sentiment de compétence négatif. Le contexte dans lequel se trouve la personne qui doit effectuer une tâche spécifique est d'une grande importance. En effet, l'environnement social, la

situation et le moment de réalisation de la tâche seraient des facteurs d'influence importants (Bandura, 1977). Ce qui expliquerait que les expériences de succès vécues par différentes personnes ne provoqueraient pas les mêmes changements dans leur sentiment de compétence.

Ce facteur amène à spécifier que le sentiment de compétence n'est pas toujours représentatif des vraies capacités d'une personne (Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991). En effet, certaines caractéristiques d'une tâche peuvent amener un élève à croire qu'il ne pourra pas l'accomplir correctement. Par exemple, un échec antérieur pourrait lui faire croire que la longueur d'un problème est déterminante dans le niveau de difficulté de celui-ci. Cela pourrait alors provoquer une diminution du sentiment de compétence devant de tels problèmes. Cet exemple démontre encore que le sentiment de compétence est un facteur très important dans la réussite scolaire en influençant le choix des activités, le désir de fournir des efforts, le maintien de la persévérance et le succès en général (Bandura, Barbaranelli, Caprara et Pastorelli, 1996).

D'autres auteurs se sont penchés sur les liens pouvant exister entre les buts d'accomplissement et le sentiment de compétence. Un sentiment de compétence élevé amène chez l'élève la croyance qu'il peut réussir. Alors, lorsqu'il fait une tâche, il est orienté vers le succès et il sera porté à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces tout en fournissant un effort. Il travaillera donc avec un but de maîtrise pour devenir plus compétent (Elliot, 1999). Par

contre, un élève qui a un faible sentiment de compétence ne croira pas en ses probabilités de réussite. Il s'attendra à obtenir de faibles résultats donc il sera porté à avoir des buts d'évitement pour ne pas démontrer ses faiblesses qui diminueraient encore plus son sentiment de compétence (Elliot, 1999). Cette relation permet aussi d'expliquer la situation dans laquelle se retrouvent plusieurs élèves ayant un trouble de la conduite et des difficultés d'apprentissage. En effet, ce type d'élèves vivent régulièrement des échecs et possèdent un sentiment de compétence inférieur à ceux qui vivent plus de réussites (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). Donc, face à leurs échecs fréquents, leur sentiment de compétence se retrouve affecté négativement et leurs buts d'apprentissage tendent à se modifier vers l'évitement. De plus, le sentiment de compétence des élèves tend à diminuer en vieillissant ce qui affectera la motivation en général (Jacobs et *coll.*, 2002).

2.1.2 Intérêt et valeur utilitaire accordés à la tâche

Les seconds déterminants internes de la motivation scolaire que nous avons choisis d'étudier sont l'intérêt et la valeur utilitaire accordés à la tâche. La valeur est considérée comme la perception par l'élève que ce qu'il apprend est pertinent, intéressant et lui sera utile éventuellement (Chouinard *et coll.*, 2007). Certains auteurs différencient deux variables associées à la valeur d'un objet (Renninger et Hidi, 2002). La première est reliée aux sentiments qu'apporte l'objet comme le plaisir, la stimulation et l'engagement qui sont les sentiments typiques de l'intérêt envers quelque chose. Ensuite, il y a la valeur

utilitaire de l'objet qui survient lorsqu'on accorde de la signification et de l'importance à quelque chose. La différence entre la valeur utilitaire et l'intérêt réside dans le fait que l'intérêt se base uniquement sur l'activité elle-même et non sur les effets qu'elle peut avoir à court ou long terme.

Définition et pertinence

Dans le modèle Attentes-valeur d'Eccles et ses collègues (1983), la valeur accordée à la tâche est un des déterminants principaux pouvant guider l'attitude des élèves lorsqu'ils doivent accomplir une tâche. La valeur de la tâche peut être définie comme étant la croyance de l'élève selon laquelle une tâche vaut ou non la peine d'être effectuée (Darmanegara Liem, Lau et Nie, 2008). En général, les gens effectuent les tâches dont la valeur est considérée comme positive et ils évitent celles qu'ils considèrent avoir une valeur négative (Fredericks et Eccles, 2002).

La valeur de la tâche est divisée en composantes (Wigfield et Eccles, 2002). L'intérêt (intrinsic value) provient du plaisir ressenti lors de l'exécution de la tâche ou de l'intérêt général envers cette matière. Cette composante ressemble au concept de la motivation intrinsèque (Wigfield et Eccles, 2002). Si l'élève aime bien la géographie, il accordera plus d'importance aux activités proposées dans cette matière comparativement à une matière qu'il aime moins.

La valeur utilitaire (utility value) est celle que prend l'activité, car elle mènera à l'atteinte de buts à plus ou moins long terme. S'engager dans une activité pour sa valeur utilitaire ressemble au concept de motivation extrinsèque (Wigfield et Eccles, 2002). En fait, il s'agit de faire quelque chose parce que des bénéfices en seront retirés. Par exemple, un élève peut prendre un cours de chimie, même s'il n'aime pas vraiment cette matière, car il sait qu'il sera obligatoire pour être accepté dans un certain programme.

Mais sur quels aspects un individu se base-t-il pour déterminer la valeur d'un choix ou un autre? Selon Eccles et Wigfield (1995), ce sont les caractéristiques propres à la tâche comme l'intérêt qu'elle suscite, les caractéristiques de la personne (ses besoins, ses buts et sa motivation) et finalement le fait d'avoir déjà réussi ou non une tâche semblable qui permettront de lui accorder cette valeur. En effet, le fait de percevoir que nous possédons les compétences nécessaires pour effectuer une activité, car nous l'avons réussie dans le passé, peut favoriser une plus grande valeur de celle-ci. Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield (2002) ont d'ailleurs mentionné que la diminution de la perception de la compétence au cours des années serait responsable de la perte de valeur accordée aux tâches. Cela va dans le même sens que les résultats de Chouinard, Plouffe et Roy (2004) concernant les garçons en difficulté. Ces élèves auraient tendance à accorder moins de valeur aux tâches scolaires que les autres élèves. Ce qui n'est pas surprenant considérant que leur sentiment de compétence est aussi moins élevé.

Tel que mentionné précédemment, l'intérêt que porte l'élève face à une tâche peut influencer la valeur qu'il accordera à celle-ci. D'autres auteurs dans le domaine de la motivation se sont d'ailleurs penchés sur la théorie relative aux intérêts des élèves pour tenter d'expliquer les variations entre les degrés de motivation. Hidi (2006, p.70) définit l'intérêt comme étant : « Un état d'esprit qui survient lors d'une interaction entre une personne et quelque chose qui l'intéresse et qui se caractérise par une augmentation de l'attention et de la concentration ». En fait, cet aspect est basé principalement sur les émotions positives ou négatives des élèves face à un objet (tâche, activité, etc.). L'intérêt ferait partie des variables affectant la motivation intrinsèque. En effet, plus les émotions face à une matière sont positives plus la motivation intrinsèque serait aussi influencée positivement. On parle ici d'intérêt personnel qui est un état stable relatif aux préférences personnelles d'un individu (Hidi, 1990).

L'intérêt est d'ailleurs un aspect fondamental de la théorie motivationnelle du « Flow ». Le Flow est un état d'esprit positif ressenti par une personne lorsqu'elle est engagée dans l'accomplissement d'une tâche particulière (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006). Comme le spécifient Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider et Steele Shernoff (2003), lorsque cet état d'esprit est atteint, l'activité en elle-même vaut la peine d'être effectuée pour le seul plaisir qu'elle procure. On parle ici d'intérêt situationnel. Ces mêmes auteurs précisent que l'expérience du Flow ne peut être atteinte que lorsqu'il y a un parfait équilibre entre le défi que représente la tâche et les

compétences détenues par la personne qui l'accomplit. L'atteinte de ce niveau d'équilibre accompagné d'un haut niveau de concentration, d'un intérêt accru et du plaisir d'exécution ne peut être dissociée d'un engagement supérieur dans l'accomplissement de la tâche demandée.

2.1.3 Buts d'accomplissement

En lien avec la composante valeur du modèle Attentes-valeur, la variable buts d'accomplissement tente d'expliquer le sens que peuvent donner les élèves aux différentes expériences vécues en contexte scolaire. Ici, ce sont les raisons pour lesquelles les élèves décident de s'engager dans les tâches qui sont mises de l'avant.

Définition et pertinence

Les buts d'accomplissement, qui réfèrent à la façon générale dont sont abordés les apprentissages, ont une grande incidence sur la motivation et le rendement des élèves en les amenant à concevoir leur propre vision de ce qui constitue un succès ou un échec (Ames et Archer, 1988). Ces orientations d'apprentissage ont un impact sur la motivation et l'engagement en influençant les processus cognitifs qui à leur tour affectent les sphères cognitive, affective et comportementale de l'élève (Bowen, Chouinard et Janoz, 2004). Le premier but amène la réalisation du travail pour l'amélioration de ses habiletés personnelles. Dans la littérature, on retrouve diverses appellations pour ce type

de but telles que les buts d'orientation vers la tâche (*task-oriented goals*), les buts d'apprentissage (*learning goals*) ou les buts de maîtrise (*mastery goals*). Le deuxième type de but amène la réalisation du travail dans l'optique de démontrer une performance élevée comparée aux autres qui effectuent le même travail. Il a aussi reçu plusieurs appellations comme les buts d'orientation vers soi (*ego-oriented goals*), buts de performance (*performance goals*) ou buts centrés sur les habiletés (Bowen, Chouinard, Janosz, 2004). Dans le présent travail nous parlerons de but de maîtrise et but de performance considérant que depuis quelques années la majorité des auteurs convergent vers ces appellations. Nous aborderons aussi le but d'évitement du travail.

Quand l'élève fait son travail en ayant comme but d'améliorer ses habiletés, on peut affirmer que cet élève effectue le travail avec un but de maîtrise. Ce type de but s'apparente à la motivation intrinsèque où l'élève effectue le travail pour des raisons internes, c'est-à-dire l'acquisition d'habiletés, l'augmentation de la compréhension et le développement de nouvelles compétences (Ames, 1992). La poursuite de ce type de but serait liée à un engagement supérieur dans les tâches en amenant l'élève à valoriser l'effort comme moyen d'augmenter sa réussite. En effet, Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols (1996) ont appuyé plusieurs recherches précédentes en confirmant la contribution de la poursuite de buts de maîtrise (travailler pour accroître ses compétences, sa compréhension et ses habiletés) sur l'augmentation du degré de motivation et d'engagement scolaire.

Tel que rapporté par Archambault et Chouinard (2009), l'élève qui est centré sur ses performances comme preuve de ses capacités intellectuelles et qui voit l'erreur comme la démonstration d'un manque d'habileté a des buts de performance orientés en grande partie par la compétition et la comparaison sociale. La comparaison sociale des résultats devient alors très importante pour être capable de poser un verdict sur son intelligence. Pour pouvoir démontrer aux autres ses capacités, les résultats obtenus deviennent beaucoup plus importants que la démarche effectuée (Vezeau, Bouffard et Dubois, 2004). Cette conception de l'intelligence serait courante, entre autres, chez les garçons en difficulté (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). Comme le résultat importe plus que la démarche, l'utilisation de stratégies d'apprentissage adéquates a donc une importance moindre aux yeux de l'élève, ce qui en conséquence amène un niveau d'engagement plus faible. Comme le jugement des autres sur leur performance prend une grande importance, cette orientation d'apprentissage amène à considérer négativement le fait de devoir fournir des efforts pour réussir.

Certains auteurs ont aussi montré la présence d'un autre but qui se veut indépendant des autres. En effet, il est possible, selon eux, que certains élèves travaillent en ayant pour but de fournir le minimum d'effort possible (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998). Ces élèves, qui travaillent avec un but d'évitement du travail, auraient tendance à travailler dans le but d'obtenir la note de passage au lieu de vouloir se surpasser. Aussi, ils

pourraient être tentés de préférer le travail facile, ne pas s'engager dans un travail qu'ils ne pensent pas pouvoir réussir et fournir le moins d'effort possible lorsqu'ils effectuent une tâche dans le seul but d'éviter l'échec (Vezeau, Bouffard, Dubois, 2004). Ce type de but serait en lien avec le désengagement scolaire qui amène peu de désir de s'investir dans ses tâches (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004).

2.2 La relation avec l'enseignant

Plusieurs déterminants externes à l'élève peuvent influencer son parcours scolaire comme les relations entretenues avec les parents et les pairs. En contexte scolaire, la relation avec l'enseignant est d'une grande importance. Dans cette section, il sera question des différentes approches pouvant expliquer cette relation et particulièrement de sa nature en lien avec la théorie de l'attachement.

2.2.1 Définition et différentes approches

Ayant une présence significative dans la vie des enfants, l'enseignant est un adulte qui pourrait être considéré comme un mentor personnel, comme un ami adulte qui apporterait du soutien et de l'aide aux élèves (Bernstein-Yamashiro, 2004). Par contre, il est important de considérer le fait que cette relation résulte d'une interaction entre deux personnes. La définition de l'interaction de Hargreaves (1975), permet de prendre en compte cet aspect

bidirectionnel. Une bonne relation maître-élève pourrait alors être définie comme une interaction, en contexte scolaire, entre un adulte significatif donnant différentes formes de soutien à un élève qui, à son tour, lui répond positivement. En fait, une bonne relation permet de créer un climat de classe propice aux apprentissages dans lequel l'enseignant peut s'attendre à ce que les élèves fournissent des efforts sans devoir intervenir constamment de façon négative (Wentzel, 2002). Les émotions ne pouvant être dissociées de l'apprentissage, les personnes présentes et les pratiques utilisées deviennent alors très importantes dans la relation pédagogique. Dans ce sens, la façon dont se sentent les élèves à l'intérieur de cette relation pédagogique affectera non seulement ce qu'ils apprendront mais aussi, s'ils apprendront tout simplement (McGlynn, 2006).

L'importance de cette relation pour l'élève en contexte d'apprentissage fut confirmée à plusieurs reprises. Entre autres, il a été montré qu'elle influence le développement social et cognitif aussi tôt qu'au niveau préscolaire et pourrait continuer à favoriser le développement social et intellectuel durant l'enfance et l'adolescence (Davis, 2003). Une bonne relation, caractérisée par de la chaleur, de la confiance, du soutien scolaire, une communication ouverte et un engagement positif en général pourrait mener à des conséquences positives à long terme (Davis, 2003; Murray et Pianta, 2007). Dans le but de cerner les fondements de cette interaction, plusieurs théories ont été mises de l'avant. La perspective motivationnelle, socioculturelle et la théorie de l'attachement sont

les trois angles d'étude les plus courants dans la relation maître-élève. Parmi ces théories celle de l'attachement a retenu l'attention de plusieurs auteurs.

2.2.2 Théorie de l'attachement

En fournissant du soutien sous plusieurs formes, autant psychologique que physique, les enseignants seraient des agents importants dans le parcours scolaire des élèves. De plus, le type d'interaction entretenu par l'enseignant avec les élèves est semblable à celui qu'entretient la mère avec son enfant. En effet, ces deux adultes s'engagent avec le jeune dans une relation caractérisée par la bienveillance et le soutien (Lapointe et Legault, 2004). Avant de s'attarder à la relation maître-élève sous l'angle de l'attachement, il est important de se rappeler la source de cette théorie. La majorité des recherches en lien avec cette perspective ayant été faites en relation avec la mère, Bowlby fut un des premiers à reconnaître qu'il est possible pour un enfant d'entretenir des relations basées sur l'attachement avec d'autres adultes. Il a donc mis de l'avant certains critères pouvant déterminer si une relation peut être basée sur ce concept :

« Pour dire d'un enfant qu'il est attaché à, ou a un attachement pour, quelqu'un signifie qu'il est fortement disposé à rechercher la proximité et le contact avec une figure spécifique et de le faire dans certaines situations, notamment quand il a peur, est fatigué ou malade » (Bowlby, 1979)

Cela amène à considérer le fait qu'un enfant pourrait entretenir des relations basées sur l'attachement avec différents adultes de son entourage.

