

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RELATION ENTRE LE STYLE DE COMMUNICATION
INTERPERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT, LA RELATION
BIENVEILLANTE, L'ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE ET LE RISQUE DE
DÉCROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES
DE LA TROISIÈME SECONDAIRE.

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

ANNIE DORÉ-CÔTÉ

MARS 2007

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Réaliser un doctorat est, pour moi, le résultat d'une épreuve rigoureuse, mais aussi l'aboutissement d'un cumul d'expériences significatives. Sans l'aide précieuse et le soutien constant de mon comité de thèse, je n'aurais pu mener à bonne fin l'entreprise d'une thèse doctorale. En ce sens, je désire remercier sincèrement et du fond du cœur mon comité de thèse : M. Pierre Potvin, directeur, et Mme Rollande Deslandes, co-directrice. Je me sens choyée d'avoir eu ces guides intellectuels tant par la pertinence des commentaires qu'ils ont toujours formulés que par la qualité de la relation maître-élève que nous avons construite au fil des années. Je vous remercie chaleureusement, tous les deux.

Je remercie sincèrement Mme Louise Paradis pour sa contribution à titre de présidente de l'atelier de recherche. Ses commentaires émis lors des rencontres ont toujours suscité la réflexion et fait avancer le travail. De plus, l'aide et le soutien apportés par Mme Danielle Leclerc et M. Michel Rousseau ont été, sans contredit, fort appréciés sur la question des traitements statistiques. Merci à chacun de vous.

Ensuite, je ne saurais assez remercier tous les membres de ma famille soit mon père, mon frère et plus particulièrement ma mère, Rosette Côté, pour ses nombreux encouragements ainsi que son aide inconditionnelle de même que Pierre Lefebvre, mon conjoint, qui a su m'épauler, me soutenir et m'encourager à poursuivre tout au long de ce processus qu'est le doctorat. Avec toute mon affection, je vous remercie de croire en moi.

J'aimerais aussi adresser des remerciements particuliers à Suzie McKinnon avec qui j'ai partagé de nombreux questionnements et réflexions. Son jugement éclairé

ainsi que ses judicieux conseils ont été d'une aide précieuse. Merci de cette belle amitié.

J'aimerais aussi remercier l'école secondaire Val-Mauricie à Shawinigan, l'école secondaire l'Escale à Louiseville, l'école secondaire Les Etchemins à Charny, la Polyvalente de Charlesbourg, l'école secondaire Roger-Comtois à Québec et l'École secondaire P.-G. Ostiguy à St-Césaire. J'aimerais adresser des remerciements aux directions d'école, aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'à tous les élèves qui ont participé activement dans ce projet. Sans la participation de tous, ce projet n'aurait pu se concrétiser. Merci à vous tous pour votre généreuse collaboration.

De plus, je tiens à dire merci à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour m'avoir remis la bourse intitulée Intervention Spéciale lors de ma première année comme étudiante au doctorat en éducation. Aussi, j'aimerais remercier le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) de m'avoir remis une bourse doctorale de 3 ans. C'est aussi grâce à cet organisme subventionnaire que j'ai pu réaliser un stage de recherche à l'étranger dans lequel j'ai réalisé des apprentissages forts intéressants. Merci beaucoup pour ce soutien financier.

Enfin, je souhaite formuler un dernier merci au Cégep de Drummondville qui m'a permis de me concentrer afin de déployer les derniers efforts pour mettre le point final à cette thèse de doctorat. À vous tous chers patrons et collègues, merci beaucoup.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	5
LA PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Définition du décrochage scolaire.....	5
1.2 Conséquences personnelles et sociales liées au décrochage scolaire.....	6
1.3 Processus du décrochage scolaire	7
1.4 Le système de l'école	8
1.4.1 La relation maître-élève	9
1.5 Le système de l'élève	13
1.5.1 La motivation de l'élève.....	13
1.6 Objet d'étude de la recherche.....	16
1.7 Questions générales de recherche	17
CHAPITRE II	19
LE CADRE CONCEPTUEL	19
2.1 Les variables associées au système de l'école	19
2.1.1 La relation maître-élève	20
2.2 Les variables associées au système de l'élève	39
2.2.1 La motivation de l'élève.....	39
CHAPITRE III	47
LA RECENSION DES ÉCRITS.....	47
3.1 Le système de repérage des études.....	47
3.2 Les recensions antérieures.....	50
3.2.1. La recension de Wubbels, Créton et Hooymayers (1991)	50

3.2.2. La recension de DeFord (1996).....	56
3.3 La critique des recensions	60
3.4 Les sources primaires.....	61
3.4.1 Le mode de description des études.....	61
3.4.2 La description des études de 1966 à 2000.....	62
3.4.3 La description des études de 2001 à 2005.....	78
3.5 L'analyse des études primaires	84
3.5.1 Les caractéristiques des sujets.....	84
3.5.2 Les caractéristiques des variables indépendantes	86
3.5.3 Les caractéristiques des variables dépendantes.....	87
3.5.4 Les caractéristiques des résultats	92
3.6 La synthèse de la recension des écrits et les questions spécifiques de recherche	94
3.6.1 Les recensions antérieures.....	94
3.7 Les études primaires.....	96
3.8 Les questions spécifiques de recherche.....	98
CHAPITRE IV	100
LA MÉTHODOLOGIE	100
4.1 La nature de la recherche	100
4.2 La description des variables indépendantes et dépendantes	101
4.3 Les questions spécifiques de recherche.....	101
4.4 Les mesures associées aux variables indépendantes.....	102
4.4.1 La première variable indépendante : la mesure du style de communication interpersonnelle de l'enseignant.....	102
4.4.2 La deuxième variable indépendante : la mesure de la relation bienveillante	103
4.4.3 La traduction et la validation du questionnaire sur la relation bienveillante	104
4.5 Les mesures associées aux variables dépendantes.....	105
4.5.1 La première variable dépendante : la mesure de l'engagement de l'élève	105
4.5.2 La traduction et la validation du questionnaire sur l'engagement de l'élève	106
4.5.3 La deuxième variable dépendante : la mesure de l'intensité du risque de décrochage scolaire	107
4.6 La description des variables contrôlées	108

4.6.1 Les participants	108
4.6.2 Le déroulement de l'expérience	109
4.7 Le traitement des données	110
CHAPITRE V	111
LES RÉSULTATS	111
5.1 Première question de recherche	114
5.1.1 La population totale.....	115
5.2 Deuxième question de recherche	123
5.2.1 La population totale.....	123
5.2.2. Les filles	124
5.2.3 Les garçons.....	126
5.3.1 La population totale.....	130
5.3.2 Les filles	131
5.3.3 Les garçons.....	132
5.4 Quatrième question de recherche	134
5.4.2 Les filles	138
5.4.3 Les garçons.....	141
CHAPITRE VI.....	147
LA DISCUSSION.....	147
6.1 La force et la direction des liens qui existent entre la relation maître-élève, l'engagement de l'élève ainsi que l'intensité du risque de décrochage scolaire (question 1)	151
6.1.1 La relation maître-élève et l'intensité du risque de décrocher	152
6.1.2 La relation maître-élève et l'engagement de l'élève	154
6.1.3 L'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher.....	155
6.2 La sévérité du risque de décrochage scolaire et la relation maître-élève (question 2)	156
6.3 La prédiction du niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire par les diverses variables de la relation maître-élève (question 3)	159
6.4 Le rôle médiateur de l'engagement (question 4).....	161
6.4.1 Liens entre les résultats de l'étude et l'acte d'enseigner.....	163
CHAPITRE VII.....	166
LA CONCLUSION.....	166
7.1 Objectifs de l'étude	166

7.2 Synthèse des résultats.....	167
7.3 Limites de l'étude.....	169
7.4 Pistes d'intervention.....	172
7.5 Pistes de recherche.....	174
RÉFÉRENCES.....	175
APPENDICE A Lettre de présentation du projet de recherche	187
APPENDICE B Questionnaire adressé aux élèves, Renseignements personnels.....	192
APPENDICE C Questionnaires adressés aux élèves, Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant.....	194
APPENDICE D Questionnaires adressés aux élèves, La relation bienveillante.....	199
APPENDICE E Questionnaires adressés aux élèves, L'engagement de l'élève	201
APPENDICE F Questionnaires adressés aux élèves, Décisions.....	205

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1

Axes comportementaux selon le modèle de Leary.....25

FIGURE 2

Modèle bi-dimensionnel des comportements interpersonnels de
l'enseignant inspiré de Brekelmans, Wubbels et Levy.....26

FIGURE 3

Typologie des styles de communication interpersonnelle de l'enseignant
par Berkelmans, Levy et Rodriguez29

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	
Les caractéristiques des sujets.....	85
Tableau 2	
Les caractéristiques des variables indépendantes	88
Tableau 2 (suite)	
Les caractéristiques des variables indépendantes	89
Tableau 3	
Les caractéristiques des variables dépendantes.....	90
Tableau 3 (suite)	
Les caractéristiques des variables dépendantes.....	91
Tableau 4	
Les caractéristiques des résultats	93
Tableau 5	
Points de coupure selon les groupes d'intensité du risque de décrochage scolaire. .	113
Tableau 6	
Répartition des sujets selon le sexe en fonction des catégories d'intensités du risque de décrochage scolaire.....	114
Tableau 7	
Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour l'échantillon total. .	117
Tableau 8	
Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les filles.	121
Tableau 9	
Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les garçons.....	122
Tableau 10	
Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire pour la population totale.	125

Tableau 11	
Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les filles.	127
Tableau 12	
Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les garçons.	128
Tableau 13	
Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez la population totale.	131
Tableau 14	
Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez les filles.	132
Tableau 15	
Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez les garçons.	133
Tableau 16	
Résultats du rôle médiateur de la variable de l'engagement de l'élève dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour la population totale.	137
Tableau 17	
Les valeurs associées aux variables de l'engagement de l'élève sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les filles.	139
Tableau 18	
Résultats du rôle médiateur de la variable de l'engagement de l'élève dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les filles.	140
Tableau 19	
Les valeurs associées aux variables de l'engagement de l'élève sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les garçons.	144

RÉSUMÉ

Au Québec, le phénomène du décrochage scolaire représente un problème social important. Selon les plus récentes données, encore 20 % des élèves n'obtiendront pas de diplôme d'études secondaires. Ce sont les garçons qui sont les plus touchés par cette problématique puisqu'ils affichent des taux de décrochage plus élevés que ceux des filles. Le décrochage scolaire n'est pas le résultat d'une décision spontanée mais plutôt l'aboutissement d'un long processus d'interactions entre l'adolescent et son environnement à l'intérieur duquel de multiples facteurs interagissent. Cette étude s'inscrit précisément dans le cadre de l'école et cherche à examiner le lien entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, la motivation du jeune et l'intensité du risque de décrochage scolaire de l'élève.

Parmi les caractéristiques associées au système scolaire, des chercheurs ont souligné l'influence de la relation maître/élève dans le processus de décrochage scolaire. Kotering et Braziel (1998) rapportent que les décrocheurs ont observé des attitudes négatives de la part des enseignants à leur endroit. Par ailleurs, d'autres chercheurs ont fait la preuve que la motivation agit dans le cheminement et l'histoire scolaire de l'élève. Or, certains d'entre eux ont examiné la motivation sous l'angle de l'engagement. De plus, un lien entre l'engagement et la réussite scolaire de l'élève a été démontré. Les élèves engagés réussissent mieux à l'école et inversement, lorsqu'ils sont désengagés, ceux-ci sont plus à risque de quitter leurs études sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires.

Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) définissent le style de communication interpersonnelle de l'enseignant comme étant la manifestation de comportements interpersonnels devant la classe en général, faisant ainsi référence à une façon de faire de l'enseignant. De son côté, Noddings (1992) souligne que des styles d'interactions démocratiques sont omniprésents dans la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève. Des interactions empreintes de chaleur et de bienveillance doivent donc être prises en compte puisqu'elles aussi ont des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves. En complément aux travaux de Wubbels et al. (1993) sur la relation maître/élève, Noddings (1992) apporte une contribution nouvelle dans le sens où la relation entre l'élève et l'enseignant s'effectue dans une perspective plus personnelle puisqu'elle s'explique dans le contexte d'une relation entre deux individus.

Cette étude de type corrélationnel s'est réalisée auprès de 850 adolescents(es) de troisième secondaire inscrits(es) dans un cheminement scolaire régulier. Les éléments de recherche sont examinés par le biais de la perception de l'élève quant au style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la bienveillante entre l'enseignant et

l'élève et l'engagement. La cueillette de données s'est effectuée au moyen de cinq questionnaires tels *Décisions* qui permet d'indiquer l'intensité du risque de décrochage scolaire, la version française du *Questionnaire on Teacher Interaction – QTI* qui permet d'identifier *le style de communication interpersonnelle de l'enseignant*, la version française du questionnaire intitulé *Perceived Teacher Caring Scale*) qui mesure la relation de bienveillante, et enfin, la version française du *Student Engagement* qui indique le niveau et le type d'engagement de l'élève.

Les résultats de cette recherche ont démontré l'impact et la portée des relations entre les élèves et les enseignants, notamment auprès des élèves qui manifestent un risque de quitter les études avant l'obtention du DES. Les résultats suggèrent que la perception de la relation maître-élève est différente selon l'intensité du risque de décrocher. Les élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée perçoivent une relation maître-élève plus négative que leurs pairs dont l'intensité du risque de décrocher est faible ou modérée. De plus, les élèves qui perçoivent leur enseignant bienveillant ont plus de deux fois moins de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure alors que ceux qui perçoivent leur enseignant punitif, ont au-delà d'une fois plus de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure. Enfin, les résultats montrent que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. En plus de proposer un nouveau modèle de relations entre les enseignants et les élèves, cette recherche permettra de les conduire vers des pistes d'intervention à privilégier, notamment auprès des élèves qui présentent un risque de décrochage scolaire, cela dans le but de réduire le plus possible le taux de décrochage qui est une réalité de plus en plus préoccupante.

Mots clés : Risque du décrochage scolaire, relation maître-élève, et relation bienveillante.

INTRODUCTION

Depuis la dernière décennie au moins, l'échec et le décrochage scolaire sont devenus des préoccupations importantes pour le Québec. Intervenants et chercheurs se sont penchés sur la question afin de cerner l'ampleur du phénomène et d'identifier la nature du problème. Malgré que la documentation scientifique sur le sujet soit vaste et abondante, il demeure essentiel d'illustrer ce phénomène par quelques statistiques. À chaque année, le ministère de l'Éducation des loisirs et des sports du Québec (MELS, 2005) rend disponibles les taux de sorties sans diplôme au secondaire, c'est-à-dire la proportion de jeunes qui n'obtiendront pas de diplômes d'études secondaires. Le MELS suggère que cette proportion de jeunes s'apparente à celle qui a décroché de l'école. Les taux de décrochage scolaire pourraient se définir comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école secondaire et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire (MELS, 2005, p. 62).

Les taux de décrochage scolaire selon l'âge et le sexe, sont passés de 26,2 % en 1979 à 11,6 % en 2003 chez les 17 ans, de 35,7 % à 16,9 % chez les 18 ans et finalement de 40,6 % à 18,5 % chez les jeunes âgés de 19 ans (MELS, 2005). Bien que l'on note une certaine amélioration dans les chiffres, il demeure tout de même qu'encore presque 17 jeunes sur 100 n'obtiendront pas de diplôme d'études secondaires à 18 ans, et ce, même encore aujourd'hui. Les diplômes considérés sont les suivants : diplôme d'études secondaires (DES – y compris le diplôme avec mention de professionnel court ou de professionnel long), certificat d'études professionnelles (CEP), diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de spécialisation professionnelle (ASP), attestation de formation professionnelle (AFP) et certification en formation en entreprise de récupération (CFER). Enfin, le nombre de jeunes qui n'obtiennent pas de diplôme est encore trop élevé et, surtout, lorsque l'on sait que le DES est le diplôme minimal à détenir pour obtenir la majorité des emplois.

Quand on compare les taux de décrochage scolaire selon le sexe, on est à même de constater que ce sont toujours les garçons qui présentent les taux de décrochage scolaire les plus élevés. Bien que les taux entre les garçons et les filles aient été sensiblement les mêmes en 1978, actuellement les garçons décrochent dans des proportions toujours plus grandes que les filles, et ce, indépendamment des régions. En 2003, 14,3 % des garçons de 17 ans décrochent alors que ce ne sont que 8,7 % des filles du même âge qui font de même. La situation change grandement lorsque l'on s'intéresse aux jeunes de 18 ans puisque ce sont 21,4 % des garçons qui n'obtiennent pas de DES comparativement à 12,2 % des filles.

Cette situation s'aggrave à mesure que les jeunes vieillissent, car ce sont presque deux fois plus de garçons qui n'ont toujours pas de diplôme à 19 ans, soit 23,4 % contre 13,3 % de filles (MELS, 2005). De même, plus les jeunes vieillissent, plus les taux de décrochage scolaire augmentent. En 2003, 20,2 % des jeunes décrochent à l'âge de 20 ans, 20,1 % le font à 25 ans alors que c'est le cas de 23,6 % à 30 ans. Il est donc essentiel de continuer à déployer efforts et recherches dans ce domaine afin de favoriser la réussite du plus grand nombre.

Le décrochage scolaire n'est pas le résultat d'une décision spontanée mais plutôt l'aboutissement d'un long processus d'interactions entre l'adolescent et son environnement à l'intérieur duquel de multiples facteurs interagissent (Rumberger, 1995). Cette étude s'inscrit dans l'objectif de mieux comprendre la problématique du décrochage scolaire et s'inscrit précisément dans le cadre de l'école. Elle cherche à examiner le rôle de la relation maître-élève dans la décision de quitter les études secondaires avant l'obtention du diplôme d'études secondaires puisque la relation maître-élève a été rapportée parmi les motifs expliquant la décision de quitter les études avant la fin du secondaire. En même temps, cette recherche s'intéresse aussi aux liens entre la relation maître-élève et l'engagement de l'élève.

Le premier chapitre de cette recherche pose le problème du décrochage scolaire et fait état des connaissances à sujet. Il expose les diverses variables impliquées en mettant davantage l'accent sur deux systèmes tels l'école et l'élève. C'est particulièrement en insistant sur le rôle de la relation maître-élève ainsi que celui de l'engagement de l'élève que la problématique du décrochage scolaire est abordée.

Le deuxième chapitre présente le contexte théorique sur lequel s'appuie la recherche. Ce chapitre expose le cadre de référence de deux variables qui permettent d'opérationnaliser la relation maître-élève. Ces variables sont le style de communication interpersonnelle et la bienveillance de l'enseignant. Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant fait référence à une façon de faire de l'enseignant alors que la relation bienveillante s'apparente à une façon d'être. Aux concepts de la relation maître-élève s'ajoute, en complément, le cadre théorique de l'engagement de l'élève.

La recension intégrative des écrits, selon la méthode de Jackson (1989), compose le quatrième chapitre. Dans ce chapitre, la stratégie d'analyse des banques de données est présentée ainsi que les recensions et les études primaires identifiées. Suite à la présentation des études recensées, vient l'analyse de celles-ci pour en arriver à la formulation de quatre questions de recherche

Le chapitre quatre se consacre à la méthodologie de la recherche. On y retrouve une description des mesures associées aux variables indépendantes et dépendantes. Aussi, la démarche de traduction et de validation de deux instruments de mesure est décrite. Enfin, ce chapitre se termine par une présentation de la stratégie d'analyse des données.

Les résultats de la recherche sont présentés au chapitre cinq alors qu'ils sont interprétés et discutés au chapitre six en regard du cadre de référence et des études qui composent la recension des écrits. La conclusion constitue le dernier chapitre dans lequel sont rappelés les objectifs. Suivent ensuite une synthèse des résultats, les limites de l'étude, les pistes d'intervention et les pistes de recherche.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Définition du décrochage scolaire

Mais qu'entend-on par le terme décrochage scolaire ? Même si aucune définition n'est commune à tous les chercheurs du Québec, les jeunes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires portent le titre de décrocheur scolaire. En 1991, la l'instruction publique donne une définition opérationnelle de la question. Cette loi contraint tout enfant résidant au Québec à fréquenter obligatoirement l'école à compter du premier jour du calendrier scolaire, de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans, jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il a atteint 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le ministère de l'éducation (MEQ, 1991). De plus, cette définition spécifie qu'un élève décrocheur doit satisfaire à l'une des deux conditions suivantes :

- a) Un élève qui était inscrit au secteur « Jeunes » l'année précédente et qui ne l'est plus pendant l'année en cours ;
- b) Un élève qui n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et qui réside toujours au Québec.

À partir de cette définition, la démarche consiste à suivre une cohorte d'élèves qui entrent tous au même moment au secondaire et de voir, après cinq années, lesquels

possèdent un diplôme. Avec cette méthode, on fait plutôt référence à « la probabilité d'abandonner sans avoir obtenu de diplôme ». Depuis quelques années, on calcule les taux sur une période de sept ans incluant toutes les formes de diplômes obtenus à l'école secondaire dans tous les secteurs d'enseignement (MEQ, 2000). Puisque les taux de décrochage demeurent toujours élevés, une mobilisation des efforts est primordiale pour solutionner le problème.

1.2 Conséquences personnelles et sociales liées au décrochage scolaire

Les conséquences associées au décrochage sont nombreuses. Elles se répercutent autant au plan social qu'individuel. Socialement, les décrocheurs sont limités dans leur insertion au travail puisqu'ils représentent la catégorie d'âge qui affiche le taux de chômage le plus élevé parmi la population active (Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Les études montrent aussi que près de la moitié des prestataires de l'aide sociale n'ont pas obtenu leur DES. De près ou de loin, le décrochage scolaire a une influence sur le nombre croissant de personnes qui intègrent le régime d'aide sociale. À la longue, quand on les compare aux personnes du même âge détenant un diplôme, les décrocheurs en viennent à dépendre de l'administration publique puisqu'ils ont recours à de multiples programmes de formation professionnelle et d'insertion sur le marché du travail. Ils sont également plus enclins à présenter des problèmes de santé, à s'engager dans des activités criminelles et à devenir dépendants du régime d'assistance sociale et de supplément de revenu (Rumberger, 1995).

Ainsi, comme le décrocheur n'a pas de formation l'aidant à intégrer le marché du travail, il est contraint à occuper des postes précaires sur le marché périphérique de l'emploi. Les sources de revenus sont instables et les risques de pertes d'emploi sont alors plus élevés. À cet égard, celui qui décroche présente deux fois plus de chances de vivre une période de chômage comparativement à celui qui détient une formation

spécifique (Janosz, Fallu & Deniger, 2000). Puis, le décrochage scolaire accentue une forme de dépendance envers les instances gouvernementales, occasionnant ainsi la prise en charge et une augmentation des coûts de l'état. Conséquemment, le phénomène favorise l'isolement social, amplifie la détresse psychologique, limite l'autonomie et augmente la pauvreté (Potvin & Papillon, 1993).

Au plan individuel, les conséquences sont lourdes. Le décrochage scolaire est souvent synonyme d'analphabétisme et de pauvreté financière et culturelle. Les décrocheurs présentent des lacunes au niveau du savoir et du savoir-faire, tout en démontrant peu de confiance et d'estime de soi (Janosz, Leblanc, Boulerice & Tremblay, 1997). L'adaptation et l'insertion sociale et professionnelle de ces individus sont donc limitées (Leblanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993). De plus, on remarque que la consommation de drogue et d'alcool tend à être plus élevée chez cette population (Potvin & Papillon, 1993).

1.3 Processus du décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est le résultat d'un long processus d'interaction entre l'adolescent et son environnement et devient l'aboutissement d'un processus où plusieurs variables agissent (Bouchard, Coulombe & St-Amant, 1994; Finn, 1989; Rumberger, 1995). Les facteurs associés au décrochage scolaire sont multiples. Ils s'additionnent et s'influencent mutuellement. L'influence de ces variables peut débiter avant la fréquentation scolaire et se perpétuer tout au long de la scolarisation (Finn & Rock, 1997; Rumberger, 1995).

Devant l'ampleur de ce phénomène, plusieurs chercheurs ont analysé la question (Brais, 1991; Leblanc, Janosz & Langelier-Biron, 1993; Rumberger, 1995; Welhage & Rutter, 1986; Fortin, Royer, Potvin & Marcotte, 2004). Tous identifient clairement

les causes du décrochage scolaire au sein de plusieurs grands systèmes comme la société, l'école, la famille et l'élève lui-même. Parmi les systèmes de variables en cause, dans la présente recherche, le système de l'école sera privilégié, car il fut rapporté comme ayant été laissé pour compte (Hymel, Comfort, Shonert-Reichl & McDougall, 1996).

Puisque le système de l'école sera approfondi dans le but de cerner la dynamique du décrochage scolaire, ce sont les élèves qui le fréquentent encore qui seront privilégiés, donc les élèves à risque de décrocher, et non ceux qui ont concrétisé leur décision de quitter les études avant l'obtention du DES. C'est ce qui explique que la préoccupation de cette recherche se situe dans un contexte de prévention du décrochage scolaire.

Comme la recherche s'adresse à une population d'élèves qui n'ont pas encore concrétisé la décision de quitter les études sans l'obtention du DES, il apparaît pertinent de parler du risque de décrocher et non du décrochage proprement dit. Le risque de décrochage scolaire peut se définir comme l'intensité à laquelle l'élève manifeste des intentions de décrocher tout en étant toujours inscrit dans un établissement d'enseignement.

1.4 Le système de l'école

Parmi les caractéristiques du système scolaire, Rumberger (1995) discute de l'importance d'un climat social positif à l'école. Ce dernier souligne la part du contexte social de l'école dans l'explication du phénomène du décrochage scolaire. Il avance même que le contexte social de l'école se répercute jusque dans la salle de classe. En ce sens, le rôle de l'enseignant s'avère important puisqu'il est considéré comme l'un des principaux acteurs. L'ensemble des auteurs consultés suggère que

l'enseignant joue un rôle déterminant dans l'établissement d'un environnement pédagogique favorable à l'apprentissage, tant par la nature des stratégies pédagogiques utilisées que par la relation qu'il établit avec l'élève (Bujold & St-Pierre, 1996; Côté, 1998; Lévy, Créton & Wubbels, 1993; Noddings, 1988, 1992; Weinstein, 1996; Wentzel, 1997).

Les écrits scientifiques identifient deux catégories de moyens utilisés par les enseignants lors des séances de classe. On fait référence aux pratiques et aux stratégies pédagogiques employées ou aux interactions entre les élèves et les enseignants. Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt sera porté sur les interactions entre les enseignants et les élèves. La relation entre l'élève et l'enseignant représente un sujet d'actualité dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales comme le démontre un bon nombre d'écrits récents (Côté, 1998; Himreich & Théorêt, 1997; Lynch & Cicchetti, 1997; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000; Vallerand & Sénécal, 1992; Wentzel, 1997, 1998).

1.4.1 La relation maître-élève

Eccles, Midgley, Buchanan, Reuman, Flanagan et Mac Iver (1993) rapportent que le rôle des enseignants constitue un élément important, voire capital, dans l'adaptation scolaire des élèves. C'est lors de la période de l'adolescence que les représentations des relations vécues, entre autres avec les enseignants, deviennent des prédicteurs de la motivation et de l'ajustement scolaire des élèves. Les adolescents qui rapportent des relations positives avec leurs enseignants présentent une meilleure adaptation à l'école en termes d'engagement scolaire et d'autorégulation (Ryan, Stiller & Linch, 1994). Dans le même sens, Lynch et Cicchetti (1997) soulignent que la qualité des relations interpersonnelles des élèves a des effets sur leur adaptation scolaire. De plus, on rapporte que la qualité des relations entre les enseignants et les élèves tend à se détériorer une fois la transition du primaire au secondaire terminée (Eccles &

Harrold, 1996) : d'où l'idée d'insister encore plus sur la qualité des relations entre les enseignants et les élèves du secondaire.

De nombreux chercheurs ont souligné l'influence de la relation maître-élève dans le processus du décrochage scolaire (Himreich & Théorêt, 1997; Kortering & Braziel, 1999; Potvin, Paradis & Pouliot, 2000; Vallerand & Sénécal, 1992 ; Violette, 1991). À titre d'exemple, dans une étude sur les motifs du décrochage scolaire réalisée auprès de décrocheurs de l'île de Montréal, Himreich et Théorêt (1997) soulèvent que plus du tiers des élèves, soit 35 %, ont rapporté l'inimitié d'un ou de plusieurs professeurs parmi les motifs de décrochage prématuré des études. Les résultats des Kortering et Braziel (1999) vont dans le même sens. À la suite d'entrevues réalisées auprès de décrocheurs, ces derniers ont soulevé la présence d'attitudes négatives de la part des enseignants à leur endroit.

Également, Potvin, Paradis & Pouliot (2000) suggèrent que dans la classe, particulièrement au début du primaire, l'enseignant et l'élève entretiennent des attitudes réciproques qui favorisent, si elles sont positives, un vécu scolaire positif. D'autres chercheurs ont démontré que la relation entre un enseignant et un élève est plutôt négative lorsque ce dernier éprouve des difficultés scolaires (Potvin, Fortin, Marcotte & Royer, 2000; Potvin & Rousseau, 1993). Les écrits scientifiques ont bien reconnu le rôle des difficultés scolaires dans le phénomène du décrochage scolaire (Rumberger, 1995). Alors, si la relation entre l'enseignant et l'élève est négative, les risques de décrocher sont alors plus grands : d'où l'importance d'interactions positives entre l'enseignant et l'élève et cela, particulièrement dans le cas d'un élève qui présente des risques de décrochage scolaire.

1.4.1.1 Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant

Dans la documentation sur la relation maître-élève, le style de communication interpersonnelle de l'enseignant proposé par Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers, (1993) constitue une piste d'analyse intéressante puisque que très peu d'études ont été réalisées sur le sujet. On définit le style de communication interpersonnelle de l'enseignant comme la manifestation de comportements interpersonnels qui favorisent ou non la réussite scolaire des élèves. Cette notion fait donc appel au comportement de l'enseignant devant la classe en général. Selon Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993), la participation et l'apprentissage proprement dits des élèves sont associés à des styles de communication interpersonnelle précis. Parmi les huit styles de communication interpersonnelle répartis sur une échelle bidimensionnelle, trois d'entre eux s'avèrent plus positifs : directif, démocratique ou tolérant/démocratique. Si bien que l'enseignant adoptant l'un de ces trois styles contribue au développement d'attitudes positives de la part des élèves en regard de l'école et agit sur la réussite scolaire de ces derniers.

1.4.1.2 La relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève

En complément aux travaux de Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993), Noddings (1992) insiste sur la notion de bienveillance dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Cette notion fait référence à la relation personnelle entre l'enseignant et l'élève (Wentzel, 1997). De même, Noddings (1988, 1992) souligne que des interactions empreintes de chaleur et de bienveillance doivent être prises en compte puisqu'elles ont des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves. Une relation bienveillante, dans sa forme la plus simple, est définie comme une rencontre entre deux êtres humains, c'est-à-dire une personne qui donne de la chaleur et une personne qui reçoit la chaleur sans toutefois faire référence à une relation intime entre deux individus (Noddings, 1992). La relation chaleureuse sous-tend que sa

démonstration est le résultat d'une interaction entre deux individus voire l'enseignant et l'élève. Il est primordial que les deux parties, soit celle qui donne et celle qui reçoit, contribuent au développement et au maintien de la relation. Autrement dit, chacune des parties manifeste des comportements qui entretiennent ou non la relation. Toutefois, si une des deux parties ne répond pas à cette démonstration, il est alors impossible que la relation se maintienne.

De plus, Noddings (1992) apporte une contribution nouvelle dans le sens où la relation entre l'élève et l'enseignant s'effectue dans une perspective plus personnelle puisqu'elle s'explique dans le contexte d'une relation entre deux individus. Pour Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993), l'enseignant établit une relation avec la classe en général tandis que, pour Noddings (1992), l'enseignant crée une relation personnelle avec l'élève, et ce, en fonction des besoins spécifiques de l'élève.

À notre connaissance, aucune étude n'a approfondi la relation maître-élève par le biais du style de communication interpersonnelle de l'enseignant de même que par la présence d'une relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève en relation avec les élèves à risque de décrochage scolaire. Ces moyens pourraient constituer une manière originale d'aborder le problème. Également, on sait que l'adoption de style de communication interpersonnelle précis favorise la réussite scolaire des élèves (Wubbels, Créton, Levy & Hooymayers, 1993) et que la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève agit, elle aussi, sur la réussite scolaire (Wentzel, 1997). Pourrait-on observer ces mêmes différences auprès des élèves à risque de décrochage scolaire ?