Ces relations pouvant varier en intensité selon les affinités entre les personnes impliquées et selon la hiérarchie de la relation. Du côté de l'adulte les comportements d'attachement envers un enfant se traduisent par la réponse à ses besoins, à ses demandes et par le fait de veiller sur lui (Bergin et Bergin, 2009). La relation d'attachement ayant la position hiérarchique la plus importante est celle entre le parent et l'enfant. Celle-ci permettrait à l'enfant de se créer une représentation du concept d'attachement et ainsi influencerait sa capacité à entretenir des relations futures.

En effet, la relation entretenue avec le parent dès les premières années de vie amènerait à se construire un style d'attachement. L'enfant recherche la proximité avec le donneur de soins qui lui répondra de façon positive ou non. Ainsi, il en résulte quatre styles d'attachement dans la littérature (Al-Yagon et Mikulincer, 2004). Les enfants ayant un style d'attachement sécurisé sont ceux qui seront les plus enclins à entretenir d'autres relations d'attachement. Les autres, ayant un style insécurisé (évitant, ambivalent et désorganisé), ont mis en place des stratégies pour faire face aux manques ressentis provenant de l'accumulation d'interactions difficiles (absence, hostilité, manque de constance, violence) avec leur principal donneur de soins (Al-Yagon et Mikulincer, 2004). Ces types d'attachement auraient des conséquences néfastes chez l'enfant. Par exemple, ils affecteraient la capacité de communication, l'estime de soi et la gestion des émotions, ce qui pourrait rendre plus difficile leur capacité à s'attacher à d'autres adultes (Moss, 2005). En fait, l'attachement aurait une

influence sur le parcours scolaire des enfants de façon directe par l'attachement à l'enseignant et indirecte par l'attachement aux parents (Bergin et Bergin, 2009).

La relation maître-élève dans la perspective de l'attachement est basée sur la proximité émotionnelle (relation chaleureuse avec une bonne communication), sur les conflits (rapports incompatibles ou absents) et sur la dépendance (rechercher de façon excessive le soutien de l'enseignant) (Birch et Ladd, 1997). Une bonne relation serait donc associée à un faible niveau de conflit et de dépendance ainsi qu'à un niveau élevé de proximité et de soutien (Davis, 2003). Alors, tout comme le fait une mère dans sa relation avec son enfant, une enseignante qui est en mesure d'offrir une proximité affective à ses élèves et qui leur démontre du soutien en étant sensible à leurs besoins amènera chez ceux-ci une perception positive de la relation. Les élèves auront confiance dans la disponibilité de l'enseignante et seront conscients qu'elle pourra les aider et répondre à leurs besoins (Venet, Schmidt et Paradis, 2008). La relation d'attachement transposée à la classe aurait deux fonctions principales. Elle permettrait à l'enfant de se sentir en sécurité pour ainsi l'amener à explorer l'environnement sans craintes. De plus, l'attachement formerait la base de la socialisation car c'est par ce processus que l'enfant adoptera les comportements et les valeurs de l'adulte (Bergin et Bergin, 2009).

Spécifiquement, la qualité de la relation maître-élève dans la perspective de l'attachement pourrait avoir un effet positif sur l'ajustement scolaire au niveau des aptitudes langagières et visuelles, sur le sentiment de solitude et les insatisfactions sociales, sur l'intérêt envers l'école ainsi qu'au niveau de la participation et de l'autonomie (Birch et Ladd, 1997). Elle a donc un effet sur la motivation en général. Du côté des compétences sociales elle influencerait la sociabilité, la sensibilité, l'empathie, le développement du jeu complexe et la capacité à résoudre des problèmes sociaux, donc elle améliorerait les compétences dans les relations avec les pairs (Howes, Hamilton et Matheson, 1994). Finalement, le développement émotionnel, en termes de tolérance à la frustration et l'ajustement personnel au niveau du comportement, serait aussi lié à une relation maître-élève positive (Pianta et Steinberg, 1992). Bref, une relation positive serait un facteur important d'ajustement psychosocial chez l'enfant dont les effets positifs se poursuivraient pendant l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. En contrepartie, une relation négative caractérisée par un haut niveau de conflit, de dépendance et un faible niveau de soutien et de proximité serait associée, à plus ou moins long terme, au développement d'attitudes négatives envers l'école comme l'anxiété, la colère et la solitude (Birch et Ladd, 1997). Aussi, un niveau élevé de conflit serait lié à une augmentation de problèmes de comportement ainsi qu'à une diminution des réussites scolaires (Pianta et Steinberg, 1992).

Des auteurs ont fait ressortir certains facteurs qui contribuent au développement d'une relation maître-élève positive et parmi ces facteurs on retrouve les pratiques pédagogiques, les croyances, les comportements et les attitudes des enseignants (Howes et Matheson, 1992; Murray et Pianta, 2007). Murray et Pianta (2007) mentionnent, entre autres, les attentes de succès élevées, les rencontres individuelles avec les élèves ainsi que la rétroaction et le renforcement positif. De leur côté, les résultats rapportés par Archambault et Chouinard (2009) amènent à parler du soutien comme d'une dimension qui favorise la motivation des élèves par le renforcement. Celui-ci s'actualise à travers les pratiques pédagogiques et attitudes de l'enseignant. Spécifiquement, l'attribution de récompenses en fonction des efforts d'apprentissage, les encouragements pendant la réalisation d'un travail et les félicitations suite à l'accomplissement d'une tâche ainsi que la valorisation en fonction des efforts et du succès sont les pratiques qu'ils associent au soutien de l'enseignant.

Dans un rapport de recherche sur les conditions liées à la relation maître-élève Venet, Schmidt et Paradis (2008) ont opérationnalisé le soutien dans la relation maître-élève en lien avec la théorie de Bowlby (1979). Ils parlent alors de la sensibilité aux besoins de l'élève dans la relation d'aide en termes d'écoute active, de reflet des comportements, de dévoilement d'expériences personnelles de vie, de confrontations lors d'incohérence dans le discours et d'empathie. Ils parlent aussi de la proximité et de la chaleur qui concrètement se démontrent par la proximité physique, le contact visuel, les renforcements

positifs (rétroactions verbales et éloges), la protection de l'estime de l'élève, le réconfort, l'utilisation de l'humour et l'absence de conflits (constance dans l'aspect positif de la relation). Finalement, la sensibilité de l'enseignant se percevrait aussi dans ses pratiques pédagogiques dans son effort pour soutenir l'autonomie, le développement de l'autocontrôle, l'offre de choix, l'apprentissage des habiletés sociales et le cercle de partage (participation à des discussions de groupe). Tel que mentionné précédemment, toutes ces pratiques et attitudes favorisent une relation maître-élève de qualité. Le soutien de l'enseignant, en favorisant cette relation, agit aussi sur la présence de motivation scolaire. En effet, la perception de soutien de la part des enseignants serait liée positivement à plusieurs variables de la motivation scolaire et à l'engagement dans les tâches même après avoir contrôlé l'influence des parents et des amis (Murdock et Miller, 2003; Wentzel, 1997; Wentzel, 1998). Les résultats rapportés par Archambault et Chouinard (2009) vont dans le même sens en précisant que le soutien de l'enseignant est susceptible d'avoir une influence importante sur certains déterminants de la motivation scolaire tels que les perceptions, les valeurs et les buts des élèves.

La relation maître-élève dans la perspective de l'attachement a fait l'objet de plusieurs études comportant de multiples variables pouvant l'affecter. Entre autres, le sexe des élèves se révèle être un facteur important dans la qualité de cette relation. En 2004, Murray et Murray ont effectué une étude sur des élèves provenant d'écoles primaires de milieux urbains dans le but de trouver des

associations entre les caractéristiques démographiques, scolaires et comportementales des élèves et la perception de la qualité de la relation par l'enseignant. Ils arrivèrent à la conclusion que les élèves ayant des problèmes de comportement établissent des relations plus négatives (basées sur les conflits et la dépendance) avec leurs enseignants. De plus, ils relevèrent que les filles ont un degré de proximité avec leur enseignant supérieur à celui des garçons. Ce qui permet de conclure que le sexe des élèves pouvait jouer un rôle dans la qualité de la relation.

De leur côté Crosnoe, Kirkpartick, Johnson et Elder (2004) ont décidé de vérifier si une relation positive entre un adolescent et son enseignant est en lien avec le fonctionnement scolaire (réussite et problème de comportement) le tout en rapport avec le sexe et l'origine ethnique des élèves. En plus de confirmer que, dans tous les groupes à l'étude les étudiants ayant une vision positive de leur enseignant avaient moins de problèmes que ceux ayant une vision négative, ils ont aussi associé ce facteur de protection comme étant beaucoup plus fort chez les filles d'origine hispanique.

En résumé, les effets bénéfiques d'une relation maître-élève positive dans la perspective d'attachement sont nombreux. Nous avons vu qu'elle influence la santé émotionnelle, comportementale et scolaire des élèves (Murray et Pianta, 2007). De plus, elle permettrait d'améliorer les compétences dans les relations avec les pairs en général ainsi que l'adaptation au niveau

comportemental (Howes, Hamilton, Matheson, 1994; Pianta et Steinberg, 1992). Une relation de qualité pourrait aussi influencer positivement l'intérêt et la valeur accordée à l'école, le sentiment de compétence, l'auto-détermination et favoriser des buts d'apprentissage, donc elle favoriserait l'augmentation de la motivation des élèves (Anderman et Anderman, 1999; Archambault et Chouinard, 2009; Reeve, 2006; Viau, 1997; Wentzel, 1998). La relation négative serait, quant à elle, associée à une augmentation des problèmes de comportement, à une diminution des réussites scolaires et des attitudes favorisées socialement ainsi qu'au développement d'attitudes négatives envers l'école comme l'anxiété, la colère et la solitude (Birch et Ladd, 1997; Pianta et Steinberg, 1992).

2.2.3 Relation maître-élève et défavorisation

Les difficultés inhérentes à la vie dans un milieu démuné amènent les enfants à être confrontés à un certain nombre de facteurs stressants comparativement à ceux provenant de milieux plus aisés. L'école avec les ressources humaines et matérielles qu'elle possède peut, tel que rapporté par St-Jacques (2000) dans *Vie Pédagogique*, servir de protection face aux facteurs adverses présents dans les milieux défavorisés. C'est en leur donnant des outils cognitifs et sociaux pour leur permettre de faire face à la vie que l'école participera à l'évolution des ces enfants. En particulier, c'est à travers une relation positive avec l'enseignant que ces outils pourront être transmis de façon optimale (McGlynn, 2006).

En effet, la théorie de l'attachement veut que les relations sociales entretenues par l'élève lui permettent d'accorder de la valeur à l'institution scolaire et de s'approprier les valeurs prônées par celle-ci (Baker, 1999). La relation maître-élève, comme nous l'avons vu précédemment, est un élément très important de l'ajustement à l'école. Elle contribue au succès scolaire de tous les élèves et particulièrement des élèves provenant de milieux défavorisés (Elias et Haynes, 2008). Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger (2007), après avoir étudié comment l'influence du capital social de l'école permet aux élèves de surmonter les difficultés en lien avec leur milieu, soutiennent que l'attention et le soutien de l'enseignant permettraient d'influencer positivement les chances de réussite des élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés.

Pour permettre de faire grandir une relation optimale et ainsi bénéficier au maximum de ce facteur de protection, il est essentiel que l'enseignant démontre par ses commentaires, attitudes et activités présentées de la confiance envers les chances de réussite de ses élèves. En lien avec la recherche de Lessard *et coll.* (2007) sur le cheminement de décrocheurs et décrocheuses, Puentes-Neuman et Cartier (2007) ont tiré deux conclusions intéressantes. Premièrement, l'impact du statut socioéconomique de la famille sur la réussite scolaire est incontestable et ensuite il est essentiel que les intervenants œuvrant auprès de ces élèves soient sensibilisés à leurs conditions particulières pour permettre le développement d'une relation optimale. Ce qui augmentera la présence d'engagement envers l'école car la

présence de relations positives et d'un fort sentiment d'appartenance est d'autant plus importante chez les groupes d'élèves considérés comme désavantagés au niveau socioéconomique (Juvonen, 2007).

Rumberger (1995) a d'ailleurs montré que des bonnes relations avec les intervenants de l'école auraient une influence sur la réussite scolaire des élèves en général mais particulièrement sur les élèves provenant de milieux défavorisés. Une relation maître-élève de qualité pourrait donc servir de facteur de protection pour les élèves provenant de milieux défavorisés. Dans ce sens, Fallu et Janosz (2003) ont mis en évidence, dans leur étude sur la qualité de la relation enseignant-élève comme facteur de protection contre l'échec scolaire d'adolescents, que les élèves provenant de milieux désavantagés au niveau socioéconomique bénéficieraient particulièrement de la relation chaleureuse avec les enseignants. Selon leurs résultats, l'impact de cette relation pourrait se voir autant au niveau de leur réussite, de leur comportement que de leur motivation scolaire. En fait, l'effet d'une relation chaleureuse n'est pas négligeable chez les élèves provenant de milieux favorisés mais il est plus important chez ceux qui vivent dans des conditions adverses. Aussi, selon Fallu et Janosz (2003), il semblerait que la perception d'une relation conflictuelle affecterait de façon égale les élèves de milieux favorisés et de milieux défavorisés. L'impact des relations conflictuelles avec les enseignants serait donc plus important considérant son influence sur l'ensemble des élèves (Fallu et Janosz, 2003). Les auteurs proposent donc que la relation positive avec les

enseignants servirait de facteur de protection pour les élèves provenant de milieux qui ne leur fournissent pas toujours le soutien nécessaire à une réussite scolaire optimale. Tandis que la relation conflictuelle amènerait autant d'effets négatifs sur les élèves provenant de milieux favorisés que de milieux défavorisés.

De son côté, Baker (1999) a effectué une étude auprès d'élèves de cinquième année dans une école en milieu urbain défavorisé pour connaître le lien entre la qualité de la relation maître-élève et la satisfaction des élèves envers l'école. Ses résultats lui permirent de conclure que les élèves ayant une relation positive avec leurs enseignants avaient en général un niveau de satisfaction envers l'école plus élevé. De plus, les élèves ayant une plus grande satisfaction démontraient plus de compétence et d'ajustement à l'école comparés à ceux ayant une satisfaction moindre. Dans la même optique, Elias et Haynes (2008) ont effectué une étude auprès d'élèves du primaire provenant de milieux défavorisés pour connaître le lien entre les compétences sociales, le soutien social et la réussite scolaire. Les résultats mirent en évidence que la perception par l'élève du soutien de la part de son enseignant durant l'année était responsable d'une part de la variance positive des résultats scolaires.

La perception par l'élève d'un climat d'école positif et d'une relation maître-élève positive serait donc révélatrice d'un ajustement scolaire supérieur chez les élèves de milieux défavorisés au niveau des compétences scolaires,

des habiletés sociales et du comportement (Esposito, 1999). De plus, la perception de soutien de la part de l'enseignant augmenterait le niveau de motivation scolaire de ces élèves. Une étude de Close et Solberg (2008), pour tenter de prédire la réussite scolaire, la détresse et le redoublement, effectuée auprès d'élèves provenant d'une école secondaire en milieu défavorisé, a permis de mettre en évidence le rôle de cette relation sur la motivation et l'engagement scolaire des adolescents à risque d'échec en fonction d'une faible condition socioéconomique. Les élèves avec un plus grand sentiment de proximité à l'enseignant et à l'école ont démontré une plus grande motivation face aux apprentissages ainsi qu'un plus grand sentiment de compétence et des résultats supérieurs.

En résumé, une relation maître-élève positive se révèle être un facteur de protection important pour les élèves provenant d'un milieu défavorisé. Son impact pourrait se voir au niveau de la réussite scolaire, du comportement, de la motivation, de l'engagement, des compétences sociales et de la satisfaction envers l'école en général (Rumberger, 1995; Baker, 1999; Esposito, 1999; Fallu et Janosz, 2003; Close et Solberg, 2008; Elias et Haynes, 2008).

2.2.4 Relation maître-élève et sentiment de compétence

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux attitudes des enseignants en lien avec la motivation scolaire. Entre autres, Vallerand, Fortier et Guay (1997), dans une étude menée auprès d'élèves du secondaire, ont fait ressortir le rôle

du soutien comme élément médiateur de la motivation scolaire. En fait, ils ont mis en évidence que le contexte social dans lequel s'effectue l'apprentissage aurait un impact sur la motivation scolaire par le biais du sentiment de compétence. La perception d'un soutien de qualité provenant de l'enseignant influencerait positivement le sentiment de compétence qui influencerait à son tour la motivation scolaire (Chouinard, Karsenty et Roy, 2007)

En effet, suite à leur étude effectuée auprès d'élèves au début du secondaire, Chouinard, Karsenty et Roy (2007) ont fait ressortir que les jeunes qui perçoivent du soutien provenant de la part de leur enseignant rapportent se trouver plus compétents en mathématiques. Selon cette recherche, il semblerait qu'à l'adolescence, dans le cas des mathématiques, les enseignants joueraient un rôle aussi déterminant que les parents. Au niveau des agents sociaux, le soutien de l'enseignant serait le meilleur prédicteur de la perception de compétence dans cette matière.

D'autres auteurs se sont aussi attardés à l'influence du soutien de l'enseignant dans la relation d'attachement. Certains d'entre eux ont d'ailleurs fait ressortir qu'un soutien de qualité de la part de l'enseignant influencerait de façon positive plusieurs aspects du vécu scolaire comme le rendement et les perceptions du soi scolaire incluant la perception de compétence (Learner et Kruger, 1997). Bouchey et Harter (2005) vont dans le même sens en spécifiant que la perception positive des élèves de ce que pensent les enseignants à leur

sujet influence positivement leur perception de compétence ainsi que leur performance.

L'influence des différentes pratiques pédagogiques sur le sentiment de compétence a aussi fait l'objet de différentes études. L'enseignant peut adopter certaines pratiques et faire des choix qui favoriseront le sentiment de compétence d'une personne (Bandura *et coll.*, 1996). Premièrement, l'influence la plus importante provient des succès antérieurs vécus. Plus une personne vit de succès plus sa perception d'efficacité en sera augmentée et moins l'expérience d'un échec pourra l'affecter. En effet, mis devant une nouvelle tâche l'élève procède à l'autoévaluation de ses possibilités de réussite et pour ce faire, il se base sur ses succès et échecs antérieurs. Plus un élève a obtenu des succès dans une certaine matière plus son sentiment de compétence sera élevé et plus il s'engagera dans la réalisation des tâches. Viau (1997) précise aussi que la meilleure façon pour l'enseignant d'aider à accroître le sentiment de compétence d'un élève est en le mettant face à des défis réalistes qui lui permettront de réussir à plusieurs reprises une activité qu'il ne se croyait pas capable de faire.

Ensuite, l'état d'esprit dans lequel se trouve la personne, anxieuse ou stressée par exemple, peut influencer sa perception de compétence. Ces émotions proviennent des scénarios que l'élève se fait où il prévoit une réussite ou un échec. Le soutien de l'enseignant peut alors influencer positivement son

état d'esprit. Par exemple, les résultats rapportés par Archambault et Chouinard (2009) montrent que la rétroaction sous forme de commentaires constructifs et positifs en cours d'exécution pourra influencer sa perception de compétence et lui faire entrevoir des possibilités de réussite. En effet, la présence de renforcement au niveau verbal, provenant d'une personne considérée comme crédible et importante, est aussi associée à une augmentation du sentiment de compétence. L'enseignant, par le rôle qu'il occupe dans la classe, est considéré par les élèves comme une personne possédant ces deux caractéristiques. Celui-ci peut donc offrir du renforcement à plusieurs moments durant le travail. Par exemple, il peut transmettre ses encouragements en spécifiant que les élèves possèdent les outils nécessaires pour exécuter la tâche avec succès. Il peut intervenir ainsi avant de commencer la tâche et peut continuer dans cette optique tout au long de l'exécution (Viau, 1997). L'enseignant devient donc un élément d'influence important dans le sentiment de compétence des élèves.

2.2.5 Relation maître-élève et intérêt et valeur utilitaire

L'intérêt et la valeur utilitaire accordés à la tâche sont très importants pour l'engagement dans une tâche. En effet, c'est en augmentant l'intérêt pour les activités scolaires qu'on augmente l'intérêt pour l'école en général, l'attention et la persistance devant les difficultés. Ainsi, il est donc possible de voir des effets positifs sur les résultats des élèves (Hidi, 1990; Wentzel, Weinberger, Ford et Feldman, 1990). Les chercheurs s'entendent pour dire que la perception de soutien de la part de l'enseignant aurait une influence positive sur la motivation en stimulant l'intérêt et la valeur utilitaire face aux tâches présentées (Skinner et Belmont, 1993; Viau, 1997; Wentzel, 1998). En effet, dans une étude auprès d'enfants du primaire, Skinner et Belmont (1997) ont montré que les enfants qui vivaient une relation chaleureuse basée sur l'affection avec leur enseignant rapportaient avoir plus d'intérêt face au travail scolaire.

De plus, en lien avec la théorie du Flow, il est essentiel que les enseignants proposent des activités pédagogiques permettant la participation active des élèves. C'est en proposant des tâches qui ont du sens pour les élèves que les enseignants pourront espérer augmenter leur concentration, leur intérêt, leur plaisir et par conséquent leur motivation. Aussi, comme l'expérience du flow repose sur l'équilibre entre le défi proposé et les compétences détenues par la personne, il devient essentiel que l'enseignant propose des tâches avec

un défi réaliste qui ne sont ni trop faciles ni trop difficiles. C'est en favorisant l'autonomie et le sentiment de compétence de ses élèves que l'enseignant pourra augmenter l'intérêt et la valeur et ainsi faciliter l'engagement dans la tâche (Shernoff *et coll.*, 2003).

Les différentes relations d'attachement vécues par les élèves peuvent influencer la motivation scolaire. Le soutien provenant de l'enseignant serait d'ailleurs responsable de l'augmentation et du maintien de l'intérêt pour une matière scolaire (Hidi et Renninger, 2006). En fait, après avoir effectué une étude auprès de jeunes élèves de 6^e année pour voir la contribution du soutien social des parents, des pairs et des enseignants à l'ajustement scolaire, Wentzel (1998) est arrivée à la conclusion que la perception de soutien de la part des enseignants serait plus importante que celle des parents ou des pairs lorsqu'il s'agirait de prédire l'intérêt en classe. Ce facteur viendrait, selon l'auteur, réaffirmer l'importance de la relation d'attachement entre l'enseignant et ses élèves. Aussi, Bowen, Chouinard et Janosz (2004) précisent que le sentiment d'être soutenus par les adultes de l'école amène les élèves à accorder plus de valeur à leurs apprentissages.

Il semblerait aussi que la valeur allouée aux matières scolaires serait influencée par le sentiment de compétence de l'élève. C'est d'ailleurs ce que Wigfield et ses collaborateurs (1997) ont fait ressortir lors de leur étude longitudinale auprès d'élèves du primaire pour voir les changements dans la

perception de compétence et la valeur des tâches sur une période de trois ans. Ils ont souligné que le soutien des enseignants aurait une influence sur la valeur de la tâche par l'entremise de l'augmentation du sentiment de compétence. Un élève qui n'aurait pas une relation d'attachement positive avec son enseignant ne se sentirait pas soutenu, aurait tendance à ne pas se sentir compétent et par conséquent accorderait moins de valeur à cette matière. De façon positive, en étant soutenu par les enseignants, les élèves se sentent plus compétents face à la tâche et ainsi ils y accordent une plus grande valeur. D'ailleurs, Eccles et ses collaborateurs (1983) ont souligné que la perception positive de la valeur des matières scolaires est en lien avec la perception positive du soutien de l'enseignant. En fait, leur recherche sur les attentes et la valeur accordée à l'école en lien avec les résultats scolaires a permis de mettre de l'avant que les élèves se forment leur propre opinion de leur compétence et de la valeur de l'école en fonction de leur performance mais aussi en fonction de l'information qu'ils reçoivent de leur enseignant à propos de leur performance. Chouinard et ses collaborateurs (2007) ont aussi mis de l'avant, en se référant à plusieurs études, que la perception de la valeur utilitaire d'une matière serait en lien direct avec la perception de soutien de la part des enseignants. Ainsi, tel que rapporté par Archambault et Chouinard (2009), c'est à travers la relation d'attachement positive que l'enseignant pourra transmettre aux élèves sa conception positive de l'école et pourra en conséquence influencer l'intérêt et la valeur utilitaire que les élèves accordent aux travaux scolaires.

2.2.6 Relation maître-élève et buts d'accomplissement

C'est à travers la qualité de la relation d'attachement que l'enseignant aura un impact sur l'adoption des différents buts d'accomplissement de ses élèves. En effet, en adoptant une attitude de bienveillance caractérisée par un soutien accru, l'enseignant sera en mesure d'avoir un impact positif (Viau, 1997).

Ainsi, Bowen, Chouinard et Janosz (2004), dans une étude menée auprès d'élèves de quatrième et sixième année du primaire sur des modèles des déterminants de buts de maîtrise chez les élèves, ont montré que les enseignants d'élèves rapportant avoir une relation maître-élève caractérisée par la chaleur et la bienveillance auraient une plus grande influence sur l'adoption de buts d'apprentissage par les élèves. Ce qui va dans le même sens que les résultats de Ryan et Patrick (2001) dans leur étude, effectuée auprès d'élèves au début du secondaire, sur l'environnement social de la classe et la motivation des élèves. Les auteurs ont démontré que lorsque les élèves perçoivent du soutien et de la compréhension de la part de leur enseignant, sans regard à leur performance, ceux-ci ont tendance à utiliser des stratégies d'apprentissage plus efficaces. De plus, l'attitude de bienveillance amènerait les élèves à adopter des méthodes de travail plus efficaces et ainsi fournir plus d'effort. Ce qui est lié à l'adoption de buts de maîtrise.

Comme nous l'avons vu précédemment le sentiment de compétence est en lien direct avec le type de buts d'accomplissement adopté par l'élève. L'enseignant qui ne croit pas en la capacité de réussite de ses élèves sera porté à favoriser des techniques pédagogiques qui stigmatisent les élèves qui éprouvent des difficultés et qui peuvent influencer négativement leur sentiment de compétence (Kuklinski et Weinstein, 2001). En utilisant certaines techniques comme la comparaison des notes entre elles ou en récompensant en fonction du résultat obtenu, l'adoption de buts de performance sera favorisée. Ryan et Patrick (2001) mentionnent que c'est en mettant l'accent sur les résultats, la compétition et la comparaison des habiletés au détriment des efforts et des stratégies mises en place par l'élève que l'enseignant fera la promotion de buts de performance. Elles mentionnent aussi que les recherches dans le domaine ont prouvé que la promotion de tels buts en contexte scolaire provoque chez les élèves une baisse du niveau de motivation. Par contre, un environnement pédagogique positif caractérisé par une relation chaleureuse avec l'enseignant pourrait venir balancer les perceptions négatives des élèves sur leurs compétences et ainsi avoir une influence sur le type de but poursuivi (Ames, 1992).

2.3 La présente étude

Après avoir effectué cette revue de la littérature, il est maintenant possible de se pencher sur la pertinence du présent projet et sur l'angle d'étude qui sera privilégié. Les raisons permettant de justifier la mise en œuvre de l'étude, le choix des différents déterminants internes en lien avec la motivation scolaire ainsi que les raisons justifiant le choix de la théorie de l'attachement pour étudier l'impact de la relation maître-élève seront expliqués.

Du côté scientifique, la présente étude permettra de clarifier l'impact de certains aspects de la relation maître-élève sur la motivation scolaire en fonction du sexe. Une relation avec son enseignant perçue positivement par l'élève ayant été présentée comme responsable de l'augmentation de cette motivation (Green *et coll.*, 2008; Wentzel, 1998).

Les études précédentes sur l'impact de la relation maître-élève portent majoritairement sur son influence sur la motivation en lien avec le rendement (Bergeron, 2008). L'influence individuelle de chacun des aspects de cette relation (chaleur, soutien, conflit), en tant que variable prédictrice des déterminants de la motivation scolaire, fait l'objet d'un nombre moindre d'études. La relation maître-élève est un concept très présent dans la littérature. De plus, la majorité des résultats de recherches ne découlent pas d'études ayant comme sujets des élèves d'écoles québécoises. Ce qui rend notre étude

d'autant plus pertinente considérant le désir de la société québécoise d'intervenir pour augmenter le taux de réussite scolaire. Il sera donc intéressant, dans le cadre de la présente recherche, de vérifier la nature de la relation maître-élève quant à son impact sur les différents déterminants internes de la motivation. En sachant quels aspects de la motivation des élèves sont le plus influencés par la relation avec l'enseignant, nous saurons aussi lesquels le sont moins. Ce qui permettra d'ouvrir la voie à de nouvelles recherches pour trouver quels autres facteurs pourraient avoir une plus grande influence.

Du côté social, en étant capable de connaître le degré et le mode d'influence de la relation avec l'enseignant, il sera possible de valoriser encore une fois son importance. Aussi, connaître plus précisément l'influence que l'enseignant peut avoir sur ses élèves, par son attitude d'ouverture et de bienveillance, sera bénéfique pour celui-ci. En effet, l'enseignement pouvant s'avérer particulièrement ardu au plan émotif, la reconnaissance de l'influence positive apportée au quotidien permettra la prise en compte, trop souvent oubliée dans l'action, de l'importance de l'influence des enseignants sur les élèves.

De plus, les recherches ont montré que les difficultés vécues par les élèves en milieu défavorisé sont de plus en plus importantes avec le temps et que ces difficultés seraient davantage liées aux apprentissages et à l'échec scolaire (Puentes-Neuman, Trudel et Breton, 2007). Le milieu économique a

donc une influence sur la réussite des élèves et dans ce sens Chouinard, Plouffe et Roy (2004) ont précisé que les élèves ayant des difficultés scolaires accordent généralement peu d'intérêt et de valeur utilitaire aux tâches scolaires. Leur but d'apprentissage est aussi moins élevé et ils sont davantage centrés sur l'évitement, ce qui peut probablement être expliqué par le désir de préserver leur sentiment de compétence qui, à la base, est inférieur à ceux des élèves qui ne sont pas en difficulté (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). C'est pourquoi il sera intéressant de connaître l'ampleur de l'impact que peut avoir la relation maître-élève sur ces caractéristiques motivationnelles d'élèves provenant d'un milieu défavorisé.

Pour que l'enseignant puisse espérer avoir un impact sur la motivation des élèves, il devient inévitable de vérifier comment chaque composante de la motivation est affectée par la perception qu'a l'élève de la relation. Dans le cas présent, la perception par l'élève de la qualité de la relation entretenue avec son enseignant représente la variable indépendante. Certaines des variables relatives à la motivation scolaire seront alors affectées par la perception de la relation. En effet, Bergeron (2008) a montré dans son étude que la perception de la relation chaleureuse avec l'enseignant agirait sur l'élève par le biais de son influence sur les déterminants internes de la motivation scolaire en particulier sur sa perception de compétence. Inversement, elle a aussi mis de l'avant l'influence d'une relation conflictuelle qui pourrait mener vers le décrochage scolaire. Le but sera donc de vérifier dans le cas présent quels

déterminants de la motivation seront les plus influencés par chacun des aspects de la relation maître-élève (chaleur, soutien et conflit) et comment ils seront affectés. Dans la présente recherche, trois caractéristiques motivationnelles internes à l'élève, en lien avec la perspective sociocognitive, ont été mises de l'avant soit les buts d'accomplissement, le sentiment de compétence ainsi que l'intérêt et la valeur utilitaire de la tâche. Le sentiment de compétence, l'intérêt et la valeur utilitaire seront étudiés en lien avec l'école en général et en lien avec les disciplines de base soit le français et les mathématiques. Une diminution de la motivation en mathématiques et en français serait visible pendant le parcours scolaire des élèves (Chouinard et Roy, 2008). Il sera donc intéressant de voir l'impact de la relation maître-élève sur les déterminants internes spécifiquement en lien avec ces matières.