1.5 Le système de l'élève

1.5.1 La motivation de l'élève

Selon la documentation scientifique consultée, la relation entre un enseignant et un élève agit, de près ou de loin, sur la motivation de l'élève (Côté, 1998; Vallerand & Sénécal, 1992 ; Wentzel, 1997). Dans leurs interactions, les enseignants transmettent une rétroaction quant à la performance scolaire des élèves. On rapporte également qu'ils ont un impact majeur sur la motivation à apprendre de leurs élèves (Harter, 1996). Dans le même sens, Eccles, Flanagan, Lord, Midgley, Roeser et Yee (1996) soutiennent que les agents sociaux, dans ce cas-ci les enseignants, doivent absolument répondre aux besoins psychologiques des adolescents faute de quoi la motivation, l'intérêt et la performance scolaire des élèves diminueront.

La majorité des ouvrages répertoriés s'entendent sur le fait que la motivation de l'élève représente un élément capital dans le cheminement et l'histoire scolaire de ces derniers (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Hanrahan, 1998; Maehr & Meyer, 1997; Valas & Sovik, 1994; Viau & St-Louis, 1997; Wentzel, 1989, 1998). Il est clair pour tous qu'un élève motivé réussit mieux à l'école. Et bien plus encore, Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan (1991) rapportent que les élèves motivés ont plus de chances de retenir les concepts appris et de se sentir confiants lors des situations d'apprentissage. Pour leur part, Viau et St-Louis (1997) conçoivent la motivation en contexte scolaire comme un phénomène complexe prenant sa source dans les perceptions de l'élève envers lui-même et son environnement. Ces mêmes perceptions ont des effets sur l'apprentissage de l'élève, car elles incitent à choisir une activité plutôt qu'une autre, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but fixé. Dans le même sens, Connell et Wellborn

(1991) soutiennent que les efforts déployés devant le travail scolaire et l'engagement de l'élève semblent être reliés significativement au rendement scolaire.

Lorsque l'on s'intéresse plus particulièrement aux facteurs associés au processus du décrochage scolaire, plusieurs auteurs discutent du rôle de la motivation (Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Vallerand & Sénécal, 1992). À la suite d'une analyse sur les points communs de différentes recherches, Vallerand et Sénécal (1992) insistent sur la part de la motivation vis-à-vis de l'école pour expliquer le phénomène. La motivation y est définie comme un ensemble de forces externes et internes qui déterminent le comportement (Deci & Ryan, 1985). Elle se divise en trois construits motivationnels : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque se traduit par le fait de participer à une activité pour la satisfaction retirée lors de la pratique de celle-ci. La motivation extrinsèque consiste à pratiquer une activité pour des raisons externes à cette dernière. Tandis que l'amotivation désigne l'absence de toute forme de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Selon Vallerand et Sénécal (1992), il semble que les élèves qui décrochent se distinguent des élèves persévérants en présentant un très faible niveau de motivation intrinsèque et extrinsèque accompagnée d'un haut niveau d'amotivation.

Parallèlement, Vallerand et Sénécal (1992) reconnaissent que le comportement de l'enseignant a aussi des effets sur la motivation des élèves. Le comportement contrôlant d'un enseignant produit une perte de motivation chez l'élève qui présente d'importants risques de décrocher avant la fin de son secondaire. Cette réaction est amplifiée lorsque l'élève vit des échecs scolaires répétés. Si tel est le cas, il sera d'autant plus intéressant de voir comment le style de communication interpersonnelle de l'enseignant juxtaposé ou non à une relation bienveillante est lié à la motivation, et ce, toujours en prenant pour cible l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves.

Dans leur plus récent ouvrage, Maehr et Meyer (1997) font une revue de la documentation scientifique sur la motivation en lien avec la scolarisation des élèves. Bien qu'ils constatent que le concept de la motivation est amplement défini selon des modèles théoriques cognitifs, il n'en demeure pas moins que les auteurs proposent quelques suggestions pour les travaux ultérieurs. Ils suggèrent d'orienter les recherches vers la compréhension des processus cognitifs et émotionnels qui accompagnent la motivation. Par ailleurs, ces mêmes auteurs avancent que la motivation peut se manifester de différentes façons, notamment par l'engagement de l'élève.

Plusieurs groupes d'auteurs ont analysé cette manifestation de la motivation (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Hodges, Pierson & Tomassonne, 1992; Grolnick & Ryan, 1987). De façon générale, tous s'entendent pour dire que les élèves engagés réussissent mieux à l'école (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992; Skinner & Belmont, 1993; Valas & Sovik, 1994). Finn et Rock (1997) mentionnent qu'à l'inverse les élèves à risque de décrocher se désengagent graduellement de leurs activités d'apprentissage.

1.5.1.1 L'engagement de l'élève comme indicateur de la motivation

L'engagement de l'élève constitue un indicateur de la motivation. Connell et Wellborn (1991) affirment que lorsque les enseignants répondent aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves, soit les besoins de compétence, d'autonomie et de relation, ces derniers peuvent alors s'engager dans les activités d'apprentissage. L'engagement de l'élève se traduit donc par la démonstration d'une implication comportementale dans les activités d'apprentissage accompagnée d'une émotion positive (Skinner & Belmont; 1993). Les élèves engagés choisissent des tâches en lien avec leurs compétences, initient des actions lorsqu'on leur en offre la

possibilité et déploient les efforts et la concentration nécessaires lors des activités d'apprentissage. En classe, ils sont enthousiastes, optimistes, curieux et intéressés. Il semble aussi que les élèves motivés s'engagent dans les activités d'apprentissage s'ils perçoivent que l'enseignant entretient une relation bienveillante avec eux (Wentzel, 1997). Dans le même sens, Skinner et Belmont (1993) avancent que la qualité des interactions entre l'élève et l'enseignant contribue à prédire la nature de l'engagement de l'élève puisque l'investissement de l'enseignant stimule l'engagement émotionnel de l'élève, surtout lorsque ce dernier perçoit l'enseignant comme étant chaleureux et affectueux envers lui.

À l'opposé, les élèves désengagés sont passifs, ne font pas beaucoup d'efforts, abandonnent facilement devant les défis, sont dépassés, dépressifs, anxieux ou même frustrés de leur présence en classe. Ils se retirent des occasions d'apprentissage ou adoptent une attitude rebutante envers les enseignants (Skinner & Belmont, 1993). Aussi, les élèves à risque de décrocher se situent souvent dans un processus de désengagement graduel envers l'école (Finn, 1989). Il n'est donc pas surprenant que les élèves à risque démontrent un moins grand engagement dans leurs études (Rumberger, Ghatak, Poulous, Ritter & Dornbusch, 1990). Dans leurs travaux, Finn et Rock (1997) ont fait la démonstration que l'engagement à l'école pourrait agir comme facteur de protection en regard du décrochage scolaire pour les élèves ayant eu une histoire scolaire difficile. Enfin, ces auteurs soulignent le rôle important des agents sociaux de l'école, tels les enseignants, pour renforcer les comportements d'engagement des élèves et ainsi agir sur le risque de décrochage scolaire.

1.6 Objet d'étude de la recherche

Dans les divers ouvrages consultés, aucune des études n'a examiné dans quelle mesure la relation maître-élève, vue sous l'angle du style de communication

interpersonnelle de l'enseignant, est en lien avec la motivation manifestée par l'engagement de l'élève. Aucune d'entre elles ne semble avoir intégré la notion de relation bienveillante au style de communication interpersonnelle de l'enseignant dans le but de cerner le mieux possible la relation entre l'enseignant et l'élève. Selon la documentation scientifique consultée, il semble que ces variables soient en relation dans le cas d'élèves qui réussissent. Mais, le sont-elles aussi auprès des élèves à risque de décrochage scolaire ? C'est ce que cette étude tentera de démontrer, dans une perspective de meilleure compréhension du phénomène du risque de décrochage scolaire, à travers l'intégration simultanée de variables scolaires qui, jusqu'à maintenant, n'ont pas encore été étudiées conjointement.

1.7 Questions générales de recherche

La problématique du décrochage scolaire est une des préoccupations importantes pour le Québec puisque cette dernière engendre plusieurs conséquences personnelles et sociales directes et indirectes. Il est donc essentiel que des efforts soient toujours déployés de sorte que tous puissent intégrer le marché du travail de façon stable et permanente. Parmi tous les facteurs qui contribuent à la décision de quitter les études avant le Diplôme d'études secondaires (DES), la relation entre l'enseignant et l'élève à risque de décrochage scolaire a été rapportée parmi la pléthore de motifs répertoriés. Il est important de ne pas négliger le rôle de la relation maître-élève puisqu'il semble que cet élément se retrouve parmi ceux qui incitent à décrocher (Himreich & Théorêt, 1997; Kortering & Braziel, 1999).

Le but de cette recherche consiste donc à examiner les liens entre chacune des variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, de la relation bienveillante et un indicateur de la motivation tel l'engagement de l'élève. Il semble que ces variables soient liées dans le cas des élèves persévérants, mais le sont-elles

dans le cas d'élèves à risque de décrochage scolaire ? Et si oui, comment ces variables sont-elles liées ? Finalement, quelle est leur contribution unique et conjointe dans l'explication du phénomène du décrochage scolaire ? La principale question de recherche pourrait se résumer ainsi : Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante et l'engagement de l'élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves qui fréquentent le secondaire ?

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Il a été exposé antérieurement que trois grands systèmes de variables contribuent à expliquer la problématique du décrochage scolaire (Rumberger 1995). Dans la présente recherche, l'objet à l'étude concerne les variables scolaires (système de l'école) et les variables personnelles (système de l'élève). Certains éléments théoriques associés à chacune des variables seront décrits de manière à illustrer leur contribution respective à la relation maître-élève, à la motivation et au risque de décrochage scolaire des élèves du secondaire. Conséquemment, les variables scolaires seront d'abord discutées et suivront ensuite les variables personnelles.

Afin de conceptualiser la relation maître-élève, deux concepts seront utilisés : le style de communication interpersonnelle de l'enseignant et la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève. De plus, dans le but d'analyser la motivation de l'élève, l'indicateur de l'engagement de l'élève sera étudié, et ce, toujours en tenant compte de l'intensité du risque de décrochage scolaire de l'élève.

2.1 Les variables associées au système de l'école

Dans une récente étude longitudinale, Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2004) identifient clairement six facteurs (personnels, familiaux et scolaires) les plus associés au risque de décrochage scolaire. Parmi ces facteurs, soulignons l'influence des

attitudes des enseignants à l'égard des élèves. Dans le même sens, d'autres écrits (Janosz & Leblanc, 1996; Rumberger, 1995) soutiennent que les élèves qui ont décroché proviennent d'une structure organisationnelle pauvre (grandes classes, peu d'activités parascolaires, manque d'encadrement scolaire et recours à la politique de redoublement) et d'un milieu où les processus organisationnels sont déficients (manque de valorisation de la réussite scolaire, attentes peu ou trop élevées envers les élèves, mauvaise gestion de classe, climat négatif de l'école ou de la classe, attitudes plutôt négatives de la part du personnel enseignant et relation maître-élève parfois difficile).

2.1.1 La relation maître-élève

De plus en plus, les écrits scientifiques démontrent que les établissements d'enseignement, tant primaires que secondaires, jouent un rôle majeur dans l'éducation des élèves (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 1998; 1999; Noddings, 1988, 1992). La relation entre l'élève et son enseignant fait, elle aussi, l'objet de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation et des sciences sociales (Bujold & St-Pierre, 1996; Côté, 1998; Lévy et al. 1993; Lynch & Cicchetti, 1997; Noddings, 1992; Potvin, Fortin, Marcotte & Royer 2000; Weinstein, 1996; Wentzel, 1997, 1998).

En 1998, le CSE insiste sur l'importance des liens sociaux et personnels dans la classe. C'est par l'esprit d'une communauté éducative dans la classe que les besoins de relations des adolescents sont satisfaits. Ainsi, la classe considérée comme une communauté de vie, doit miser sur la qualité des relations humaines tant entre les élèves eux-mêmes qu'entre l'enseignant et les élèves. En 1998, lors d'un rapport produit par le CSE, on précise aussi que la qualité des interactions en classe a des effets sur le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des

adolescents. Ils raffinent leur point de vue en précisant que « la qualité des interactions entre les élèves et l'enseignant tient aux liens personnels et affectifs qui s'installent entre eux : ce qui revêt une couleur spéciale à l'adolescence puisque le jeune est à la recherche de son identité tout en vivant une période d'instabilité » (p.31).

La documentation scientifique consultée démontre aisément que l'enseignant joue un rôle important dans l'établissement d'un environnement pédagogique favorisant l'apprentissage de l'élève, tant par la nature des stratégies pédagogiques utilisées que par la relation entre lui et ses élèves. Bien que la définition de la relation maître-élève varie d'un chercheur à l'autre, les recherches font consensus sur le fait qu'une relation positive agit sur la réussite scolaire de l'élève (Bujold & St-Pierre, 1996; Connell & Wellborn, 1991; Voelkl, 1995; Wentzel, 1997, 1998), au niveau de son engagement envers les tâches scolaires (Connell & Wellborn, 1991) et au plan de son intérêt pour l'école (Wentzel, 1997). Une relation maître-élève positive agit aussi sur la persévérance scolaire des élèves puisque l'enseignant et l'élève développent des attitudes réciproques qui favorisent, si elles sont positives, un vécu scolaire positif (Potvin, Paradis & Pouliot, 2000). À l'inverse, lorsque la relation est négative, les chances d'abandonner les études augmentent. Vallerand et Sénécal (1992) rapportent que les élèves ayant décroché ont indiqué qu'un comportement contrôlant de la part de l'enseignant contribue, dans une certaine mesure, à augmenter le risque de décrocher de l'école, et ce, avant même d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires.

Dans le cadre de cette recherche, dans l'objectif de conceptualiser les relations entre les enseignants et les élèves, deux variables (ou encore deux moyens) ont été choisies. Il s'agit du style de communication interpersonnelle de l'enseignant qui fait référence au comportement de l'enseignant envers le groupe-classe, et de la relation

bienveillante qui s'attarde davantage à la relation personnelle entre l'enseignant et l'élève. La prochaine section définit ces concepts.

2.1.1.1 Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant

Afin de conceptualiser les interactions entre les enseignants et leurs élèves, Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993) élaborent une typologie de comportements de l'enseignant dans une salle de classe. Cette typologie des styles de communication interpersonnelle de l'enseignant permet, entre autres, d'expliquer les interactions entre les élèves et leur enseignant. À l'analyse des écrits consultés, le style de communication interpersonnelle pourrait se définir comme la manifestation de comportements interpersonnels spécifiques reliés à l'intervention pédagogique. Ce dernier se réfère donc au comportement de l'enseignant envers la classe en général.

Brekelmans et ses collaborateurs (1993) font l'analogie entre le comportement de l'enseignant en classe et celui des parents à l'intérieur de la famille. Ils suggèrent que les enseignants, tout comme les parents, doivent développer une variété de comportements positifs lors des interactions avec les élèves de la classe tout en évitant, le plus possible, d'utiliser des comportements susceptibles de nuire à l'adaptation et à l'apprentissage des élèves. En ce sens, une sensibilisation aux effets des stratégies de communication à l'endroit des élèves, et plus particulièrement chez les élèves à risque de décrochage scolaire, est cruciale pour les enseignants.

L'apport d'une approche globale semble tout à fait approprié dans l'analyse des interactions entre les enseignants et les élèves. Cela suppose que le style de communication interpersonnelle de l'enseignant n'est pas une caractéristique personnelle de celui-ci, mais bien un élément d'une circularité entre deux parties. Ainsi, la relation maître-élève correspond alors à une interaction entre l'enseignant et l'élève résultant d'une circularité entre les parties. Étant réciproques et interreliés, les

comportements de chacun produisent des effets chez l'un et chez l'autre (Créton, Wubbels & Hooymayers, 1993).

Afin d'élaborer leur cadre conceptuel, Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) se sont basés sur la théorie de Leary (1957). À l'origine, la théorie de Leary (1957) avait pour but de décrire et de mesurer des comportements interpersonnels spécifiques de l'individu. Le principe sous-jacent à cette théorie stipule que la personnalité de l'individu se situe au cœur des interactions personnelles. La manière dont les gens communiquent transmet donc des indices de leur personnalité. De ses travaux de recherche, Leary (1957) arrive à regrouper les comportements interactionnels des individus en seize catégories qui, au fil du temps, se réduisent en huit, facilement identifiables à l'intérieur d'un modèle bi-dimensionnel.

De leur côté, Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993) adaptent la théorie de Leary (1957) de façon à la transposer à un contexte scolaire et, plus spécifiquement, dans une salle de classe. Tout comme Leary (1957), Brekelmans et ses collaborateurs (1993) caractérisent les comportements interpersonnels de l'enseignant selon un modèle bi-dimensionnel permettant d'identifier l'enseignant selon l'influence exercée sur les élèves et en fonction de la distance affective établie et maintenue auprès d'eux. Ces dimensions sont celles du contrôle et de l'affectivité.

La dimension contrôle (Dominance/Soumission) réfère au degré d'influence qu'exerce l'enseignant sur les élèves et indique le niveau de contrôle, la direction et la fréquence dans la communication d'un enseignant envers sa classe. Sur un continuum de comportements, l'enseignant peut manifester un comportement dominant ou encore à l'opposé, soumis envers ses élèves. Cela se manifeste par son pouvoir de leadership quant à son organisation, aux activités et objectifs d'apprentissage réalisés, aux règlements émis et renforcés, au degré de latitude permis et, finalement, à la place que l'enseignant occupe dans la classe et dans ses interactions avec les élèves.

La dimension affectivité (Confrontation/Coopération) réfère plutôt au niveau à partir duquel l'enseignant démontre des comportements d'aide, de soutien, d'adversité ou d'amitié, d'irritation ou encore à la manifestation de toute autre forme de comportements négatifs envers les élèves. Sur un continuum de comportement, l'enseignant peut alors agir d'une manière de confrontation ou, à l'opposé, afficher une attitude de coopération mutuelle. La dimension affectivité désigne donc le degré de proximité et de coopération entre l'enseignant et l'élève.

Les dimensions affectivité et contrôle servent toutes les deux d'axes horizontal et vertical illustrés dans le modèle présenté à la figure 1. À titre explicatif, la partie supérieure du modèle se caractérise par un comportement dominant de la part de l'enseignant tandis que la partie inférieure du modèle réfère à un comportement de soumission. Le côté droit du modèle représente les comportements de coopération de l'enseignant alors que les comportements de confrontation de l'enseignant se retrouvent du côté gauche du quadrant. La combinaison des quatre quadrants mène à huit sections qui illustrent divers comportements interpersonnels traduits ultérieurement par les styles de communication interpersonnelle de l'enseignant. Dans le quadrant I de la figure 1, se retrouvent les enseignants qui manifestent un haut niveau d'exigences et de sévérité envers les élèves tout en démontrant une attitude punitive. Le deuxième quadrant, soit celui se trouvant dans le coin supérieur droit, regroupe les enseignants ayant du leadership tout en étant soutenant. Le troisième quadrant fait référence aux enseignants compréhensifs et qui offrent un bon niveau de liberté à leurs élèves. Enfin, le quadrant situé dans le coin inférieur droit correspond aux enseignants moins dominants et moins hostiles envers leurs élèves.

La figure 2 illustre les différents patrons de comportements interpersonnels de l'enseignant sur les dimensions contrôle et affectivité. Les huit sections du modèle sont identifiées selon leur position sur les axes du modèle. Par exemple, les parties a)

et b) du quadrant caractérisent les comportements de dominance et de coopération de la part de l'enseignant. La différence entre les deux parties dans ce quadrant réside dans le fait que les comportements de type a) sont majoritairement dominants (DOMINANCE-coopération) alors que ceux de type b) (COOPÉRATION-dominance) sont plutôt coopératifs.

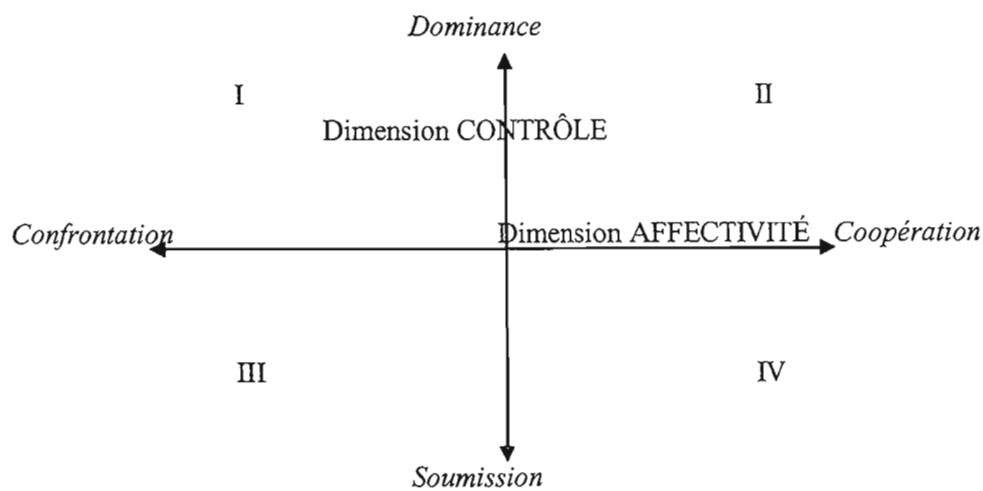


Figure I: Axes comportementaux selon le modèle de Leary (1957)

En se référant à la figure 2, une série de comportements spécifiques de l'enseignant sont associés à chacune des sous-échelles. En portant attention au côté droit du modèle, c'est-à-dire au quadrant supérieur droit, on retrouve la sous-échelle Leadership (a). Cette sous-échelle réfère à des comportements comme le fait de remarquer ce qui se passe dans la classe, de diriger, d'organiser et de donner des consignes, d'expliquer et d'assigner des tâches, de déterminer des procédures, de structurer les situations de la classe, d'expliquer et de maintenir l'attention. La sous-échelle Soutien et attitude amicale (b), quant à elle, se manifeste par de l'assistance aux élèves, la démonstration de l'intérêt envers eux, un comportement amical, une

considération envers les élèves, l'utilisation de blagues de sa part tout en inspirant la confiance et le respect des élèves. Dans le quadrant inférieur droit, la sous-échelle Attitude compréhensive (c) s'extériorise lorsque l'enseignant écoute avec intérêt, est empathique, démontre de la confiance et de la compréhension, accepte les excuses, examine des moyens pour distinguer des situations et, enfin, lorsqu'il est patient ou ouvert aux élèves. Pour sa part, la sous-échelle faisant référence au degré de liberté accordé aux élèves (d) renvoie à des comportements tels que le fait d'offrir des occasions pour un travail indépendant ou le fait de donner de la liberté et de la responsabilité aux élèves.

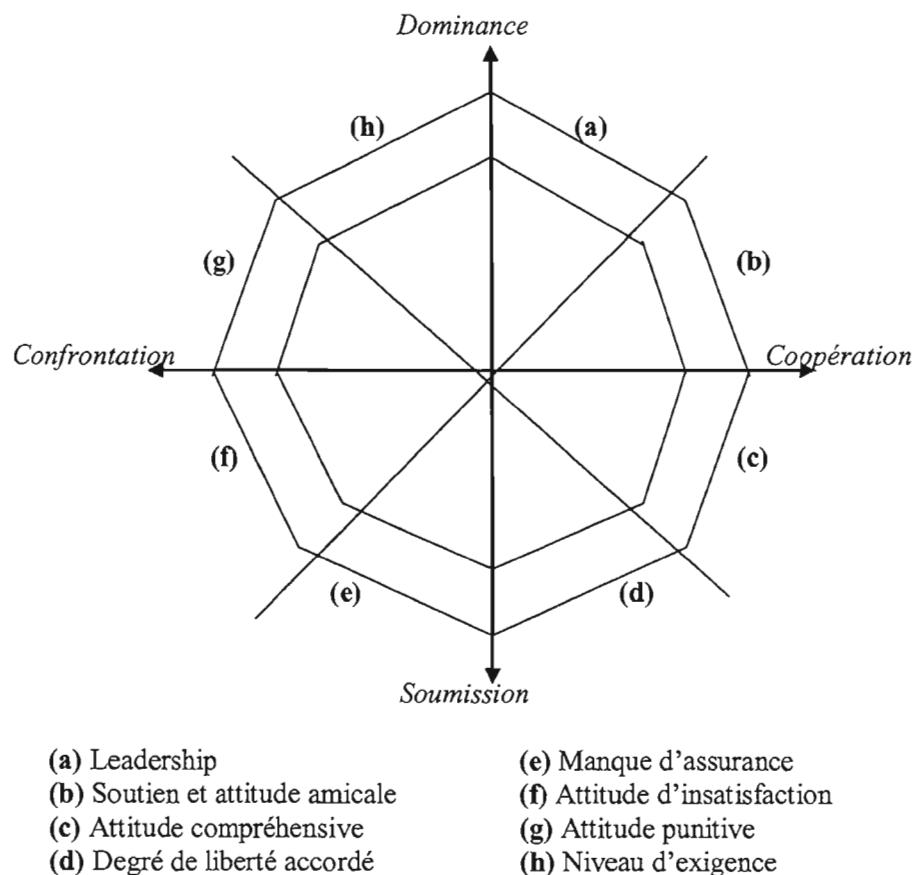


Figure 2 : Modèle bi-dimensionnel des comportements interpersonnels de l'enseignant inspiré de Brekelmans, Wubbels et Levy (1993)

Par ailleurs, le côté gauche du quadrant place dans le coin inférieur gauche la sous-échelle Manque d'assurance (e) qui regroupe des traits tels que le fait d'être peu dominant dans la classe, de s'excuser et de demeurer passif afin de voir la tournure des événements ou d'admettre qu'un élève est dans une mauvaise voie. La sous-échelle Attitude démontrant de l'insatisfaction (f) quant à elle, se caractérise par un enseignant qui attend le silence, qui distingue les bons et les mauvais élèves, qui demeure calme tout en signifiant son insatisfaction ou un air maussade, et qui, finalement, questionne et critique. Enfin, dans le coin supérieur gauche la sous-échelle Attitude punitive (g) s'opérationnalise par de la colère de l'enseignant ou de l'irritation et de la rage. L'enseignant oriente les élèves vers la tâche tout en les défendant, les corrigeant ou en les punissant s'il voit que c'est nécessaire. La sous-échelle Niveau d'exigences (h) se démontre par une attitude de sévérité en ce qui concerne le degré de latitude offert. Par exemple, l'enseignant surveille, juge et maintient le silence dans la classe. Il est strict tout en émettant et en faisant respecter les normes et les règlements.

Selon les recherches de Brekelmans, Wubbels et Levy (1993) auprès des élèves du secondaire, il semble que la dimension contrôle soit associée aux résultats scolaires des élèves. Plus l'enseignant est perçu dominant, plus ses élèves réussissent. Par conséquent, plus l'enseignant utilise des types de patrons de comportements comme un haut niveau d'exigences (h), du leadership (a), et qu'il offre du soutien et une attitude amicale (b) aux élèves et plus ces derniers tendent à obtenir de bons résultats scolaires. À l'inverse, lorsque l'enseignant manifeste des comportements qui font référence au degré de liberté accordé aux élèves (d), au manque d'assurance (e) et à une attitude d'insatisfaction (f), les élèves ont de moins bons résultats scolaires. Par ailleurs, la dimension affectivité serait, quant à elle, associée aux attitudes positives des élèves envers la matière qui leur est enseignée. Ainsi, le côté droit du modèle, soit les comportements interpersonnels de leadership (a), le soutien et l'attitude amicale

(b), une attitude compréhensive (c) et le degré de liberté offert (d) seraient responsables des attitudes positives des élèves alors que le côté gauche produirait l'inverse : des attitudes négatives chez les élèves.

Lorsque l'on s'intéresse de manière plus approfondie au modèle proposé par Brekelmans, Wubbels et Levy (1993), un des éléments intéressants consiste à observer des comportements à court terme (comportements moléculaires) et des comportements susceptibles de demeurer plus longtemps et à long terme (comportements molaires). Les comportements moléculaires ne sont pas des comportements durables ou encore représentatifs de la personnalité de l'enseignant. Ils ne représentent qu'une description d'un événement isolé et observé pendant une courte période donnée. Les comportements de communication des enseignants sont en perpétuel changement et dépendent fortement des situations de classes et des élèves présents.

Brekelmans, Wubbels et Levy, (1993) proposent une typologie comprenant huit styles de communication interpersonnelle de l'enseignant : les styles Leader, Soutenant, Compréhensif, Permissif, Incertain, Insatisfait, Punitif et Sévère. Les comportements de l'enseignant vont se distinguer en fonction de l'intensité des axes Dominance/Soumission et Coopération/Confrontation. La figure 3 présente la position des huit styles sur les axes du modèle. Les styles Leader, Soutenant, et Compréhensif se retrouvent tous trois dans le deuxième quadrant soit celui combinant un haut degré de Dominance et de Coopération. Ces trois styles démontrent le même niveau d'influence. Alors que presque chacun présente un niveau de dominance comparable, ils se distinguent toutefois par leur degré de proximité démontrée envers les élèves. L'enseignant Leader maintient un faible niveau de proximité envers les élèves résultant d'un degré plutôt bas à l'échelle de coopération accompagné d'un haut niveau de sévérité. L'enseignant Leader est celui qui est le moins coopératif parmi tous les styles alors que l'enseignant Compréhensif l'est le plus. Les styles

Incertain et Insatisfait sont les moins dominants parmi les styles mais ils se distinguent surtout au niveau de la dimension affectivité. Pour sa part, le style Répressif est celui qui fait preuve de la plus grande dominance parmi tous en combinant à cela des comportements d'opposition.

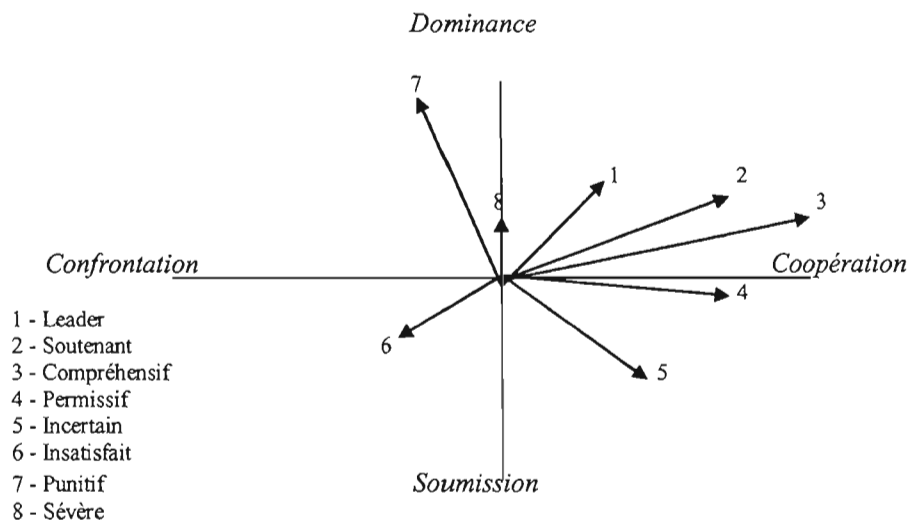


Figure 3 : Typologie des styles de communication interpersonnelle de l'enseignant par Brekelmans, Levy & Rodriguez (1993).

Voici, de manière systématique, les huit styles de communication interpersonnelle de l'enseignant élaborés par Brekelmans, Levy et Rodriguez (1993). Selon un ordre respectif de présentation, ces styles sont : leader, soutenant, compréhensif, permissif, incertain, insatisfait, punitif et sévère.

Le style Leader

Dans la classe de l'enseignant dont le style de communication interpersonnelle rejoint le style leader, l'environnement d'apprentissage est bien structuré et orienté vers la tâche. L'enseignant fait preuve d'une organisation efficace et complète ses séances d'apprentissage dans le temps requis. Il est dominant dans les stratégies pédagogiques

utilisées. L'enseignant leader possède de hautes exigences et des standards élevés envers les élèves et chacun d'eux travaille à atteindre les objectifs d'apprentissage. C'est l'enseignant qui dirige les discussions en classe et, généralement, il soutient l'intérêt des élèves. Concernant l'organisation de la classe, il rappelle les élèves qui dérangent ou qui flânent et, parfois, il peut même aller jusqu'à se fâcher. Pour leur part, les élèves reviennent rapidement à l'ordre et poursuivent le travail entrepris. Habituellement, l'enseignant maintient une distance affective entre lui et ses élèves, mais, occasionnellement, il peut démontrer plus de compréhension et être plus amical.

Le style soutenant

Lorsque les comportements d'un enseignant s'apparentent au style soutenant, l'enseignant et les élèves travaillent dans une atmosphère structurée, agréable et orientée vers la tâche. Les élèves sont attentifs et produisent généralement un meilleur travail que les élèves de l'enseignant leader. Dans la classe, les règles et les procédures sont claires et les élèves ne manifestent pas le besoin que l'enseignant les rappelle constamment à l'ordre. L'enseignant soutenant est enthousiaste et sensible aux besoins des élèves. Il développe des relations de proximité avec ces derniers et leur accorde une attention personnelle. Finalement, il semble que le style soutenant est celui qui est associé au bon enseignant selon la perception des élèves.

Le style compréhensif

L'enseignant dont le style s'apparente au style compréhensif maintient une structure qui supporte la responsabilité et la liberté des élèves. L'enseignant compréhensif utilise une variété de méthodes pédagogiques auxquelles les élèves répondent bien. L'environnement de la classe ressemble à celui que l'on retrouve dans la classe du style soutenant. Les séances d'apprentissage sont fréquemment organisées à travers des petits groupes de travail. De leur côté, les élèves aiment les périodes de classe et sont hautement engagés lors des séances d'apprentissage. Bien que le climat de la

classe soit plutôt agréable, et que les élèves s'amuse, il semble y avoir un besoin de renforcement au niveau des règlements puisque l'enseignant compréhensif ignore intentionnellement certaines erreurs de conduite mineures chez les élèves. Enfin, tout comme le style soutenant, l'enseignant dont le style est compréhensif développe des relations de proximité avec ses élèves.

Le style permissif

L'enseignant permissif est moins organisé que les styles précédents. Dans sa classe, les séances d'apprentissage sont moins bien préparées et ne suscitent pas autant de défis chez les élèves. Souvent, il débute les séances d'apprentissage par des explications en groupe et les élèves terminent seuls le travail. Ses attentes académiques ne sont pas clairement démontrées puisque l'enseignant permissif accorde une place importante aux vies personnelles des élèves. Malgré tout cela, il demeure que l'enseignant permissif est assez dominant dans la classe.

Le style incertain

L'enseignant dont le style est incertain fait preuve d'une grande coopération avec les élèves. Cependant, sa faiblesse se situe au niveau de son leadership. Ses séances d'apprentissage sont peu structurées de même qu'elles sont souvent non introduites complètement et ne sont pas suivies une fois entamées. Les attentes de performance en classe de l'enseignant incertain sont minimales et immédiates plutôt qu'à long terme. Pour leur part, les élèves ne sont pas orientés vers la tâche. Seuls ceux assis en avant sont attentifs alors que les autres jouent ou font leurs devoirs. Par conséquent, l'équilibre de la classe est moins productif et l'atmosphère est davantage au rythme de chacun. Les règlements concernant le comportement en classe sont arbitraires et les élèves ne savent pas exactement la nature des conséquences. L'enseignant incertain tolère les désorganisations dans la classe et ignore intentionnellement les troubles de comportements des élèves. Malgré que l'enseignant incertain tente de rappeler la classe à l'ordre, ses tentatives ont peu d'effet. Parfois l'enseignant

incertain réagit rapidement tandis que, d'autres fois, il ignore carrément le comportement dérangeant.

Le style insatisfait

La classe de l'enseignant insatisfait est caractérisée par un désordre agressif. L'enseignant et les élèves se voient comme des adversaires et passent la majeure partie de leur temps à provoquer systématiquement un conflit. Les élèves saisissent toutes les opportunités pour provoquer l'enseignant. Par exemple, il n'est pas impossible de voir l'enseignant insatisfait argumenter pour un élément peu important et il n'est pas surprenant non plus de voir l'élève résister en prétextant que l'enseignant n'a pas de droit sur lui. Au milieu de la confusion, l'enseignant insatisfait peut soudainement tenter de discipliner quelques étudiants, mais, plus souvent qu'autrement, il n'intervient pas auprès des bons élèves. Les règlements en classe ne sont pas énoncés clairement. L'enseignant passe son temps à gérer la classe en utilisant des techniques de gestion de classe inappropriées. Pour leur part, les élèves résistent aux tentatives de rappel à l'ordre tandis que l'enseignant croit que les élèves doivent obéir aux règlements. En conséquence, apprendre n'est pas l'objectif le plus valorisé en classe.

Le style punitif

L'enseignant de type punitif est l'image parfaite de la rigidité. Il est extrêmement dominant dans ses stratégies d'enseignement et innove très peu dans ses choix. Les séances d'apprentissage de l'enseignant punitif sont structurées, mais ne sont pas bien organisées. Une fois que les consignes pour réaliser l'activité sont transmises aux élèves, peu de questions sont permises ou encouragées par l'enseignant. Si les élèves travaillent individuellement, occasionnellement ils auront un peu d'aide de lui. L'atmosphère de travail est tendue et désagréable et les élèves sont craintifs. Comme les attentes de l'enseignant punitif sont fortement orientées vers la compétition, les élèves sont très préoccupés par leurs examens. Par son attitude et ses comportements,

l'enseignant réprime toute forme d'initiative chez les élèves. Aussi, il est très sévère dans la correction des travaux et des examens, ce qui fait que les élèves craignent les évaluations. Les élèves sous sa responsabilité ne sont pas engagés dans leurs activités scolaires. L'enseignant punitif réagit de façon disproportionnée à des transgressions aux règlements en classe et pose parfois des remarques sarcastiques à l'endroit des élèves. Pour leur part, les élèves sont extrêmement dociles à suivre les règlements craignant les sautes d'humeur de l'enseignant. L'enseignant punitif maintient une distance affective avec ses élèves au sujet de divers points. Les élèves perçoivent leur enseignant comme étant impatient et malheureux.

Le style sévère

L'atmosphère dans la classe de l'enseignant sévère varie entre celle de l'enseignant incertain et celle de l'insatisfait. La seule constante est que l'enseignant essaie continuellement de gérer la classe. La plupart du temps il réussit, contrairement aux styles mentionnés, mais en y déployant beaucoup d'énergie. Habituellement, il suit une routine de travail à l'intérieur de laquelle ses cours sont magistraux et il évite d'expérimenter de nouvelles stratégies pédagogiques. L'enseignant sévère préfère dominer et coopérer avec les élèves, mais, inévitablement, il n'atteint pas cet objectif puisqu'il éprouve beaucoup de difficultés à établir une atmosphère productive. Les élèves demeurent attentifs tant et aussi longtemps que l'enseignant essaie de les motiver. Lorsque les élèves sont engagés dans leurs activités scolaires, l'atmosphère de la classe est orientée envers la tâche et l'enseignant ne démontre pas beaucoup de chaleur humaine. Tout comme le type punitif, l'enseignant sévère maintient une distance affective avec ses élèves.

En bref, l'étude des modèles théoriques décrits précédemment met en évidence la pertinence d'examiner de plus près les styles de communication interpersonnelle de l'enseignant afin de mieux comprendre les interactions entre les élèves et leur enseignant dans une perspective de prévention du décrochage scolaire.

En terminant, rappelons que le style de communication interpersonnelle de l'enseignant réfère à l'utilisation de stratégies pédagogiques efficaces dans la classe ayant pour effet de contribuer à la création d'un environnement de classe favorable à l'apprentissage et à la réussite scolaire de l'élève. Selon le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, l'environnement d'apprentissage, l'organisation de la classe et la distance affective entre lui et ses élèves varieront. La théorie présentée précédemment est intéressante puisqu'elle renseigne sur les effets des comportements de l'enseignant devant le groupe classe. Cependant, à notre avis, Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) n'insistent pas assez sur l'importance de l'aspect de la relation personnelle entre l'enseignant et l'élève. Les écrits de Noddings (1984, 1988, 1992, 2000) viennent combler cette lacune.

2.1.1.2 La relation bienveillante

La relation bienveillante constitue le deuxième moyen utilisé pour analyser la relation maître-élève. Les travaux de Noddings (1984, 1988, 1992, 2000) apparaissent tout à fait pertinents dans le cadre de cette recherche. Cette dernière s'intéresse aux pratiques éducatives des enseignants depuis plusieurs années. Selon cette auteure, lorsque l'objectif consiste à favoriser la réussite du plus grand nombre, il est nécessaire de considérer la notion de relation bienveillante dans l'éducation des élèves.

La notion de bienveillance s'est développée à partir d'une orientation éthique qui prend sa source dans l'expérience maternelle lors d'activités comme éduquer des enfants, apporter des soins aux malades ou enseigner, par exemple (Noddings, 1984). Bien que cette notion ne soit pas exclusive aux femmes, il n'en demeure pas moins qu'elle est souvent associée à elles. Par contre, Noddings (1984) se réclame du fait que la bienveillance est une orientation morale qui devrait être autant désirée par les

femmes que les hommes et que tous doivent s'engager dans un travail ou des actions caractérisées par la bienveillance.

L'éthique de la bienveillance repose avant tout sur une étude des relations. En ce sens, il est fondamental de considérer la manière dont les gens établissent des contacts et comment ils interagissent. L'action spécifique de la bienveillance prend son origine d'une croyance dans une forme d'expérience qui entraîne à la réflexion et à l'orientation d'une réflexion critique. Cette expérience repose alors sur la satisfaction des besoins des uns et des autres tout en maintenant des relations saines.

Dans ses écrits, Noddings insiste largement sur la pertinence des relations bienveillantes dans les institutions d'enseignement et, notamment, entre les enseignants et les élèves. Elle précise que non seulement ce type de relation doit faire partie des relations entre les élèves et les enseignants mais elles doivent aussi faire partie des relations de tout le personnel scolaire. Dans la même veine, DeFord, (1996) lors d'une recension des écrits sur le concept de relation bienveillante, réaffirme qu'il est nécessaire que les enseignants soutiennent émotivement les adolescents de leur classe en prenant la responsabilité de reconnaître et de répondre aux besoins de chacun. La réponse à ces besoins vient contribuer à l'atteinte de leur plein développement tant au plan éducatif que personnel.

Dans la documentation scientifique, le concept de bienveillance a été discuté selon plusieurs termes tels que la compassion, les sentiments, les émotions, la sollicitude, la valorisation, l'intérêt, ou la reconnaissance des autres. Tout comme Noblit, Rogers, et McCadden (1995), Noddings (1992) définit le concept de relation bienveillante comme un sentiment éprouvé envers l'autre et à travers duquel la reconnaissance et la réponse sont des conditions pour initier, maintenir et compléter la relation. Dans sa forme la plus simple, la relation bienveillante se définit comme une rencontre entre deux êtres humains où on observe une personne qui donne de la chaleur humaine et

une autre qui reçoit cette chaleur humaine sans toutefois faire référence à une relation intime entre ces individus.

Une attention gratuite à l'endroit de l'autre ainsi qu'une entière disponibilité constituent les deux principales caractéristiques d'une relation bienveillante. Noddings (1988, 1992) précise que le fait d'être absorbé ou captivé par l'autre partie de la dyade oriente la motivation de celui qui initie la relation vers la seconde partie de la relation. En d'autres termes, lorsqu'un enseignant initie et entretient une relation bienveillante, il a aussi le pouvoir d'orienter et de favoriser la réponse à des besoins spécifiques chez l'élève.

Ces conditions revêtent encore plus d'importance lorsque l'on sait que tous les élèves manifestent le besoin que l'on porte une attention particulière à leurs besoins. Il est donc essentiel que l'enseignant considère chaque élève de la classe, et ce, spécialement lorsqu'ils présentent un risque de décrocher de leurs études. L'auteure suggère également que l'enseignant doit respecter des conditions jugées essentielles dans le développement des adolescents. Pour ce, l'enseignant doit faciliter la manifestation de comportements chaleureux de l'élève de même que l'engager dans un dialogue visant une compréhension mutuelle. Enfin, il doit encourager l'élève dans ses activités scolaires et s'attendre à ce qu'il réalise tout ce qui lui est possible en tenant compte de ses habiletés personnelles.

Noddings (1988, 1992) précise aussi que la notion de continuité ou de circularité occupe une place de choix dans la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève. Lorsqu'un enseignant démontre une attention particulière à l'endroit d'un élève, ce dernier doit être réceptif, reconnaître et répondre à cette démonstration sans quoi la relation ne peut se maintenir. Cette reconnaissance de l'élève devient alors une des raisons pour lesquelles l'enseignant manifeste et entretient une relation bienveillante.

Donc, la relation bienveillante sous-tend que sa démonstration est le résultat d'une interaction entre deux individus.

Dans le contexte d'une salle de classe, l'enseignant est celui qui émet la relation bienveillante et l'élève est celui qui reçoit et maintient ou non cette relation. Or, reconnaître et répondre ou non à une telle manifestation de la part de l'enseignant donne à l'élève le choix de maintenir ou non la relation bienveillante. Il est donc primordial que les deux parties contribuent au développement et au maintien de cette relation puisque dans une dyade de relation bienveillante, chacune des parties manifeste des comportements qui entretiennent ou non la relation. Toutefois, la notion de réciprocité dans la relation ne fera pas l'objet de cette recherche.

Dans une analyse philosophique de l'origine du concept de la relation bienveillante, Noddings (1984) fait référence à six points importants qui permettent de définir de façon encore plus précise cette relation :

1. Le terme bienveillance est utilisé pour décrire une relation possédant des caractéristiques particulières et pour décrire aussi un comportement, une pensée et une attitude de la part de la personne qui émet la relation bienveillante. Il est aussi important de considérer la contribution de celle qui reçoit cette relation bienveillante de même que des conditions dans lesquelles cette relation est créée et maintenue.
2. La personne qui initie la relation bienveillante prête attention à l'autre dans un état de réceptivité. Elle entend, voit et sent les besoins de l'autre avec qui elle entretient la relation bienveillante.
3. L'émetteur de la relation bienveillante est disposé à aider l'autre avec une implication directe dans les projets de l'autre. Elle peut parfois donner des conseils ou

encore réprimander. L'objectif consiste à promouvoir la croissance et la maturité tout en supportant l'autre dans des comportements indésirables.

4. Celui qui émet et entretient une relation bienveillante est guidé par une préoccupation constante à être attentif à l'autre et un désir d'aider directement l'autre tout en considérant aussi son réseau de relations.

5. La réciprocité de la relation bienveillante est aussi très importante comme il fut mentionné précédemment.

6. Les deux parties de la relation bienveillante s'efforcent d'être compétentes dans le travail fait tout en s'intéressant à l'autre partie.

Enfin, Noddings (1984) insiste auprès des enseignants pour qu'ils s'intéressent et connaissent leurs élèves de manière à être en mesure de faire des suggestions qui tiennent compte des besoins particuliers des élèves. Elle insiste sur le fait que les enseignants qui entretiennent des relations bienveillantes ne font pas seulement qu'interrompre un comportement indésirable par des punitions, ils essaient d'amener l'élève à comprendre et à évaluer sa pensée et son action. C'est donc par le dialogue que l'enseignant et l'élève arrivent à comprendre chacun le point de vue de l'autre. Ensemble, ils arrivent à construire de nouvelles intentions pour éviter que les comportements indésirables réapparaissent. Noddings souligne que, dans une perspective de bienveillance, le rôle d'enseigner pourrait se rapprocher de celui du parent. En fait, la notion bienveillante apparaît comme un incontournable lorsque l'on désire examiner la relation entre élève et enseignant dans un contexte de prévention du décrochage scolaire.

En complément aux travaux de Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) sur la relation maître-élève, Noddings (1988, 1992) apporte une contribution nouvelle dans

le sens où la relation entre l'élève et l'enseignant s'effectue dans une perspective plus personnelle puisqu'elle s'explique dans le contexte d'une relation entre deux individus. Dans le premier cas, le style de communication interpersonnelle de l'enseignant fait référence à une façon de faire de l'enseignant devant la classe en général alors que dans le second cas, la relation bienveillante sollicite une façon d'être de l'enseignant dans une relation personnelle avec l'élève.

2.2 Les variables associées au système de l'élève

La majorité des ouvrages répertoriés s'entendent pour dire que la motivation de l'élève représente un élément capital dans son cheminement et son histoire scolaire (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Hanrahan, 1998; Maehr & Meyer, 1997; Valas & Sovik, 1994; Viau & St-Louis, 1997; Wentzel, 1989, 1998). Il est évident pour tous qu'un élève motivé réussit mieux à l'école.

Par ailleurs, Maehr et Meyer (1997) avancent que la motivation peut se manifester de différentes façons et notamment par l'engagement de l'élève. Cet indicateur sera maintenant discuté et servira d'intermédiaire pour analyser des manifestations de la motivation des élèves et, notamment, dans le cadre scolaire. Cependant, avant de présenter chacun de ces concepts, il est nécessaire de présenter le modèle théorique de Connell et Wellborn (1991).

2.2.1 La motivation de l'élève

Connell et Wellborn (1991) présentent un modèle théorique visant à expliquer le fonctionnement des processus du soi (*self-system*) Ce modèle comprend quatre postulats de base: a) chaque humain tente de répondre à des besoins psychologiques

fondamentaux comme les besoins de compétence, d'autonomie et de relation ; b) les processus du soi se développent à partir de l'interaction entre les besoins psychologiques et le contexte social dans lequel se retrouvent des entreprises culturelles particulières ; c) les aspects du contexte social les plus pertinents à la satisfaction de ces besoins sont la présence d'une structure, le support à l'autonomie et l'implication; d) les variations inter et intra-individuelles des processus du soi produisent une fluctuation dans les patrons de comportement dépendamment des entreprises culturelles.

Dans ce modèle, le développement de la personne est considéré comme un processus actif dans la construction du soi, et ce, dès les premiers instants de la vie. Le soi se conçoit comme un ensemble d'appréciations personnelles dans lequel l'individu évalue son statut dans des contextes particuliers au regard de la réponse aux trois besoins psychologiques fondamentaux : compétence, autonomie et relation.

Le besoin de compétence se définit comme l'expérience d'un individu capable de produire des résultats désirés tout en évitant ceux non désirés. Quant à lui, le besoin d'autonomie se concrétise par l'expérience d'un choix dans l'initiation, la poursuite et la régulation d'une activité tout en expérimentant le lien entre ses propres actions, des buts et ses valeurs personnelles. Enfin, le besoin de relation représente le besoin de se sentir lié, de façon sécuritaire, à son réseau social tout en expérimentant le fait d'être un individu digne, capable d'être aimé et respecté. Le rôle de la personne dans le développement du soi se manifeste par le développement de ce qu'elle cherche à expérimenter tout en répondant aux besoins énoncés précédemment.

Le modèle proposé par Connell et Wellborn (1991) s'appuie sur un autre principe : celui que le développement des processus du soi se fait au travers des interactions avec les personnes dans des contextes socioculturels et historiques particuliers. Ce principe, cohérent avec les théories sociales, s'en distingue par le fait qu'il s'interroge

sur la manière dont les interactions sociales contribuent au développement des processus du soi. En ce sens, il est donc pertinent de voir dans quelle mesure les relations entre les enseignants et les élèves influencent la motivation de ces derniers.

Enfin, le modèle s'intéresse au lien entre la personne et son comportement (c'est-à-dire l'action concrétisée) au travers de construits comme l'engagement et le désengagement. Lorsque les besoins psychologiques sont satisfaits, dans une entreprise particulière : la famille, l'école ou le travail, l'engagement apparaît et se manifeste au niveau émotionnel, comportemental et cognitif. À l'inverse, lorsque les besoins psychologiques ne sont pas satisfaits, le désengagement en est le résultat avec tous ses effets pervers au niveau des mêmes composantes présentées antérieurement.

Si on se réfère au modèle présenté, les processus du soi associés aux trois besoins reflètent aussi les capacités, les habiletés et l'ajustement personnel des individus dans une entreprise quelconque. Ainsi, les liens entre la personne et son action tels que proposés dans ce modèle se distinguent par le fait qu'ils rendent compte de relations directes entre les perceptions de soi et la performance ou l'ajustement de la personne. Autrement dit, dans ce modèle, les patrons de comportement viennent médier la relation entre les processus du soi et l'acquisition de compétences spécifiques et l'ajustement de la personne dans les diverses entreprises.

La forme d'action la plus régulièrement discutée au travers des théories est celle du comportement. Cette action comportementale inclut toute forme d'activité motivée et coordonnée physiquement. Par exemple, arriver à parler, lancer, marcher sont toutes des activités qui doivent être considérées comme un comportement motivé. À l'inverse, toute réponse faisant appel à un réflexe physiologique ne peut pas être considérée comme une réponse comportementale propre et ne peut être considérée à titre d'action humaine.

De plus, les émotions peuvent être considérées à titre de réponse motivationnelle. Dans certaines théories, comme par exemple celle de Deci et Ryan (1985), les émotions sont identifiées comme ayant à la fois des antécédents et des conséquences sur la motivation. Les émotions constituent une action dans la mesure où elles sont une expression d'une appréciation des expériences. Des émotions telles que l'intérêt, l'ennui, la nervosité, la joie ou la colère en sont des exemples. Par contre, la peur conditionnée ou la dépression causée par un déséquilibre hormonal ne peuvent être considérées comme des exemples de la composante émotionnelle de l'action.

Finalement, un petit groupe de théoriciens s'intéressent à la motivation reflétée par l'orientation de l'activité. L'orientation fait référence à la tendance d'un individu dans les aspects de l'activité ou de la tâche. Le fait de préférer, favoriser et orienter une activité plutôt qu'une autre concrétise cette forme d'action.

En somme, dans le modèle présenté par Connell et Wellborn (1991) sur les aspects motivationnels du soi, il importe de considérer les trois composantes de l'action telles que présentée précédemment. Selon ces auteurs, les processus motivationnels sont reflétés dans les comportements et dans les émotions des individus. Ils sont aussi reflétés dans les préférences et les tendances de la personne en lien avec des activités particulières ou des aspects de l'activité et, plus largement, aux entreprises culturelles dans lesquelles l'individu se retrouve.

2.2.1.1 L'engagement de l'élève comme indicateur de la motivation

L'activité motivationnelle est caractérisée en termes d'engagement et de désengagement qui font référence aux qualités motivationnelles générales de l'action. Elles n'incluent pas de référence à des motifs particuliers ou à des facteurs motivationnels. En termes opérationnels, l'engagement fait référence à un ensemble d'actions organisées autour d'une performance dans une tâche spécifique ou à un

ensemble de tâches spécifiques. Les individus peuvent être motivés à s'engager dans une tâche ou une entreprise quelconque si elle leur offre la possibilité de répondre à des besoins ou à des buts spécifiques. À contrario, le désengagement reflète des patrons d'actions organisés autour de la non-performance ou l'évitement d'une tâche ou d'une entreprise. Lorsqu'une tâche particulière ne répond pas à des besoins ou à des buts personnels, survient alors le désengagement.

L'engagement et le désengagement caractérisent le comportement, les émotions et l'orientation des comportements humains. Telles sont les composantes de l'action. Chacune de ces composantes a des instances autant dans l'engagement que dans le désengagement. Ces instances de l'engagement comportemental comprennent l'effort et l'attention alors que le désengagement est représenté par la passivité et l'inattention. Pour leur part, l'intérêt et le bonheur sont les instances de l'engagement émotionnel tandis que la nervosité et la colère constituent les instances du désengagement émotionnel. Enfin, une préférence pour des tâches qui suscitent des défis et le fait de concrétiser des décisions indépendantes s'opposent donc à une préférence pour des tâches faciles. Le fait de laisser les autres faire des choix ou prendre des décisions représente alors une orientation engagée ou désengagée envers les tâches dans le cadre du second cas.

Lorsque l'on oppose l'engagement au désengagement, certaines conclusions s'imposent. Lorsque les gens exécutent une activité associée à une tâche particulière (par exemple le fait d'apprendre de nouvelles habiletés) ou à une entreprise (l'école), les actions déployées dépendent du degré auquel les besoins motivationnels ou les buts sont continuellement atteints. Ces actions déployées représentent l'engagement en opposition au désengagement dans une tâche ou une entreprise donnée. Lorsque l'action est en cours, les individus sont engagés ou désengagés. En ce sens, l'engagement (par exemple faire preuve d'efforts pour réaliser la tâche jusqu'à la fin

ou encore être heureux) est une activité qui reflète simultanément une absence de désengagement (par opposition à la passivité, à l'inattention, à la colère).

Les actions possibles sont vastes étant donné les variations humaines. En fait, les instances (c'est-à-dire le comportement, les émotions ou l'orientation) dans lesquelles les gens sont engagés ou désengagés de façon uniforme ne sont que des exceptions à la règle. Les patrons de comportement peuvent être une combinaison des composantes de l'action (le comportement, les émotions et l'orientation du comportement) dans une variété de situations. Par exemple, un individu peut être engagé de façon comportementale dans une tâche (travailler à compléter quelque chose ou y porter attention) tout en étant désengagé au plan émotif (être inquiet en cours de tâche) et au plan de l'orientation du comportement (dépendre des autres pour les consignes ou le fait de préférer des tâches faciles). Même plus, une personne peut manifester un engagement évident jusqu'à ce qu'il soit confronté à des défis ou à des difficultés. La réponse à ces défis peut alors représenter une autre facette de tous les patrons d'engagement ou de désengagement possibles dans une tâche ou une entreprise quelconque.

Connell et Wellborn (1991) présentent plusieurs prototypes d'engagement et de désengagement. Il s'agit de trois prototypes théoriques décrivant les individus dans trois patrons d'engagement différents et trois prototypes théoriques décrivant les individus dans trois patrons de désengagement différents. Par définition, les trois prototypes d'engagement représentent les individus qui acceptent et sont soumis aux buts d'une entreprise culturelle donnée. Le premier des trois prototypes, le « *conformist* », représente celui qui se joint à la moyenne des gens de l'entreprise culturelle dans laquelle il se retrouve. Les gens qui sont représentés par le deuxième prototype, le « *enmeshed* », se distinguent du premier groupe par le fait qu'ils ont leur propre système de buts et des valeurs distinctes de la moyenne des gens de l'entreprise culturelle à laquelle ils adhèrent. Le troisième prototype, « *innovate* »,

représente les gens qui utilisent une manière créative et idiosyncrasique pour accomplir les buts culturels valorisés par l'entreprise.

À l'opposé, les trois prototypes du désengagement sont ceux qui n'acceptent pas ou qui se sont retirés de la poursuite des buts de l'entreprise. Le premier prototype, « *ritualistic* » est celui qui a superficiellement adopté les buts de l'entreprise sans toutefois accepter et adhérer aux valeurs de l'entreprise. Le deuxième prototype, le *rebelle*, représente celui qui est dirigé vers des buts complètement différents de ceux proposés par l'entreprise culturelle dans laquelle il se retrouve. Et enfin, le troisième prototype, le *retiré*, caractérise les individus qui démontrent la suspension de leur engagement dans les buts et même qui ne désirent aucunement s'engager dans l'entreprise donnée.

L'organisation de l'action à l'intérieur de prototypes requiert un traitement plus complexe des patrons de comportement selon les composantes de l'action présentées précédemment. L'utilisation d'une perspective de comportements bipolaires opposant l'engagement au désengagement permet cette distinction.

Dans le cadre d'une entreprise culturelle plus spécifique, voire l'école dans le cas de la présente recherche, il est pertinent d'utiliser le modèle présenté par Connell et Wellborn (1991) puisque leurs recherches se sont réalisées dans un contexte scolaire. De plus, Skinner et Belmont (1993) ont exécuté leurs travaux de recherche sur l'engagement des élèves dans un cadre scolaire. Pour ces auteurs, les élèves engagés dans la classe sont ceux qui complètent le travail demandé, demeurent centrés sur la tâche à exécuter, portent attention et sont curieux et intéressés lors des activités d'apprentissage. A l'inverse, les élèves désengagés sont moins portés à compléter le travail à réaliser ; ils portent moins ou très peu d'attention en classe, s'ennuient ou sont peu intéressés lors des activités d'apprentissage.

Dans la même veine, pour Skinner et Belmont (1993), les élèves engagés démontrent une implication comportementale dans les activités d'apprentissage, accompagnée d'un sentiment émotionnel positif. Ils choisissent des tâches en lien avec leurs compétences, initient des actions lorsqu'on leur en offre la possibilité et déploient les efforts et la concentration nécessaires lors des activités d'apprentissage. En classe, ils sont enthousiastes, optimistes, curieux et intéressés. À l'opposé, les élèves désengagés sont passifs, ne font pas beaucoup d'efforts, abandonnent facilement devant les défis, sont dépassés, dépressifs, inquiets ou même frustrés de leur présence en classe. Il en résulte un retrait des occasions d'apprentissage ou encore une attitude rebutante envers les enseignants.

En résumé de ce chapitre, rappelons que trois moyens furent présentés afin de permettre une analyse du lien entre la relation maître-élève et la motivation de l'élève. Afin de conceptualiser la relation maître-élève, les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant et celle de la relation bienveillante furent définies. Concernant la motivation, un indicateur de celle-ci a été discuté et élaboré à son tour. Il s'agit de l'engagement de l'élève.

CHAPITRE III

LA RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre III présente la recension des écrits. Il traite du lien entre la relation maître-élève et l'engagement des élèves, notamment auprès de ceux à risque de décrocher du secondaire avant l'obtention du DES. La méthode utilisée pour réaliser cette recension s'inspire de celle proposée par Jackson (1989). Cinq parties divisent ce chapitre. D'abord, le système de repérage des études sera exposé; suivront les recensions antérieures et la recension des études primaires qui seront analysées; sera rédigée une courte synthèse qui intègre le cadre théorique et la recension des écrits pour finalement terminer par les questions de recherche.

3.1 Le système de repérage des études

Pour réaliser la recension des écrits, trois banques informatisées sont interrogées : ERIC de 1966 à 2000 et de 2001 à 2005, PsycINFO et DISSERTATION ABSTRACTS INTERNATIONAL de 1967 à 2000 et de 2001 à 2005. À cette méthode, se sont aussi ajoutées les références fournies par les auteurs à titre de deuxième source de repérage d'études pertinentes.

D'une part, les descripteurs utilisés pour interroger les banques PsycINFO et DISSERTATION ABSTRACT INTERNATIONAL sont : teacher-student-interaction ou teaching adj. style* ou teaching with caring et achievement-motivation ou

motivation ou commitment ou involvement et school-dropouts ou academic-failure ou academic underachievement ou achievement-motivation ou motivation ou commitment ou involvement et (teacher-student-interaction ou teaching adj. style* ou teaching with caring ou school-dropouts ou academic-failure ou academic underachievement) et high school dropouts ou teacher adj. (caring ou regard). Avec ces descripteurs, 90 études ont été recensées.

D'autre part, les descripteurs employés pour interroger la banque ERIC sont : teacher with caring ou time-on-task ou motivation ou engagement et high school student et teacher-student-relationship ou teacher-influence ou teaching-styles ou teacher with caring et dropout* ou teacher-student-relationship ou teacher-influence ou teaching-styles et dropout* et high-school-student ou time-on-task ou motivation ou engagement et teacher-student-relationship ou teacher-influence ou teaching-styles ou teacher with caring et high-risk-student ou time-on-task ou motivation ou engagement et teacher-student-relationship ou teacher-influence ou teaching-styles ou teacher with caring et time-on-task ou motivation ou engagement et teacher-student-relationship ou teacher-influence ou teaching-styles ou teacher with caring et underachievement or low achievement or academic failure. Avec ces descripteurs, 109 études ont été répertoriées.

Trois objectifs de recherche guident la recension des écrits. D'abord, la recension a pour objectif d'examiner le lien entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, de la relation bienveillante et de l'engagement de l'élève, et ce, auprès des élèves qui présentent un risque de décrocher avant la fin de leur secondaire. Le deuxième vise à examiner la nature du lien qui existe entre les variables mentionnées précédemment. Enfin, le troisième objectif cherche à voir la contribution unique et conjointe des variables dans l'explication du phénomène du risque de décrochage scolaire.

Les banques PsycINFO, ERIC et DISSERTATION ABSTRACT INTERNATIONAL ont été interrogées. Au total, 163 références furent analysées puisque 33 études n'ont pas répondu aux critères de sélection. Les critères de sélection sont les suivants. Pour être retenues, les recherches devaient s'adresser à une population d'adolescents fréquentant le secondaire et, idéalement, dans un contexte de risque de décrochage scolaire. Cependant, rares sont celles qui furent le cas. Seules les études qui comprennent les variables à l'étude dans un contexte d'élèves réguliers ont été considérées.

En principe, les recherches devaient s'intéresser à toutes les variables mentionnées au texte. Par contre, aucune d'elles ne s'est intéressée à la fois aux variables du style de communication interpersonnelle, de la relation de type bienveillante en lien avec l'engagement de l'élève, et ce, dans un contexte de prévention du décrochage scolaire. Ont donc été examinées les études qui traitaient de l'une ou de l'autre de ces variables en même temps.