Alors que plusieurs auteurs se tournent vers des théories expliquant la relation maître-élève d'un côté plus pratique qu'émotionnel, d'autres choisissent de se baser sur la théorie de l'attachement. Les auteurs évoquent plusieurs raisons pour associer la théorie de l'attachement à cette relation. Hamilton et Howes (1992) soutiennent que les enseignants, tout comme les parents, s'engagent dans une relation de bienveillance avec les enfants, ceux-ci étant aussi dépendants de leurs enseignants. En fournissant du soutien aux enfants sous plusieurs formes, autant psychologiques que physiques, les enseignants seraient des agents importants dans l'ajustement durant les premières années scolaires. De leur côté, Lapointe et Legault (2004) soutiennent que le type

d'interaction entretenue avec les enseignants, semblable à celle entretenue avec la mère, permettrait de penser que ce modèle d'attachement pourrait aussi bien s'appliquer à ceux-ci. Dans la même optique, Meehan (2004) précise qu'une relation chaleureuse avec l'enseignant pourrait balancer certaines insuffisances dans les relations familiales. Cela amène donc à considérer avec un grand intérêt la relation d'attachement pouvant se former entre l'enseignant et l'élève. Celle-ci pourrait contribuer de façon considérable à l'ajustement à l'école.

Cela dit, les perspectives socioculturelles, en parlant de l'importance de l'environnement ou du système dans lequel s'effectue l'apprentissage, ne sont pas exclues de la théorie de l'attachement. En effet, le fait de considérer que l'enseignant fait partie du microsystème de l'élève et qu'il est responsable de son environnement d'apprentissage ne va pas en contradiction avec l'étude de cette relation en lien avec l'attachement. La théorie motivationnelle, de son côté, comporte aussi beaucoup d'aspects intéressants permettant d'expliquer la relation entre l'enseignant et l'élève. Par contre, pour être en mesure d'intervenir sur la motivation, l'enseignant doit créer un climat de classe propice aux apprentissages. C'est en donnant du temps, de l'énergie et en s'impliquant que les enseignants gagnent le respect des élèves et réussissent à soutenir le sentiment d'appartenance à la classe nécessaire à l'apprentissage (Skinner et Belmont, 1993). Dans ce sens, Murdock et Miller (2003), soutiennent que la bienveillance et la proximité de l'enseignant seraient des éléments qui

pourraient expliquer les variances dans la motivation des élèves. La bienveillance de l'enseignant étant un point central dans la théorie de l'attachement, il devient intéressant de s'y attarder pour expliquer les variations dans la motivation scolaire. Claes (1998) soutient d'ailleurs que la qualité des relations d'attachement entretenues par des personnes serait l'élément central nécessaire au développement personnel. Ce qui va dans le même sens que les résultats de Bergeron (2008) qui a montré qu'une relation maître-élève chaleureuse servirait de facteur de protection pour les élèves.

L'étude de la relation maître-élève, sous l'angle de la théorie de l'attachement, comporte aussi comme avantage, dans le cas présent, d'aller au-delà de la motivation scolaire que les enseignants tentent de favoriser par les activités qu'ils proposent. En effet, peu importe les tâches proposées, certains élèves montrent tout de même un degré de motivation scolaire plus faible comparé aux autres élèves. Ce qui amène à croire que l'étude sous l'angle de l'attachement pourrait amener des explications supplémentaires aux variations de la motivation scolaire.

De leur côté, Crosnoe et ses collaborateurs (2004) estiment qu'il existe d'autres relations que celle avec les parents, entre autres celle avec les enseignants qui pourraient, par leur contact quotidien, servir de modèle. En adoptant une attitude d'ouverture et de bienveillance, les enseignants montrent un modèle positif pour les élèves qui en viennent alors à percevoir leurs

compétences en tant qu'enseignants mais aussi en tant qu'adultes qui sont en mesure de leur apporter de l'aide (Newman, 2002). C'est alors que l'enseignant pourra influencer la motivation de ses élèves en leur transmettant ses propres croyances envers l'école et l'apprentissage en général.

2.3.1 Hypothèse et objectifs

Certains objectifs de recherche peuvent donc être avancés en rapport avec l'hypothèse de recherche de la présente étude. En lien avec la perception de la relation avec l'enseignant et les déterminants internes de la motivation scolaire des élèves, notre hypothèse est que meilleure est la relation maître-élève, plus grande est la motivation de l'élève.

Les objectifs de l'étude sont :

- 1- Analyser la valeur prédictive de la relation maître-élève (relation chaleureuse, soutien, relation conflictuelle) sur les déterminants de la motivation scolaire (sentiment de compétence, intérêt, valeur utilitaire de la tâche et buts d'accomplissement);
- 2- Identifier quels aspects de la relation maître-élève prédisent le mieux chacune des variables motivationnelles retenues;
- 3- Identifier quelles variables motivationnelles sont les plus affectées par la qualité de la relation maître-élève;
- 4- Vérifier l'effet modérateur du sexe dans les relations maître-élève et la motivation.

3 Méthodologie

Cette section a pour but de présenter les éléments retenus pour répondre à la question de recherche et vérifier les hypothèses. La méthodologie privilégiée pour répondre aux objectifs de recherche est de type quantitative. Les données sont tirées d'un questionnaire à items auto-révélés répondu par des élèves de troisième cycle provenant de cinq écoles primaires de la région de Montréal. Les éléments collectés proviennent d'une étude longitudinale sur la persévérance et la réussite scolaire (Phase 2) financée par le FQRSC qui examine l'incidence du projet 80, Ruelle de l'avenir sur le rendement, la motivation, l'adaptation psychosociale et la persévérance scolaire. Cette étude a comme chercheur principal Roch Chouinard et ses collaborateurs sont François Bowen, Jean-Sébastien Fallu, Pascale Lefrançois et Louise Poirier, le tout sous la coordination de Julie Bergeron, étudiante au doctorat.

3.1 Démarche de l'expérimentation

Le projet de recherche dans son ensemble a débuté au mois de septembre 2008 alors que les consentements des écoles et des parents ont été obtenus. En ce qui concerne les données utilisées dans notre projet, elles proviennent de la deuxième collecte effectuée durant les mois de mai et juin 2009. Comme la présente recherche s'insère à l'intérieur d'une recherche de plus grande envergure, il est essentiel qu'elle s'engage à respecter les règles du certificat d'éthique octroyé par la Faculté des sciences de l'éducation de

l'Université de Montréal en date du 12 novembre 2008¹. En aucun temps les noms des écoles ou des élèves participants n'ont été divulgués et les élèves dont les parents ont refusé la participation à la recherche n'ont pas été pris en considération lors des analyses. Aucune participation n'a été obligatoire et les élèves participants pouvaient se désister à tout moment du processus.

3.1.1 Participants

Un questionnaire à items auto-révélés utilisé auprès d'un échantillon comprenant 148 élèves a servi à la collecte de données. Ces élèves proviennent de classes de troisième cycle du primaire situées dans la région de Montréal. L'échantillon compte 77 garçons et 71 filles scolarisés en langue française.

Ces écoles accueillent un grand nombre d'élèves provenant d'origines ethniques et culturelles différentes. Les auxiliaires de recherche responsables de la passation ont donc pris soin de faire remplir le questionnaire aux élèves en lisant chaque question à voix haute. Ainsi, ils ont pu s'assurer de la compréhension de chacun et les difficultés de compréhension en lecture ne pourront être considérées comme un biais dans les résultats. Le questionnaire fut rempli par les élèves durant les heures de classe.

¹ Voir annexe 1

3.1.2 Instrument de mesure

Le questionnaire utilisé est le « Questionnaire sur la motivation et l'adaptation psychosociale ». Il fut conçu par des chercheurs dans le domaine de l'éducation grâce à l'adaptation de plusieurs échelles provenant de différentes sources validées en langue française². Les items retenus dans ce questionnaire permettent de recueillir des informations sur la variable indépendante, soit la perception qu'a l'élève de sa relation avec son enseignant ainsi que sur les variables dépendantes, soit la motivation scolaire en générale par le biais de la présence des différents déterminants internes de la motivation scolaire (les buts d'accomplissement, le sentiment de compétence ainsi que l'intérêt et la valeur utilitaire accordés à la tâche). En tout, 125 questions se retrouvent dans cet outil en plus des questions pour connaître l'âge, le sexe, la date de naissance, la situation familiale, la langue parlée à la maison, l'occupation et l'origine des parents, les résultats scolaires au dernier bulletin, l'école fréquentée durant la prochaine année et finalement la fréquence d'utilisation des services d'un organisme d'aide aux devoirs et des installations de la Ruelle de l'avenir. Les questions sont majoritairement répondues à l'aide d'une échelle de Likert simplifiée à quatre choix pour s'assurer de la compréhension de chacun. Pour la présente étude, seuls les items à propos de la motivation scolaire en général et de ses déterminants internes soit la perception de compétence, l'intérêt, la valeur utilitaire et l'orientation des apprentissages ont été retenus. Aussi, les énoncés à propos de la perception

² Voir dictionnaire des variables en annexe 2

de la relation avec les enseignants et du sexe des répondants furent utilisés. Chaque variable globale a été constituée à partir de la moyenne des items en lien avec celle-ci. Les analyses de validité des instruments ont été effectuées dans le cadre du projet 80 mais les alphas présentés sont en lien avec les données utilisées dans cette recherche.

La motivation générale à l'école est mesurée en termes de perception de compétence (3 items, $\alpha=,76$), d'intérêt (3 items, $\alpha=,78$) et de valeur utilitaire (2 items, $\alpha=,82$) provenant d'une adaptation de l'instrument *Motivation à apprendre en général* traduite et validée par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). Les mesures d'orientation des apprentissages soit la performance approche (4 items, $\alpha=,80$) et la maîtrise approche (3 items, $\alpha=,75$) proviennent de la traduction de l'instrument construit par Harackiewicz et coll. (2008). L'évitement du travail est mesuré par deux items ($\alpha=,64$) provenant de Chouinard et Bergeron (2008).

La motivation pour les disciplines est mesurée à partir de la perception de compétence en français (4 items, $\alpha=,85$) et en mathématiques (4 items, $\alpha=,90$) provenant d'une adaptation par Chouinard et collaborateurs (2007) de l'échelle de Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). L'intérêt pour le français (4 items, $\alpha=,76$) et les mathématiques (4 items, $\alpha=,84$) sont évalués par une échelle de Miller, Behrens, Greene et Newman (1993) et Pintrich et De Groot (1990) adaptée par Chouinard et coll. (2007). Finalement, l'utilité du français (2

items, $\alpha=,65$) et des mathématiques (3 items, $\alpha=,78$) proviennent d'une échelle de Fennema et Sherman (1976) traduite par Vezeau, Chouinard, Bouffard, et Couture (1998).

Les relations chaleureuses avec les enseignants sont évaluées par 4 items ($\alpha=,70$) provenant des travaux de Boily et Bowen et deux items ($\alpha =,78$) provenant de la traduction et l'adaptation des travaux de Pianta et Steinberg (1992). Trois items ($\alpha =,69$) évaluent la relation conflictuelle et trois autres mesurent le soutien des enseignants ($\alpha =,75$).

3.2 Mode de traitement des données

Comme la question de recherche tente de vérifier la valeur prédictive de la relation maître-élève sur les déterminants de la motivation scolaire, les comparaisons entre les élèves ont donc été effectuées en regard du sexe et selon la perception de la relation des répondants. Ainsi, trois variables furent créées en lien avec la perception de la relation maître-élève (relation chaleureuse, soutien, relation conflictuelle).

Pour débiter, une analyse corrélationnelle a été effectuée. La corrélation bivariée permet de voir la présence et la force de l'association entre les variables à l'étude prise deux à deux. Le calcul de cette association, nommée coefficient de corrélation de Pearson (r), permet de vérifier le degré auquel ces variables se rejoignent autour d'une droite de régression (Field, 2005). Les

corrélations bivariées nous amènent à voir la force des relations entre deux variables sans en connaître la cause et sans prendre en compte les autres variables. Selon Field (2005), une faible relation se situe autour de 0.1, une relation modérée autour de 0.3 et une relation importante autour de 0.5. Ainsi, dans le but de voir les effets d'interactions entre plusieurs variables et pour connaître le pouvoir de prédiction de chacune des variables nous avons effectué ensuite des analyses de régressions multiples.

Pour vérifier à quel point la perception de la relation avec l'enseignant peut prédire la motivation scolaire, nous avons effectué une série d'analyses de régressions de type hiérarchique avec le logiciel SPSS. Cette technique d'analyse est utilisée lorsqu'une variable dépendante pourrait être prédite à différents degrés par plusieurs variables indépendantes (Field, 2005). L'analyse hiérarchique par bloc a donc été effectuée sur chacun des déterminants de la motivation scolaire et de la motivation spécifique aux disciplines (français et mathématiques). Ce type d'analyse par bloc est efficace car il permet de contrôler les variables pour ainsi voir la contribution spécifique de chacun des blocs. Le premier bloc d'analyse comporte le sexe de l'élève. Le deuxième bloc est constitué des variables de perception de la relation maître-élève, soit la relation chaleureuse, la relation de soutien et la relation conflictuelle. Finalement, le troisième bloc introduit les interactions entre le sexe et les perceptions de la relation avec l'enseignant. Ces analyses ont permis de vérifier la part de la variance attribuée à chacune des variables relatives à la relation

maître-élève comme prédicteur des déterminants de la motivation scolaire. Chaque déterminant interne (la perception de compétence, l'intérêt, la valeur utilitaire, les buts de performance, de maîtrise et d'évitement ainsi que la perception de compétence, l'intérêt et la valeur utilitaire en français et en mathématiques) a été considéré comme variable dépendante dans des modèles successifs tandis que les perceptions mesurées ont été utilisées comme variables prédictives. En ajoutant le sexe à notre modèle, nous avons aussi vérifié son effet modérateur dans les relations.

Nous avons aussi testé le risque de colinéarité entre les variables à l'aide de l'indice de tolérance qui doit être plus grand que 0,2 et du VIF qui doit être plus petit que 5. Pour effectuer l'ensemble de ces analyses les variables ont été normalisées, c'est-à-dire que chacune d'elles a été convertie pour créer une nouvelle distribution avec une moyenne de « 0 » et une déviation standard de « 1 » (Field, 2005).

4 Résultats

La prochaine section sera consacrée à la présentation des résultats. Nous présenterons premièrement les statistiques descriptives, ensuite les relations entre les variables à l'aide de corrélations et finalement les résultats des régressions linéaires multiples.

4.1 Aperçu des relations entre les variables

Le tableau 1 nous permettra de bien représenter l'ensemble des variables en présentant les statistiques descriptives.

En fonction de l'échelle de réponse utilisée, nous pouvons remarquer qu'en moyenne les élèves rapportent avoir des relations maître-élève positives basées sur la perception de chaleur, de soutien et un faible niveau de conflit. Les écarts-types assez élevés, particulièrement pour la perception de conflit, nous montrent que l'ensemble des réponses sont plutôt hétérogènes. Pour ce qui est de la motivation pour l'école en général, on remarque que le but de performance présente la plus faible moyenne et un écart-type élevé ce qui nous indique que l'ensemble des élèves ne partagent pas le même avis. De son côté, le sentiment de compétence a aussi une faible moyenne et un écart-type un peu élevé. L'intérêt a une moyenne légèrement plus élevée que le sentiment de compétence et un écart-type semblable. Le but d'évitement du travail présente aussi une moyenne particulièrement faible ce qui est une bonne chose

considérant l'échelle de réponse utilisée. D'un autre côté, le but de maîtrise et la perception de l'utilité de l'école ont une moyenne particulièrement élevée et un écart-type plus faible, spécialement dans le cas de l'utilité, ce qui nous précise que l'ensemble des réponses sont assez homogènes.