Parmi les recherches recensées, seulement celles ayant pour objectif d'analyser les effets de la relation maître-élève sur les élèves furent conservées. Ont été exclues de la recension les populations à l'étude autres que le secondaire, les livres de toutes sortes, les recherches sur les conditions de la réussite scolaire, les articles sur les variables qui concourent à la décision de décrocher avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, les guides d'enseignement, les études sur le redoublement scolaire, les programmes de prévention du décrochage scolaire ou d'autres programmes, les recherches dans des contextes culturels trop éloignés du contexte Nord américain, les études sur la motivation qui s'éloignent de l'engagement de l'élève et, finalement, les recherches dont la méthodologie était d'orientation qualitative. La raison qui justifie un tel choix s'explique par le fait que la présente recherche s'inscrit dans un cadre quantitatif et que, bien que les recherches de types qualitatifs soient éclairantes et pertinentes en regard de l'objet de recherche, il fut

décidé de limiter le travail d'élaboration de la recension des écrits à ce type de méthodologie.

À l'examen des études répertoriées, trois d'entre elles se sont intéressées à l'une ou l'autre des variables à l'étude. Outre celles-ci, trois autres études furent considérées dans la recension puisque ces études sont jugées pertinentes au regard des questions de recherche.

3.2 Les recensions antérieures

Soulignons d'abord qu'aucune recension n'a fait l'objet à la fois des trois variables à l'étude mentionnée antérieurement. Néanmoins, l'analyse des références a permis de répertorier deux recensions pertinentes portant sur les styles de communication interpersonnelle de l'enseignant et sur le concept de bienveillance dans l'éducation primaire et secondaire. Il s'agit des recensions de Wubbels, Créton et Hooymayers (1991) et de DeFord (1996). D'un côté, Wubbels Créton et Hooymayers (1991) suggèrent une revue des recherches utilisant le concept du style de communication interpersonnelle des enseignants. De l'autre, DeFord (1996) propose une revue des écrits sur le concept de bienveillance chez les enseignants du primaire et du secondaire. Enfin, aucune recension n'a porté sur la variable de l'engagement de l'élève tel que vu dans le cadre de la présente recherche. Voici, de façon systématique ou sommaire, chacune de ces recensions.

3.2.1. La recension de Wubbels, Créton et Hooymayers (1991)

L'objectif de la recension de Wubbels, Créton et Hooymayers (1991) consiste à présenter les résultats des recherches portant sur les styles de communication interpersonnelle des enseignants en lien avec le modèle de Leary (1957). La plupart

des recherches répertoriées prennent origine d'une étude longitudinale hollandaise menée par l'université d'Utrecht dont le programme de recherche se nomme : « Education for teachers ». Cette étude longitudinale, menée par Wubbels, Créton et Hooymayers depuis 1980, a pour objectif d'identifier les concepts importants d'un enseignement efficace tout en contribuant à l'avancement des connaissances reliées aux programmes de formation en éducation.

La recherche de type descriptif-corrélationnel-expérimental comprend quatre phases : a) la précision d'un concept potentiellement pertinent pour un enseignement efficace, b) la définition, la description et la mesure du concept de style de communication interpersonnelle de l'enseignant dans de plus vastes détails en relation avec d'autres variables de la situation d'enseignement, c) l'évaluation de l'utilité du concept de style de communication interpersonnelle de l'enseignant pour un enseignement propice (légitimation), d) l'actualisation des activités concernant le concept de style de communication interpersonnelle de l'enseignant dans les programmes de formation des enseignants. Les résultats des recherches reliés à chacune des phases seront présentés systématiquement.

La première phase de la recherche

La phase I de la recherche a pour but de préciser le concept de style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Les résultats des recherches mentionnées (Hooymayers & al. 1978; Veenman, 1984 voir Wubbels, Créton & Hooymayers. 1991) indiquent que les nouveaux enseignants ne sont pas suffisamment guidés lors de leur première année d'enseignement et demandent davantage de tutorat. Un programme d'insertion a alors été présenté aux nouveaux enseignants, lequel a permis d'obtenir leur collaboration dans le cadre du projet de recherche. L'intérêt principal de cette phase vise les comportements des enseignants. De ce point de vue, les chercheurs proposent que les comportements interpersonnels des

enseignants soient des facteurs-clés dans les problèmes de discipline vécus par les nouveaux enseignants.

La deuxième phase de la recherche

La deuxième phase du projet de recherche a pour objectif de décrire et de mesurer les comportements interpersonnels des enseignants. Dans le but de réaliser cette deuxième phase, Wubbels, Créton et Hooymayers, (1991) font la distinction entre les comportements institutionnels et les comportements interpersonnels des enseignants. Les comportements institutionnels réfèrent aux aspects techniques comme les choix et l'organisation du matériel scolaire, les méthodes d'enseignement comme par exemple les stratégies utilisées pour stimuler la motivation des élèves. Les comportements interpersonnels, quant à eux, réfèrent plutôt à la création et au maintien d'un bon climat de classe.

Les auteurs adoptent une perspective systémique dans l'analyse des comportements interpersonnels des enseignants. En ce sens, la communication entre les enseignants et les élèves s'inscrit dans un processus circulaire dont l'influence est réciproque. La circularité des comportements consiste à développer les comportements interpersonnels tout en les maintenant.

La perspective systémique des comportements interpersonnels des enseignants permet de décrire les processus de la communication dans la classe mais non de mesurer les comportements interpersonnels. Sur la base d'une revue de la documentation scientifique reliée au style de communication, aucun instrument de mesure n'a été repéré. Initialement, pour décrire et mesurer les comportements interpersonnels des enseignants, Wubbels, Créton et Hooymayers (1991) se sont inspirés de la théorie de Leary (1957) et d'un instrument construit à partir de ce modèle. Il s'agit du *Interpersonal (Adjective) Checklist* (ICL, Laforge & Suczek, 1954). Par la suite, cet instrument n'a pas été retenu à titre d'instrument acceptable

pour décrire ou mesurer les comportements interpersonnels des enseignants en raison du fait que plusieurs des items ne s'appliquaient pas à la condition des enseignants.

Wubbels, Créton et Hooymayers (1985 ; voir Wubbels & al. 1991) ont alors développé une mesure du concept adressée aux enseignants et aux élèves du secondaire qui vise à obtenir la perception du style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Cet instrument, disponible en deux versions (hollandaise et américaine), comprend huit sous-échelles réparties selon 70 items, pour la version hollandaise, et 64 énoncés pour la version américaine. Les coefficients de consistance interne des versions adressées aux élèves et aux enseignants sont respectivement de ,70 et ,90. Pour chacun des questionnaires complétés, un ensemble de huit scores est rendu, lesquels sont considérés à titre de profils de comportements. Chacun des profils indique les scores obtenus sur le style de communication perçu par l'élève ou l'enseignant.

La troisième phase de la recherche

La troisième phase du programme de recherche a pour objectif d'analyser dans quelle mesure le concept, défini et mesuré antérieurement, est utile pour un enseignement propice et s'il contribue à améliorer la formation des nouveaux enseignants. Wubbels et al. (1987; voir Wubbels, Créton & Hooymayers 1991) ont analysé les relations entre les comportements interpersonnels des enseignants et les réactions cognitives et émotionnelles des élèves. À partir des résultats de cette recherche, on observe des relations significatives entre les comportements interpersonnels des enseignants et les réactions des élèves

Toujours selon Wubbels et al. (1987; voir Wubbels, Créton & Hooymayers 1991), l'échelle de coopération du modèle de comportements interpersonnels de l'enseignant est positivement reliée aux réactions affectives des élèves. En d'autres termes, plus les enseignants extériorisent une attitude compréhensive, des comportements de

leadership, de soutien et d'attitude amicale, tout en fournissant un degré de liberté acceptable aux élèves, plus les élèves manifestent des réactions émotionnelles positives. À l'inverse, lorsque les enseignants adoptent des comportements associés à l'échelle de confrontation comme un manque d'assurance, une attitude d'insatisfaction, la manifestation d'un niveau élevé d'exigences, ou une attitude punitive à l'égard des élèves, leurs réactions émotionnelles sont alors négatives.

Dans le même esprit, l'échelle de dominance du modèle est positivement reliée aux réactions cognitives des élèves. Cette échelle comprend les comportements de niveau d'exigences, de leadership et de soutien et l'attitude amicale de la part de l'enseignant. À l'opposé, les comportements réunis sous l'échelle de soumission comme le manque d'assurance, l'attitude d'insatisfaction ainsi que le degré de liberté accordé aux élèves sont des comportements qui suscitent des réactions cognitives négatives de la part des élèves.

En somme, les auteurs soulignent que les comportements de leadership, de soutien et d'attitude amicale et de compréhension de la part des enseignants ont des effets positifs chez les élèves en suscitant des réactions tant émotionnelles que cognitives positives alors que les comportements de manque d'assurance, d'insatisfaction et d'attitude punitive ont quant à eux des effets négatifs chez les élèves en provoquant des réactions émotionnelles et cognitives négatives. Quant aux comportements des enseignants faisant référence au degré de liberté accordé aux élèves ou au niveau d'exigences demandé, les réactions émotionnelles et cognitives des élèves vont dans le sens opposé.

Selon une recherche de Brekelmans, Wubbels et Hooymayers (1988; voir Wubbels, Créton & Hooymayers 1991), la perception des élèves quant au style de communication interpersonnelle de l'enseignant représente une mesure fiable comparativement à la perception de l'enseignant de son propre style de

communication interpersonnelle. Si la perception des comportements de l'enseignant est différente selon qu'elle provient des élèves ou de l'enseignant, les chances que l'enseignant se situe parmi les styles de communication *incertain*, *insatisfait*, et *punitif* augmentent. Ces styles de communication interpersonnelle de l'enseignant sont caractérisés comme des styles contre-productifs au regard des réactions cognitives et affectives manifestées par les élèves. Il semble que plus la perception du style de communication interpersonnelle de l'enseignant diffère entre celle des élèves et celle de l'enseignant, plus négatives sont les réactions des élèves à l'égard de cet enseignant.

La quatrième phase de la recherche

La quatrième phase du programme de recherche consiste à développer des interventions efficaces ou encore des activités éducatives pour les enseignants autour du concept de comportement interpersonnel de l'enseignant. Cela se traduit par l'implantation d'activités dans le programme de formation des nouveaux enseignants et le développement de directives pour l'organisation et les structures d'aide aux futurs enseignants à acquérir un style de communication interpersonnelle favorable à l'apprentissage des élèves.

Selon Wubbels, Créton et Hooymayers. (1991), les enseignants et les élèves s'entendent sur ce qu'est un bon style de communication interpersonnelle chez un enseignant et cette image est cohérente avec les études portant sur les réactions des élèves en lien avec les comportements des enseignants. Ainsi, il existe de forts liens lorsqu'il s'agit de prédire les effets de comportements interpersonnels précis. Par exemple, Wubbels, Créton et Hooymayers. (1991) concluent qu'un des aspects importants qui doit faire partie des programmes de formation aux futurs enseignants est celui de les aider à obtenir des points de vue réalistes de leurs propres comportements. Une des façons d'obtenir un point de vue réaliste consiste, entre autres, à connaître son propre style de communication interpersonnelle.

3.2.2. La recension de DeFord (1996)

DeFord (1996) présente une recension de la documentation scientifique sur le concept de bienveillance dans un contexte scolaire. D'abord, sont présentées les raisons pour lesquelles les valeurs de bienveillance des enseignants sont de moins en moins présentes dans les écoles. L'auteure souligne que, lors des dernières années, le contexte scolaire s'est modifié avec l'arrivée des écoles de grande taille. Les besoins spécifiques reliés à l'adolescence tendent à ne plus être satisfaits en raison de la structure et du fonctionnement des grandes écoles. Désormais, les élèves vivent moins d'occasions de créer des relations interpersonnelles avec des personnes autres que les membres de leur famille, comme les enseignants par exemple. Dans sa recension, DeFord (1996) précise plusieurs points dont seulement quatre seront présentés ici. Les quatre points retenus concernent les questions sous-jacentes à la recension des écrits dans le cas de la présente recherche. Ces points sont : a) favoriser la bienveillance de la part des enseignants en répondant aux besoins des élèves, b) la bienveillance à l'opposé du contrôle ou la bienveillance qui inclut le contrôle, c) pour favoriser les relations, à qui en revient le rôle ? d) la bienveillance et la réussite scolaire. Voici chacun de ces points.

Favoriser la bienveillance de la part des enseignants en répondant aux besoins des élèves

Eccles et ses collaborateurs (1993; voir DeFord, 1996) renforcent le point de vue expliqué antérieurement en suggérant de diminuer les effets négatifs des transitions scolaires. Cette diminution des effets négatifs se réalise dans la mesure où les écarts entre les besoins développementaux des adolescents et les occasions offertes par l'environnement sont diminués. Les résultats des recherches d'Eccles et ses collaborateurs (1993; voir DeFord, 1996) proposent l'utilisation de stratégies dans la

classe dans le but de répondre aux besoins des élèves. Parmi les propositions présentées, signalons l'amélioration des relations maître-élève.

Dans le même sens, Kinsler et Joyner (1993; voir DeFord, 1996) précisent que les enseignants doivent être ouverts à l'idée d'inculquer une estime de soi positive aux élèves tout comme la croyance en leurs habiletés à contribuer de manière productive aux environnements scolaires. Ils rapportent aussi que les enseignants doivent représenter des modèles positifs à l'endroit des élèves par la démonstration et l'encouragement d'interactions positives avec eux. Les enseignants doivent aussi entretenir des attentes élevées à l'égard des élèves et, par le fait même, croire en leurs capacités à raisonner, ce qui favorise le développement cognitif et intellectuel des élèves. Enfin, selon Kinsler et Joyner (1993; voir DeFord, 1996), le dernier élément à considérer dans le développement des adolescents réfère au cheminement moral et éthique. Les enseignants ne doivent pas imposer leurs croyances à leurs élèves mais plutôt fournir des occasions permettant aux élèves d'augmenter leur tolérance et leur compréhension face à d'autres points de vue que les leurs.

La bienveillance à l'opposé du contrôle ou la bienveillance qui inclut le contrôle

Kohn (1991; voir DeFord, 1996) s'intéresse aux théories sociales d'apprentissage qui démontrent que les punitions enseignent aux élèves à être punitifs, résistants et rancuniers. Ses travaux de recherche démontrent que la punition donne la possibilité aux élèves de connaître ce qu'il ne faut pas faire au détriment de ce qui devrait être fait. Ainsi, cette méthode d'enseignement force les élèves à adopter des comportements pro sociaux au travers de comportements de contrôle comme les punitions et les corruptions. Les enseignants doivent plutôt aider les élèves à intégrer les valeurs sous-jacentes aux comportements pro sociaux désirés. La notion de bienveillance dans la classe devient alors pertinente dans le sens qu'elle fait davantage référence à la démocratie et à l'utilisation morale du contrôle et du pouvoir. En ce sens, le pouvoir et la bienveillance sont interreliés.

Pour Noblit (1993; voir DeFord, 1996), la notion de bienveillance n'est pas nécessairement relationnelle ou réciproque dans une relation équitable puisque que le devoir de l'enseignant consiste à prendre des élèves sous sa responsabilité, à les guider et à les instruire. Ainsi, implanter la bienveillance en prenant le contrôle de l'atmosphère de la classe, en organisant et en créant des relations interpersonnelles au travers d'une autorité morale permet aux chercheurs et aux enseignants de comprendre comment la bienveillance et le contrôle sont synonymes.

Pour favoriser les relations, à qui en revient le rôle?

Dans le cas présent, sera discuté le rôle des enseignants dans l'action de favoriser les relations puisque ce sujet concerne plus particulièrement l'objet de la recension des écrits menée dans le cadre de cette recherche. Selon Noddings (1995; voir DeFord, 1996), les élèves rapportent que les enseignants ne démontrent pas de bienveillance à leur égard. Afin de bien comprendre comment les enseignants peuvent répondre aux besoins des élèves en matière de bienveillance, il est crucial de considérer comment les élèves perçoivent un enseignant bienveillant. Bosworth et Smith (1995; voir DeFord, 1996), après avoir interrogé plus de 100 élèves de niveau secondaire, constatent que les enseignants bienveillants sont ceux qui aident lors des devoirs, valorisent les individus, démontrent le respect, écoutent et reconnaissent les élèves, sont tolérants, encouragent et motivent tout en planifiant des activités amusantes. De son côté, Conrad (1992; voir DeFord, 1996) soutient que les élèves interrogés manifestent le besoin que l'enseignant écoute et réponde de sorte à communiquer la bienveillance dans le développement des relations interpersonnelles. De ce point de vue, la dynamique centrale de l'éducation n'est pas institutionnelle mais bien interpersonnelle.

Pour sa part, Noddings (1992; voir DeFord, 1996) soutient que les adolescents sont plus enclins à répondre favorablement à des enseignants aimés et en qui ils ont

confiance. Dans la perspective d'une éthique de la bienveillance, Noddings (1992; voir DeFord, 1996) présente quatre composantes majeures de la relation bienveillante. Sans les décrire, voici les quatre composantes : le modelage, le dialogue, la mise en pratique et la confirmation.

La bienveillance et la réussite scolaire

Les résultats des recherches varient en ce qui concerne le rôle de la bienveillance en lien avec la réussite scolaire des élèves. Epstein et ses collaborateurs (1993, voir DeFord, 1996) réfèrent à des liens indirects avec la réussite scolaire en soulignant que les chances de succès sont augmentées. De l'autre côté, Goodman (1995 voir DeFord, 1996) parle d'amélioration dans la maturité académique lorsque les communautés bienveillantes sont entretenues. Dans le même sens, Noblit et ses collaborateurs (1995 voir DeFord, 1996) ont démontré que les relations interpersonnelles qui existent entre les enseignants et les élèves jouent un rôle significatif dans le développement social et scolaire des élèves dans le sens que, sans relation avec un enseignant, un élève a peu de raisons de se soumettre aux activités d'apprentissage requises.

En guise de conclusion à la recension des écrits, DeFord (1996) souligne que l'adolescence présente des défis développementaux qui résultant de changements rapides et critiques chez les jeunes et dans leurs milieux de vie. Ces changements occasionnent chez eux des expériences susceptibles de mettre en risque les processus développementaux émotionnel, social, psychologique et cognitif. Il est alors nécessaire pour les enseignants de supporter les élèves au niveau émotionnel en prenant la responsabilité de reconnaître et de répondre aux besoins des élèves, ce qui contribue aux chances qu'ont les élèves d'atteindre leur plein potentiel dans leur vie scolaire et personnelle. Elle soutient aussi que les enseignants doivent être ouverts à créer des partenariats avec les familles et les communautés dans le but de développer des stratégies qui les aident à devenir des élèves plus confiants, productifs et de futurs adultes bienveillants.

3.3 La critique des recensions

La présente étude analyse les recensions répertoriées en relation avec les questions de recherche posées antérieurement. En premier lieu, rappelons qu'aucune recension qui contenait toutes les variables à l'étude n'a été répertoriée. Celles qui ont été retenues n'ont traité qu'une variable à la fois.

La recension de Wubbels, Créton et Hooymayers. (1991) traite des recherches qui émanent d'un programme de recherche « Education for teachers » qui s'échelonne sur une période de temps déterminée. Cependant, les auteurs ne mentionnent pas la période exacte dans laquelle les recherches s'insèrent ni celle du programme de recherche. Les auteurs ne présentent pas de questions de recherche qui ont comme origine la recension des écrits. Ils ont plutôt mentionné vouloir rapporter les résultats de leurs recherches antérieures. Ils n'ont pas, non plus, expliqué la stratégie de repérage, ni les critères de sélection des recherches répertoriées. Lors de la présentation des recherches, les auteurs n'ont pas toujours fourni suffisamment d'informations quant aux recherches. Ils ne décrivent pas les plans expérimentaux ou encore les variables indépendantes et dépendantes dans leurs études primaires. Les auteurs expliquent les phases de leur programme de recherche dans lesquelles des résultats de recherches sont présentés et discutés. En ce sens, bien que la recension de Wubbels, Créton et Hooymayers (1991) soit intéressante en raison du fait qu'elle traite de l'une ou l'autre des variables à l'étude, elle présente des limites importantes qu'il importe de considérer.

La recension des écrits de DeFord (1996) porte sur le concept de bienveillance dans l'éducation primaire et secondaire des élèves. Tout comme la recension de Wubbels, Créton et Hooymayers, (1991), la recension de DeFord (1996) comporte des limites à ne pas négliger et qu'il importe de souligner. D'abord, DeFord (1996) ne fait pas état

des questions qui sont à l'origine de la recension des écrits, pas plus que la stratégie de repérage des études et les critères de sélection des études recensées. Elle ne présente pas les plans expérimentaux des recherches ni les variables, qu'elles soient indépendantes ou dépendantes. L'auteure rapporte uniquement les résultats pertinents au thème exploité dans la recension et en parle largement. Cependant, même si le thème de la recension est fort pertinent dans le cas de cette thèse, il demeure que la recension des écrits de DeFord (1996) comporte des lacunes qui obligent à être prudent quant à la généralisation des résultats.

Considérant le fait qu'aucune recension des écrits n'a porté à la fois sur toutes les variables à l'étude, soit sur le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève en lien avec le risque de décrochage scolaire avant l'obtention du DES, la section suivante présentera les résultats d'une nouvelle recension des écrits. Rappelons que la principale question de recherche qui est à l'origine de la recension des écrits se formule comme suit : « Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante et l'engagement de l'élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves qui fréquentent le secondaire ? »

3.4 Les sources primaires

Cette section sur les études primaires présente le mode de description des études. Suivra ensuite, la description de chacune des études recensées.

3.4.1 Le mode de description des études

Les études sont décrites en fonction des questions de recherche. Seuls les éléments pertinents pouvant contribuer à apporter des éléments de réponse aux questions de recherche sont présentés.

Chacune des études est présentée de la façon suivante : le but de la recherche ainsi que les hypothèses ou les questions de recherche, les variables indépendantes, les variables dépendantes, le plan de recherche, les résultats des analyses et une critique de la recherche présentée.

3.4.2 La description des études de 1966 à 2000

Cette section présente la description de six études qui apportent des éléments de réponses aux questions de la présente recherche. Il s'agit, dans l'ordre chronologique, des études de Krampen (1987), Levy, Wubbels et Brekelmans (1992), Skinner et Belmont (1993), Voelkl (1995), Wentzel (1997), et Freese (1999).

3.4.2.1 L'étude de Krampen (1987)

Krampen (1987) s'intéresse aux effets des commentaires de la part des enseignants sur les performances scolaires des élèves. Après avoir développé un cadre théorique sur la question, la deuxième étape consiste à tester le modèle de manière empirique. L'auteur distingue trois types de commentaires écrits de la part des enseignants. D'abord, les commentaires de type social (*socially oriented*) ont pour objectif de comparer les élèves entre eux sur la base de leur réussite scolaire. Les commentaires de type objectif (*subject matter oriented*) ont pour fonction de comparer l'élève en fonction de standards pré établis. Les commentaires de type personnel (*individually oriented*) visent la comparaison de l'élève par rapport à ce qu'il a déjà fait ou est capable de réaliser.

À partir de ces trois types de commentaires écrits de la part de l'enseignant, le but de cette recherche empirique vise à distinguer les effets de ces commentaires en fonction du niveau de performance scolaire de l'élève. La question de recherche se formule comme suit : Quels types de commentaires écrits par l'enseignant résultant de l'interaction avec la performance de l'élève, ont les effets les plus positifs auprès des élèves? L'étude tente de répondre à deux hypothèses de recherche. D'abord, la première vise à tester les trois types de commentaires écrits de la part des enseignants au sujet des résultats sur la performance ultérieure des élèves. Ensuite, la deuxième s'intéresse à tester les effets principaux et les effets d'interaction des différents types de commentaires. La seconde hypothèse ne sera pas prise en compte dans la présentation de la recherche.

Les variables indépendantes concernent les trois types de commentaires écrits par l'enseignant de mathématiques à l'endroit des élèves. Ces commentaires, de trois ordres, sont écrits sur les copies d'examens. Chaque enseignant a reçu préalablement une formation à l'utilisation de ces commentaires et ne doit formuler qu'un seul type de commentaire à l'endroit des élèves.

Les variables dépendantes comprennent des variables cognitivo-motivationnelles et quelques caractéristiques personnelles liées à l'école de même que la performance ultérieure en mathématiques. Quatre questionnaires sont administrés lors du pré-test. Ces questionnaires sont a) le *Learning Situation Test* (LST; Kahl, 1977) ayant pour but de mesurer les perceptions subjectives envers l'atmosphère de la classe, b) un *questionnaire spécial* ayant pour objectif de mesurer le niveau de performance en mathématiques et certaines variables cognitivo-motivationnelles spécifiques, c) le *IPC-PL Questionnaire* qui a pour fonction de mesurer trois aspects du lieu de contrôle dans les comportements de résolution de problèmes, et d) l'*Anxiété Questionnaire for Student* (AFS; Wiczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau, & Rauer,

1975) qui mesure l'anxiété manifeste, le fait de ne pas aimer ou tout simplement l'aversion envers l'école et la désirabilité sociale des élèves.

Le plan de recherche longitudinale s'échelonne sur une année scolaire (1982-1983) au cours de laquelle trois moments de collecte des données sont prévus. Cette recherche empirique rejoint 13 enseignants des mathématiques et 385 élèves de la 6^{ième} à la 10^{ième} année. Plus spécifiquement, l'échantillon compte 190 filles et 195 garçons avec une moyenne d'âge de 13,9 ans.

La première hypothèse de recherche vise à tester les trois types de commentaires écrits par des enseignants au sujet des résultats sur la performance ultérieure des élèves qui a été confirmée à la suite des analyses de variance de type ANOVA. Les résultats significatifs indiquent une différence entre les types de commentaires en relation avec les résultats et la motivation au premier post-test. Plus spécifiquement, les commentaires de type social ont des effets négatifs chez les élèves sous-performants et positifs chez les élèves dans la moyenne ou ayant des résultats supérieurs à la moyenne. Ce type de commentaires a comme effet d'accentuer les différences individuelles entre les élèves sur plusieurs variables dont, entre autres, la motivation, la performance et la personnalité. Les commentaires de type objectif ont généralement des effets minimes sur les élèves sans avoir d'effets sur la performance des élèves indépendamment de leur rendement scolaire. Enfin, les commentaires de type personnel sont ceux qui démontrent le plus d'effets positifs chez les élèves, notamment auprès des sous-performants.

Dans la recherche de Krampen (1987), certaines lacunes méritent d'être soulevées. D'abord, l'auteur ne réfère pas à une théorie puisque le but de la recherche vise à tester la théorie proposée. La recension des écrits semble incomplète. Les mesures utilisées pour vérifier les variables indépendantes et dépendantes sont suffisamment explicites mais certaines mesures ne donnent aucun renseignement sur les qualités

météorologiques. La formulation des commentaires n'est pas claire, tout comme la manière dont les types de commentaires sont fournis aux élèves. Toutefois, la recherche de Krampen (1987) comprend des points forts. Des hypothèses de recherche sont formulées et vérifiées à l'aide des analyses statistiques. Les concepts sont bien définis de façon conceptuelle et opérationnelle. Le plan de recherche est suffisamment décrit et explicite. Les critères de sélection des sujets sont présentés, de même que le nombre de sujets compris dans l'échantillon. Le plan d'analyse des données et les résultats des analyses sont présentés clairement. Les analyses permettent aussi de voir les différences dans les commentaires émis en fonction de la performance des élèves. En ce sens, la recherche Krampen (1987) est tout à fait pertinente dans la recension puisqu'elle renseigne sur les effets de commentaires émis par l'enseignant à l'endroit des élèves.

3.4.2.2 L'étude de Levy, Wubbels et Brekelmans (1992)

Dans leur recherche, Levy, Wubbels et Brekelmans (1992) tentent d'analyser les différentes perceptions des élèves et des enseignants du secondaire en ce qui a trait aux styles de communication interpersonnelle des enseignants. Les questions pertinentes sont de deux ordres. D'abord, la première tente d'examiner la relation entre certaines caractéristiques des élèves (sexe, âge, niveau scolaire et résultats scolaires) et leur perception du style de communication interpersonnelle de l'enseignant. La deuxième question s'intéresse plutôt à la relation entre les caractéristiques des enseignants (sexe, âge, années d'expérience et la matière enseignée) et la perception des élèves et des enseignants sur le style de communication interpersonnelle de l'enseignant.

Les variables indépendantes comprennent les caractéristiques personnelles des répondants telles que le sexe et l'âge des élèves et des enseignants, le niveau scolaire et les résultats scolaires des élèves alors que les années d'expérience d'enseignement

et la matière enseignée se rapportent aux enseignants faisant partie de l'étude. Lors de la cueillette des données, un questionnaire vise à recueillir ces informations.

La variable dépendante a trait au style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Elle se mesure par le *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI). Ce questionnaire, inspiré du modèle de Leary (1957), dresse un portrait de l'enseignant selon huit échelles de comportement. D'après les auteurs, cet instrument de mesure démontre une validité et une fidélité acceptables sans toutefois faire mention des qualités métrologiques de l'instrument.

Le plan de recherche pré-expérimental prévoit la cueillette des données en un seul temps. L'étude met à contribution 141 classes du secondaire totalisant 3 085 élèves, 67 enseignants et cinq enseignants-stagiaires. Les données obtenues au questionnaire *QTI* ont été interprétées en fonction des deux dimensions du modèle de Leary (1957) : la dimension contrôle et la dimension affectivité. Des comparaisons en fonction des caractéristiques des répondants sont aussi réalisées.

Concernant la première question de recherche, l'hypothèse statistique prévoit qu'il n'y a pas de relation significative entre les caractéristiques personnelles des élèves et la perception du style de communication interpersonnelle des enseignants du secondaire. Des analyses de régression multiples et des analyses de variance de type *oneway* permettent de réfuter l'hypothèse statistique en faveur de l'hypothèse de recherche voulant qu'il existe des relations significatives entre les caractéristiques personnelles des élèves et la perception des styles de communication interpersonnelle des enseignants. Les résultats des analyses permettent de constater que les filles, perçoivent les enseignants plus dominants que les garçons. Le niveau scolaire représente un indicateur intéressant : plus les élèves sont âgés, plus ils perçoivent leur enseignant dominant. Lorsqu'ils comparent les résultats scolaires des élèves, les chercheurs constatent que plus les résultats scolaires sont élevés, plus les élèves ont

tendance à percevoir les enseignants coopératifs. Cependant, lors de l'analyse de variance, les chercheurs remarquent que les résultats scolaires n'expliquaient seulement qu'une faible partie de la variance.

L'hypothèse statistique qui concerne la deuxième question de recherche prévoit qu'il n'y a pas de relation significative entre les caractéristiques personnelles des répondants (élèves et enseignants) et la perception du style de communication interpersonnelle de l'enseignant (élèves et enseignants). Des analyses de régression multiples et des analyses de variance de type *oneway* se réalisent dans le but de répondre aux questions de recherche. L'hypothèse statistique est rejetée pour accepter l'hypothèse de recherche qui énonce des relations significatives entre les caractéristiques personnelles des répondants et la perception des répondants quant au style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Les résultats des analyses de régression multiples permettent de conclure que les enseignants des sciences sociales sont perçus moins dominants, et ce, tant de la part des élèves que des enseignants. Le nombre d'années d'expérience est significativement lié au style de communication interpersonnelle : plus le nombre est élevé, plus l'enseignant est perçu dominant. Inversement, les enseignants peu expérimentés sont perçus moins dominants que leurs collègues plus anciens. Lorsque des comparaisons sont réalisées entre la perception des élèves du style de communication interpersonnelle et celle des enseignants, les résultats montrent que plus l'enseignant acquiert de l'expérience, plus il se perçoit dominant et coopératif alors que cela ne s'observe pas dans la perception des élèves.

La recherche de Levy, Wubbels et Brekelmans (1992) comprend certaines limites qu'il importe de mentionner. D'abord, les variables à l'étude ne sont pas définies de façon opérationnelle pas plus que le plan de recherche. La méthode de sélection des sujets n'est pas exposée de même que la répartition selon le sexe. Concernant la mesure de la variable dépendante soit le *QTI*, les auteurs mentionnent que

l'instrument présente des caractéristiques métrologiques intéressantes mais ne font pas mention des valeurs des coefficients. Le moment de la cueillette des données n'est pas indiqué de même que la procédure. Cependant, la recherche de Levy, Wubbels et Brekelmans (1992) est pertinente dans le cas de la recension des écrits puisqu'elle concerne directement une des trois variables à l'étude. D'abord, elle réfère à la théorie de Leary (1957) afin de conceptualiser la variable du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, ce qui rejoint notre cadre théorique sur la communication interpersonnelle de l'enseignant.

3.4.2.3 L'étude de Skinner et Belmont (1993)

Skinner et Belmont (1993) étudient les effets des comportements de l'enseignant sur l'engagement de l'élève du primaire. La recherche vise à tester un modèle de relations entre trois dimensions du comportement de l'enseignant (implication, structure et support à l'autonomie) et l'engagement de l'élève dans la classe (engagement comportemental et engagement émotionnel). En plus d'évaluer ce modèle de relations entre les variables, les auteurs ont aussi pour objectif de vérifier la réciprocité dans ces relations.

La variable indépendante comprend les comportements de l'enseignant tels que l'implication, la structure et le support à l'autonomie offert à l'élève. Cette variable se mesure à l'aide de deux moyens. D'abord, la variable indépendante se mesure par la perception de l'enseignant quant à ses interactions avec les élèves de la classe et, ensuite, par la perception des élèves quant aux interactions de l'enseignant à leur égard. Les deux versions des instruments qui visent à mesurer la variable indépendante sont présentées sous la forme d'une échelle en quatre points de type Likert variant de « pas du tout vrai », « pas vraiment vrai », « plutôt vrai », à « tout à fait vrai ». Les qualités métrologiques concernant la fidélité des versions adressées à

l'enseignant et à l'élève sont satisfaisantes en présentant des coefficients alpha variant de 0,70 à 0,90.

L'engagement de l'élève constitue la variable dépendante mesurée à l'aide de deux dimensions de l'engagement : l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel. Tout comme la variable indépendante, la variable dépendante se mesure chez les élèves et auprès de l'enseignant. Chacun des items comporte une échelle en quatre points de type Likert variant de « pas du tout vrai », « pas vraiment vrai », « plutôt vrai », à « tout à fait vrai ». Les qualités métrologiques des versions adressées à l'enseignant et à l'élève sont satisfaisantes en présentant des coefficients alpha variant de 0,79 à 0,88.

Le plan de recherche conçoit deux moments de collecte des données (octobre et avril) s'échelonnant sur une année scolaire et s'adresse à deux groupes de répondants : les enseignants et les élèves. L'échantillon compte 144 élèves de la 3^{ième} à la 5^{ième} année puis 14 enseignants provenant d'une école primaire de New York. Les questionnaires sont administrés aux élèves sous la forme d'entrevues en trois rencontres de 40 minutes. Les enseignants complétaient les questionnaires individuellement pendant que les rencontres avec les élèves avaient lieu.

Le modèle de relations entre les variables a été vérifié à l'aide d'analyses corrélationnelles et acheminatoires en comparant les données obtenues aux deux moments de la collecte des données. Les corrélations obtenues à la suite des analyses supportent l'hypothèse de recherche qui stipule que les comportements de l'enseignant sont liés à l'engagement de l'élève. Skinner et Belmont (1993) suggèrent que, lorsque les enseignants sont hautement impliqués avec les élèves, ces derniers vivent, par le fait même, l'expérience d'un environnement structuré et supportant leur autonomie. Inversement, les élèves dont l'enseignant n'est pas impliqué perçoivent leur enseignant, non seulement moins impliqué, mais aussi plus chaotique et coercitif. Selon les analyses acheminatoires, les auteurs proposent que la perception de la

structure de l'enseignant prédit l'engagement comportemental de l'élève tandis que l'implication de l'enseignant prédit l'engagement émotionnel de l'élève.

La recherche de Skinner et Belmont (1993) ne fait pas état de la méthode de sélection des sujets. Bien que la population à l'étude s'éloigne de celle de la présente recherche et que les résultats ne soient pas transférables, il n'en demeure pas moins que l'étude de Skinner et Belmont (1993) mérite d'être examinée. C'est donc pour cela qu'elle fut ajoutée aux autres recherches de la recension des écrits étant donné que l'objet d'étude s'apparente à celui du cas présent. La théorie à laquelle les auteurs réfèrent est tout à fait pertinente et largement discutée. Les variables sont définies de manière conceptuelle et opérationnelle. Les instruments de collecte des données sont bien décrits tout en présentant des qualités métrologiques satisfaisantes. Les résultats sont intéressants et la procédure d'analyse, suffisamment décrite. Même si la population à l'étude de la recherche de Skinner et Belmont (1993) s'éloigne de cette recherche, l'étude de Skinner et Belmont (1993) mérite d'être considérée dans la recension des écrits.

3.4.2.4 L'étude de Voelkl (1995)

Voelkl (1995) s'intéresse à l'association entre la chaleur affective de la part de l'enseignant, la participation aux activités en classe et la réussite scolaire des élèves. Cette étude comprend trois hypothèses de recherche. D'abord, l'auteure anticipe une relation entre la perception de chaleur affective de la part de l'enseignant et la réussite scolaire de l'élève. Elle prévoit un second lien, plus fort, entre la perception de la chaleur affective et la participation en classe ainsi que la réussite scolaire. Enfin, Voelkl (1995) anticipe une forte relation entre la participation en classe et la réussite à l'école.

La variable indépendante, comme la chaleur affective manifestée par l'enseignant, se compose de six variables et se réalise en faisant la moyenne des réponses à chacune des six variables. Ces six variables sont mesurées à l'aide de la perception de l'élève quant au fait de s'entendre avec son enseignant, par la présence d'un esprit scolaire véritable, par la manifestation d'un intérêt envers l'élève, par la reconnaissance des efforts fournis par l'élève, par le fait que l'enseignant écoute les élèves et par le sentiment de se sentir diminué par son enseignant dans la classe.

Les variables dépendantes sont la réussite scolaire et la participation en classe. Afin de mesurer la réussite scolaire, des tests de réussite furent administrés à chacun des élèves dans les matières suivantes : compréhension de textes, mathématiques, sciences, et l'histoire/géographie. Les coefficients de fidélité de ces tests sont satisfaisants soit respectivement 0,84, 0,90, 0,75, et 0,83.

Cinq variables permettent de mesurer la deuxième variable dépendante : la participation en classe. Les mesures des trois premières variables se complètent par l'élève alors que les deux autres se complètent par l'enseignant. Ces variables sont : a) assistance à l'école (le nombre de jours où l'élève s'absente ou arrive en retard de même que le nombre de fois où ses parents contactent un membre du personnel scolaire concernant des problèmes d'absence); b) préparation (le nombre de fois où l'élève se présente en classe sans son matériel scolaire ou sans avoir fait ses devoirs); c) mauvais comportement (le nombre de fois où l'élève est expulsé de la classe en raison de mauvais comportement, le nombre de fois où les parents sont contactés à cause de cette raison ou s'il se bagarre avec un autre élève); d) absentéisme (l'enseignant rapporte si l'élève est fréquemment absent de la classe ou s'il arrive en retard); e) désengagement (l'enseignant indique si l'élève complète rarement ses devoirs, s'il est inattentif en classe ou fréquemment dérangeant). Le degré de validité de cette mesure de même que le taux de précision des éléments auto-rapportés ne sont toutefois pas indiqués.

Le plan de recherche est un plan multivarié 2 X 3 X 4 (race, sexe et statut-socio-économique). Des analyses multivariées de covariance ont été effectuées afin de vérifier les hypothèses de recherche. L'étude met à contribution 13 121 étudiants de la 8^{ième} année fréquentant 800 écoles publiques. La méthode utilisée pour sélectionner les sujets est la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié. Les élèves répondent à une série de questionnaires.

Quatre analyses statistiques de covariance ont été réalisées dans le but de tester chacune des hypothèses de recherche. La première hypothèse prévoit qu'il n'existe pas de lien entre la chaleur de l'enseignant et la réussite scolaire des élèves. Les résultats de la première analyse s'avèrent significatifs avec un seuil de signification de $p \leq ,0001$. Il faut donc rejeter l'hypothèse statistique en faveur de l'hypothèse de recherche qui stipule qu'un lien existe entre la chaleur de l'enseignant et la réussite scolaire des élèves. La deuxième hypothèse statistique prévoit qu'il n'existe pas de lien entre la chaleur de l'enseignant et la participation en classe des élèves telle que mesurée par les cinq variables dépendantes exposées précédemment. Les résultats de la deuxième analyse se sont aussi avérés significatifs avec un seuil de signification de $p \leq ,0001$. L'hypothèse statistique est aussi rejetée pour laisser place à la deuxième hypothèse de recherche qui stipule une relation entre la chaleur de l'enseignant et la participation en classe. Enfin, la troisième analyse a comme hypothèse de recherche l'absence de relation entre la chaleur de l'enseignant et la réussite scolaire en contrôlant l'effet de la participation en classe. Les résultats de la troisième analyse ne se sont pas avérés significatifs avec un seuil de signification de $p \leq ,0001$. L'hypothèse statistique est donc confirmée. Ainsi, lorsque les effets de la participation en classe sur la réussite scolaire sont éliminés, la chaleur de l'enseignant n'a donc pas d'effets significatifs sur la réussite scolaire des élèves.

Dans la recherche de Voelkl (1995), certaines lacunes méritent d'être soulevées. D'abord, l'auteure ne réfère pas à une théorie en particulier. Les mesures utilisées pour vérifier les variables indépendantes et dépendantes ne sont pas suffisamment explicites. De même, les qualités métrologiques des instruments de chaleur de l'enseignant et de la participation en classe ne sont pas exposées. Le degré de validité de la mesure de la deuxième variable dépendante de même que le taux de précision des éléments auto-rapportés ne sont pas indiqués. Par contre, une recension des écrits a été réalisée et elle semble complète. Des hypothèses de recherche sont formulées et vérifiées à l'aide d'analyses statistiques. Les concepts sont définis mais de façon conceptuelle seulement. Le plan de recherche est suffisamment décrit et explicite. Les critères de sélection des sujets sont présentés, de même qu'on indique le nombre de sujets compris dans l'échantillon. Le plan d'analyse des données est présenté clairement tout comme les résultats des analyses. Ainsi, pour ces raisons, l'étude de Voelkl (1995) est pertinente dans le cas de la thèse puisque les résultats intéressants de cette recherche nous portent à inclure cette étude dans la recension des écrits.

3.4.2.5 L'étude de Wentzel (1997)

Wentzel (1997) étudie le rôle de la relation bienveillante sur la motivation des élèves. L'hypothèse de recherche stipule que la perception de la relation bienveillante de la part de l'enseignant est un facteur critique qui motive les élèves à s'engager dans les activités sociales et scolaires de la classe.

La variable indépendante comprend la relation bienveillante de la part de l'enseignant mesurée à l'aide du *Teacher social and academic support subscale of the classroom life measure* (Johnson, Johnson, Buckman & Richards, 1985). Deux sous-échelles de cet instrument sont utilisées, soit 4 items de la sous-échelle *Teacher social support* et 4 autres items de la sous-échelle *Teacher academic support*. Les élèves complètent les questionnaires en se référant à leurs enseignants en général et non à un enseignant

en particulier. Les sous-échelles présentent des qualités métrologiques satisfaisantes avec des alphas variant entre 0,75 et 0,91.

Les variables indépendantes dans la recherche de Wentzel (1997) sont la détresse psychologique des élèves, les croyances de contrôle des élèves, la poursuite des buts sociaux des élèves, l'effort scolaire des élèves et les comportements pro sociaux et irresponsables des élèves ainsi que les résultats scolaires des élèves. Afin de mesurer chacune des variables indépendantes, l'auteur a utilisé divers questionnaires qui présentent tous des qualités métrologiques avec des alphas variant entre 0,67 et 0,87.

Le plan de recherche longitudinal à mesures répétées se réalise à partir d'un échantillon composé de 248 sujets rencontrés à deux reprises, soit lors de la 6^{ième} année et au cours de la 8^{ième} année. L'échantillon dénombre 125 garçons et 123 filles. Dans les deux cas, les questionnaires sont administrés à la fin du printemps. Ils furent complétés par les élèves sous la forme de questionnaires à choix de réponses alors que l'enseignant demeurait dans la classe pendant la période de passation des questionnaires.

L'hypothèse statistique prévoit que la perception de relation bienveillante de la part de l'enseignant ne prédit pas l'effort à atteindre les buts scolaires et sociaux à l'école. Cependant, les résultats obtenus à la suite des analyses de corrélations et de régressions multiples amènent à rejeter l'hypothèse statistique en faveur de l'hypothèse de recherche. Les résultats suggèrent que la perception de comportements bienveillants des enseignants prédite sur chacun des déterminants de la motivation tels que l'effort scolaire des élèves ou la poursuite de buts pro sociaux et de buts de responsabilité sociale de la part des élèves. Dans son étude, Wentzel (1997) affirme que les enseignants bienveillants interagissent de manière démocratique, qu'ils développent des attentes réalistes envers les élèves au regard de différences

individuelles, qu'ils modèlent une attitude bienveillante envers leur propre travail et apportent du feedback positif aux élèves.

La recherche de Wentzel (1997) contient quelques limites méthodologiques qu'il faut souligner. D'abord, les critères de sélection des sujets ne sont pas exposés. Lors de la passation des questionnaires, les enseignants sont demeurés dans les classes, ce qui peut représenter un biais important dans les résultats. De plus, concernant la mesure de la relation bienveillante, l'intérêt n'est pas porté vers un enseignant en particulier mais bien envers les enseignants en général. Il peut alors devenir difficile de tirer des conclusions. Cependant, par son étude, Wentzel (1997) en arrive à des résultats intéressants. Bien que la population à l'étude ne soit pas dans un cadre d'élèves qui manifestent un risque de décrocher, cette recherche demeure un élément à considérer dans la recension des écrits. D'abord, elle offre une recension complète. Même si des hypothèses de recherche ne sont pas formulées, il demeure que des questions de recherche sont à l'origine de cette recherche. Les qualités métrologiques des instruments de mesures sont présentées et satisfaisantes. Enfin, même si la population de l'étude de Wentzel (1997) ne concerne pas les élèves qui manifestent un risque de décrocher, cette étude demeure une étude importante dans la recension puisqu'elle concerne directement une des variables de la présente étude : la relation bienveillante.

3.4.2.6 L'étude de Freese (1999)

Freese (1999) examine la relation entre les variables de la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève et l'engagement des élèves du secondaire de la 11^{ième} et la 12^{ième} année de deux écoles New Yorkaises. L'hypothèse de recherche indique une relation entre la relation bienveillante et l'engagement de l'élève.

La variable indépendante comprend la relation bienveillante entre l'enseignant et l'élève. Afin d'opérationnaliser la variable indépendante, Freese (1999) s'inspire de

la conceptualisation de Hult (1979). La chercheuse évalue cette relation à partir d'un questionnaire comprenant trois dimensions : la reconnaissance de l'élève à titre d'individu unique (9 items), la reconnaissance de l'élève à titre de membre de l'espèce humaine (9 items) et la reconnaissance de l'élève à titre d'élève (8 items) totalisant 26 items. Les valeurs statistiques des sous-échelles de l'instrument utilisé se regroupent sous trois facteurs tels qu'anticipés tout en présentant des valeurs satisfaisantes. Voici respectivement les alphas de Cronbach pour chacune des sous-échelles : 0,97, 0,93 et 0,80 avec un alpha total de 0,97.

La variable dépendante comprend l'engagement de l'élève. Freese (1999) s'inspire des travaux de Connell et Wellborn (1991) pour opérationnaliser la variable dépendante. La mesure de l'engagement utilisée comprend 18 items répartis sur trois dimensions comme l'engagement émotionnel (6 items), l'engagement comportemental (6 items) et la cognition (6 items). Lors de l'analyse statistique du questionnaire utilisé, les trois dimensions anticipées ne se sont pas présentées comme prévu. Les dimensions de l'engagement comportemental et émotionnel ne se sont pas distinguées des facteurs indépendants. Freese (1999) arrive plutôt à trois facteurs indépendants : l'implication de l'élève dans l'apprentissage, l'effort/obligations scolaires et le désengagement avec des alphas respectifs de 0,92, 0,88 et 0,27.

Le plan de recherche corrélational comprend deux groupes pour un échantillon de 338 élèves dont 151 garçons et 181 filles. Chacun des participants répond à un questionnaire comprenant deux sections : une première porte sur la relation bienveillante avec l'enseignant de français et une deuxième interroge l'engagement de l'élève. Chacun des items est présenté sous la forme d'un questionnaire à échelles en cinq points de type de Likert de « fortement en désaccord », « indécis » à « fortement en accord ». Approximativement, la moitié des sujets ont complété la forme A dans laquelle les répondants identifient une situation de classe où ils sont hautement engagés et, ensuite, ils répondent aux questionnaires. L'autre groupe de

sujets répond à la forme B dans laquelle ils identifient une expérience à faible niveau d'engagement. Dans les formes A et B, les items sont les mêmes sauf que la direction (engagement vs désengagement) change. Le moment de passation des questionnaires est toutefois vaguement identifié.

L'hypothèse statistique prévoit l'absence de relation entre la relation bienveillante de la part de l'enseignant et l'engagement de l'élève. La chercheuse obtient une corrélation significative ($r = ,687$) à un niveau de signification de $p \leq ,01$ entre la relation bienveillante et l'engagement de l'élève. La relation bienveillante compte pour 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève. Ces résultats incitent à rejeter l'hypothèse statistique en faveur de l'hypothèse de recherche qui prévoit une relation entre les variables mentionnées précédemment.

Même si les travaux de Freese (1999) se rapprochent grandement de ceux de la présente recherche, il importe de souligner que la recherche de Freese (1999) comporte plusieurs limites méthodologiques qu'il faut mentionner. D'abord, la thèse de Freese (1999) ne repose pas sur une ou plusieurs théories. Les concepts sont définis brièvement et reposent sur une définition opérationnelle. Il n'y a pas d'hypothèses de recherche mais plutôt des questions de recherche. Le plan de recherche est vaguement défini. Concernant les mesures des variables dépendantes et indépendantes, l'auteure mentionne s'être inspirée de la conception de Hult (1989) mais ne spécifie pas s'il existe un questionnaire lié à la théorie de Hult (1989). Elle ne fait pas état de la procédure de sélection des items dans le questionnaire de l'engagement de Connell et Wellborn (1991) pas plus qu'elle n'indique le nombre d'items au total avec lesquels le choix s'est réalisé. Elle précise que l'instrument de Connell et Wellborn (1991) distingue deux types d'engagements (émotionnels et comportementaux) mais ne réussit pas à les distinguer dans l'interprétation des résultats. Bien que les résultats soient intéressants, la recherche de Freese (1999) accuse certaines lacunes qu'il importe de considérer.

3.4.3 La description des études de 2001 à 2005

Cette section présente la description de deux nouvelles études qui apportent des éléments de réponses aux questions de la présente recherche. Il s'agit, dans l'ordre chronologique, de l'étude de Muller (2001) et celle de Fallu et Janosz (2003).

3.4.3.1 L'étude de Muller (2001)

Muller (2001) s'intéresse à la manière dont les perceptions des enseignants et des élèves au sujet de l'investissement de l'autre influencent la relation maître-élève. L'auteure analyse aussi les conditions et les conséquences scolaires de l'investissement des élèves dans la relation maître-élève ainsi qu'à l'école. L'objectif principal de cette étude consiste à examiner la manière dont les élèves et les enseignants s'investissent ou non dans la relation ou encore se désengagent de celle-ci. Les points de vue des deux parties, tels l'élève et l'enseignant, sont considérés simultanément. Autant l'un que l'autre sont importants puisque chacun des acteurs doit s'investir dans la relation pour que la relation se concrétise. Muller (2001) s'attend à ce que l'élève déploie plus d'efforts lorsqu'il perçoit que son enseignant se préoccupe de lui et plus spécialement dans le cas d'un élève ayant été identifié à risque de décrochage scolaire.

La perception de la relation maître-élève de l'élève et de l'enseignant compose la première variable dépendante de cette étude. Pour obtenir la perception de l'élève, ces derniers ont, par le biais d'un questionnaire qui leur était adressé, rapporté le niveau d'accord sur des énoncés portant sur l'école et leur enseignant. Par exemple, les élèves devaient indiquer leur niveau d'accord sur les énoncés suivants : 1) les élèves s'entendent bien avec leur enseignant, 2) l'enseignement est bon, 3) les enseignants démontrent de l'intérêt envers les élèves, 4) lorsque je travaille fort, les enseignants font l'éloge de mes efforts, 5) en classe, je me sens souvent diminué par mes

enseignants, 6) la plupart de mes enseignants écoutent, 7) mes enseignants se préoccupent vraiment de moi et s'attendent à ce que j'aie du succès à l'école. Une moyenne a été faite selon le score de chacun des items ci haut présentés à partir de l'échelle en 4 points de type Likert allant de 1 (fortement en désaccord) à 4 (fortement en accord) ($\alpha = 0,79$). Pour leur part, les enseignants aussi ont rapporté leurs perceptions par le biais d'un questionnaire où ils avaient à identifier la fréquence d'observation de comportements : 1) combien de fois l'élève complétait ses devoirs et leçons et 2) combien de fois l'élève portait attention en classe. Une moyenne a été faite selon le score de chacun des items ci haut présentés à partir de l'échelle en 5 points de type Likert allant de 1 (jamais) à 5 (toujours) ($\alpha = 0,81$).

La seconde variable dépendante comprend deux volets. D'abord, le rendement en mathématiques en 12^{ième} année. Ensuite, la croissance de l'étude se calcule par la régression du rendement en mathématiques en 12^{ième} année sur le rendement en mathématiques en 10^{ième} année.

Les variables indépendantes rapportées par les enseignants sont la perception des enseignants sur le niveau d'habiletés des élèves dans les classes de mathématiques et la perception de l'enseignant sur le niveau de risque de décrochage scolaire. En même temps, les élèves ont complété un questionnaire dans lequel ils identifiaient leurs aspirations scolaires : 1) ne terminera pas son secondaire à 9) niveau de deuxième ou troisième cycle universitaire. Les élèves devaient aussi rappeler leur moyenne en mathématiques pour les deux dernières années sur une échelle allant de 0 (presque toujours des D) à 7 (presque toujours des A). En même temps, des variables socio-démographiques tels l'origine ethnique, le statut socio-économique, la nationalité ou l'appartenance à une ethnie, la zone d'habitation (urbain, banlieue ou rural) et le sexe des répondants, sont incluses dans les analyses.

Le plan de recherche s'inspire d'une recherche longitudinale de niveau national sur l'éducation qui s'échelonne de 1988 à 1992 (National Education Longitudinal Study, NELS). Cette recherche, dont l'échantillon était de 24 599 étudiants de la huitième année, a suivi cette cohorte pendant quatre ans. A chaque année, se joignait à la population d'élèves, un échantillon d'enseignants qui permettait d'obtenir de l'information à propos des élèves, de l'environnement de la classe et au sujet de l'enseignant lui-même. Dans le cas de la recherche de Muller (2001), les données utilisées concernaient les élèves alors qu'ils étaient en 10^{ième} année. De plus, l'échantillon a été restreint aux élèves qui fréquentaient des écoles publiques en considérant seulement ceux dont les résultats en mathématiques étaient disponibles. Enfin, seuls les élèves d'origine américaine ont été gardés dans l'échantillon. L'échantillon final utilisé dans les analyses comprend donc 6 007 élèves.

Muller (2001) prévoit qu'une relation maître-élève positive s'observe lorsque l'enseignant perçoit que l'élève fait des efforts pour apprendre et réussir à l'école. Ainsi, les résultats de la recherche dont il est question suggèrent que les enseignants ont tendance à juger les garçons comme déployant moins d'efforts que leurs pairs féminins. De plus, les élèves déploient davantage d'efforts lorsqu'ils perçoivent que leur enseignant se préoccupe d'eux. Les élèves à risque de décrocher qui perçoivent leur enseignant bienveillant sont, en retour, perçus par leur enseignant comme déployant plus d'efforts à l'école, ce qui, par conséquent est associé à un meilleur rendement en mathématiques. Enfin, les résultats de la recherche de Muller (2001) suggèrent que les élèves à risque de décrocher peuvent obtenir de meilleurs résultats en mathématiques en 12^{ième} année s'ils perçoivent que leur enseignant est bienveillant comparativement aux élèves qui ne perçoivent pas leur enseignant comme étant bienveillant.

La recherche de Muller (2001) contient quelques limites méthodologiques dont il est important de souligner. D'abord, les critères de sélection des sujets ne sont pas

exposés tout comme aucune précision n'est donnée quant à la méthode de cueillette des données. L'opérationnalisation des variables n'est pas claire tout comme la mesure de la relation maître-élève, ainsi le risque de décrochage scolaire peut laisser le lecteur perplexe. Plus précisément, l'opérationnalisation de la relation maître-élève se réalise par la démonstration de l'effort par l'élève. De plus, la mesure de la variable du risque de décrochage scolaire se compose de peu de variables comparativement à ce que d'autres recherches peuvent le faire (Rumberger, 1995). Toutefois, la population à l'étude s'inscrit dans les préoccupations de la présente recension tout comme deux des variables étudiées dans la recherche de Muller (2001), notamment la relation maître-élève et le risque de décrocher. Enfin, l'auteure arrive à des résultats intéressants en mettant en lumière le rôle de l'enseignant quant à l'effort des élèves, tout comme elle prend en considération l'aspect réciproque et circulaire de la relation maître-élève. Toutefois, il faudra être prudent quant à la généralisation des résultats de cette recherche.

3.4.3.2 Fallu et Janosz (2003)

Fallu et Janosz (2003) se sont intéressés à la qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence en postulant qu'une relation positive entre un élève et ses enseignants pourrait agir comme facteur de protection à l'échec et au décrochage scolaire. Dans leur étude, les auteurs ont tenté de vérifier deux hypothèses de recherche. La première hypothèse formulait que l'établissement d'une relation élève-enseignants chaleureuse aura un impact significatif plus important pour réduire le risque de décrochage scolaire des élèves à risque. La deuxième hypothèse stipulait que l'établissement d'une relation élève-enseignants conflictuelle aura un impact significatif plus important sur l'augmentation du risque de décrochage scolaire des élèves à risque.

Les variables indépendantes comprennent les caractéristiques socio-démographiques comme l'âge et le sexe, le statut socio-économique et les aptitudes intellectuelles des

répondants. De plus, lors des analyses, les auteurs ont contrôlé l'effet des relations élève-enseignants antérieures.

Deux prédicteurs sont mesurés dans cette recherche et comprennent les relations élève-enseignants et le risque de décrocher. D'abord, la qualité des relations élève-enseignants a été mesurée par l'adaptation française du Student-Teacher Relationship Scale de Pianta et Steinberg (1992). Cette échelle en 5 points de type Likert (pas du tout = 1, pas vraiment = 2, neutre = 3, un peu = 4, très bien = 5) comprend quatre sous-échelles et renseigne sur la perception prototypique de la relation avec l'enseignant. Les quatre sous-échelles sont : 1) proximité ($\alpha = 0,87$), 2) relations hors-classe ($\alpha = 0,68$), 3) conflit ($\alpha = 0,74$) et 4) sentiment d'injustice ($\alpha = 0,69$). Par le biais d'une analyse factorielle, les quatre sous-échelles ont été regroupées en deux dimensions : la relation chaleureuse (proximité/sensibilité) qui comprend 9 items ($\alpha = 0,84$) et la relation conflictuelle (conflit/perception d'injustice) qui regroupe neuf items ($\alpha = 0,85$). À la suite d'analyses statistiques sur la validité du questionnaire, les auteurs concluent que seulement deux sous-échelles devaient être choisies pour étudier des aspects plus globaux de la relation élève-enseignants et ainsi éviter un manque de puissance statistique survenu en raison d'un trop grand nombre de variables analysées. Les relations chaleureuses et conflictuelles ont donc été étudiées de façon séparée.

Le risque de décrochage constitue le deuxième prédicteur à l'étude dans la recherche de Fallu et Janosz (2003). Cette variable a été calculée à partir de scores obtenus sur trois facteurs de risque individuels reconnus comme étant liés au décrochage scolaire. Ces facteurs sont : 1) le rendement moyen qui s'obtient par les résultats en français et en mathématiques, 2) le retard scolaire et 3) le niveau d'engagement scolaire. Les auteurs énoncent que ce composite de facteurs fut développé par Janosz, Le Blanc, Boulerice et Tremblay (1997) et qu'il est aussi efficace que l'apport de facteurs de

risque connus. Ainsi, ce nombre réduit de variables permet d'obtenir un pourcentage de probabilités de décrochage scolaire. Ainsi, cette procédure a permis de former un groupe d'élèves dont le niveau de probabilité est faible et un autre au niveau de probabilité élevé.

Le plan de recherche longitudinal conçoit deux moments de cueillette de données (septembre et février) s'échelonnant sur une année scolaire. L'échantillon à l'étude provient de cinq écoles parmi les plus défavorisées de l'île de Montréal. Les 134 élèves qui ont complété les questionnaires avaient le français comme langue maternelle, évoluaient dans des classes spéciales (c'est-à-dire dans des programmes de prévention du décrochage scolaire dans lesquels les relations chaleureuses caractérisent les relations entre les enseignants et les élèves) et régulières. Ils étaient tous des garçons âgés entre 12 et 18 ans.

Les hypothèses de recherche concernaient les effets modérateurs des variables prédictrices et ont été testées à l'aide d'analyses de régression multiples et hiérarchiques. Les auteurs se sont assurés de satisfaire aux conditions pour tester le rôle modérateur des variables. Les résultats confirment les hypothèses de façon partielle. Les résultats obtenus indiquent que les relations chaleureuses diminuent le risque de décrochage scolaire des élèves dont le risque est élevé. De plus, tous les élèves ayant participé à l'étude, et ce indépendamment qu'ils soient à risque de décrocher ou non, ont été affectés par la perception de relations conflictuelles avec leurs enseignants. Donc, les résultats de la recherche de Fallu et Janosz (2003) proposent que les relations chaleureuses avec l'enseignant peuvent agir à titre de facteur de protection chez les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'école.

La recherche de Fallu et Janosz (2003) rejoint les préoccupations de la présente recherche et les résultats obtenus pourraient constituer, des éléments importants pour

situer les résultats de cette recherche. La théorie à laquelle les auteurs réfèrent, tout comme la définition opérationnelle de la relation maître-élève, est tout à fait pertinente et largement discutée. Malgré que la population étudiée par Fallu et Janosz (2003) concerne majoritairement des garçons décrocheurs, il est clair que les résultats de cette recherche sont tout à fait pertinents pour la recherche en cours. Les résultats sont intéressants et la procédure d'analyse est suffisamment décrite.

3.5 L'analyse des études primaires

La section suivante analyse les huit études répertoriées. L'analyse des sources primaires porte sur les caractéristiques des sujets, les caractéristiques des variables indépendantes, les caractéristiques des variables dépendantes et les caractéristiques des résultats.

3.5.1 Les caractéristiques des sujets

Les sous-questions liées aux sujets traitent de leur nombre, du sexe des participants, de leur niveau scolaire et de leur statut. Le tableau 1 présente les caractéristiques des sujets.

Le nombre de sujets varie d'une recherche à l'autre soit de 134 à 13 121 sujets. Toutes les études recensées ont recueilli les données auprès des garçons et des filles mais peu d'entre elles ont rapporté la répartition des sexes dans leur échantillon. C'est le cas des études Levy, Wubbels et Brekelmans (1992), Skinner et Belmont (1993), et de Voelkl (1995).

La majorité des études répertoriées mettent à contribution une population d'élèves fréquentant le secondaire sauf l'étude Skinner et Belmont (1993). Cette dernière a

interrogé des élèves de la fin du primaire. Nous avons jugé pertinent de garder cette étude malgré cette divergence de population étant donné que les résultats sont directement liés aux questions de recherche.

Tableau 1

Les caractéristiques des sujets

<u>Auteurs</u>	<u>Nombre</u>	<u>Sexe¹</u>	<u>Niveau scolaire</u>	<u>Statut</u>
Krampen (1987)	385	195G 190F	6 ^{ième} à 10 ^{ième}	Réguliers
Levy et al. (1992)	3 085	ND	ND	Réguliers
Skinner et al. (1993)	144	ND	3 ^{ième} à 5 ^{ième}	Réguliers
Voelkl (1995)	13 121	ND	8 ^{ième}	Réguliers
Wentzel (1997)	248	125G 123F	8 ^{ième}	Réguliers
Freese (1999)	338	151G 181F	11 ^{ième} et 12 ^{ième}	Réguliers
Muller (2001)	6 007	ND	10 ^{ième}	Réguliers
Fallu et al. (2003)	134	134G	Âgés entre 12 et 18 ans	Classes spéciales

¹ G=garçons F=filles

Enfin, presque toutes ces études ont recueilli leurs données auprès d'élèves réguliers et non auprès d'élèves à risque de décrocher avant la fin du secondaire. Cela s'explique par le fait que seul un petit nombre d'études recensées n'a analysé les variables à l'étude dans un tel cadre. Cependant, l'étude de Fallu et Janosz (2003) met

à contribution des sujets inscrits dans des programmes adressés à des élèves à risque de décrocher. Il sera fort pertinent de considérer l'étude de Fallu et Janosz (2003) dans l'interprétation des données puisque la population à l'étude concerne directement celle de la présente recherche. Cependant, comme la présente étude ne concerne pas seulement les élèves à risque de décrocher mais qu'elle a plutôt considéré l'intensité du risque de décrocher de chacun, les sujets des études répertoriées sont tout à fait appropriés.