Pour ce qui est de la motivation spécifique aux matières, les moyennes correspondant à l'intérêt autant en français qu'en mathématiques sont très peu élevées. Les faibles écarts-types en lien avec ses variables nous disent que l'ensemble des réponses sont assez homogènes. La moyenne du sentiment de compétence en mathématiques est plus élevée que celle en français. Les écarts-types assez élevés, principalement en mathématiques, nous dévoilent que l'ensemble des réponses sont plutôt hétérogènes. Finalement, la moyenne pour la perception de l'utilité dans les deux matières est particulièrement élevée et les écarts-types sont modérément élevés.

Tableau I : Statistiques descriptives				
	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
Chaleur	3,19	0,74	1,2	4,0
Soutien	3,23	0,70	1,0	4,0
Conflit	3,16	0,84	1,0	4,0
Sentiment comp.	2,96	0,72	1,0	4,0
Intérêt	3,09	0,74	1,0	4,0
Utilité	3,82	0,36	2,0	4,0
But performance	2,65	0,86	1,0	4,0
But maîtrise	3,70	0,53	1,33	4,0
But évitement	1,38	0,63	1,0	4,0
S. comp. math.	3,02	0,85	1,0	4,0
S. comp. fr.	2,76	0,75	1,0	4,0
Intérêt math.	2,47	0,35	1,5	3,75
Intérêt fr.	2,40	0,40	1,0	3,5
Utilité math.	3,79	0,69	1,0	4,0
Utilité fr.	3,75	0,68	1,0	4,0

Un regard sur le tableau 2 nous amènera à vérifier les liens unissant les variables à l'étude et ainsi en dégager les relations significatives. Pour commencer, nous regarderons les relations significatives entre les variables indépendantes et dépendantes, c'est-à-dire entre les variables de la relation maître-élève et les variables motivationnelles.

Il existe une relation positive marquée entre la relation chaleureuse et l'intérêt envers l'école ainsi que l'intérêt envers le français et les mathématiques. Une relation négative importante est aussi visible entre la relation chaleureuse et le but d'évitement du travail. Il est aussi possible de constater que la perception d'une relation chaleureuse avec son enseignant entretient une relation positive modérée avec le sentiment de compétence, la perception de l'utilité de l'école et des disciplines et l'adoption de buts de maîtrise. De son côté, la perception d'une relation de soutien présente une relation positive marquée avec l'intérêt pour l'école et l'intérêt envers les mathématiques ainsi qu'une relation négative marquée avec l'adoption de buts d'évitement du travail. La relation avec la perception de soutien devient modérée en ce qui concerne le sentiment de compétence, l'utilité de l'école et des disciplines, l'adoption de buts de maîtrise, le sentiment de compétence en mathématiques et l'intérêt pour le français. La perception de la relation conflictuelle présente une relation négative marquée avec l'intérêt envers l'école ainsi que l'intérêt envers le français. Une relation conflictuelle serait aussi modérément liée de façon négative avec la perception de l'utilité de l'école, le fait de poursuivre des buts de maîtrise, l'intérêt en mathématiques ainsi qu'avec l'utilité des deux disciplines. Il existe aussi une relation positive importante entre la relation conflictuelle et l'adoption de buts d'évitement du travail. Il est à noter que le sexe de l'élève ne semble pas être associé à aucune variable dépendante et indépendante.

Deuxièmement, nous regarderons les relations entre les variables dépendantes, soit les variables motivationnelles. En premier lieu, le sentiment de compétence en général entretient une forte relation positive avec le sentiment de compétence dans les disciplines ainsi qu'avec l'intérêt en mathématiques. La relation avec le sentiment de compétence devient modérée en lien avec l'intérêt et la perception de l'utilité de l'école en général, les buts de performance et de maîtrise, l'intérêt en français et l'utilité des mathématiques. Cette relation reste modérée mais négative avec l'adoption de buts d'évitement du travail. Ensuite, l'intérêt en général présente une forte corrélation avec la perception de l'utilité, les buts de maîtrise, l'intérêt dans les disciplines et l'utilité des mathématiques. Le lien avec l'intérêt en général se veut modéré avec les buts de performance, le sentiment de compétence en mathématiques et l'utilité du français. Une relation négative marquée est aussi visible entre l'intérêt général et l'adoption de buts d'évitement du travail. De son côté, la perception de l'utilité en général présente une forte relation significative avec l'adoption de buts de maîtrise, l'intérêt et l'utilité autant en général que dans les disciplines. La relation devient modérée entre l'utilité en général, les buts de performance et le sentiment de compétence en mathématiques. Finalement, la relation entre l'utilité en général et les buts d'évitement du travail est forte et négative.

Pour ce qui est des buts de performance, les relations sont positives et modérées avec les buts de maîtrise, le sentiment de compétence en mathématique, l'intérêt et l'utilité dans les disciplines. Les buts de performance

entretiennent aussi une faible relation positive avec le sentiment de compétence en français. Ensuite, les buts de maîtrise ont une forte relation positive avec l'intérêt dans les disciplines et l'utilité en mathématiques. La relation entre les buts de maîtrise et les buts d'évitement du travail est forte mais négative. Le sentiment de compétence dans les deux matières et l'utilité du français présentent une relation modérée avec les buts de maîtrise. Les buts d'évitement du travail sont fortement corrélés négativement avec l'intérêt dans les matières et modérément corrélés négativement avec le sentiment de compétence en mathématiques et l'utilité dans les deux disciplines. Les buts d'évitement du travail sont finalement faiblement corrélés négativement avec le sentiment de compétence en français.

Pour ce qui est du sentiment de compétence en français, il présente une relation modérée avec l'intérêt en français. Ensuite, le sentiment de compétence en mathématiques a une relation positive marquée avec l'intérêt en mathématiques. La relation avec le sentiment de compétence en mathématiques devient modérée avec l'utilité des mathématiques et faible avec l'utilité du français. L'intérêt en français a une forte relation positive avec l'intérêt en mathématiques et une relation positive modérée avec l'utilité dans les disciplines. Une forte relation positive est présente entre l'intérêt en mathématiques et l'utilité dans les deux disciplines. Finalement, l'utilité en français présente une forte corrélation positive avec l'utilité en mathématiques. Il est à noter que le sexe de l'élève ne présente aucune relation significative avec

les variables dépendantes. Les filles révèlent par contre percevoir moins de conflits, travailler avec moins de buts de performance et avoir un moindre sentiment de compétence en mathématiques mais ces relations ne sont pas significatives.

Pour ce qui est des relations entre les variables indépendantes, nous pouvons constater que la perception de la relation chaleureuse présente une corrélation positive marquée avec la perception de soutien ainsi qu'une relation négative marquée avec la perception d'une relation conflictuelle. Une relation modérée mais négative est aussi visible entre la perception de soutien et la perception de conflit.

Tableau II : Corrélations de Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	
1 Sexe	1															
2 Rel. chaleureuse	,01	1														
3 Soutien	,01	,62**	1													
4 Rel. conflictuelle	-,14	-,64**	-,30**	1												
5 Sent. compétence	-,06	,20**	,27**	-,12	1											
6 Intérêt	,00	,53**	,40**	-,50**	,22**	1										
7 Utilité	,02	,28**	,26**	-,30**	,28**	,44**	1									
8 But performance	-,13	,09	,08	,00	,26**	,21**	,22**	1								
9 But maîtrise	,06	,37**	,30**	-,36**	,21**	,48**	,62**	,28**	1							
10 But évitement travail	-,15	-,44**	-,38**	,49**	-,27**	-,51**	-,42**	-,06	-,56**	1						
11 S. comp, français	,05	,06	,11	-,03	,45**	,11	,14	,19*	,20**	-,18*	1					
12 S. comp, math	-,16	,13	,24**	-,03	,60**	,23**	,32**	,22**	,24**	-,24**	,06	1				
13 Intérêt fr,	,09	,48**	,31**	-,47**	,21**	,74**	,41**	,26**	,50**	-,54**	,30**	,13	1			
14 Intérêt math,	-,02	,41**	,40**	-,24**	,39**	,63**	,52**	,29**	,44**	-,44**	,03	,60**	,48**	1		
15 Utilité fr,	,11	,20**	,20**	-,24**	,05	,37**	,53**	,22**	,33**	-,25**	,02	,16*	,34**	,39**	1	
16 Utilité math,	,09	,28**	,34**	-,22**	,29**	,42**	,61**	,26**	,41**	-,37**	,02	,35**	,33**	,58**	,50**	1

**La corrélation est significative au niveau 0,01

*La corrélation est significative au niveau 0,05

Gars=0 et filles=1

Finalement, les relations entre les variables indépendantes sont fortes. En fait, les trois types de relations présentent des corrélations semblables, de faibles à modérées, avec la motivation.

4.2 Valeur prédictive de la relation maître-élève sur la motivation scolaire

Dans le but de pouvoir répondre à nos objectifs de recherche qui sont d'analyser la valeur prédictive de la relation maître-élève sur les déterminants de la motivation scolaire, d'identifier quelles variables motivationnelles sont les plus affectées par la qualité de la relation et d'identifier quels aspects de la relation prédisent le mieux chacune des variables motivationnelles, nous avons effectué une série d'analyses de régression multiple. Un des objectifs, en lien avec la littérature, est aussi de vérifier l'effet modérateur du sexe dans les relations. En effet, nous pouvons nous attendre à ce que les filles rapportent percevoir une relation plus positive (basée sur la chaleur et le soutien) comparativement aux garçons qui rapportent en général plus de conflits (Wentzel, 1994; Murray et Murray, 2004).

Pour faciliter la compréhension, seuls les résultats significatifs seront présentés. La première section présente les résultats en lien avec les variables motivationnelles relatives à l'école en général, la deuxième regroupe les résultats en lien avec la motivation spécifique aux disciplines et la dernière section présente les résultats relatifs aux variables indépendantes de la perception de la relation maître-élève par les élèves. Après avoir testé les liens entre le sexe et les perceptions de la relation, nous avons constaté que le sexe a expliqué avec un maximum de 4% la variation de deux des déterminants de la motivation scolaire soit le sentiment de compétence et l'utilité du français. Ce

qui confirme qu'à l'intérieur de notre échantillon, les relations avec l'enseignant fonctionnent de la même façon pour les deux sexes. C'est pourquoi nous décrivons les résultats à partir du bloc 2. La prochaine section est donc consacrée aux résultats des analyses de régressions multiples.

4.2.1 Relation maître-élève et motivation scolaire en général

En regard du tableau 3, nous pouvons constater que le sentiment de compétence présente peu de relations statistiquement significatives avec la relation maître-élève. En effet, il n'est prédit que par la perception de soutien dans la relation. Le modèle expliquerait 6% de la variance (R^2) du sentiment de compétence. Par contre, l'intérêt présente deux relations statistiquement significatives. Une relation positive et statistiquement significative est visible avec la relation chaleureuse. De façon réciproque, existe une relation négative entre l'intérêt et la perception de conflit dans la relation. Ce modèle explique 35% de la variance de l'intérêt. De son côté, l'utilité pourrait être prédite négativement par la perception d'une relation conflictuelle et 11% de variance est expliquée par le modèle.

Nous pouvons aussi affirmer que les variables ne présentent pas de problème au niveau de la colinéarité car la tolérance se situe entre ,4 et ,98 et le VIF entre 1,02 et 2,45.

Tableau III : Régressions multiples menées sur les déterminants de la motivation scolaire en générale en fonction des variables de la relation maître-élève

	Sentiment compétence N=145		Intérêt N=145		Utilité N=145	
	B	β	B	β	B	β
Bloc 1						
Constante	,08	,73	,01	,09	-,02	-,14
Sexe	-,13	-,82	-,02	-,12	,02	,12
R ² ajusté	,00		,00		,00	
Bloc 2						
Constante	,11	-,99	,10	1,04	,04	,34
Sexe	-,17	-1,03	-,14	-1,04	-,05	-,34
Rel, chaleur	,03	,22	,30	2,90**	,07	,59
Rel, soutien	,23	2,33*	,14	1,66	,18	1,84
Rel, conflit	-,08	-,75	-,28	-3,17**	-,21	-2,05*
R ² ajusté	,06		,35		,11	
Bloc 3						
Constante	,09	,78	,09	,90	,04	,34
Sexe	-,16	-,99	-,14	-1,02	-,05	-,30
Rel, chaleur	,05	,29	,36	2,39*	,10	,59
Rel, soutien	,13	1,07	,12	1,12	,12	,98
Rel, conflit	,04	,28	-,19	-1,46	-,21	-1,40
Sexe X chaleur	-,01	-,05	-,07	-,35	-,11	-,43
Sexe X soutien	,19	,90	,02	,09	,18	,84
Sexe X conflit	-,29	-1,39	-,19	-1,07	,02	,08
R ² ajusté	,08		,34		,10	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Gars=0 et filles=1

Toujours en rapport avec la motivation scolaire en général, le tableau 4 nous permet de voir les relations entre les variables en lien avec les types de buts poursuivis par les élèves. Nous pouvons constater que le but de performance n'est prédit par aucune variable de la relation maître-élève. Le R² est de 1% seulement. Le but de maîtrise ne semble pas être prédit non plus par les variables de la relation maître-élève et le R² est de 14%. Finalement, seul le

but d'évitement du travail est prédit négativement par la relation de soutien et positivement par la perception de conflit dans la relation. Le modèle permet d'expliquer 28% de la variance dans les buts d'évitement du travail. Pour ces variables, la tolérance se situe entre ,4 et ,98 et le VIF entre 1,02 et 2,45.

Tableau IV : Régressions multiples menées sur les types de buts des élèves

	But de performance N=145		But de maîtrise N=145		But évitement travail N=142	
	B	β	B	β	B	β
Bloc 1						
Constante	,19	1,66	-,07	-,61	,12	1,04
Sexe	-,30	-1,77	,13	,78	-,30	-1,84
R ² ajusté	,01		,00		,02	
Bloc 2						
Constante	,19	1,60	-,01	-,14	,03	,31
Sexe	-,29	-1,68	,05	,33	-,17	-1,22
Rel. chaleur	,15	1,16	,16	1,35	,03	,26
Rel. soutien	,00	,08	,14	1,47	-,24	-2,85**
Rel. conflit	,11	,98	-,19	-1,85	,40	4,27***
R ² ajusté	,01		,14		,28	
Bloc 3						
Constante	,18	1,52	-,01	-,05	,01	,14
Sexe	-,29	-1,71	,06	,37	-,17	-1,20
Rel. chaleur	,15	,80	,26	1,48	,06	,38
Rel. soutien	,07	,56	,10	,80	-,24	-2,26*
Rel. conflit	,16	1,01	-,20	-1,33	,50	3,58***
Sexe X chaleur	,08	,29	-,26	-1,03	-,00	-,02
Sexe X soutien	-,21	-,96	,17	,84	-,05	-,27
Sexe X conflit	-,13	-,58	,08	,38	-,21	-1,06
R ² ajusté	,00		,14		,27	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Gars=0 et filles=1

4.2.2 Relation maître-élève et motivation spécifique aux disciplines

Finalement, le tableau 5 présente les relations avec les variables de la motivation dans les disciplines soit le français et les mathématiques. Précisément, le sentiment de compétence en français n'est prédit par aucune variable de la relation maître-élève, le R^2 n'étant que de 2% seulement. Le sentiment de compétence en mathématiques présente une relation statistiquement significative avec le sexe, qui nous indique que les filles se sentent moins compétentes dans cette matière, et une relation statistiquement positive avec la perception de soutien. Le modèle permettrait d'expliquer 7% de la variance dans le sentiment de compétence en mathématiques. L'intérêt en français serait prédit positivement par la relation chaleureuse et négativement par la perception d'une relation conflictuelle. Nous observons que 30% de la variance dans l'intérêt en français est expliquée par le modèle. De son côté, l'intérêt en mathématiques serait prédit par la perception de chaleur et de soutien dans la relation. Le R^2 est de 19% pour l'intérêt en mathématiques. La perception de l'utilité du français n'est prédite par aucune variable de la relation maître-élève et son R^2 est de 7% seulement. Finalement, la perception de l'utilité des mathématiques serait prédite par la perception de soutien dans la relation et 14% de la variance peut être expliquée par le modèle.