3.5.2 Les caractéristiques des variables indépendantes

Les sous questions relatives aux variables indépendantes portent sur les variables, les procédés, le nombre d'items, les qualités de l'instrument de mesure et la forme de passation des questionnaires. Le tableau 2 présente les caractéristiques des variables indépendantes.

Les études ont presque toutes, sauf celle de Levy, Wubbels et Brekelmans (1992), comme variable indépendante la perception de la relation maître-élève (Muller, 2001) soit par le biais de la relation bienveillante (Wentzel 1997; Freese, 1999), la perception de la chaleur de l'enseignant (Fallu & Janosz, 2003; Voelkl, 1995) la nature des commentaires formulés de manière écrite de la part de l'enseignant (Krampen, 1987) ou l'implication de l'enseignant (Skinner & Belmont, 1993). Cependant, les procédés diffèrent pour chacune des études puisqu'elles ont utilisé différentes mesures pour tester la variable indépendante.

La majorité des auteurs recensés ont utilisé les élèves comme source des données. C'est le cas des études de Krampen (1987), Levy, Wubbels et Brekelmans (1992), Skinner et Belmont (1993), Voelkl (1995), Wentzel (1997), Freese (1999), Muller (2001) et Fallu et Janosz (2003). Cependant, Levy, Wubbels et Brekelmans (1992),

Skinner et Belmont (1993) et Muller (2001) ont aussi interrogé les enseignants afin de comparer les perceptions des élèves aux leurs

Enfin, toutes les études recensées ont utilisé le questionnaire comme moyen pour obtenir les données. Certains auteurs ont utilisé un questionnaire à choix fermés (Fallu & Janosz, 2003; Levy, Wubbels & Brekelmans (1992); Muller, 2001; Skinner & Belmont, 1993; et Wentzel, 1997) alors que d'autres n'ont pas précisé la forme des questionnaires. C'est le cas de Freese (1999), Krampen (1987) et de Voelkl (1995).

3.5.3 Les caractéristiques des variables dépendantes

Les sous-questions relatives aux variables dépendantes portent sur les variables suivantes : les procédés, le nombre d'items, les qualités de l'instrument de mesure et la forme de passation des questionnaires. Le tableau 3 présente les caractéristiques des variables dépendantes.

La majorité des auteurs consultés utilisent l'engagement de l'élève comme variable dépendante (Skinner & Belmont, 1993; Wentzel, 1997; Freese, 1999) ou encore la réussite scolaire des élèves (Krampen, 1987; Voelkl, 1995; Wentzel, 1997) ou l'intensité du risque de décrochage scolaire (Muller, 2001; Fallu & Janosz, 2003). Deux des huit auteurs consultés ont utilisé la mesure de l'engagement de Connell et Wellborn (1991). Cependant, les autres auteurs ont utilisé une sélection d'items différents à partir d'un même questionnaire, c'est le cas des études de Skinner et Belmont (1993) et de Freese (1999), alors que Krampen (1987) et Wentzel (1997) ont utilisé plusieurs questionnaires. Tous les auteurs ont mis à contribution les élèves afin d'obtenir les données de leur recherche. Trois d'entre eux (Levy, Wubbels & Brekelmans (1992); Skinner & Belmont; 1993, Voelkl, 1995) ont aussi interrogé les enseignants. La forme des questionnaires utilisée par toutes les recherches est celle de questionnaires à choix fermés.

Tableau 2

Les caractéristiques des variables indépendantes

Auteurs	Variables	Procédés	Répondants	Nb ¹ . D'items	Qualité de l'inst ² .	Forme de passation
Krampen (1987)	Commentaires formulés de manière écrite.	ND	Élèves	ND	ND	Formulation de commentaires sur les copies d'examens
Levy et al. (1992)	Caractéristiques personnelles des répondants.	ND	Élèves Enseignants	ND	ND	Questionnaire ouvert
Skinner et al. (1993)	Implication, structure et support à l'autonomie de la part de l'enseignant.	ND	Élèves Enseignants	ND	De 0,70 à 0,90	Questionnaire à choix fermés
Voelkl (1995)	Perception de l'élève de la chaleur de la part de l'enseignant.	ND	Élèves	6	ND	Questionnaire
Wentzel (1997)	Perception de l'élève de la relation bienveillante de l'enseignant.	Deux sous-échelles du <i>Teacher social and academic support subscale of the classroom life measure</i> .	Élèves	4 items de la sous-échelle <i>Teacher social support</i> 4 items de la sous-échelle <i>Teacher academic support</i>	0,75 et 0,91	Questionnaire à choix fermés

¹ = Nombre d'items, ² = Qualité de l'instrument

Tableau 2 (suite)

Les caractéristiques des variables indépendantes

Auteurs	Variables	Procédés	Répondants	Nb ¹ . D'items	Qualité de l'inst ² .	Forme de passation
Freese (1999)	Perception de l'élève de la relation bienveillante de l'enseignant	ND	Élèves	26 items subdivisés en 3 sous-échelles	0,97, 0,93, 0,80	Questionnaire
Muller (2001)	Perception de l'élève et de l'enseignant de la relation maître-élève	Questionnaires mais les noms de ceux-ci ne sont pas spécifiés.	Élèves Enseignants	Version élève: 7 items Version enseignant: 2 items	ND	Questionnaire à choix fermés
Fallu et Janosz (2003)	Perception de l'élève de la relation chaleureuse de l'enseignant	Quatre sous-échelle du <i>Student teacher relationship</i> et un score composite du risque de décrochage scolaire.	Élèves	18 items subdivisés en 2 dimensions se répartissant à travers 4 sous-échelles	0,87, 0,68, 0,74, 0,69	Questionnaire à choix fermés

¹ = Nombre d'items, ² = Qualité de l'instrument

Tableau 3

Les caractéristiques des variables dépendantes

<u>Auteurs</u>	<u>Variables</u>	<u>Procédés</u>	<u>Répondants</u>	<u>Nb¹. D'items</u>	<u>Qualité de l'inst².</u>	<u>Forme de passation</u>
Krampen (1987)	Variables cognitivo-motivationnelles et le rendement scolaire	Divers questionnaires tels que le <i>Learning Situation Test (LST)</i> , <i>Questionnaire special, IPC-PL questionnaire</i> , <i>Anxiety Questionnaire for Student</i>	Élèves	ND	De ,72 à ,78	Questionnaires
Levy et al. (1992)	Style de communication interpersonnelle de l'enseignant	Questionnaire on teacher-student interaction (QTI)	Élèves Enseignants	ND	ND	Questionnaire à choix fermés
Skinner et al. (1993)	Engagement (comportemental et émotionnel) de l'élève	Student engagement questionnaire	Élèves Emseignants	65 items 62 items	De 0,79 à 0,88	Questionnaire à choix fermés
Voelkl (1995)	Participation et réussite scolaire	Score composite de 6 variables	Élèves Enseignants	ND	ND	ND

¹ = Nombre d'items, ² = Qualité de l'instrument

Tableau 3 (suite)

Les caractéristiques des variables dépendantes

<u>Auteurs</u>	<u>Variables</u>	<u>Procédés</u>	<u>Répondants</u>	<u>Nb¹. D'items</u>	<u>Qualité de l'inst².</u>	<u>Forme de passation</u>
Wentzel (1997)	La détresse psychologique, les croyances de contrôle, la poursuite des buts sociaux, l'effort scolaire, les comportements pro-sociaux et irresponsables et les résultats scolaires des élèves	Divers questionnaires	Élèves	ND	Variable selon les instruments	Questionnaires à choix fermés
Freese (1999)	Engagement de l'élève	Sélection d'items du questionnaire sur l'engagement de l'élève de Connell et Wellborn (1991)	Élèves	18 items	De 0,27 à 0,92	Questionnaire à choix fermés
Muller (2003)	Le rendement en mathématiques et la croissance de l'étude	Résultats en mathématiques en 12 ^{ième} année	Élèves	ND	ND	ND
Fallu et al. (2003)	Risque de décrochage scolaire	Questionnaire	Élèves	Score composite	ND	ND

¹ = Nombre d'items, ² = Qualités de l'instrument

3.5.4 Les caractéristiques des résultats

Les sous-questions relatives aux résultats portent sur la nature des liens entre les variables a) du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, b) de la relation bienveillante, c) de l'engagement de l'élève et d) de l'intensité du risque de décrocher. Le tableau 4 présente les caractéristiques des résultats.

L'exploration des liens entre les variables à l'étude semble intéressante dans la mesure où les recherches répertoriées et analysées constatent des liens entre l'une ou l'autre des variables à l'étude sans toutefois faire de liens entre toutes les variables dans le cadre d'une même étude. Toutefois, aucune de celles-ci n'a eu comme résultat l'absence de lien entre l'une ou l'autre des variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrocher avant la fin du secondaire.

Voici, parmi les huit études recensées, les liens observés entre les variables à l'étude dans les résultats de chacune des études de la recension. D'abord, la variable du style de communication interpersonnelle de l'enseignant est liée à la réussite scolaire (Levy, Wubbels & Brekelmans, 1992) et aucune autre étude n'a fait le lien avec cette variable. Les études qui portent sur la relation bienveillante démontrent un lien avec l'engagement (Skinner & Belmont, 1993; Wentzel, 1997; Freese, 1999) et entre la relation bienveillante et le risque de décrochage scolaire (Wentzel, 1997; Muller, 2001; Fallu & Janosz, 2003). Enfin, l'engagement est lié au risque de décrochage scolaire (Krampen, 1987), au style de communication interpersonnelle (Skinner & Belmont, 1993) et à la relation bienveillante (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1995; Wentzel, 1997; Freese, 1999).

Tableau 4

Les caractéristiques des résultats

<u>Auteurs</u>	<u>SCI</u> ¹	<u>RC</u> ²	<u>ENG</u> ³	<u>RDS</u> ⁴
Krampen (1987)	NA	NA	Liens avec RDS	Liens avec ENG
Levy et al. (1992)	Lien avec réussite scolaire et les caractéristiques personnelles des élèves et des enseignants	ND	ND	Liens avec SCI
Skinner et al. (1993)	NA	Liens avec ENG	Liens avec RC et SCI.	NA
Voelkl (1995)	NA	Liens avec RDS	Liens avec RC	Liens avec RC
Wentzel (1997)	NA	Liens avec ENG et RDS	Liens avec RC	Liens avec RC
Freese (1999)	NA	Liens avec ENG	Liens avec RC	NA
Muller (2001)	NA	Liens avec RDS	NA	Liens avec RC
Fallu et al. (2003)	NA	Liens avec RDS	NA	Liens avec RC

¹SCI = Style de communication interpersonnelle de l'enseignant, ²RC = Relation bienveillante, ³ENG = Engagement de l'élève, ⁴RDS = Risque de décrochage scolaire

3.6 La synthèse de la recension des écrits et les questions spécifiques de recherche

La présente synthèse de la recension des écrits résume les éléments de réponse qu'apportent les recensions antérieures et la recension de l'étude actuelle à la question principale de recherche formulée comme suit : Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante et l'engagement de l'élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves qui fréquentent le secondaire ? Enfin cette section se termine par les questions de la présente recherche.

3.6.1 Les recensions antérieures

Les recensions antérieures ont apporté des éléments de réponse à la question de recherche. D'abord, il est clair, dans la recension de Wubbels et ses collaborateurs (1991), que des relations significatives s'observent entre les comportements interpersonnels des enseignants et les réactions émotionnelles des élèves. De manière plus précise, plus les enseignants manifestent une attitude compréhensive, extériorisée par des comportements de leadership, de soutien et d'attitude amicale de même qu'un degré de liberté offert aux élèves, plus les réactions émotionnelles des élèves sont positives. À l'inverse, lorsque les enseignants adoptent des comportements associés à l'échelle de confrontation, comme le manque d'assurance, une attitude d'insatisfaction, la manifestation d'un niveau élevé d'exigences ou encore une attitude punitive à l'endroit des élèves, plus les réactions émotionnelles des élèves seront négatives.

Dans la même veine, l'échelle de dominance est reliée aux réactions cognitives des élèves. En ce sens, plus l'enseignant démontre des comportements liés au niveau d'exigences, de leadership, de soutien et d'attitude amicale, plus les élèves manifestent des réactions cognitives positives. À l'opposé, suscitent des réactions

cognitives négatives de la part des élèves des comportements associés à l'échelle de soumission tels que le manque d'assurance ou une attitude d'insatisfaction de la part de l'enseignant. Ainsi, certains comportements suscitent tant des réactions émotionnelles que cognitives chez les élèves alors que pour d'autres, c'est le contraire. Par contre, d'autres comportements peuvent susciter une réaction émotionnelle positive tandis que la réaction cognitive sera négative.

Quant à elle, la recension de DeFord (1996) éclaire sur d'autres aspects de la relation maître-élève. D'abord, il est évident que les changements survenus à la suite des modifications dans le système scolaire ont suscité des malaises chez les élèves, notamment au niveau de la réponse aux besoins de développement. Eccles et ses collaborateurs (1993 voir DeFord, 1996) proposent de réduire l'écart entre les besoins des adolescents et la réponse à ces besoins par l'environnement, dont l'amélioration des relations entre les enseignants et les élèves. D'après la recension de DeFord (1996), il est de plus en plus clair que les comportements des enseignants doivent être pensés, réfléchis et même doivent représenter des modèles pour les élèves puisque les recherches démontrent de plus en plus les effets de ces derniers sur les élèves.

Plusieurs acteurs sont susceptibles de contribuer à l'amélioration des relations. L'administration scolaire, les élèves, la famille et les enseignants : tous y ont leur part de responsabilités. Lorsqu'on interroge les élèves sur la perception d'un enseignant bienveillant, on est à même de constater que les élèves qualifient de bienveillant l'enseignant qui les aide dans leurs devoirs, les valorisent, démontrent du respect, écoutent et reconnaissent les élèves, sont tolérants, les encouragent et les motivent tout en planifiant des activités amusantes. Le point de vue éducationnel se modifie alors. La dynamique centrale n'est plus institutionnelle mais plutôt interpersonnelle.

Par sa recension, DeFord (1996) éclaire aussi la question du lien entre les comportements des enseignants et les résultats scolaires, tout comme l'ont fait

Wubbels et ses collaborateurs (1991). Les liens avec la réussite scolaire sont plutôt indirects. On précise cependant que les chances de succès augmentent. On parle même de maturité scolaire. Enfin, comme dernier constat, on souligne que les relations entre les enseignants et les élèves peuvent jouer un rôle significatif dans le développement social et scolaire des élèves, dans le sens que la relation entre les deux permet à l'élève de se soumettre aux activités d'apprentissage requises.

En guise de conclusion aux constats relatifs aux deux recensions des écrits répertoriées, des éclairages importants sont rendus quant à la pertinence des relations positives entre les enseignants et les élèves. Les deux recensions des écrits ont permis de définir la relation maître-élève, soit le style de communication interpersonnelle de l'enseignant et la relation bienveillante. D'après les conclusions tirées de ces recensions, il est clair, d'une part, que les variables de la relation maître-élève ont des effets auprès des élèves et, d'autre part, que des actions doivent être mises en place afin de créer et de maintenir des relations positives entre les parties.

3.7 Les études primaires

L'analyse des études primaires indique, pour chacune, la présence de liens entre les variables étudiées. Différemment des recensions analysées, les études primaires répertoriées traitent, ensemble, de toutes les variables à l'étude sans qu'une seule ne les analyse toutes à la fois. Encore ici, et ce, à partir des résultats des études primaires, il est clair que les comportements des enseignants ont des effets tant positifs que négatifs sur les élèves, notamment en ce qui concerne l'engagement de ces derniers ou encore au niveau de leurs résultats scolaires.

Les constats qui ressortent de l'analyse des études primaires sont pertinents au regard de la question de recherche qui tire son origine de la recension. Krampen (1987)

insiste sur les effets des commentaires des enseignants relativement à la motivation des élèves. Les commentaires visant à comparer les élèves entre eux ont des effets négatifs chez les sous-performants. Wubbels, Créton et Hooymayers, (1991) distinguent les perceptions des enseignants selon les résultats scolaires des élèves. Les élèves qui réussissent bien ont tendance à voir les enseignants plus coopératifs que leurs pairs qui réussissent moins bien. Cela prend une plus grande signification lorsque l'on sait que les comportements de coopération de l'enseignant suscitent des attitudes positives de la part des élèves.

Skinner et Belmont (1993) éclairent sur l'effet des comportements des enseignants sur l'engagement des élèves. Les auteurs suggèrent que la perception de l'élève de la structure de l'enseignant prédit l'engagement comportemental de l'élève alors que la perception de l'implication de l'enseignant prédit l'engagement émotionnel de l'élève. Voelkl (1995), pour sa part, stipule qu'il existe un lien entre la chaleur manifestée par l'enseignant, la réussite scolaire des élèves et la participation en classe. Toutefois, quand les effets de la participation en classe sont contrôlés, la chaleur de l'enseignant n'a plus d'effet sur la réussite scolaire des élèves.

Les résultats de Wentzel (1997) corroborent ceux de Voelkl (1995) en indiquant que la perception des comportements bienveillants des enseignants est associée à chacun des déterminants de la motivation, comme l'effort scolaire ou la poursuite de buts scolaires. Dans la même lignée, Fallu et Janosz (2003) confirment les propos de Voelkl (1995) en insistant sur le fait que les relations chaleureuses diminuent le risque de décrochage scolaire des élèves dont le risque est élevé. Finalement, Freese (1999) conclut que la relation bienveillante est fortement liée à l'engagement de l'élève dans le sens qu'elle incite les élèves à s'engager en classe. Enfin, la relation bienveillante explique 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève.

Toutefois, comme les études primaires recensées n'ont pas analysé les liens entre les quatre variables à l'étude, il est pertinent de s'interroger encore sur la nature des relations entre ces variables lorsque considérées toutes à la fois. Bien que nous prétendions qu'elles soient liées, certaines interrogations demeurent quant à la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables examinées simultanément. Enfin, comme les recherches ne permettent pas de prévoir la nature des liens qui existent entre les variables, il est aussi pertinent de vérifier dans quelle mesure l'engagement de l'élève contribue à médiatiser le lien entre les variables de la relation maître-élève (style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante) et l'intensité du risque de décrocher. Or compte tenu des propos énoncés antérieurement, des questions de recherche émanent de la recension des écrits contrairement à la formulation d'hypothèses de recherche. Au moment où la recension des écrits a été réalisée et compte tenu des études consultées et de l'absence de liens entre toutes les variables à l'étude, il est clair que l'état des connaissances ne permet pas la formulation d'hypothèses de recherche. La formulation de questions de recherche semble mieux refléter l'état de la situation des connaissances sur le sujet.

3.8 Les questions spécifiques de recherche

L'analyse des recensions antérieures et des études primaires permet de formuler les quatre questions spécifiques de recherche :

1. Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables de la relation maître-élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on ces mêmes relations chez les filles et les garçons ?

2. Les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguent-ils des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître-élève et de l'engagement de l'élève ? Quelles sont les distinctions entre les filles et les garçons ?

3. Quelles sont les variables de la relation maître-élève qui prédisent le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui prédisent le plus chez les filles, puis chez les garçons ?

4. Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on la même chose chez les filles et les garçons ?

CHAPITRE IV

LA MÉTHODOLOGIE

Le chapitre IV décrit la méthodologie de la recherche. Il comprend la nature de la recherche, la description des variables indépendantes et dépendantes, les questions de recherche, les mesures associées aux variables, la description des variables contrôlées, les participants, le déroulement de l'expérience, et, finalement, le traitement des données.

4.1 La nature de la recherche

Cette recherche corrélacionnelle a pour objectif d'explorer les relations entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves, de manière à connaître la façon dont ces variables sont interreliées.

Fortin (1996) précise que la recherche corrélacionnelle permet d'aller plus loin qu'une simple exploration des relations entre les variables. Elle indique que la recherche corrélacionnelle permet aussi de connaître la nature des relations entre les variables, c'est-à-dire la force et la direction de chacune. De plus, selon le dictionnaire Le petit Robert (1988), l'élément additionnel apporté par la recherche corrélacionnelle est qu'elle permet de déterminer dans quelle mesure l'apparition d'un phénomène donné s'accompagne de l'apparition d'un autre phénomène. Par contre, bien que l'intention

consiste à observer les phénomènes sans intervenir dans l'objectif de les modifier, la recherche corrélacionnelle ne permet pas de conclure à des relations de cause à effet.

4.2 La description des variables indépendantes et dépendantes

La présente recherche a pour objectif principal d'examiner la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des relations entre deux variables indépendantes et deux variables dépendantes. Un rappel des quatre questions de recherche est alors nécessaire.

4.3 Les questions spécifiques de recherche

1. Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables de la relation maître-élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on ces mêmes relations chez les filles et les garçons ?
2. Les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguent-ils des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître-élève et de l'engagement de l'élève ? Quelles sont les distinctions entre les filles et les garçons ?
3. Quelles sont les variables de la relation maître-élève qui prédisent le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui prédisent le plus chez les filles, puis chez les garçons ?

4. Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ?
Observe-t-on la même chose chez les filles et les garçons ?

4.4 Les mesures associées aux variables indépendantes

Cette recherche consiste à examiner la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens entre les variables de la perception de la relation maître-élève vue sous l'angle du style de communication interpersonnelle de l'enseignant et de la relation bienveillante, d'une part, et l'engagement de l'élève ainsi que l'intensité du risque de décrocher de l'élève, d'autre part. Voici comment chacune des variables indépendantes est mesurée.

4.4.1 La première variable indépendante : la mesure du style de communication interpersonnelle de l'enseignant

Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant est mesuré par le *Questionnaire on Teacher Interaction – QTI* (Wubbels & Levy, 1987) traduit et validé en français par Soucy (1996). Cette échelle de mesure permet d'obtenir la perception de l'élève à l'égard des comportements interpersonnels de l'enseignant et, notamment son style de communication interpersonnelle. Cet instrument comprend 64 items répartis selon huit sous-échelles. Les items sont présentés sous la forme d'une échelle en cinq points de type Likert (1 = jamais à 5 = toujours). Chacun des répondants indique jusqu'à quel point l'énoncé s'applique au comportement de son enseignant (voir Appendice C pour un exemple de questionnaire).

De façon plus précise, on retrouve huit sous-échelles qui évaluent l'enseignant selon a) le leadership (7 items; $\alpha = 0,85$), b) le soutien reçu de l'enseignant et l'attitude

amicale (8 items, $\alpha = 0,92$), c) l'attitude compréhensive de l'enseignant (8 items, $\alpha = 0,90$), d) le degré de liberté accordé aux élèves (9 items, $\alpha = 0,81$), e) le manque d'assurance (7 items, $\alpha = 0,78$), f) l'attitude d'insatisfaction (8 items, $\alpha = 0,89$), g) l'attitude punitive (8 items, $\alpha = 0,89$) et h) le degré d'exigence et de sévérité envers les élèves (9 items, $\alpha = 0,88$).

Également, de manière complémentaire aux huit sous-échelles, il est possible d'obtenir la perception de l'élève du comportement de l'enseignant à partir de sa position sur les deux axes dimensionnels (dominance/soumission et confrontation/coopération). Après avoir fait une analyse factorielle sur les moyennes des classes de même qu'une analyse factorielle en utilisant le programme LISREL, Soucy (1996) confirme les propos de Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) en affirmant qu'une structure à deux facteurs supporte bien les huit sous-échelles. De même, les résultats font la preuve que 80 % de la variance sur les échelles du *QTI* est expliquée par les deux facteurs.

4.4.2 La deuxième variable indépendante : la mesure de la relation bienveillante

La relation bienveillante entre l'élève et son enseignant est mesurée par le *Perceived Caring Scale - PCS* (Koehn & Crowell, 1996). Cette échelle de mesure permet d'avoir la perception de l'élève à l'égard de la relation bienveillante avec son enseignant. Cet instrument de mesure comprend quinze items. Pour chacun des items, le répondant doit indiquer sur une échelle en cinq points de type Likert (1 = fortement en accord à 5 = fortement en désaccord), jusqu'à quel point l'énoncé correspond au comportement de son enseignant (voir Appendice D pour un exemple de questionnaire).

4.4.3 La traduction et la validation du questionnaire sur la relation bienveillante

Comme la version originale du *PCS* est en anglais, une traduction et une validation de la version québécoise du questionnaire a été effectuée. La validation est inspirée de la méthode transculturelle de Vallerand (1989). D'abord, à l'hiver 2000, une personne francophone bilingue produit une première version française du questionnaire. Cette version a été ensuite soumise à un comité de juges-experts composé de trois personnes dans le but d'établir la correspondance entre les items en français et en anglais et, ensuite, s'assurer que le questionnaire était formulé dans un langage clair et compréhensible pour des adolescents. À la suite de cette étape, certaines modifications ont été proposées. Par exemple, l'énoncé « J'ai le sentiment que mon enseignant(e) s'intéresse à mon progrès dans la classe' » a été remplacé par « J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est intéressé(e) à ce que je fasse du progrès dans sa classe ». D'autre part, l'énoncé « J'ai le sentiment que mon enseignant(e) s'intéresse beaucoup au fait que j'apprenne ou non le contenu du cours » a été changé pour « J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est grandement intéressé(e) à ce que j'apprenne dans son cours ». Également, l'énoncé « J'ai le sentiment qu'il est important pour mon enseignant(e) que je travaille au meilleur de mes habiletés » a laissé place à « J'ai le sentiment qu'il est important pour mon enseignant(e) que je travaille au meilleur de mes capacités ». En somme, six énoncés ont été légèrement modifiés. Après, une traductrice anglophone bilingue a effectué une traduction inversée afin de vérifier la concordance entre les énoncés de la version originale anglaise et ceux de la version française. À la suite de cette confrontation, aucun des items n'a été modifié dans la version française.

Enfin, la version québécoise du questionnaire sur la perception de la relation bienveillante a été soumise à un échantillon composé de 376 élèves fréquentant la troisième année du secondaire. Ces élèves provenaient de deux écoles secondaires de deux villes de la région de la Mauricie ($n = 227$; $n = 99$). La collecte des données

s'est réalisée au cours de l'hiver 2000. À l'analyse des données, les 15 items du questionnaire sur la perception de la relation bienveillante démontrent une consistance interne plus que satisfaisante ($\alpha = 0,93$). Des analyses factorielles, sans rotation en forçant l'entrée d'un facteur, ont présenté une bonne saturation pour tous les items sur un même facteur.

4.5 Les mesures associées aux variables dépendantes

La présente recherche veut examiner dans quelle mesure la relation maître-élève, telle que perçue par l'élève, est en lien avec l'engagement de l'élève et/ou l'intensité du risque de décrochage scolaire. Donc, l'engagement de l'élève constitue la première variable dépendante et l'intensité du risque de décrochage scolaire avant l'obtention du DES, la deuxième variable dépendante. Voici comment chacune d'elles est mesurée.

4.5.1 La première variable dépendante : la mesure de l'engagement de l'élève

Pour mesurer l'engagement de l'élève, le *Student Report of Engagement Questionnaire - SREQ* est utilisé (Wellborn & Connell, 1991). Ce questionnaire mesure l'engagement de l'élève selon deux dimensions : l'engagement comportemental et l'engagement émotionnel. La version anglaise de cet instrument comprend 65 items. Pour chacun des items, le répondant indique jusqu'à quel point l'énoncé correspond à son engagement en classe selon quatre choix de réponses de type Likert allant de « tout à fait vrai » à « tout à fait faux ». De façon plus précise, l'engagement comportemental mesure l'effort, l'attention et la persévérance de l'élève devant l'initiation et l'exécution des activités d'apprentissage. Cette sous-échelle comprend 29 items ($\alpha = 0,81$). L'engagement émotionnel évalue quatre réactions émotionnelles vécues en classe comme l'intérêt, le bonheur, l'anxiété et la

colère. Cette sous-échelle comprend 36 items ($\alpha = 0,79$). (voir Annexe 3 pour un exemple de questionnaire). Cependant, dans le cadre de cette recherche, seul le score global de l'engagement sera utilisé.

4.5.2 La traduction et la validation du questionnaire sur l'engagement de l'élève

Tout comme le questionnaire sur la perception de la relation bienveillante, une validation du questionnaire *SREQ* (Wellborn & Connell, 1991) a été nécessaire, et ce, toujours en s'inspirant de la méthode de validation transculturelle de Vallerand (1989). L'objectif était de valider la version québécoise du questionnaire sur l'engagement de l'élève. D'abord, une première traduction française des énoncés a été réalisée par une personne bilingue, laquelle version a été soumise au comité composé de trois juges-experts. Rappelons que l'intention était de s'assurer que la traduction était exacte de même qu'elle était formulée dans des termes clairs et compréhensibles pour des adolescents. Cette étape a mené à onze transformations mineures des énoncés. À titre d'exemple, l'énoncé « En classe, j'essaie de faire le minimum pour réussir » a été remplacé par "En classe, j'essaie de m'en sauver en faisant le minimum". L'énoncé « Lorsque je fais mes devoirs, je suis impliqué(e) » a été changé par « Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis impliqué(e) ». De même, l'énoncé « Lorsque je ne peux pas résoudre un problème ou une question en classe, je suis inquiet(e) » a laissé place à « Lorsque je ne peux pas résoudre un problème ni répondre à une question en classe, je suis anxieux(se) ».

Ensuite, une traduction inversée par une traductrice anglophone bilingue a permis de vérifier la concordance entre les énoncés de la version originale anglaise et ceux de la version française. À la suite de cette confrontation, un seul énoncé a été modifié dans la version française. Dans l'énoncé « Lorsque je bloque sur un problème, habituellement je finis par le réussir » le terme « problème » se remplace par « question ».

Pour sa validation, la version québécoise du questionnaire sur l'engagement de l'élève a été soumise à un échantillon composé de 376 élèves de la troisième année du secondaire provenant de deux écoles secondaires de la Mauricie ($n = 277$; $n = 99$). La collecte des données a été réalisée au cours de l'hiver 2000. À l'analyse des données, les 52 items du questionnaire de l'engagement de l'élève, tel qu'acheminé par l'auteur, ont démontré une consistance interne satisfaisante ($\alpha = 0,86$). À l'analyse des 52 énoncés, 19 d'entre eux ont été regroupés sous la sous-échelle engagement comportemental ($\alpha = 0,88$) alors que 26 autres items ont été rassemblés sous la sous-échelle engagement émotionnel ($\alpha = 0,76$). En ce qui a trait à la sous-échelle engagement émotionnel, les items positifs ont présenté une consistance interne satisfaisante ($\alpha = 0,64$), il en est de même pour les items négatifs ($\alpha = 0,81$). Enfin, des analyses factorielles ont été effectuées avec une rotation promax/varimax sur deux facteurs (engagement comportemental et engagement émotionnel) permettant ainsi d'expliquer 58 % de la variance. Cependant, dans le cadre de cette recherche, seul le score total nous intéresse.

4.5.3 La deuxième variable dépendante : la mesure de l'intensité du risque de décrochage scolaire

Pour mesurer l'intensité du risque de décrochage scolaire, le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) est utilisé. Ce questionnaire permet d'identifier les élèves selon l'intensité du risque de décrocher avant l'obtention du DES. Complété par l'élève, il comprend 39 items répartis selon six dimensions dont les choix de réponses varient de trois à six choix dépendamment des items. Cette mesure multidimensionnelle de l'intensité du risque d'abandon scolaire comprend les dimensions telles que a) le milieu familial (8 items), b) les traits personnels (7 items), c) les projets scolaires (5 items), d) les habiletés scolaires (8 items), e) les relations élève-enseignants (6 items) et f) la motivation pour l'école (6 items). La stabilité temporelle de l'instrument,

selon la méthode test-retest après deux semaines et après un an, indique une corrélation globale de 0,90. Les corrélations pour chaque dimension sont supérieures à 0,80. Finalement, la valeur prédictive de l'instrument est de 88 pourcent (88 %) (voir Appendice F pour un exemple de questionnaire).

4.6 La description des variables contrôlées

Lors de la passation des questionnaires, les élèves ont été invités à compléter un court questionnaire de renseignements personnels. On y retrouvait des questions comme le sexe du répondant, son âge, son milieu de vie actuel, le nombre d'enfants dans la famille, le rang occupé par le répondant, le plus haut niveau d'études de la mère et du père, s'il y a eu redoublement scolaire et si oui, en quelle année, sa moyenne générale du dernier bulletin de même que l'autoévaluation de son rendement scolaire (voir Appendice B pour un exemple de questionnaire).