Nous pouvons encore affirmer que les variables ne présentent pas de problème au niveau de la colinéarité car la tolérance se situe entre ,4 et ,98 et le VIF entre 1,02 et 2,45.

Tableau V : Régressions multiples menées sur les déterminants de la motivation relative aux disciplines

	Sentiment de compétence N=145				Intérêt N=145				Utilité N=145			
	Fr		Math		Fr		Mat		Fr		Math	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Bloc 1												
Constante	,01	,09	,16	1,38	-,02	-,19	,01	,06	-,02	-,19	-,04	-,39
Sexe	,04	,027	-,33	-1,93	,12	,78	-,06	-,40	,14	1,04	,11	,72
R ² ajusté	,00		,02		,00		,00		,00		,00	
Bloc 2												
Constante	,02	,15	,18	1,51	,07	,71	,04	,39	,02	,17	-,01	-,07
Sexe	,04	,22	-,34	-2,01*	-,00	-,02	-,10	-,64	,10	,72	,07	,49
Rel. chaleur	-,04	-,30	-,01	-,07	,21	2,11*	,26	2,26*	,04	,43	,12	1,10
Rel. soutien	,10	1,00	,26	2,51*	,07	,92	,24	2,59*	,12	1,47	,24	2,79**
Rel. conflit	-,04	-,35	-,01	-,14	-,33	-3,88***	,01	,13	-,13	-1,50	-,07	-,72
R ² ajusté	-,02		,07		,30		,19		,07		,14	
Bloc 3												
Constante	,00	,03	,18	1,49	,06	,67	,04	,35	,02	,26	-,01	-,09
Sexe	,05	,29	-,33	-1,95	-,01	-,07	-,09	-,59	,11	,80	,07	,48
Rel. chaleur	-,05	-,29	,05	,30	,17	1,17	,19	1,19	,20	1,39	,22	1,43
Rel. soutien	-,03	-,22	,19	1,51	,14	1,35	,14	1,21	,04	,38	,26	2,41*
Rel. conflit	,00	,01	,01	,05	-,33	-2,61*	-,02	-,15	-,11	-,86	,01	,05
Sexe X chaleur	-,00	-,02	-,17	-,63	,14	,66	,07	,29	-,40	-1,91	-,18	-,79
Sexe X soutien	,31	1,46	,18	,82	-,20	-1,13	,26	1,34	,28	1,63	-,06	-,32
Sexe X conflit	-,11	-,52	-,02	-,08	-,04	-,25	,04	,21	,04	,22	-,11	-,60
R ² ajusté	,00		,05		,30		,19		,08		,14	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Gars=0 et filles=1

Bref, en regardant les effets des trois variables de la relation maître-élève combinées, les variables motivationnelles pouvant être prédites avec le plus d'assurance sont l'intérêt en général et en français et le but d'évitement du travail. Ensuite, nous retrouvons l'intérêt et l'utilité en mathématiques. Finalement, le sentiment de compétence général et en mathématiques et la perception de l'utilité peuvent être prédits avec moins d'assurance. Par ailleurs, notre modèle ne semble pas prédire les buts de performance, les buts de maîtrise ainsi que le sentiment de compétence et l'utilité du français.

Pour ce qui est de la motivation particulière aux disciplines, nous constatons que le modèle prédit mieux en mathématiques qu'en français sauf au niveau de l'intérêt. En effet, le sentiment de compétence et l'utilité au niveau des mathématiques sont prédits par le modèle ainsi que l'intérêt dans les deux disciplines. Par contre, le modèle prédit mieux l'intérêt en français qu'en mathématiques. Nous pouvons aussi constater que le modèle prédit l'intérêt autant général que spécifique aux deux disciplines. De plus, nous observons encore une fois des effets relativement faibles en lien avec le sexe de l'élève. Cette variable ne présente une relation statistiquement significative qu'avec une seule variable (sentiment de compétence en mathématiques). Ce qui nous amène à considérer, dans le cas présent, que la valeur prédictive de la relation maître-élève est la même pour les filles que pour les garçons.

4.3 Perception de la relation avec l'enseignant

Regardons maintenant les résultats sous l'angle de la perception de la relation avec l'enseignant. La perception d'une relation chaleureuse présente une force prédictive tant sur l'intérêt général que sur l'intérêt dans les deux disciplines. Cependant, sa force de prédiction est plus importante en ce qui concerne l'intérêt en général pour l'école. De son côté, la perception d'une relation de soutien pourrait prédire le sentiment de compétence et pourrait prédire négativement les buts d'évitement du travail. La relation de soutien est également associée au sentiment de compétence, à l'intérêt et à l'utilité en mathématiques. Finalement, la perception d'une relation conflictuelle présente plusieurs associations négatives. Précisément, on remarque une relation statistiquement négative avec l'intérêt général et en français et l'utilité en général. Une association positive est aussi présente entre la relation conflictuelle et le but d'évitement du travail.

En résumé, nous constatons que la perception de soutien dans la relation avec l'enseignant est la variable ayant le plus de relations statistiquement significatives avec les déterminants de la motivation scolaire. En effet, elle permettrait de prédire cinq des douze variables motivationnelles. La perception de conflit dans la relation est également associée de façon statistiquement significative avec quatre des variables motivationnelles. Finalement, la perception d'une relation chaleureuse présente une association avec les trois variables motivationnelles en lien avec l'intérêt. Il est aussi intéressant de noter

que la perception de conflit est la variable présentant les relations statistiques les plus fortes avec la motivation. Ce qui laisse présager que cette variable aurait un impact plus important dans le modèle.

5 Discussion

Dans le cadre de cette étude, nous cherchions à vérifier l'incidence de la relation maître-élève sur la motivation des élèves particulièrement en milieux défavorisés. Notre hypothèse stipulait que meilleure est la relation maître-élève, plus grande est la motivation de l'élève. La relation maître-élève étant ici inscrite dans l'angle de la théorie de l'attachement, les variables la définissant étaient la chaleur dans la relation, le soutien ainsi que le niveau de conflit, un faible niveau de conflit ainsi qu'un niveau élevé de chaleur et de soutien étant associés à une relation positive (Davis, 2003). De son côté, la motivation scolaire a été évaluée à deux niveaux soit général et spécifique au français et aux mathématiques. Certains des déterminants retenus sont en lien avec les modèles Attentes-Valeur soit le sentiment de compétence, l'intérêt et la perception de l'utilité de l'école en général ainsi qu'en français et en mathématiques. Les autres déterminants retenus sont en lien avec la théorie des buts d'accomplissement soit le but de maîtrise, le but de performance et le but d'évitement du travail.

Dans le but de vérifier notre hypothèse du rôle de la relation maître-élève dans la motivation de l'élève, nos objectifs étaient premièrement d'analyser la valeur prédictive de la relation maître-élève sur les déterminants de la motivation scolaire afin d'identifier quels aspects de la relation maître-élève prédisent le mieux chacune des variables motivationnelles retenues et

finalement d'identifier quelles variables motivationnelles sont les plus affectées par la qualité de la relation maître-élève. Nous avons aussi vérifié l'effet modérateur du sexe dans les relations entre les variables d'attachement et la motivation.

5.1 Quelles variables relationnelles prédisent le mieux la motivation?

Selon la littérature, une relation avec l'enseignant perçue comme étant positive amène plusieurs effets bénéfiques chez les élèves (Green *et coll.*, 2008; Moss, 2005; Murray et Pianta, 2007; Wentzel, 1998). La relation perçue comme étant négative, de son côté, aurait des effets néfastes sur la scolarité des élèves (Hudley, Daoud, Hershberg, Wright-Castro et Polanco, 2002; Murray et Greenberg, 2001). Les résultats de notre recherche abondent dans le même sens. En effet, nos trois variables en lien avec la relation maître-élève ont présenté des relations avec plusieurs variables motivationnelles qui nous permettent de confirmer l'importance d'une relation maître-élève de qualité.

À la lueur des vérifications de nos objectifs de recherche, nous pouvons constater que les variables de la perception de la relation sont corrélées avec plusieurs déterminants de la motivation scolaire. Par exemple, nous avons constaté que la perception d'une relation chaleureuse et soutenante semble être en lien avec une plus grande motivation. Effectivement, une perception de relation chaleureuse présente une valeur prédictive avec l'intérêt envers l'école

ainsi que l'intérêt envers le français et les mathématiques. Ce qui est peu surprenant considérant que d'autres auteurs ont aussi lié la perception d'une relation chaleureuse à l'intérêt (Skinner et Belmont, 1997). On peut effectivement penser qu'un élève qui se sent aimé par un enseignant aura plus d'intérêt envers ce qui est enseigné et par conséquent aura plus d'intérêt envers l'école en général.

La perception d'une relation basée sur le soutien est la variable ayant influencé le plus grand nombre de déterminants de la motivation. En effet, son influence serait présente sur cinq des douze variables motivationnelles soit le sentiment de compétence, les buts d'évitement du travail ainsi que le sentiment de compétence, l'intérêt et la perception de l'utilité en mathématiques. La perception de soutien de la part des enseignants a d'ailleurs maintes fois été liée positivement à plusieurs variables de la motivation scolaire (Murdock et Miller, 2003; Wentzel, 1997; Wentzel, 1998). Notamment, Archambault et Chouinard (2009) ont rapporté plusieurs résultats précisant l'influence de la perception de soutien sur la motivation en indiquant ses effets sur les perceptions, les valeurs et les buts des élèves.

Il est clair que lorsque les élèves perçoivent du soutien et de la compréhension de la part de leur enseignant, ils ont tendance à utiliser des stratégies d'apprentissage plus efficaces donc à travailler avec moins de buts d'évitement (Ryan et Patrick, 2001). En lien avec nos résultats il est intéressant

de noter que les chercheurs s'entendent pour dire que la perception de soutien de la part de l'enseignant aurait une influence positive sur la motivation en stimulant l'intérêt et la valeur utilitaire face aux tâches présentées (Skinner et Belmont, 1993; Viau, 1997; Wentzel, 1998). Il n'est donc pas surprenant de voir que le soutien a démontré une influence sur l'intérêt et la valeur utilitaire des mathématiques. Wentzel (1998) est aussi arrivée à la conclusion que la perception de soutien de la part des enseignants serait plus importante que celle des parents ou des pairs lorsqu'il s'agirait de prédire l'intérêt en classe.

L'analyse de nos résultats nous a aussi permis d'observer que le sentiment de compétence général ainsi que le sentiment de compétence en mathématiques entretiennent tous les deux une relation positive avec la perception de soutien dans la relation. Cette relation est plutôt faible mais elle concorde avec les résultats de Chouinard, Karsenty et Roy (2007) et Vallerand, Fortier et Guay (1997). En effet, ces auteurs ont mis en évidence la relation positive entre la perception de soutien dans la relation et le sentiment de compétence en général et spécifiquement en mathématiques. De plus, cette relation a aussi été remarquée chez les élèves provenant de milieux défavorisés (Close et Solberg, 2008). Le sentiment de compétence affecterait également la valeur utilitaire accordée à une tâche (Greene et *coll.*, 1999). Ainsi, la perception de soutien dans la relation aurait une influence sur la perception de la valeur utilitaire et sur l'intérêt par le biais de son influence sur le sentiment de compétence (Wigfield et *coll.*, 1997). Il n'est donc pas étonnant de constater que

la perception de soutien présente une relation significative avec le sentiment de compétence en mathématiques de même qu'avec l'utilité des mathématiques. On comprend alors que le sentiment de compétence est un élément important de la motivation en mathématiques. Aussi, on peut penser, comme le précisent Chouinard et ses collaborateurs (2007), qu'un élève qui perçoit du soutien de la part des enseignants aura tendance à se sentir plus compétent et par conséquent à accorder de la valeur aux notions transmises par ceux-ci.

Nos résultats montrent aussi que la perception de conflit entretiendrait des relations négatives avec l'intérêt et la perception de l'utilité générale ainsi qu'avec l'intérêt pour le français. La perception de conflit dans la relation semble aussi interagir mais positivement avec l'adoption de buts d'évitement du travail. Ce qui est logique considérant qu'un élève qui perçoit une relation conflictuelle aura tendance à adopter des comportements qui nuisent à la réussite scolaire (Pianta et Steinberg, 1992). Ces résultats sont en lien avec d'autres résultats présents dans la littérature qui lient la perception de conflit à une diminution de la motivation en termes d'augmentation de comportement d'évitement, d'un intérêt moindre, de développement d'attitudes négatives envers l'école et ultimement à la diminution de la réussite scolaire (Birch et Ladd, 1997; Birch et Ladd 1997; Pianta et Steinberg, 1992). En fait, pour les élèves, les enseignants sont les représentants de l'école en général. Alors, en se sentant en conflit avec ceux-ci on peut penser que les élèves accorderont moins d'intérêt et auront une perception moindre de l'utilité de l'école.

Aussi, il est étonnant de remarquer que la perception de conflit est la variable qui dans notre modèle prédit le mieux certains déterminants de la motivation. En effet, l'intérêt envers le français et l'adoption de buts d'évitement du travail sont les deux variables étant le plus affectées par une variable de la relation maître-élève et particulièrement par la perception de conflit. Nous pouvons donc remarquer que la relation maître-élève est un facteur important dans la motivation pour le français. D'autres auteurs ont précisé que parmi les variables associées à la relation maître-élève, le degré de conflit dans la relation s'avère un prédicteur plus robuste des comportements négatifs d'élèves (Baker, 2006; Pianta et coll. 1995). La perception de conflit dans la relation amènerait donc une moindre motivation en plus de l'adoption de comportements dérangeants.

Ces résultats ne sont pas surprenants et nous amènent à soutenir que la perception d'une relation positive permettrait de s'attendre à une motivation scolaire plus importante (Chouinard *et coll.*, 2007; Marks, 2000; Montalvo, Mansfield et Miller, 2007; Murray et Pianta, 2007; Wentzel, 2002).

5.2 Quelles variables motivationnelles sont le mieux prédites par la relation maître-élève?

Certains déterminants motivationnels pourraient être prédits avec plus d'assurance que d'autres par la relation maître-élève. Dans ce sens, notre modèle s'est révélé significatif pour expliquer plusieurs variations dans les déterminants motivationnels.

En particulier, notre modèle semble avoir un effet prédictif sur l'intérêt général et spécifique aux matières. En effet, il est intéressant de voir que notre modèle expliquerait 35% de la variation dans l'intérêt en général, 30% de celle pour le français et 19% de celle pour les mathématiques. De plus, l'intérêt pour l'école en général serait le déterminant motivationnel le plus affecté par les variables de la relation maître-élève. Nos résultats vont dans le même sens que ceux de Skinner et Belmont (1993) et de Viau (1997) qui précisent que la perception positive de la relation avec l'enseignant serait particulièrement responsable de l'augmentation de l'intérêt. On peut facilement penser qu'un élève qui aime son enseignant aura plus d'intérêt envers ce qu'il enseigne. Aussi, dans la littérature, la perception de chaleur dans la relation aurait démontré avoir un lien positif avec l'intérêt (Skinner et Belmont, 1997). Ce qui va dans le même sens que nos résultats, puisque la perception de chaleur dans la relation a présenté une relation positive avec les trois variables en lien avec l'intérêt.

Il est aussi intéressant de constater que notre modèle permet de prédire 28% des variations dans les buts d'évitement du travail et 14% des variations dans les buts de maîtrise. En lien avec l'intérêt, ces résultats concordent avec les théories actuelles qui font part d'un lien important entre les buts d'accomplissement et l'intérêt. Alors, en agissant sur l'intérêt, il est normal que la relation maître-élève agisse aussi sur les buts. Par exemple, lorsqu'ils ont plus d'intérêt les élèves adopteraient plus de buts de maîtrise (Archambault et Chouinard, 2009; Hidi, 2004) alors, par conséquent, on devrait voir un impact sur les buts d'évitement du travail. Aussi, lorsqu'un élève perçoit une relation positive avec son enseignant il a tendance à adopter des comportements qui vont à l'encontre du but d'évitement du travail (Ryan et Patrick, 2001).

Par contre, certains déterminants de la motivation sont moins bien prédits par notre modèle. Entre autres, la perception de la relation prédit seulement 1% de l'adoption de buts de performance. Dans ce sens, l'étude de Wentzel (1998) précise d'ailleurs que le soutien des parents, en comparaison au soutien des enseignants, serait particulièrement responsable de l'adoption de buts de performance. Ce qui pourrait expliquer l'influence moindre de la perception de la relation avec l'enseignant. La perception de l'utilité de l'école en général et la perception de l'utilité du français sont aussi moins bien prédites par le modèle. En fait, on pourrait expliquer ces résultats en regard des moyennes relatives à ces variables. Ces deux variables ont une moyenne particulièrement élevée ce qui nous indique qu'à la base, peu importe leur

perception de la relation, les élèves sont conscients de l'utilité de l'école et du français.

Le sentiment de compétence autant général que spécifique aux matières serait aussi prédit avec moins d'assurance par notre modèle. On pourrait donc penser que le sentiment de compétence est particulièrement influencé par le parcours scolaire de l'élève. Les réussites antérieures de l'élève pourraient, dans ce sens, avoir une plus grande influence sur son sentiment de compétence que la relation qu'il perçoit avec ses enseignants. Aussi, les élèves provenant de milieux défavorisés font souvent face à plus d'échecs qui risquent d'engendrer un sentiment de compétence plus faible (Howse, 2003).

Notre étude a donc mis en évidence que la majorité des déterminants de la motivation avait, dans le cas présent, un lien avec la relation maître-élève. Ce qui abonde dans le même sens que la littérature sur le sujet qui nous confirme que la relation maître-élève, dans une perspective d'attachement, joue un rôle important dans la présence et le maintien de la motivation scolaire (Anderman et Anderman, 1999; Archambault et Chouinard, 2009; Reeve, 2006; Viau, 1997; Wentzel, 1998).

5.3 Le sexe de l'élève joue-t-il un rôle modérateur dans la valeur prédictive de la relation maître-élève?

Suite aux lectures effectuées nous pouvions nous attendre à observer une différence entre l'impact de la relation maître-élève sur la motivation des filles et des garçons. Par contre, nos résultats ne permettent pas de supporter que le sexe de l'élève a un effet modérateur dans les relations. En effet, il n'a présenté aucune relation significative avec nos variables de la relation maître-élève et n'a présenté qu'une faible relation avec le sentiment de compétence en mathématiques. Ce qui signifie qu'à l'intérieur de notre échantillon la relation maître-élève semble fonctionner de la même façon, donc avoir le même impact sur la motivation des garçons et les filles.

Ce résultat est assez surprenant considérant que les garçons rapportent généralement avoir de moins bonnes relations avec leurs enseignants. Comme la relation maître-élève permet de prédire en partie la motivation scolaire et que les garçons rapportent de moins bonnes relations, nous pourrions nous attendre à une motivation moindre de la part des garçons. Cela dit, nos résultats n'appuient pas cette hypothèse. Alors, nous pouvons en conclure qu'à l'intérieur de notre échantillon les garçons ont une motivation semblable à celle des filles. Ce qui est en soi un élément positif et comme le précisent Malecki et Demaray (2003), les différentes relations entretenues, dont la relation avec les enseignants, sont importantes pour les adolescents et il n'est pas évident de savoir si les filles, qui perçoivent en général de meilleures relations, ont

vraiment de meilleures relations. Dans cette optique, les auteurs ajoutent qu'il serait important de s'assurer que les garçons, qui perçoivent en général de moins bonnes relations, reçoivent aussi le soutien qui leur est nécessaire.

Ces résultats pourraient être liés à la petite taille de notre échantillon. Ils pourraient aussi être dus à la présence d'enseignants masculins dans les classes échantillonnées. En effet, on pourrait penser que les garçons auraient tendance à percevoir des relations plus positives avec un enseignant du même sexe ce qui pourrait diminuer l'effet modérateur du sexe sur la motivation des élèves présents dans notre échantillon.

5.4 Relation maître-élève et défavorisation

En lien avec notre échantillon constitué d'élèves provenant de milieux défavorisés, nous pouvons affirmer que nos résultats vont dans le même sens que ceux présents dans la littérature. En effet, il a été montré qu'une relation avec son enseignant perçue positivement par l'élève serait responsable de l'augmentation de la motivation (Montalvo, Mansfield et Miller, 2007). Par ailleurs, cette relation serait particulièrement importante pour les élèves provenant de milieux défavorisés qui, à la base, présentent un niveau inférieur de motivation scolaire (Chouindard et *coll.*, 2007; Howse, Lange, Farran et Boyles 2003; McLoyd, 1998).

En lien avec nos résultats, nous avons remarqué que la perception d'une relation positive a un effet important sur l'intérêt envers l'école et les matières, l'adoption de buts de maîtrise et la moindre présence de buts d'évitement du travail. C'est donc dire qu'elle a une influence particulière et positive sur la scolarisation des élèves provenant de milieux défavorisés. Ces résultats vont donc dans le même sens que les recherches précédentes qui montrent qu'une relation de qualité avec les enseignants permettrait d'atténuer certains effets négatifs provenant d'un contexte de vie plus difficile (Pianta et *coll.*, 1995; Fallu et Janosz, 2003).

L'importance d'une relation positive s'est avérée flagrante dans notre étude au niveau de l'intérêt envers l'école et les matières. Ce résultat est particulièrement réjouissant considérant que la défavorisation de la famille a été mise de l'avant comme un des meilleurs prédicteurs d'abandon scolaire (Brais, 1998). Alors, en ayant un impact sur l'intérêt envers l'école, il va de soi que la relation positive pourrait influencer le désir d'abandon de ces élèves. Ces résultats sont particulièrement intéressants en regard de la recherche de Chouinard, Plouffe et Roy (2004) qui a permis de préciser que les élèves ayant des difficultés accordent généralement peu d'intérêt aux tâches scolaires. De plus, Puentes-Neuman, Trudel et Breton (2007) ont montré que les difficultés d'apprentissage des élèves en milieux défavorisés sont de plus en plus importantes avec le temps et sont en lien avec l'échec scolaire. Cela dit,

l'impact d'une relation maître-élève positive serait donc important pour les élèves provenant d'un milieu socioéconomique défavorisé.

Les difficultés socioéconomiques vécues par les familles seraient en lien avec un fonctionnement cognitif plus faible, moins de réussites scolaires, plus de problèmes socioémotifs ainsi qu'une motivation et un engagement moindres (McLoyd, 1998). Les élèves faisant face à ces difficultés auraient donc plusieurs avantages à retirer d'une relation maître-élève de qualité. Tel que le mentionnent Fallu et Janosz (2003), les relations positives vécues par les jeunes de milieux défavorisés pourraient leur permettre de combler certains manques inhérents à leur milieu de vie.

Aussi, nos résultats ont montré un effet important de la perception de conflit dans la relation. Ces résultats concordent avec ceux d'autres chercheurs. Entre autres, les résultats rapportés dans *Vie Pédagogique* spécifient que la perception de conflit dans la relation a été soulignée comme étant un facteur de risque important dans la scolarité des élèves provenant de milieux défavorisés (Hart, 2010). De leur côté, Fallu et Janosz (2003) ont montré que la relation conflictuelle aurait un impact important sur tous les élèves incluant ceux provenant de milieux défavorisés. Ils précisent donc qu'il est très importants de faire un maximum d'effort pour diminuer les conflits dans la relation avec tous les élèves mais qu'il est particulièrement important de favoriser la présence

d'une relation chaleureuse avec les élèves provenant de milieux moins avantagés au niveau socioéconomique.

Le niveau plus faible de réussite en milieux défavorisés serait entre autres lié à un manque de motivation scolaire (Howse, 2003). En effet, le faible statut socioéconomique des élèves pourrait être relié à une motivation moindre qui serait visible par une tendance à adopter des buts d'évitement du travail et une plus faible perception de leur compétence (Chouinard et *coll.*, 2007). Il est donc d'autant plus intéressant de voir dans nos résultats un impact important de la relation sur la présence de buts d'évitement du travail. Howse (2003) explique ce phénomène par le fait que les élèves provenant de milieux défavorisés ont souvent moins de soutien externe dans leur cheminement scolaire. En conséquence, ils font souvent face à plus d'échecs qui risquent d'engendrer un sentiment de compétence plus faible et une attitude négative envers l'école qui finira par diminuer la motivation scolaire et ainsi favoriser l'adoption de buts d'évitement du travail.

Bref, nos résultats soutiennent la littérature en montrant qu'une relation avec l'enseignant perçue comme étant positive amène plusieurs effets bénéfiques chez les élèves et particulièrement sur la motivation scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés (Chouinard et *coll.*, 2007; Close et Solberg, 2008; McGlynn, 2006). En effet, les élèves de milieux défavorisés avec un plus grand sentiment de proximité à l'enseignant auraient tendance à

démontrer une plus grande motivation face aux apprentissages (Close et Solberg, 2008).

6 Conclusion

Notre étude nous a donc permis de confirmer notre hypothèse de départ qui stipulait que meilleure est la relation maître-élève, plus grande est la motivation de l'élève. Nos résultats abondent dans le même sens que la littérature et montrent, qu'à l'intérieur de notre échantillon, la relation maître-élève joue un rôle important dans la présence de motivation scolaire (Archambault et Chouinard, 2009; Reeve, 2006; Viau, 1997; Wentzel, 1998).

6.1 Contribution de l'étude à l'avancement des connaissances

Face aux résultats obtenus, il nous est possible de confirmer l'impact de la relation maître-élève sur la motivation des élèves. En effet, il est intéressant de constater la portée de cette relation sur les différents déterminants de la motivation. Nos résultats appuient les recherches précédentes dans le domaine tout en abordant la relation sous un angle moins exploité. En effet, étant donné que la majorité des études font référence à cette relation en lien avec les pratiques pédagogiques et la gestion de classe (Fallu et Janosz, 2003), notre étude amène une contribution différente en lien avec l'aspect affectif de la relation.

Notre recherche amène certaines contributions aux recherches précédentes dans le domaine. En effet, nos résultats nous ont permis de préciser quelles variables sont les mieux prédites par la relation maître-élève.

La relation maître-élève prédit donc avec assurance l'intérêt général envers l'école, l'intérêt spécifique au français et aux mathématiques et la présence de buts d'évitement du travail. Il a aussi été intéressant de voir le rôle spécifique de chaque variable en lien avec la théorie de l'attachement encore peu utilisée pour définir la relation avec l'enseignant. Nous avons été en mesure de déterminer qu'une relation soutenante serait l'aspect de la relation maître-élève qui prédirait la présence du plus grand nombre de déterminants de la motivation scolaire. Il a aussi été surprenant de constater l'effet de la relation chaleureuse sur les trois dimensions en lien avec l'intérêt (général, en français et en mathématiques). De son côté, l'intérêt général fut aussi identifié comme le déterminant motivationnel étant le mieux prédit par la relation maître-élève. Nous avons aussi fait ressortir que la perception de conflit serait l'aspect de la relation maître-élève qui présenterait la plus grande valeur prédictive de certains déterminants de la motivation. Nous pouvons alors penser que la perception de conflit serait un élément important qui en plus d'influencer les comportements de l'élève (Baker, 2006; Pianta et *coll.*, 1995) influencerait sa motivation scolaire.

6.2 Impact sur les milieux de pratique

Il est évident que cette étude comporte des implications pratiques intéressantes. En sachant que la perception de soutien dans la relation est la variable affectant le plus de déterminants motivationnels, l'enseignant devrait prendre le temps de privilégier cet aspect de son enseignement. En prenant

plus de temps pour encourager ses élèves, en s'intéressant à leur progrès individuel et en offrant de l'aide aux élèves qui ont de la difficulté, l'enseignant démontrera ainsi son désir de soutenir ses élèves dans leurs apprentissages. Aussi, comme nous l'avons vu, l'intérêt est grandement prédit par la relation maître-élève. Alors, les enseignants auraient avantage à prendre le temps d'installer une bonne gestion de classe qui leur permettrait de créer des relations de qualité avec les élèves dès le début de l'année. C'est en prenant le temps de discuter, en montrant de l'intérêt à propos de leur vécu et en montrant de l'empathie face à leurs émotions que l'enseignant pourra créer et entretenir une relation chaleureuse avec ses élèves. Cette relation permettra alors d'augmenter l'intérêt envers l'école et les matières. Aussi, c'est en créant une relation chaleureuse et soutenante que l'enseignant pourra atténuer la présence de conflits potentiels dans la relation.

Il est aussi possible de voir l'impact positif que certaines structures pourraient avoir sur l'épanouissement de la relation maître-élève tel que des classes à effectif réduit. Aussi, à la lumière de ces résultats, il serait intéressant que les directions d'établissement offrent plus de temps aux enseignants pour effectuer un suivi individuel de leurs élèves et ainsi favoriser la relation maître-élève. Bref, il existe plusieurs façons possibles pour améliorer la qualité des relations entre les enseignants et les élèves. Par contre, il semble essentiel que l'enseignant s'investisse affectivement avec ses élèves en créant une relation de qualité, c'est-à-dire en apportant un haut niveau de soutien, en démontrant

de la chaleur dans la relation et surtout en tentant de diminuer le niveau de conflit.

6.3 Limites et prospectives

Malgré ses résultats intéressants, cette étude comporte tout de même certaines limites. Un biais de désirabilité pourrait être présent considérant le fait que les élèves ont peut-être répondu dans le but de plaire à leur enseignant. Aussi, le nombre réduit de classes présentes dans notre échantillon amène une certaine limite dans la généralisation de nos résultats. Ensuite, comme notre échantillon provient de classes régulières francophones de la région de Montréal la généralisation des résultats s'avère, encore une fois, plus difficile. Dans cette optique, il aurait été intéressant de voir la différence entre des élèves de classes régulières et des élèves de classes spéciales ayant des troubles d'apprentissage ou des troubles de comportement qui à la base présentent une motivation plus faible (Chouinard, Plouffe et Roy, 2004). Aussi, le contexte des classes spéciales avec leur nombre restreint d'élèves aurait pu présenter une comparaison intéressante et amener des résultats nouveaux.

De plus, comme notre échantillon était constitué uniquement d'élèves provenant d'écoles situées en milieux défavorisés, il aurait été intéressant de présenter un échantillon provenant de milieux non-défavorisés. L'ajout de ce groupe contrôle nous aurait permis de comparer l'effet spécifique de la relation maître-élève sur les élèves provenant de milieux défavorisés.

Aussi, comme la relation avec l'enseignant fait partie d'un ensemble de variables pouvant affecter la motivation des élèves, il serait intéressant, particulièrement dans le cas du sentiment de compétence, que des recherches futures vérifient l'effet des variables relatives à la famille et aux amis. Ainsi, l'effet de la perception de la relation avec l'enseignant pourrait être isolé. Aussi, comme les questions de notre étude permettent de mesurer l'intérêt individuel des élèves, il serait intéressant de vérifier l'impact de l'intérêt situationnel et ainsi voir la contribution des différentes pratiques pédagogiques sur la motivation des élèves. De plus, les données proviennent d'un seul temps de collecte, il serait donc intéressant que des recherches futures comparent les données du début et de la fin de l'année scolaire. Cette recherche pourrait même être effectuée à partir de données longitudinales pour ainsi voir l'impact de la relation maître-élève dans le parcours scolaire et son influence sur la motivation à travers les années.

7 Bibliographie

- Al-Yagon, M. et Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 111–123.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anderman, E. et Anderman, E.M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* 3^e édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms : Differential behavior, relation quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211– 229.
- Bandura. A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. et Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.