4.6.1 Les participants

La méthode d'échantillonnage utilisée pour sélectionner les participants a été faite sur une base volontaire. Au total quatorze écoles secondaires des régions de Québec et de Montréal ont été contactées. De ces écoles, quatre ont consenti à collaborer au projet. Ces écoles secondaires se situent dans les régions de Québec (3) et Montréal (1). Ces dernières proviennent de quatre commissions scolaires différentes.

L'échantillon initial de la recherche comprend 941 élèves de la troisième année du secondaire inscrits dans un ordre d'enseignement régulier. Parmi ceux-ci, on distingue 484 filles et 457 garçons : tous sous la supervision de huit enseignants de français. Ces élèves proviennent à la fois de milieux rural et urbain. Sont exclus de l'échantillon les sujets qui n'étaient pas présents aux deux moments de collecte de

données. De plus, si un doute était présent quant à la validité des réponses au questionnaire pour quelque raison que ce soit, ce dernier était alors retiré de l'échantillon.

Avant les deux moments de cueillette des données, le projet a été présenté par l'auteure à tous les élèves inscrits en secondaire trois du secteur régulier des quatre écoles participantes. Lors de la première rencontre de cueillette de données, chacun des participants a confirmé sa participation volontaire en complétant un formulaire de consentement qui se trouvait à la première page des questionnaires administrés.

4.6.2 Le déroulement de l'expérience

La collecte des données s'est effectuée au moyen de quatre questionnaires répartis en deux moments distincts du calendrier scolaire. La première cueillette a eu lieu en novembre 2000, alors que les élèves ont complété le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) qui permet d'indiquer l'intensité du risque de décrochage scolaire. La deuxième étape de ce processus s'est déroulée au cours des mois d'avril et de mai 2001. Les élèves ont répondu à trois autres questionnaires : la version française du *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels & Levy, 1987), la version française du *Questionnaire sur la perception de la relation bienveillante* (Kohen & Crowell, 1996) et la version française du *Questionnaire sur l'engagement de l'élève* (Wellborn & Connell, 1987).

Le déroulement de l'expérimentation s'est réalisé sans aucune difficulté particulière. L'enseignant était invité à quitter la classe pendant la période entière dans le but d'éviter que leur présence influence, de quelque manière que ce soit, les réponses des participants. Les élèves prenaient en moyenne 45 minutes pour compléter les questionnaires. Chacun des répondants complétait les questionnaires en se référant à son propre comportement en classe de même qu'à celui de son enseignant de la classe

de français dans le cas des questionnaires du *style de communication interpersonnelle de l'enseignant* et de la *relation bienveillante*. Le choix de la matière du français se justifie, d'une part, parce qu'elle occupe une place importante dans la grille horaire des matières enseignées (soit à tous les jours de fréquentation scolaire) et, d'autre part, parce qu'une étude de Deslandes et Cloutier (2000) révèle que la moyenne de l'élève en français est fortement corrélée avec la moyenne générale de ce dernier ($r^2 = 0,93$). Une fois que les élèves avaient terminé de compléter les questionnaires, ils faisaient du travail personnel en silence. Afin d'assurer la confidentialité des répondants, aucun nom n'apparaît sur les questionnaires. Seul un code de recherche confidentiel est inscrit sur les questionnaires correspondant à celui attribué lors des deux moments de cueillette de données.

4.7 Le traitement des données

L'objectif de cette recherche consiste à cerner la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens entre les variables indépendantes et dépendantes présentées antérieurement. Le traitement quantitatif des données a permis de répondre aux objectifs de la recherche corrélationnelle.

De manière plus spécifique, des analyses de corrélations ont été effectuées pour déterminer la nature des relations entre les variables de la recherche. Pour aller plus loin dans l'examen des relations, des analyses de régression multiples ont complété les analyses antérieures pour permettre de vérifier la force et la direction des liens entre les variables.

CHAPITRE V

LES RÉSULTATS

Dans le présent chapitre, seront présentés les résultats qui permettent de répondre aux quatre questions de recherche. Avant de présenter les questions de recherche, rappelons brièvement les neuf variables qui traduisent la perception de l'élève vis-à-vis la relation maître/élève. Pour faciliter la compréhension des variables de la relation maître/élève, nous en ferons un bref rappel. Dans le cas de la présente recherche, deux regroupements de variables permettent d'opérationnaliser la relation maître/élève. Dans un premier temps, il s'agit de la relation bienveillante qui se traduit par une seule variable : la relation bienveillante puis, dans un second temps, du style de communication interpersonnelle de l'enseignant qui se définit par huit variables : le leadership, le soutien et l'attitude amicale, l'attitude compréhensive, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude d'insatisfaction, l'attitude punitive et le niveau d'exigences.

La relation bienveillante renvoie à la démonstration de la part de l'enseignant d'une attention gratuite envers l'élève en particulier accompagnée d'une entière disponibilité dans le but de répondre le plus adéquatement possible aux besoins de l'élève. Ce qui fait donc référence à un côté plus personnel dans la relation entre l'enseignant et l'élève. Pour sa part, le style de communication interpersonnelle de l'enseignant fait référence à un ensemble de comportements manifestés par l'enseignant envers la classe en général dans le cadre de son enseignement. Le style

de communication interpersonnelle de l'enseignant pourrait s'apparenter au style parental par exemple.

Voici donc un rappel des quatre questions spécifiques de recherche :

1. Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables de la relation maître/élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on ces mêmes relations chez les filles et les garçons ?
2. Les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguent-ils des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître/élève et de l'engagement de l'élève ? Quelles sont les distinctions entre les filles et les garçons ?
3. Quelles sont les variables de la relation maître/élève qui prédisent le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui prédisent le plus chez les filles, puis chez les garçons ?
4. Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître/élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on la même chose chez les filles et les garçons ?

À l'analyse, force est de constater que les données obtenues à partir du questionnaire *Décisions* se distribuent anormalement puisqu'un effet de plancher est observable lorsque les données sont prises de manière continue. En d'autres mots, une grande proportion de sujets présentent une intensité du risque de décrocher faible alors que l'on devrait obtenir une centration des sujets autour de la moyenne. Par conséquent, un important biais s'est introduit dans les données. Pour remédier à cette limite,

plusieurs options étaient envisageables. Toutefois, parmi les solutions envisagées, diviser l'échantillon en trois groupes, plutôt que de prendre les données d'une manière continue, permet de contrecarrer cette limite tout en obtenant une meilleure représentation des données. Voici donc les points des coupures au test *Décisions* qui permettent de former les trois groupes d'intensité du risque de décrocher.

Parmi les 649 élèves de l'échantillon, les analyses descriptives identifient 222 élèves (34,2 %) dont l'intensité du risque de décrocher est faible, 211 élèves (32,5 %) qui affichent une intensité du risque de décrocher modérée et 216 élèves (33,3 %) annonçant une intensité du risque de décrocher sévère. Le tableau 5 présente les points de coupure au test *Décisions*.

Tableau 5

Points de coupure selon les groupes d'intensité du risque de décrochage scolaire.

Niveaux d'intensité	Scores au test <i>Décisions</i>
Faible	20 et moins
Modéré	21 à 43
Sévère	44 et plus

Le tableau 6 rapporte la répartition des sujets selon le sexe par niveau d'intensité du risque de décrocher. Ce dernier indique que deux filles sur trois se retrouvent parmi les élèves faiblement à risque de décrocher alors que presque deux garçons sur trois se situent dans la catégorie des élèves sévèrement à risque de décrocher. Dans le

sous-groupe des élèves modérément à risque de décrocher, bien que l'on retrouve une plus grande proportion de filles, les différences sont moins frappantes. En somme, les données indiquent que les filles sont plus nombreuses dans la catégorie des élèves dont l'intensité du risque de décrocher est faible alors que les garçons sont plus nombreux à présenter une intensité sévère du risque de décrochage scolaire.

Tableau 6

Répartition des sujets selon le sexe en fonction des catégories d'intensités du risque de décrochage scolaire.

N=648

Sexe des élèves	Intensité du risque de décrochage scolaire		
	Faible	Modéré	Sévère
Filles	149	114	82
Garçons	73	97	133
<i>Total</i>	222	211	215

5.1 Première question de recherche

Pour répondre à la première question de recherche, des analyses de corrélations y incluant toutes les variables de la relation maître/élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire, furent réalisées. Précisons que les neuf variables de la relation maître/élève se nomment comme suit: la relation bienveillante, le leadership, le soutien et l'attitude amicale, l'attitude compréhensive, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude d'insatisfaction, l'attitude punitive et le niveau d'exigences. Ces mêmes analyses ont été reprises pour les filles puis, pour les garçons. Voici un rappel de la première question de recherche:

« Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables de la relation maître/élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on ces mêmes relations chez les filles et les garçons ? »

5.1.1 La population totale

Le tableau 7 présente les résultats des corrélations entre les variables de la relation maître/élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire chez la population totale. Avant même de répondre à la première question, l'analyse préliminaire des résultats des corrélations entre les variables mène au constat d'un problème de multicolinéarité dans les données. Grimm et Yarnold (1997) identifient un problème de multicolinéarité lorsque les corrélations entre les variables sont supérieures à 0,80. Conséquemment, si l'on se fie aux résultats obtenus à la suite de l'analyse des corrélations entre les variables, un problème se pose entre la relation bienveillante et le soutien et l'attitude amicale ($r(649) = 0,85$; $p < 0,01$) de même qu'entre la relation bienveillante et l'attitude compréhensive ($r(647) = 0,83$; $p < 0,01$) puisque les corrélations se situent au-dessus de 0,80. Il appert donc que ces trois concepts semblent, et ce d'après la perception de l'élève, mesurer sensiblement la même chose.

En ce sens, il s'avère approprié de ne pas considérer ces trois variables simultanément puisque, d'abord, il y a redondance entre elles et, ensuite, les résultats des analyses ultérieures seront par le fait même faussés. Conséquemment, dans de telles circonstances, il est prudent, voire même justifié, de ne considérer, parmi celles-ci, qu'une seule variable. Or, si l'on compare la force du lien entre les variables ci haut discutées et l'intensité du risque de décrocher, c'est la relation bienveillante¹ qui

présente la plus forte corrélation ($r(649) = -0,39; p < 0,01$). Donc, seule la relation bienveillante¹ sera retenue, puis considérée dans les analyses.

Dans le même sens que les propos énoncés antérieurement, l'attitude punitive corréle elle aussi fortement avec l'attitude d'insatisfaction ($r(647) = 0,87; p < 0,01$). Bien que ces deux variables distinctes fassent partie d'un même instrument de mesure, il semble que les élèves n'en perçoivent pas les concepts distincts. Mieux encore, ces deux concepts se rapprochent à un tel point qu'ils paraissent mesurer sensiblement la même chose. Pour les mêmes raisons que celles énoncées précédemment, seule l'attitude punitive sera considérée dans les prochaines analyses. À ce sujet, Potvin, Fortin, Marcotte et Royer (2000) ainsi que Potvin et Rousseau (1993) rapportent que les enseignants adoptent des comportements et des pratiques plus coercitives à l'égard des élèves à haut risque de décrocher en comparaison à des élèves modérément ou non à risque de décrocher. Ces propos renforcent la pertinence de ne considérer que l'attitude punitive dans nos analyses.

En conséquence, et dans le but de respecter les postulats des analyses statistiques, les trois variables dont il a été question auparavant, soit le soutien et l'attitude amicale, l'attitude compréhensive et l'attitude d'insatisfaction, ne seront utilisées ni dans les analyses de corrélations ni dans les analyses ultérieures.

Afin de répondre à la première question de recherche qui s'intéresse aux liens entre les variables de la relation maître/élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher, Grimm et Yarnold (1997) proposent de considérer uniquement les corrélations supérieures à 0,30. Ces derniers suggèrent de qualifier les corrélations selon trois niveaux d'intensité, soit une corrélation plutôt faible ($r = 0,10$ à $r = 0,30$), modérée ($r = 0,30$ à $r = 0,70$) ou élevée (plus de 0,70). Donc, dans le cas de la première question de recherche, seules les corrélations supérieures ou près de 0,30 seront discutées.

Tableau 7

Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour l'échantillon total.

N=646

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Risque de décrochage	---										
2. Relation bienveillante	-,39**	---									
3. Leadership	-,29**	,68**	---								
4. <i>Soutien et attitude amicale</i>	-,30**	,85**	,70**	---							
5. <i>Attitude compréhensive</i>	-,32**	,83**	,64**	,89**	---						
6. Degré de liberté accordé	-,15**	,57**	,27**	,69**	,70**	---					
7. Manque d'assurance	,22**	-,40**	-,59**	-,34**	-,31**	,14**	---				
8. <i>Attitude d'insatisfaction</i>	,32**	-,74**	-,50**	-,74**	-,73**	-,50**	,41**	---			
9. Attitude punitive	,30**	-,72**	-,43**	-,75**	-,73**	-,58**	,33**	,87**	---		
10. Niveau d'exigences	,12**	-,48**	-,59**	-,59**	-,56**	-,73**	-,02	,59**	,68**	---	
11. Engagement de l'élève	-,53**	,31**	,29**	,28**	,25**	,07	-,28**	-,30**	-,29**	-,08*	---

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Les analyses montrent la présence de corrélations significatives entre les six variables de la relation maître/élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Il semble donc y avoir un lien entre la relation maître/élève et l'intensité du risque de décrocher. Toutefois, les variables qui corrélaient avec l'intensité du risque de décrochage scolaire dont l'indice de corrélation supérieur à 0,30 sont, par ordre d'importance, la relation bienveillante $r(649) = -0,39; p < 0,01$ et l'attitude punitive $r(649) = 0,30; p < 0,01$. S'ajoute le leadership puisque cette variable se rapproche du seuil recherché avec une corrélation de $r(647) = -0,28; p < 0,01$. Ainsi, plus un enseignant est perçu comme étant bienveillant à l'égard des élèves, moins l'intensité du risque de décrocher de ces derniers est élevée, alors qu'à l'inverse, plus l'enseignant semble adopter une attitude punitive à l'égard des élèves, plus l'intensité du risque de décrocher de ceux-ci augmente. De plus, si l'on porte un regard plus attentif aux liens entre les variables de la relation maître/élève, il est possible de voir des liens entre la relation bienveillante et les variables du style de communication interpersonnelle. De ce fait, les données indiquent que la relation bienveillante est, d'une part, positivement associée à la variable leadership ($r(649) = 0,68; p < 0,01$) et, d'autre part, négativement associée à la variable attitude punitive ($r(649) = -0,72; p < 0,01$).

Dans un deuxième ordre d'idées, les analyses indiquent la présence de liens significatifs entre les variables de la relation maître/élève et l'engagement de l'élève. Une seule variable présente un indice de corrélation supérieur à 0,30. Il s'agit de la relation bienveillante ($r(647) = 0,31; p < 0,01$). Donc, plus un enseignant est perçu comme étant bienveillant, plus l'élève s'engage. Cependant soulignons que, bien qu'elles ne respectent pas le seuil exigé, trois autres variables présentent un indice de corrélation qu'il est pertinent de mentionner. Il s'agit du leadership ($r(647) = 0,29; p < 0,01$), de l'attitude punitive ($r(647) = -0,29; p < 0,01$) et du manque d'assurance ($r(647) = -0,28; p < 0,01$). En dernier lieu, l'engagement de l'élève corréla significativement avec l'intensité du risque de décrocher ($r(647) = -0,53; p < 0,01$).

Autrement dit, plus les élèves sont engagés, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée.

Les mêmes analyses ont été reprises pour les filles puis, pour les garçons. Les tableaux 8 et 9 présentent, à tour de rôle, les résultats des analyses de corrélations pour les deux sous-populations à l'étude. D'une façon générale, on observe des résultats semblables entre les deux groupes avec certaines nuances. Une fois encore, l'analyse a démontré la présence de corrélations significatives entre les six variables de la relation maître/élève et l'intensité du risque de décrocher. L'intensité du risque de décrochage scolaire corrèle le plus fortement et de manière significative avec la relation bienveillante chez les filles ($r(345) = -0,36; p < 0,01$) et chez les garçons ($r(303) = -0,42; p < 0,01$). Pareillement à la population totale, il semble y avoir un lien entre la relation bienveillante et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Cela s'observe autant chez les filles et que les garçons. En conséquence, plus l'enseignant est perçu comme étant bienveillant, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. Enfin, chez les filles, bien qu'elle soit un peu en dessous du seuil requis, l'attitude punitive est liée au risque de décrocher ($r(345) = 0,29; p < 0,01$). Chez les garçons, deux variables ressortent : le leadership ($r(303) = -0,32; p < 0,01$) et l'attitude punitive ($r(303) = -0,30; p < 0,01$).

L'analyse des corrélations chez les filles et les garçons confirme encore la présence d'un lien entre les variables de la relation maître/élève et l'engagement scolaire des élèves. L'analyse a démontré la présence de corrélations significatives et positives entre les variables de l'engagement de l'élève et la relation bienveillante tant pour les filles ($r(343) = 0,28; p < 0,01$), à la limite du seuil exigé, que pour les garçons ($r(303) = 0,34; p < 0,01$). Comme pour la population totale, d'autres variables de la relation maître/élève se sont montrées significatives et proches du seuil exigé. D'abord, le leadership de l'enseignant chez les filles ($r(343) = 0,29; p < 0,01$) et chez les garçons

($r(303) = 0,28; p < 0,01$) ; et, ensuite, le manque d'assurance chez les filles ($r(343) = -0,27; p < 0,01$) et les garçons ($r(303) = -0,29; p < 0,01$). Enfin, chez les garçons l'attitude punitive est corrélée négativement à l'engagement ($r(303) = -0,34; p < 0,01$). En d'autres termes, plus un enseignant est perçu comme étant bienveillant ou leader, plus l'élève, garçon ou fille, s'engage. Au contraire, plus l'enseignant manque d'assurance, moins l'élève garçon ou fille s'engage. Enfin, particulièrement chez les garçons, plus l'enseignant apparaît punitif, moins l'élève s'engage.

À la lumière des résultats obtenus à la première question de recherche, il est important, dans un premier ordre, de souligner le rôle constant et présent de la relation bienveillante en lien avec l'intensité du risque de décrocher. Que ce soit auprès de la population totale, chez les filles ou auprès des garçons, la relation bienveillante est toujours corrélée négativement à l'intensité du risque de décrocher avec un indice de corrélation le plus élevé parmi les éléments de la relation maître/élève. En d'autres mots, plus l'enseignant est bienveillant moins l'intensité du risque de décrocher est élevée, et ce, chez toutes les populations étudiées. Le leadership semble également jouer un rôle chez les élèves. Ainsi, plus l'enseignant témoigne du leadership, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. Ces résultats s'observent autant chez les filles que chez les garçons.

Finalement, parmi les différentes populations à l'étude, l'engagement de l'élève est négativement associé à l'intensité du risque de décrocher. Ainsi, plus l'élève, fille ou garçon, est engagé dans ses études, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée.

Tableau 8

Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les filles.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Risque de décrochage	---										
2. Relation bienveillante	-,36**	---									
3. Leadership	-,25**	,64**	---								
4. <i>Soutien et attitude amicale</i>	-,32**	,84**	,67**	---							
5. <i>Attitude compréhensive</i>	-,30**	,80**	,59**	,88**	---						
6. Degré de liberté accordé	-,15**	,57**	,24**	,70**	,71**	---					
7. Manque d'assurance	,16**	-,34**	-,57**	-,30**	-,25**	,16**	---				
8. <i>Attitude d'insatisfaction</i>	,29**	-,71**	-,44**	-,75**	-,72**	-,55**	,33**	---			
9. Attitude punitive	,29**	-,71**	-,41**	-,77**	-,74**	-,63**	,27**	,87**	---		
10. Niveau d'exigences	,10**	-,45**	-,09	-,58**	-,57**	-,76**	-,10	,59**	,71**	---	
11. Engagement de l'élève	-,52**	,28**	,29**	,27**	,22**	,06	-,27**	-,26**	-,23**	-,04	---

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$;

N=345

Tableau 9

Corrélations entre les variables de la relation maître-élève, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les garçons.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Risque de décrochage	---										
2. Relation bienveillante	-,42**	---									
3. Leadership	-,32**	,72**	---								
4. <i>Soutien et attitude amicale</i>	-,29**	,86**	,74**	---							
5. <i>Attitude compréhensive</i>	-,34**	,86**	,69**	,90**	---						
6. Degré de liberté accordé	-,15**	,57**	,30**	,67**	,68**	---					
7. Manque d'assurance	,25**	-,45**	-,60**	-,38**	-,37**	,13*	---				
8. <i>Attitude d'insatisfaction</i>	,33**	-,77**	-,54**	-,74**	-,73**	-,45**	,48**	---			
9. Attitude punitive	,30**	-,72**	-,46**	-,72**	-,72**	-,52**	,38**	,88**	---		
10. Niveau d'exigences	,13*	-,52**	-,20**	-,60**	-,55**	-,69**	,05	,58**	,65**	---	
11. Engagement de l'élève	-,54**	,34**	,28**	,29**	,28**	,08	-,29**	-,34**	-,34**	-,13*	---

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

N=303

5.2 Deuxième question de recherche

Pour répondre à la seconde question de recherche, une analyse de variance univariée à trois niveaux incluant les six variables de la relation maître/élève, fut conduite. À titre de rappel, les six variables introduites dans l'analyse se nomment comme suit: la relation bienveillante, le leadership, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigence et l'intensité du risque de décrocher à titre de facteur. Cette même analyse a été reprise d'abord pour les filles et ensuite pour les garçons. Voici un rappel de la deuxième question de recherche:

« Les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguent-ils des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître/élève et de l'engagement de l'élève ? Quelles sont les distinctions entre les filles et les garçons ? »

5.2.1 La population totale

Une analyse de variance de type *univarié* sur les six variables de la relation maître/élève a révélé que toutes les variables à l'étude sont significativement différentes dans la comparaison entre les groupes à forte intensité du risque de décrocher et les autres groupes. Le tableau 10 présente les résultats de l'analyse auprès de la population totale.

Comme les variances ne sont pas homogènes, un test de Dunnett C fut réalisé pour permettre d'identifier les groupes d'intensité significativement différents les uns des autres. Les résultats indiquent la présence de différences significatives entre le groupe d'intensité sévère et les autres groupes d'intensité, et ce, pour les six variables de la relation maître/élève. Ce qui porte à croire que les élèves sévèrement à risque de décrocher perçoivent leur enseignant de manière différente sur les variables de la

relation maître/élève. Autrement dit, les élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée, comparés à ceux dont l'intensité du risque de décrochage est modérée ou faible, perçoivent leur enseignant moins bienveillant ($F(2,608)=58,46, p<0,001$), moins leader ($F(2,634)=28,40, p<0,001$), moins libertaire (degré de liberté accordé) ($F(2,624)=7,86, p<0,001$), plus incertain (manque d'assurance) ($F(2,630)=18,88, p<0,001$), plus punitif ($F(2,597)=34,05, p<0,001$) et plus exigeant (niveau d'exigences) ($F(2,618)=6,61, p<0,001$) que les élèves des autres niveaux d'intensité.

5.2.2. Les filles

L'analyse précédente a été reprise mais cette fois-ci en considérant uniquement le sous-échantillon des filles. Pareillement aux analyses pour l'ensemble des élèves, un test de Dunnett C a été effectué à nouveau afin de vérifier s'il y avait des différences significatives entre les groupes d'intensité du risque de décrocher. Le tableau 11 présente donc les résultats des analyses pour les filles seulement.

De manière plus spécifique, et pareillement à la population en général, l'analyse de variance révèle la présence d'un effet significatif de l'intensité du risque de décrochage scolaire sur cinq des six variables de la relation maître/élève. Les résultats de l'analyse ne se sont pas avérés significatifs quant au niveau d'exigences de la part de l'enseignant. Ainsi, les filles à haut risque de décrocher, comparées à celles dont le risque est modéré ou faible, perçoivent leur enseignant moins bienveillant ($F(2,246)=26,13, p<0,001$), moins leader ($F(2,342)=12,01, p<0,001$), moins libertaire (degré de liberté accordé) ($F(2,341)=4,39, p<0,01$), plus incertain (manque d'assurance) ($F(2,342)=5,34, p<0,01$) et plus punitif ($F(2,250)=15,66, p<0,05$) que les filles des autres niveaux d'intensité.

Tableau 10

Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire pour la population totale.

N=648

Variabes de la relation maître-élève	Intensité du risque	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
1. Relation bienveillante	Faible	3,86	0,71	58,46	0,000	1 > 2 > 3
	Modéré	3,51	0,88			
	Sévère	2,99	0,95			
2. Leadership	Faible	3,71	0,80	28,40	0,000	1 > 2 > 3
	Modéré	3,46	0,79			
	Sévère	3,11	0,91			
3. Degré de liberté accordé	Faible	2,46	0,69	7,86	0,000	1, 2 > 3
	Modéré	2,37	0,82			
	Sévère	2,17	0,84			
4. Manque d'assurance	Faible	1,61	0,59	18,88	0,000	1, 2 < 3
	Modéré	1,70	0,64			
	Sévère	1,98	0,70			
5. Attitude punitive	Faible	1,99	0,77	34,05	0,000	1 < 2 < 3
	Modéré	2,20	0,93			
	Sévère	2,71	1,08			
6. Niveau d'exigences	Faible	3,15	0,76	6,61	0,001	1, 2 < 3
	Modéré	3,13	0,90			
	Sévère	3,41	0,97			

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent de 5, plus l'enseignant est perçu comme ayant la caractéristique dont il est question.

5.2.3 Les garçons

Tout comme les filles et la population totale, la même analyse de type *univarié* comprenant les six mêmes variables de la relation maître/élève a été reprise pour les garçons. Pareillement, un test de Dunnett C a été conduit pour identifier où se situent les différences parmi les groupes d'intensité du risque de décrocher. Le tableau 12 rapporte les résultats de cette analyse.

Les résultats pour les garçons ressemblent quelque peu à ceux des filles. Sur les six variables de la relation maître-élève, l'analyse de variance révèle la présence d'un effet significatif du niveau d'intensité sur cinq des six variables de la relation maître-élève. Les résultats n'ont pas été significatifs pour la variable correspondant au niveau d'exigences ($F(2,295)=2,80, p<0,05$). Ainsi, les garçons à haut risque de décrocher perçoivent leur enseignant moins bienveillant ($F(2,290)=32,36, p<0,001$), moins leader ($F(2,300)=17,65, p<0,001$), moins libertaire (degré de liberté accordé) ($F(2,295)=3,77, p<0,01$), plus incertain (manque d'assurance) ($F(2,288)=10,82, p<0,001$) et plus punitif ($F(2,298)=17,65, p<0,001$) que les garçons des autres niveaux d'intensité du risque de décrocher.

En résumé, voici une synthèse des principaux résultats qui apportent des éléments de réponse à la deuxième question de recherche. Dans un premier temps, il est clair que toutes les six variables à l'étude, c'est-à-dire la relation bienveillante, le leadership, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigences permettent de distinguer les élèves à haut risque de décrocher des autres niveaux d'intensité du risque de décrocher, et ce, pour la totalité des élèves faisant partie de l'échantillon à l'étude. Par contre, lorsque des distinctions selon le sexe sont posées, cinq des six variables distinguent les élèves sévèrement à risque de décrocher comparativement aux autres intensités du risque de décrochage. Toutefois, la variable

niveau d'exigences ne parvient pas à cette distinction, que ce soit auprès des filles ou chez les garçons. Tout porte à croire que le niveau d'exigences n'est pas perçu différemment selon que l'élève est faiblement, modérément ou encore sévèrement à risque de décrocher.

Tableau 11

Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité du risque de décrochage scolaire pour les filles.

N=344

Variables de la relation maître-élève	Intensité du risque	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
1. Relation bienveillante	Faible	3,83	0,70	26,13	0,000	1 > 2 > 3
	Modéré	3,44	0,91			
	Sévère	2,99	0,99			
2. Leadership	Faible	3,68	0,79	12,01	0,000	1 > 2, 3
	Modéré	3,36	0,77			
	Sévère	3,15	0,92			
3. Degré de liberté accordé	Faible	1,97	0,82	4,39	0,000	1, 2 > 3
	Modéré	2,25	0,97			
	Sévère	2,70	1,10			
4. Manque d'assurance	Faible	1,61	0,61	5,34	0,000	1, 2 < 3
	Modéré	1,67	0,62			
	Sévère	1,89	0,68			
5. Attitude punitive	Faible	1,97	0,82	15,66	0,000	1 < 2 < 3
	Modéré	2,25	0,97			
	Sévère	2,70	1,10			
6. Niveau d'exigences	Faible	3,14	0,82	3,52	0,038	1, 2, 3
	Modéré	3,08	0,96			
	Sévère	3,41	1,02			

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent de 5, plus l'enseignant est perçu comme ayant la caractéristique dont il est question.

Tableau 12

Les variables de la relation maître-élève selon l'intensité
du risque de décrochage scolaire pour les garçons.

N=303

Variables de la relation maître- élève	Intensité du risque	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	
1. Relation bienveillante	Faible	3,93	0,73	32,36	0,000	1 > 2 > 3
	Modéré	3,59	0,84			
	Sévère	2,98	0,93			
2. Leadership	Faible	3,76	0,82	17,65	0,000	1, 2 > 3
	Modéré	3,56	0,81			
	Sévère	3,08	0,91			
3. Degré de liberté accordé	Faible	2,46	0,58	3,77	0,016	1 > 3
	Modéré	2,38	0,76			
	Sévère	2,18	0,86			
4. Manque d'assurance	Faible	1,62	0,56	10,82	0,000	1, 2 < 3
	Modéré	1,72	0,68			
	Sévère	2,03	0,71			
5. Attitude punitive	Faible	2,03	0,65	17,65	0,000	1, 2 < 3
	Modéré	2,14	0,88			
	Sévère	2,73	1,08			
6. Niveau d'exigences	Faible	3,16	0,63	2,80	0,045	1, 2, 3
	Modéré	3,19	0,82			
	Sévère	3,41	0,94			

Signification des moyennes : plus elles se rapprochent de 5, plus l'enseignant est perçu comme ayant la caractéristique dont il est question.

5.3 Troisième question de recherche

Comme la variable dépendante ou encore la variable critère, s'opérationnalise selon que l'élève est identifié faiblement, modérément ou sévèrement à risque de décrocher du secondaire, autrement dit selon les trois niveaux, des relations non-linéaires s'observent entre les variables indépendantes et dépendantes. Subséquemment, pour répondre à la troisième question de recherche, une analyse de régression logistique pas à pas y incluant simultanément les six variables de la relation maître-élève, fut effectuée. Toujours à titre de rappel, les six variables introduites dans l'analyse se nomment comme suit: la relation bienveillante, le leadership, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigences. L'objectif poursuivi est de prédire les trois niveaux d'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves. Toujours dans l'optique de répondre à la troisième question de recherche, cette même analyse a été reprise pour les filles d'abord et, ensuite, pour les garçons. Voici un rappel de la troisième question de recherche :

« Quelles sont les variables de la relation maître-élève qui prédisent le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui prédisent le plus chez les filles, puis chez les garçons ? »

Le but principal de l'analyse de régression logistique consiste à prédire, à partir de variables prédictrices (ou encore de variables indépendantes), la probabilité qu'une observation appartienne à l'un des trois groupes correspondant aux valeurs de la variable critère (variable dépendante) (Grimm & Yarnold, 1997). Comme cette variable s'opérationnalise en trois niveaux, il est important de savoir que les chances d'appartenir au groupe d'intensité faible ou au groupe d'intensité modérée sont les mêmes que les chances d'appartenir au groupe d'intensité modérée ou au groupe d'intensité sévère. Autrement dit, indépendamment de l'intensité du risque de

décrochage scolaire initial, les chances de passer à un niveau de risque supérieur sont toujours les mêmes.

L'analyse de régression logistique est plutôt sévère quant au nombre de sujets requis et exige un ratio de 50 sujets par variable analysée. Conséquemment, pour réaliser les analyses selon les groupes, un minimum de 300 sujets est requis. De plus, parmi les indicateurs permettant d'interpréter les résultats, nous retrouvons l'un des plus importants soit les *odds* ou encore les chances d'appartenir au groupe cible. Ce dernier renseigne sur la probabilité de passer d'un niveau de risque inférieur à un niveau de risque supérieur au niveau initial. Ainsi, plus l'indicateur est élevé ($Exp \beta$), meilleure est la variable prédictive. Enfin, avant de procéder aux analyses, une attention particulière fut attribuée au problème de multicolinéarité en examinant les relations entre les variables par le biais de la matrice de corrélation. Le retrait de trois des neuf variables à la première question de recherche a permis d'éviter le problème de multicolinéarité et aucun problème n'a été identifié par la suite.