- Bergeron, J. (2008). *Les relations avec les enseignants, la motivation à apprendre et le désir de décrocher - Analyse contrastée en fonction du milieu socioéconomique*. Mémoire, Université de Montréal, Montréal.
- Bergin, C. et Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educ Psychol Rev* 21, 141-170.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher-student connections, learning and identity in high school. *New Directions for Youth Development*, 103, 55-70.
- Birch, S. H. et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bouchev, H. A. et Harter, S. (2005). Reflected appraisals, academic self-perceptions, and math /science performance during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 673-686.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., et Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-330.
- Bouffard, T., Mariné, C. et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school aged students. *International Journal of Behavioral Development*, 14, 153-164.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 203-206.
- Bowen, F., Chouinard, R. et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.
- Bowlby, J. (1979). *Attachment and loss: Attachment*. New York: Basic Books.

- Brais, Y. (1998). Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'Île de Montréal. Montréal : Conseil Scolaire de l'Île de Montréal.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40(3), 167-176.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., Bouthillier, C. et Roy, N. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants, Rapport de recherche FQRSC – MELS*.
- Chouinard, R., Karsenti, T. et Roy, N. (2007). Relations among competence beliefs, utility value, achievement goals, and effort in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 501.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Chouinard, R. et Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 31–50.
- Church, M.A., Elliot, A.J. et Gable, S.L. (2001). Perceptions of Classroom Environment, Achievement Goals, and Achievement Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54.
- Claes, M. (1998). Adolescents' closeness with parents, siblings, and friends in three countries : Canada, Belgium, and Italy. *Journal of youth and adolescence*. 27(2), 165-184.
- Close, W. et Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 31-42.
- Colarossi, L. G., et Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19–30.

- Connell, J.P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life-span. Dans D. Cicchetti et M. Beeghly (dir.), *The self in transition infancy to childhood*.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *L'appropriation locale de la réforme au secondaire : des conditions à réunir*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Convington, M. V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation : Findings and implications. *The Elementary school journal*, 85(1), 4-20.
- Craven, R. G., McInerney, V. et Marsh, H. W. (2000). The structure and development of young children's self-concepts and relation to academic achievement. *Paper presented at the conference of the American Education Research Association*, New Orleans, LA.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. et Elder, G. (2004). Intergenerational bonding in school : the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Darmanegara Liem, A., Lau, S. et Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demaray, M. K., et Malecki, C. K. (2002). Critical levels of social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the mid of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M. et al. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans JT Spence (dir.), *Achievement and Achievement Motivation* (p.75–146). San Francisco: Freeman.
- Elias, M. J. et Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-19.
- Esposito, C. (1999). Learning in urban blight : School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children. *School Psychology Review*, 28(3), 365-377.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 32(1), 7-30.
- Fennema, E. et Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JASA: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(1), 31 (Ms No 1225).
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Finn, J. D. et Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence : Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Frey, C. U., et Röthlisberger, C. (1996). Social support in healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 17–31.
- Furman, W., et Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016–1024.
- Goodenow, C. (1992). School motivation, engagement, and sense of belonging among urban adolescent students. Paper presented at *Annual Meeting of AERA*, San Francisco, CA.
- Green, G. Rhodes, J. Hirsch, A H. Suarez-Orozco, C. et Camic, P M. (2008). Supportive Adult Relationships and the Academic Engagement of Latin American Immigrant Youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412.
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B., et Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40(5), 421–458.
- Greenwood, C.R., Horton, B.T. et Utley, C. A. (2002). Academic Engagement: Current Perspectives in Research and Practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire. (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, 67p.
- Hamilton, C. E. et Howes, C. (1992). A comparison of young children's relationships with mothers and teachers. *New Directions for Child Development*, 57, 41-59.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.

- Harackiewicz, J.M., Durik, A.M., Barron, K.E., Linnenbrink-Garcia, L. et Tauer, J.M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal relations and education*. London : Routledge et Kegan Paul.
- Hart, M. (2010). Pauvreté et défavorisation, de l'isolement social à la réussite scolaire. *Vie pédagogique*, 155, 11-13.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S., et Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Howell, D. C. (2004). *Méthodes Statistiques en Sciences Humaines*, Paris : De Boeck.
- Howes, C. et Matheson, C. C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. *New Directions for Child Development*, 57, 25-40.
- Howes, C., Hamilton, C. E. et Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers : Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Howse, R.B., Lange, G., Farran, D.C. et Boyles, C.D. (2003). Motivation and self-Regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 77(2), 151-174.
- Hudley, C. (1995). Assessing the impact of separate schooling for African-American male adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 7, 133-152.
- Hudley, C., Daoud, A., Hershberg, R., Wright-Castro, R. et Polanco, T. (2002). Factors supporting school engagement and achievement among

- adolescents. Paper presented at the 2002 *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W.D., Eccles J.S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values : Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208.
- Kamanzi, C., Zhang, X. Y., Deblois, L. et Deniger, M-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche? *Vie pédagogique*, 127, 27-31.
- Kuklinski, M. R. et Weinstein, R. S. (2001). Classroom and Developmental Differences in a Path Model of Teacher Expectancy Effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- Lapointe, J. M. et Legault, F. (2004). Les relations avec l'entourage et l'adaptation psychosociale à l'école secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 244-254.
- Learner, D. G. et Kruger, L. J. (1997). Attachment, self-concept, and academic motivation in highschool students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67(3), 485-492.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3e édition, Montréal : Guérin, 1554 p.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.

- Lessard, A., Poirier, M. et Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1636–1643.
- Linnenbrink, E.A. et Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.
- Malecki, C. K., et Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18, 231–252.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- McGlynn, L.G. (2006). *The student-teacher relationship as a protective factor for at-risk student* (Thèse de doctorat inédite). State University of New York.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *Child Development*, 61, 311-346.
- Meehan, B. T. (2004). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(8-B), 4051.
- Midgley, C., Anderman, E. et Hicks, L. (1995). Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*, 15, 90-113.
- Miller, R.B., Behrens, J.T., Greene, B.A. et Newman, D. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Miller, R.B., Greene, B.A., Montalvo, G.P., Ravindran, B. et Nichols, J.D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future

- consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 21, 388-422.
- Montalvo, G. P., Mansfield, E. A. et Miller, R.B. (2007). Liking or Disliking the Teacher: Student Motivation. *Engagement and Evaluation and Research in Education*, 20(3), 144-158.
- Moss, E. (2005). *Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familiaux dans la prédiction de la performance scolaire*. Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Murdock, T. B. et Miller, A. (2003). Teachers as sources of middle school students' motivational identity: variable-centered and person-centered analytic approaches. *The Elementary School Journal*, 103(4), 383-399.
- Murray, C. et Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Socioemotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Murray, C. et Murray, K. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- Murray, C. et Pianta, R. C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents: construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Newmann, F., Wehlage, G. G. et Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Dane F. Newmann (dir.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (p. 11-39). New York: Teachers College Press.

- Newmann, R.S. (2002). What do I need to do to succeed...When I don't understand what I'm doing!?: Developmental influences on students' adaptive help seeking. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 285-309), San Diego, CA: Academic Press.
- Oldfather, P. et Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Journal of Reading Behavior*, 26, 139-158.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pianta, R. C. et Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development*, 57, 61-80.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. et Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 395-312.
- Pintrich, P.R. et De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Programme for international student assessment (PISA). (2003). Student engagement at school : A sense of belonging and participation. OECD.
- Puentes-Neuman, G. et Cartier C., S. (2007). Quelques constats au sujet de la recherche actuelle sur les élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 551-557.
- Puentes-Neuman, G., Trudel, M. et Breton, S. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 623-646.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 175-196), San Diego, CA: Academic Press.
- Rueger, S.R., Malecki, C.K. et Demaray, M.K. (2008). Gender differences in the relationship between perceived social support and student adjustment during early adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 496–514.
- Ryan, A. M. et Partick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 28, 437-460.
- Saunders, W. L. (1992). The constructivist perspective: Implications and strategies for science. *School Science and Mathematics*, 92(3), 136-142.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176.
- Shunk, D.H. et Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 16-32), San Diego, CA: Academic Press.
- Skinner, E. A., Chapman, M., et Baltes, P. B. (1988). « Children's beliefs about control, means–ends, and agency: Developmental differences during middle childhood ». *International Journal of Behavioral Development*, no 11, p. 369–388.
- Skinner, E. A. et Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and students engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-588.

- St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, 15-17.
- Tessier, O. et Schmidt, S. (2007). Éèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue de sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vazquez-Abad, J., Chouinard, R., Rahm, J., Vézina, M. et Roy, N. (2003). *L'incidence d'une approche de l'apprentissage des sciences basée sur la collaboration médiatisé sur la motivation des filles et des garçons de milieux défavorisés, Rapport de recherche FQRSC – MELS.*
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire volume 3 : Les conditions liées à la relation maître-élèves, Rapport de recherche FQRSC – MELS.*
- Vezeau, C., Bouffard, T. et Dubois, V. (2004). Relation entre la conception de l'intelligence et les buts d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 9-25.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T. et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema-Sherman sur les attitudes en mathématiques chez des garçons et des filles du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 137-140.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Paris : De Boeck.
- Weinstein, R. S. (2002). Overcoming inequality in schooling : A call to action for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 21-42.

- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of educational Psychology, 86*, 173-182.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411-419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301.
- Wentzel, K. R., Weinberger, D. A., Ford, M. E. et Feldman, S. S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 11*, 179-193.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russell, S.L. et Looney, L.B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 193–202.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2002). The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Dans A. Wigfield et J.S. Eccles (dir.), *Development of achievement motivation* (p. 92-122), San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon, et R. E. Lerner (dir.), *Handbook of child development, Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6e édition, p. 933-1002). Hoboken, NJ: John Wiley et Sons Inc.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Suk Yoon, K., Harold, R.D., Arbretton, A.J.A., Freedman-Doan, C. et Blumenfeld, P.C. (1997). Change in children's

competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Woolley, M.E. et Bowen, G. L. (2007). In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School. *Family Relations*, 56(1), 92-104.

Zimmerman, B. J., Bandura, A. et Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment : The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Annexe 1



COMITÉ PLURIFACULTAIRE D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE (CPÉR)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche a examiné le projet de recherche intitulé :

« L'incidence du programme d'intervention Projet 80, Ruelle de l'avenir sur le rendement, la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves »

**Soumis par : Roch Chouinard, professeur titulaire, Psychopédagogie et andragogie,
Faculté des sciences de l'éducation**

Organisme subventionnaire : aucun octroi confirmé en date de l'évaluation

Le Comité a conclu que le projet respecte les normes de déontologie énoncées à la « Politique sur la recherche avec les êtres humains » de l'Université de Montréal.

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui devra en évaluer l'impact au chapitre de l'éthique afin de déterminer si une nouvelle demande de certificat d'éthique est nécessaire.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave devra être immédiatement signalé au CPÉR.

Annexe 2

Évaluation du Projet 80, Ruelle de l'avenir

*Dictionnaire des variables *élèves**

α = consistance interne d'alpha de Cronbach (indicateur de fiabilité de l'échelle. Plus on se rapproche de 1 et plus l'échelle est fiable)

INV * = item inversé (qui ne va pas dans le même sens que la variable mesurée)

FAUX			VRAI	
FAUX	Faux		Vrai	VRAI
1	2		3	4

Motivation à apprendre en général

Perceptions de compétence à l'école (4 items, $\alpha = ,76$)

1. Je suis fier de mes résultats à l'école.
4. Je suis aussi bon que les autres à l'école.
7. INV * Je ne suis pas très bon à l'école.
10. INV* Je suis moins bon que les autres à l'école.

Intérêt général (4 items, $\alpha = ,78$)

2. Ce qu'on apprend à l'école m'intéresse.
5. J'aime aller à l'école.
8. Ce qu'on fait en classe est intéressant.
11. INV* Je m'ennuie souvent en classe.

Valeur utilitaire générale (4 items, $\alpha = ,82$)

3. Ce qu'on apprend à l'école me sera utile dans la vie.

- 6. Ce qu'on apprend à l'école va souvent me servir plus tard.
- 9. Ce qu'on apprend à l'école est utile.
- 12. INV* Ce qu'on apprend à l'école n'est pas utile.

Les buts d'accomplissement

Performance approche (4 items, $\alpha = ,80$)

- 21. Mon but principal à l'école, c'est d'être le meilleur.
- 17. C'est important pour moi d'être un des meilleurs de ma classe.
- 15. Mon but principal à l'école, c'est d'avoir des bonnes notes.
- 13. C'est important pour moi d'être meilleur que les autres élèves.

Maîtrise approche (3 items, $\alpha = ,75$)

- 14. C'est important pour moi de bien comprendre ce qu'on apprend à l'école.
- 19. Le plus important pour moi à l'école, c'est d'apprendre le plus possible.
- 23. Je veux apprendre le plus possible à l'école.

Évitement du travail (2 items, $\alpha = ,64$)

- 20. J'essaie toujours de travailler le moins possible à l'école.
- 16. En classe, je travaille le moins possible.

Motivation dans les disciplines

Perceptions de compétence en français (4 items, $\alpha = ,85$)

- 25. Je réussis bien en français.
- 28. INV* J'ai des difficultés en français.
- 31. Je trouve que je suis bon(ne) en français.
- 33. Par rapport aux autres élèves de ma classe, je suis bon(ne) en français.

Perceptions de compétence en mathématiques (4 items, $\alpha = ,90$)

- 36. Je réussis bien les activités en mathématiques.
- 39. INV* J'ai des difficultés en mathématiques.
- 42. Je trouve que je suis bon(ne) en mathématiques.

45. Par rapport aux autres élèves de ma classe, je suis bon(ne) en mathématiques.

Intérêt pour le français (4 items, $\alpha =,76$)

26. INV *Ce qu'on apprend en français ne m'intéresse pas.
 29. Je ferais du français même si ce n'était pas obligatoire.
 32. Ce qu'on fait en français est intéressant.
 34. INV* Je trouve ça plate de faire du français.

Intérêt pour les mathématiques (4 items, $\alpha =,84$)

37. INV* Ce qu'on apprend en mathématiques ne m'intéresse pas vraiment.
 40. Je ferais des mathématiques même si ce n'était pas obligatoire.
 43. Ce qu'on fait en mathématiques est vraiment très intéressant.
 46. INV* Il m'arrive souvent de m'ennuyer quand on fait des mathématiques.

Utilité du français (2 items, $\alpha =,65$)

27. J'aurai besoin de ce qu'on apprend en français plus tard dans la vie.
 30. Ce qu'on apprend en français est utile.

Utilité en mathématiques (3 items, $\alpha =,78$)

38. J'aurai besoin de ce qu'on apprend en mathématiques plus tard dans la vie.
 41. Ce qu'on apprend en mathématiques est utile et nécessaire.
 44. INV* Ce qu'on apprend en mathématiques n'a aucune utilité dans ma vie.

Relation Maître-élève

Relations avec les enseignants (4 items, $\alpha =.70$)

121. Dans mon école, les professeurs me respectent.
 122. INV* Dans mon école, les professeurs ne sont pas intéressés par les gens comme moi.
 124. La plupart des professeurs de l'école s'intéressent à moi.

Relations chaleureuses (2 items, $\alpha = ,78$)

- 75. Je fais confiance à mes profs.
- 78. Je me sens respecté(e) par mes profs.

Relations conflictuelles (3 items, $\alpha = ,69$)

- 69. INV* Je me dispute souvent avec mes profs.
- 76. INV *Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par les profs.
- 79. INV* J'ai de la difficulté à bien m'entendre avec mes profs.

Soutien des enseignants (3 items, $\alpha = ,75$)

- 71. Habituellement, mes professeurs s'intéressent à mes progrès.
- 67. Mes professeurs me font sentir que je suis bon(ne).
- 74. Mes professeurs pensent que je suis bon(ne) à l'école.

Persévérance scolaire

Intention de poursuivre ses études (3 items, $\alpha = ,75$)

- 82. J'aimerais continuer d'aller à l'école longtemps.
- 89. J'ai l'intention d'aller au cégep.
- 92. Je désire poursuivre mes études après le secondaire.