5.3.1 La population totale

L'analyse de régression logistique identifie significativement le rôle de deux variables dans la prédiction de la probabilité de passer à un groupe d'intensité du risque de décrochage scolaire plus élevé. Il s'agit d'abord de la relation bienveillante (relation négative) et de l'attitude punitive (relation positive) ensuite. La relation bienveillante prédit négativement le passage d'une catégorie de risque inférieure vers une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure alors que l'attitude punitive contribue à la prédiction de la probabilité de façon positive. La valeur du modèle est de 118,45 ($df = 6, p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 70 % des cas. Autrement dit, lorsqu'un élève perçoit son enseignant comme étant bienveillant, il a 2,3 fois moins de chances de passer à une catégorie de

risque de décrochage scolaire supérieure. Inversement, s'il perçoit que son enseignant est punitif², il a 1,4 fois plus de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure. Le tableau 13 présente les valeurs associées au modèle de la relation maître-élève pour la population totale.

Tableau 13

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez la population totale.

N=645

Variables	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1. Relation bienveillante	-,8371	,1580	28,0630	1	,0001	0,433 (2,309)
2. Attitude punitive	,3066	,1386	4,8925	1	,0270	1,359
Valeur du Khi-Carré du modèle	118,45 (<i>dl</i> = 6, <i>p</i> <0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	70 %					

5.3.2 Les filles

Lorsque les mêmes analyses sont reprises en fonction du sexe de l'élève, des résultats intéressants sont mis en évidence. Chez les filles, les résultats sont sensiblement les mêmes que ceux pour l'ensemble des répondants. La valeur du modèle est de 53,35 (*dl* = 6, *p*<0,0001) et ce dernier prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 69 % des cas. Pareillement aux résultats de la population en général, lorsque les filles perçoivent leur enseignant comme étant bienveillant, elles ont 1,96 fois moins de chance de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure. Par contre, si elles perçoivent leur enseignant punitif, les chances de passer à une

catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure correspondent à 1,58. Le tableau 14 présente les résultats de l'analyse de régression logistique.

Tableau 14

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez les filles.

N=343

Variables	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1. Relation bienveillante	-,6742	,2075	10,5587	1	,0012	0,51 (1,96)
2. Attitude punitive	,4593	,2031	5,1114	1	,0238	1,583
Valeur du Khi-Carré du modèle	53,35 (<i>dl</i> = 6, <i>p</i> <0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	69 %					

5.3.3 Les garçons

Pour les garçons, c'est un peu différent. Pour ce sous-groupe d'élèves, une seule variable permet de prédire la probabilité de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire plus élevée. Il s'agit de la relation bienveillante dont la contribution est cependant négative. Le tableau 15 présente les résultats de l'analyse de régression logistique. La valeur du khi carré du modèle des garçons est de 68,86 (*dl* = 6, *p*<0,0001) et celui-ci prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 73 % des cas. Soulignons que, parmi les trois modèles, celui des garçons est légèrement supérieur à ceux présentés précédemment. Ainsi, lorsqu'un garçon perçoit son enseignant bienveillant, il a 3 fois moins de chances de passer à une catégorie de

risque de décrochage scolaire supérieure. Enfin, aucune variable additionnelle n'apporte une contribution significative.

Tableau 15

Les valeurs associées au modèle de régression logistique sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire à partir des variables de la relation maître-élève chez les garçons.

N=301

Variabes	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1. Relation bienveillante	-1,1099	,2569	18,6706	1	,0001	0,33 (3,03)
Valeur du Khi-Carré du modèle	68,86 (<i>dl</i> = 6, <i>p</i> < 0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	73 %					

À la lumière des résultats obtenus pour la troisième question de recherche mentionnons, d'une part, le rôle constant et partagé, tant par les filles et les garçons, de la relation bienveillante¹ dans la prédiction négative de la probabilité de passer vers une catégorie d'intensité de risque de décrocher plus élevée. Au surplus, de toutes les populations étudiées, c'est celle des garçons qui est la plus sensible à la variable relation bienveillante. À la lumière de ces résultats, il est plausible de parler de la relation bienveillante comme d'un facteur de protection qui prévient le passage vers une catégorie à plus haut risque de décrochage scolaire, et ce, surtout pour les garçons. D'autre part, il ne faut pas se surprendre du rôle de l'attitude punitive dans la prédiction chez les filles de la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. En effet, nombreuses sont les recherches ayant montré l'importance du soutien affectif (l'opposé de l'attitude punitive) dans la

relation avec les filles et en lien avec leur cheminement scolaire (e.g., Deslandes & Cloutier, 2000) .

5.4 Quatrième question de recherche

La quatrième question de recherche s'intéresse au rôle médiateur de l'engagement de l'élève dans les relations entre les six variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrocher du secondaire. Toujours à titre de rappel, les six variables qui traduisent les éléments de la relation maître-élève sont : la relation bienveillante, le leadership, le degré de liberté accordé, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigences. Dans le but de répondre à la quatrième question de recherche, les mêmes analyses du rôle médiateur de l'engagement de l'élève seront réalisées en fonction du sexe des répondants. Toutefois, avant de tester le rôle médiateur de l'engagement de l'élève, il est essentiel de procéder à trois étapes, lesquelles demandent à remplir des conditions bien précises. Ces trois étapes concernent d'abord les liens existant entre chacune des variables ainsi que la capacité de prédiction de la variable médiatrice sur la variable dépendante et la vérification de la diminution du poids de prédiction de chacune des variables de la relation maître-élève en introduisant la variable médiatrice (Baron & Kenny, 1986). Mais, avant de rapporter les résultats qui permettent de répondre à la quatrième question de recherche, en voici un rappel :

« Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on la même chose chez les filles et les garçons ? »

5.4.1 La population totale

Dans un premier temps, il est souhaitable de constater des liens entre chacune des six variables de la relation maître-élève et l'engagement, sans quoi le rôle médiateur des variables de la relation maître-élève ne peut être testé. Le tableau 7, présenté antérieurement, rapporte les corrélations entre les variables de la relation maître-élève et l'engagement de l'élève. À titre de rappel, la matrice de corrélation entre les variables illustre, en raison de corrélations non significatives, qu'il ne sera pas possible de vérifier le rôle médiateur de l'engagement dans la relation entre le degré de liberté accordé et l'intensité du risque de décrocher ($r(646) = 0,07; p = \text{NS}$). Par conséquent, le rôle médiateur de l'engagement sera testé auprès de cinq variables de la relation maître-élève telles que la relation bienveillante, le leadership, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigences.

La deuxième étape exige que la variable médiatrice soit significativement liée à la variable dépendante, voire la prédiction de la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Or, une analyse de régression logistique a été conduite dans le but de vérifier si l'engagement de l'élève prédit significativement la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Le tableau 12, déjà présenté, illustre les données de cette analyse. En effet, les résultats de cette seconde étape permettent de conclure que l'engagement de l'élève prédit négativement la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. En d'autres mots, lorsque les élèves sont engagés, ils ont 62,5 fois moins de chances de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrochage scolaire supérieure. La valeur du khi carré du modèle est de 218,73 ($df = 1, p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 77 % des cas.

La troisième étape exige de procéder à des analyses de régression logistique en considérant séparément chacune des variables de la relation maître-élève tout en s'assurant que chacune prédise significativement l'intensité du risque de décrochage scolaire. Par la suite, il s'agit de reprendre chacune des variables de la relation maître-élève et d'introduire, dans l'équation de régression, la variable médiatrice. Si, à l'analyse des résultats, le poids de la prédiction diminue une fois la variable médiatrice introduite, cela indique que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables dont il est question. Enfin, une variable peut jouer un rôle de médiation partielle ou totale dans le cas où la relation entre les variables ne serait plus significative une fois la variable médiatrice introduite (Baron & Kenny, 1986).

À la suite de l'analyse des résultats du rôle médiateur des variables de la relation maître-élève, force est de constater que l'engagement de l'élève joue un rôle de médiation partielle dans les relations entre les cinq variables de la relation maître-élève et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Le tableau 16 présente les résultats de départ de même que les résultats obtenus une fois que la variable médiatrice est introduite dans l'équation de régression logistique.

Tableau 16

Résultats du rôle médiateur de la variable de l'engagement de l'élève dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire pour la population totale.

N=646

Variables	B	E.T.	Wald	df	Sig	Exp(B)
1a. Relation bienveillante	-,8591	,0890	93,0771	1	,0001	,424 (2,358)
1b. Relation bienveillante	-,6823	,0953	51,2727	1	,0001	,505 (1,980) ↓ - 3
Engagement	-3,7889	,3279	133,5340	1	,0001	,023 (4,347)
2a. Leadership	-,6466	,0885	53,4212	1	,0001	,524 (1,908)
2b. Leadership	-,4170	,0964	18,7216	1	,0001	,659 (1,517) ↓ - 2
Engagement	-3,8841	,3267	141,3199	1	,0001	,021 (47,619)
3a. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
3b. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Engagement	NS	NS	NS	NS	NS	NS
4a. Manque d'assurance	,6536	,1157	31,9251	1	,0001	1,922
4b. Manque d'assurance	,2536	,1263	4,0319	1	,0446	1,289 ↓ - 1
Engagement	-3,9898	,3291	146,9902	1	,0001	,019 (52,631)
5a. Attitude punitive	,6014	,0794	57,4418	1	,0001	1,825
5b. Attitude punitive	,4149	,0861	23,2075	1	,0001	1,514 ↓ - 4
Engagement	-3,8695	,3263	140,6048	1	,0001	,021 (47,619)
6a. Niveau d'exigences	,2496	,0822	9,2072	1	,0024	1,283
6b. Niveau d'exigences	,2138	,0886	5,8298	1	,0158	1,238 ↓ - 5
Engagement	-4,1214	,3238	162,0343	1	,0001	,016 (62,5)

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite.

D'abord, lorsque l'on porte attention aux résultats obtenus, il est possible d'ordonner les variables en comparant les diminutions des poids de prédiction une fois l'engagement introduit dans l'équation de régression. Parmi les résultats obtenus,

l'engagement joue un rôle de médiation partielle auprès des cinq variables de la relation maître-élève et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Dans l'ordre du plus important au moins important, l'engagement médiatise le lien entre, d'une part, le manque d'assurance, le leadership, la relation bienveillante, l'attitude punitive et le niveau d'exigences et, d'autre part, la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Les médiations entre ces variables associées à la relation maître-élève et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée ont ainsi affichés des réductions à la troisième étape variant de 33 % à 3,5 %, certaines pouvant être qualifiées de négligeables. Autrement dit, le manque d'assurance de l'enseignant et l'attitude punitive perçus par l'élève contribuent en partie à diminuer son engagement qui, en retour, est associé à une plus grande probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. De même, le leadership de l'enseignant et la relation bienveillante sont associés à une plus faible probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée, en partie parce qu'ils favorisent l'engagement de l'élève.

5.4.2 Les filles

Lorsque l'on s'intéresse à la question du rôle médiateur de l'engagement de l'élève selon le sexe des répondants, des résultats très intéressants en ressortent. Tout comme les analyses de la population en général, les trois étapes d'analyses ont été reprises cette fois chez la population des filles seulement. Pour réaliser la première étape, des corrélations entre toutes les variables ont été réalisées (voir le Tableau 8) À l'analyse de la matrice de corrélations entre les variables, tout comme c'est le cas dans la population en général, le rôle médiateur de certaines variables ne pourra être testé. Ainsi, le rôle médiateur de l'engagement de l'élève ne sera pas vérifié dans les relations entre le degré de liberté accordé et l'intensité du risque de décrochage scolaire ($r(343) = 0,06; p = \text{NS}$) ainsi qu'entre le niveau d'exigences et l'intensité du

risque de décrochage scolaire ($r(343) = -0,04$; $p = \text{NS}$). Par conséquent, le rôle médiateur de l'engagement sera testé auprès de quatre variables de la relation maître-élève telles que la relation bienveillante, le leadership, le manque d'assurance et l'attitude punitive.

La deuxième étape consiste à vérifier si la variable médiatrice prédit significativement la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher plus élevée. Le tableau 17 présente les résultats de l'analyse de régression logistique de l'engagement. Or, lorsque les filles sont engagées, elles ont 62,5 fois moins de chances de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. La valeur du khi carré du modèle est de 108,09 ($dl = 1$, $p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 76 % des cas.

Tableau 17

Les valeurs associées aux variables de l'engagement de l'élève sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les filles.

N=343

Variabes	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1. Engagement général	-4,1156	,4489	84,0383	1	,0001	,016 (62,5)
Valeur du Khi-Carré du modèle	108,09 ($dl = 1$, $p < 0,0001$)					
Valeur prédictive du modèle	76 %					

Enfin, la troisième et dernière étape suggère de procéder à des analyses de régression logistique indépendantes en prenant chacune des quatre variables de la relation maître-élève, l'une après l'autre, pour ainsi évaluer si ces dernières prédisent significativement la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de

décrocher plus élevée. Les résultats montrent la prédiction significative des quatre variables de la relation maître-élève quant à la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Le tableau 18 présente les résultats du rôle médiateur de l'engagement chez les filles.

Tableau 18

Résultats du rôle médiateur de la variable de l'engagement de l'élève dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les filles.

N=343

Variables	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1a. Relation bienveillante	-,7936	,1205	43,3425	1	,0001	0,452 (2,212)
1b. Relation bienveillante	-,64	,1293	24,5041	1	,0001	,527 (1,897) ↓
Engagement	-3,8057	,4535	70,4336	1	,0001	,022 (45,454)
2a. Leadership	-,6064	,1241	23,8692	1	,0001	,545 (1,834)
2b. Leadership	-,3520	,1362	6,6796	1	,0098	,703 (1,422) ↓
Engagement	-3,8815	,4552	72,7065	1	,0001	,021 (47,619)
3a. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
3b. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Engagement	NS	NS	NS	NS	NS	NS
4a. Manque d'assurance	,4767	,1589	8,9976	1	,0027	1,611
4b. Manque d'assurance	,0289	,1812	,0253	1	NS	Totale ↓
Engagement	-4,0965	,4642	77,8730	1	,0001	,017 (58,823)
5a. Attitude punitive	,5547	,1065	27,1440	1	,0001	1,741
5b. Attitude punitive	,4345	,1153	14,1983	1	,0002	1,544 ↓
Engagement	-3,8750	,4498	74,2250	1	,0001	,021 (47,619)
6a. Niveau d'exigences	NS	NS	NS	NS	NS	NS
6b. Niveau d'exigences	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Engagement	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite.

Ainsi, l'engagement de l'élève joue un rôle de médiation partielle auprès de trois des quatre variables de la relation maître-élève et la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Les médiations affichent des réductions modestes à la troisième étape allant de 22 % à 11 %. En d'autres termes, le leadership et la relation bienveillante de l'enseignant sont associés à une probabilité moindre de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire en partie parce qu'ils favorisent l'engagement des filles. Toutefois, l'engagement joue un rôle de médiation totale entre le manque d'assurance de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire chez les filles. En d'autres mots, le manque d'assurance de l'enseignant a un lien avec l'intensité du décrochage scolaire uniquement parce qu'il contribue négativement à l'engagement des filles qui, à son tour, prédit la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Tout comme pour la population en général, l'attitude punitive de l'enseignant a un effet négatif sur l'engagement des filles qui, de son côté, prédit la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Tout comme les résultats de la population totale, il est possible d'ordonner le rôle médiateur de l'engagement des filles selon l'ordre du plus important au moins important auprès des variables suivantes : le leadership, la relation bienveillante et l'attitude punitive.

5.4.3 Les garçons

La question des garçons est tout aussi intéressante que celle des filles puisque des résultats non moins captivants en ressortent. Comme pour les filles, les mêmes étapes ont été reprises afin de réaliser les analyses du rôle médiateur de l'engagement de l'élève. Le tableau 9, tel que déjà discuté, présente les résultats des analyses de corrélations entre les variables de la relation maître-élève et l'engagement de l'élève.

La matrice de corrélation entre les variables indique, en raison de corrélations non significatives, qu'il ne sera pas possible de vérifier le rôle médiateur de l'engagement dans la relation entre le degré de liberté accordé et l'intensité du risque de décrocher ($r(303) = 0,08; p = \text{NS}$). Par conséquent, le rôle médiateur de l'engagement sera testé auprès de cinq variables de la relation maître-élève en l'occurrence, la relation bienveillante, le leadership, le manque d'assurance, l'attitude punitive et le niveau d'exigences.

La deuxième étape oblige à ce que la variable médiatrice soit liée de manière significative à l'intensité du décrochage scolaire. Le tableau 19 présente les résultats des analyses de régression logistique. Les résultats de l'analyse de régression logistique montrent que l'engagement de l'élève prédit significativement la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire chez les garçons. En effet, lorsque les garçons sont engagés, ils ont 71,4 fois moins de chances de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. La valeur du khi carré du modèle est de 107,76 ($df = 1, p < 0,0001$) et le modèle prédit correctement l'appartenance au groupe cible dans 78 % des cas. Notons que la variable de l'engagement a une valeur prédictive de la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher des garçons plus importante que celle des filles.

La troisième étape nécessite que chacune des variables de la relation maître-élève soit significativement prédictive de la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire, et ce, lorsqu'elles sont prises individuellement. Les résultats de l'analyse de régression logistique permettent de conclure que les cinq variables de la relation maître-élève ont des contributions significatives. Il importe alors de procéder aux analyses de régression logistique dans le but de vérifier le rôle médiateur de l'engagement, et ce, chez le sous-groupe des garçons. Le tableau 20 présente les résultats de ces analyses.

À propos du rôle médiateur de l'engagement de l'élève, les résultats chez les garçons sont aussi intéressants. Tout comme les résultats de la population totale et ceux des filles, l'engagement de l'élève montre une médiation partielle pour quatre des cinq variables à l'étude. Après l'introduction de l'engagement dans l'équation de régression à la troisième étape, les médiations ont affiché des réductions variant de 29 % à 16 %. Les deux plus importantes médiations partielles de l'engagement de l'élève se situent entre le manque d'assurance et l'attitude punitive de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Ainsi, le manque d'assurance de l'enseignant et l'attitude punitive augmentent la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire, en partie parce qu'ils contribuent à diminuer l'engagement des garçons. Par ailleurs, la relation bienveillante et le leadership de l'enseignant favorisent l'engagement des garçons qui, en retour, est associé à une probabilité moindre de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Lorsque l'on met en rang le rôle médiateur partiel de l'engagement parmi les variables étudiées, la première position est donnée au manque d'assurance, ensuite à la relation bienveillante, puis à l'attitude punitive et enfin au leadership. Toutefois, l'engagement des garçons affiche une médiation totale entre le niveau d'exigences de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure. En d'autres termes, le niveau d'exigences de l'enseignant prédit la probabilité de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire uniquement parce qu'il contribue à diminuer l'engagement des garçons qui est associé à une intensité de décrocher plus élevée.

Tableau 19

Les valeurs associées aux variables de l'engagement de l'élève sur la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les garçons.

N=303

Variabes	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>dl</i>	<i>Sig</i>	<i>Exp(B)</i>
1. Engagement général	-4,2482	,4782	78,9037	1	,0001	,014 (71,428)
Valeur du Khi-Carré du modèle	107,76 (<i>dl</i> = 1, <i>p</i> <0,0001)					
Valeur prédictive du modèle	78 %					

En résumé des résultats obtenus au regard des quatre questions de recherche posées antérieurement, les données montrent des corrélations plus élevées entre l'intensité du risque de décrocher et deux variables de la relation maître-élève : la relation bienveillante (relation négative) et l'attitude punitive (relation positive). La relation bienveillante est positivement associée à l'engagement de l'élève qui, en retour, est négativement associé à la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure. L'engagement de l'élève, que ce soit chez tous les élèves (tous sexes confondus), ou chez les filles ou chez les garçons, est associé à une probabilité moindre de passer à une catégorie supérieure d'intensité du risque de décrochage scolaire. Lorsque l'élève est engagé, ses chances d'être considéré à risque de décrocher diminuent de 62 fois pour la population totale ou pour les filles et de 71 fois pour les garçons. Il est donc évident qu'un(e) élève engagé(e) détient moins de chances de quitter ses études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Tableau 20

Résultats du rôle médiateur de la variable de l'engagement de l'élève dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire chez les garçons.

N=303

Variabes	B	E.T.	Wald	df	Sig	Exp(B)
1a. Relation bienveillante	-,9755	,1397	50,0453	1	,0001	,377 (2,652)
1b. Relation bienveillante	-,7888	,1467	28,8995	1	,0001	,454 (2,202) ↓
<i>Engagement</i>	-3,8878	,4919	62,4657	1	,0001	,02 (50)
2a. Leadership	-,7390	,1325	31,1010	1	,0001	,478 (2,092)
2b. Leadership	-,5605	,1431	15,3519	1	,0001	,571 (1,751) ↓
<i>Engagement</i>	-3,9737	,4859	66,8678	1	,0001	,019 (52,631)
3a. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
3b. Degré de liberté accordé	NS	NS	NS	NS	NS	NS
<i>Engagement</i>	NS	NS	NS	NS	NS	NS
4a. Manque d'assurance	,7575	,1756	18,6041	1	,0001	2,133
4b. Manque d'assurance	,4122	,1904	4,6854	1	,0304	1,510 ↓
<i>Engagement</i>	-4,0185	,4852	68,5920	1	,0001	,018 (55,555)
5a. Attitude punitive	,6444	,1223	27,7482	1	,0001	1,905
5b. Attitude punitive	,3971	,1342	8,7506	1	,0031	1,487 ↓
<i>Engagement</i>	-3,9680	,4878	66,18	1	,0001	,019 (52,631)
6a. Niveau d'exigences	,2864	,1293	4,9073	1	,0267	1,332
6b. Niveau d'exigences	,2132	,1410	2,2877	1	NS	Totale ↓
<i>Engagement</i>	-4,2241	,4829	76,5288	1	,0001	,015 (66,666)

Note : a = équation de régression logistique indépendante; b = équation de régression logistique indépendante dans laquelle la variable médiatrice est introduite.

Les élèves considérés à haut risque de décrocher perçoivent leur enseignant comme étant moins bienveillant, moins leader, moins libertaire, plus incertain et plus punitif que les élèves à risque moyen ou faible, et ce, tant pour les filles que pour les

garçons. Parmi les variables de la relation maître-élève, les deux plus importants prédicteurs de la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure, sont la relation bienveillante (relation négative) avec un pouvoir prédictif plus important pour les garçons que pour les filles et l'attitude punitive qui s'avère significative uniquement chez les filles.

Enfin, bien que partielle, la plupart du temps, la médiation manifestée par l'engagement de l'élève affiche des différences notoires en fonction du sexe. Pour les filles, l'importance du rôle de l'engagement comme variable médiatrice varie du plus important au moins important selon l'ordre suivant : le leadership, la relation bienveillante et l'attitude punitive. L'engagement des filles affiche un rôle de médiation totale dans la relation entre le manque d'assurance et l'intensité du risque de décrocher. Quant aux garçons, leur engagement joue un rôle de médiation partielle entre la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure et certaines variables de la relation maître-élève, dans l'ordre suivant allant du plus important au moins important : le manque d'assurance, l'attitude punitive, la relation bienveillante et le leadership de l'enseignant. Une médiation totale de l'engagement des garçons est observée entre le niveau d'exigences de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure.

CHAPITRE VI

LA DISCUSSION

Cette recherche corrélacionnelle avait pour but d'examiner les liens entre chacune des variables de la relation maître-élève qui s'opérationnalise par les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant et la relation bienveillante et un indicateur de la motivation, notamment l'engagement de l'élève, et ce, au regard de l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves de la troisième secondaire.

Plus spécifiquement, quatre questions de recherche ont été formulées. La première visait à voir la nature, c'est-à-dire la force et la direction des liens qui existaient entre les variables de la relation maître-élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire, en même temps qu'elle examinait les distinctions selon le sexe. La deuxième question voulait vérifier si les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguaient des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître-élève, en ayant toujours l'objectif d'identifier les distinctions entre les filles et les garçons. Ensuite, la troisième question de recherche avait trait aux variables de la relation maître-élève dans le but de savoir lesquelles prédisaient le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire, en plus de voir s'il existait des différences entre les deux sous-populations : les filles et les garçons. Enfin, la dernière question de recherche s'intéressait à l'engagement de l'élève pour savoir s'il exerce un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Ensuite,

l'objectif visait à vérifier si l'on observait les mêmes relations chez les filles et les garçons.

D'abord, il est pertinent de rappeler que les deux variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, notamment l'attitude compréhensive de même que le soutien et l'attitude amicale, corrélaient toutes deux fortement avec la bienveillance de l'enseignant. À cause de ce problème de multicollinéarité, seule la variable bienveillance de l'enseignant a été conservée dans les analyses subséquentes puisque celle-ci corrélait le plus fortement avec l'intensité du risque de décrochage scolaire. En d'autres termes, un enseignant qui manifeste une attitude compréhensive se caractérise, entre autres, par la démonstration de marques de confiance à l'égard des élèves, par une coopération avec les élèves lorsque ceux-ci désirent quelque chose en classe ou par la démonstration d'un intérêt envers eux. Aussi, un enseignant qui démontre du soutien et une attitude amicale à ses élèves se distingue par l'aide qu'il apporte aux élèves lors des périodes de travail en classe ou par une disposition à expliquer à nouveau les notions déjà vues. En ce sens, les comportements associés aux variables mentionnées précédemment rejoignent, en quelque sorte, ceux de l'enseignant bienveillant puisque ce dernier manifeste également une attention particulière, une écoute et une réponse aux besoins spécifiques des élèves. De plus, l'enseignant bienveillant est compréhensif. Il se préoccupe de ses élèves et il démontre de l'intérêt à ce que les élèves apprennent en classe.

Or, compte tenu de nos choix antérieurs, les liens entre toutes les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la bienveillance de l'enseignant, l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire n'ont pas pu être analysés en même temps. Cependant, il aurait pu être intéressant de distinguer l'apport des variables du soutien et de l'attitude amicale et de l'attitude compréhensive dans l'explication du lien entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage. En d'autres mots, il aurait pu être intéressant de voir les

liens entre ces variables dans l'analyse de la relation maître-élève sous l'angle du style de communication interpersonnelle de l'enseignant.

En même temps, l'attitude d'insatisfaction de l'enseignant a été retirée des analyses puisque, pareillement aux variables de l'attitude compréhensive et du soutien et de l'attitude amicale, elle présentait un problème de multicollinéarité avec l'attitude punitive. En suivant le même raisonnement que celui énoncé antérieurement, l'attitude punitive a été conservée pour les analyses ultérieures puisque celle-ci corrélait le plus fortement avec l'intensité du risque de décrochage. De manière spécifique, lorsqu'un enseignant est perçu comme ayant une attitude d'insatisfaction, il manifeste des comportements d'impatience ou une attitude d'insatisfaction envers ses élèves, a l'air malheureux, pense et verbalise que les élèves trichent ou encore tente de les ridiculiser. Dans la même veine, un enseignant dont l'attitude est punitive se fâche de façon inattendue, menace de punir les élèves ou tient des propos qui rabaisent les élèves en classe. Bien que ces deux variables se rejoignent, il s'est avéré que l'attitude punitive corrèle plus fortement avec l'intensité du risque de décrocher. À ce sujet, Vallerand et Sénécal (1992) ont aussi confirmé le lien entre l'attitude punitive et la décision de quitter les études sans l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est donc en continuité avec les travaux de Vallerand et Scénécal (1992) que le choix de conserver l'attitude punitive s'inscrit. Toutefois, se pourrait-il que le retrait de cette variable puisse empêcher de nuancer l'effet de l'attitude punitive sur l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Aurait-il pu être intéressant de faire le lien entre ces deux variables ou encore quelles auraient été les conclusions à tirer à considérer la variable attitude d'insatisfaction plutôt que la variable attitude punitive?

Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) avaient pourtant fait la démonstration de l'apport complémentaire entre les deux dimensions (contrôle et affectivité) de leur modèle. Ils soulignent, entre autres, qu'un bon dosage de la dimension contrôle est

associé à de bons résultats scolaires chez les élèves alors qu'un bon dosage de la dimension affectivité a des effets au niveau des attitudes positives pour la matière enseignée aux élèves. Les variables soutien et attitude amicale ainsi que l'attitude d'insatisfaction seraient associées à la dimension contrôle alors que la variable attitude compréhensive serait associée à la dimension affectivité. En ce sens, il n'aura pas été possible de voir la contribution conjointe des variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant et de la relation bienveillante puisque seule la relation bienveillante a été considérée. Par contre, un bon nombre de recherches ont clairement fait la démonstration des bienfaits de la relation bienveillante sur la réussite scolaire des élèves (Birch & Ladd, 1996; Eccles et al. 1993; Lynch & Cicchetti, 1997; Pace, Mullins, Beesley, Hill & Carson, 1999; Pianta, 1992; Voelkl, 1995; Wentzel, 1997, 1999), mais rares sont celles sur le risque de décrochage scolaire.

En dernier lieu, il est bon de rappeler que les élèves sévèrement à risque de décrocher sont ceux qui obtenaient les scores les plus élevés sur le *Questionnaire Décisions* (score de 47 et plus). Cette mesure multidimensionnelle de l'intensité du risque de décrochage touche six dimensions (ou encore facteurs de risque) : le milieu familial, les traits personnels, les projets scolaires, les habiletés scolaires, les relations élève-enseignants et la motivation pour l'école. La sévérité de l'intensité du risque de décrochage scolaire signifie que les élèves faisant partie de ce groupe ont été identifiés à risque de décrochage scolaire sur plus d'une dimension (par exemple: milieu familial, habiletés scolaires et motivation) ou qu'ils ont été identifiés à risque de décrochage scolaire sur très peu de dimensions mais dont l'intensité du risque de décrochage scolaire était très élevée (par exemple : habiletés scolaires et motivation). Ce sont donc des élèves dont l'expérience scolaire est habituellement marquée par un cumul d'expériences négatives, d'échecs et de frustrations (Potvin, Fortin & Lessard, 2005 ; Rumberger, 1995). De plus, il est reconnu qu'en général, ces élèves présentent des difficultés importantes de relation avec les adultes et particulièrement avec les

enseignants. C'est d'ailleurs l'une des raisons évoquées par les élèves qui ont décroché de l'école (Bowlby & McMullen, 2002 ; Himreich & Théorêt, 1997). Considérant ce qui précède, deux explications sont possibles à cette perception plus négative de la relation maître-élève venant des élèves sévèrement à risque de décrochage scolaire. La première étant que leur histoire d'expériences négatives de relation maître-élève les amènent à avoir une « vision négative générale », peu importe le comportement de l'enseignant, ou, la deuxième, que les enseignants établissent effectivement une relation maître-élève plus négative avec ce type d'élèves (moins bienveillants, moins leaders, plus punitifs, etc.). En s'appuyant sur des travaux antérieurs (par exemple ceux de Potvin et ses collaborateurs 2005, 2000) la deuxième explication est privilégiée.

6.1 La force et la direction des liens qui existent entre la relation maître-élève, l'engagement de l'élève ainsi que l'intensité du risque de décrochage scolaire (question 1)

La première question de recherche s'est intéressée à la force et à la direction des liens qui existent entre la relation maître-élève, l'engagement de l'élève ainsi que l'intensité du risque de décrochage scolaire. Les résultats de cette recherche suggèrent la présence de relations significatives entre certaines dimensions de la relation maître-élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Conséquemment, il existe une relation significative entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire, entre la relation maître-élève et l'engagement de l'élève et entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Ces résultats s'inscrivent donc dans la lignée des travaux sur ce thème (Fallu & Janosz, 2003 ; Freese, 1999 ; Voelkl, 1995 ; Wentzel, 1997). Bien que la question de la relation maître-élève doive être documentée davantage, entres autres, en termes de comportements de l'enseignant, il est encore plus clair

maintenant que la qualité de la relation entre un enseignant et un élève a des liens avec le comportement scolaire des élèves de troisième secondaire.

6.1.1 La relation maître-élève et l'intensité du risque de décrocher

De façon plus spécifique, les élèves qui perçoivent leur enseignant bienveillant à leur égard, filles et/ou garçons, manifestent une moins grande intensité du risque de décrochage scolaire. Autrement dit, les élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est plutôt faible perçoivent que leur enseignant se préoccupe d'eux, qu'il porte attention à leur bien-être, qu'il est à l'écoute de leurs besoins et qu'il démontre de l'intérêt à ce que les élèves apprennent et/ou fassent du progrès en classe. À cet égard, plusieurs études abondent dans le même sens que les résultats de cette recherche en documentant la présence d'un lien entre la relation maître-élève et le risque de décrochage scolaire (Fallu & Janosz, 2003; Himreich & Théorêt, 1997; Kortering & Braziel, 1999; Potvin, 2005; Vallerand & Sénécal, 1992).

De plus, la conception de la notion de bienveillance présentée dans la thèse rejoint celle proposée par Vogt (2002) qui distingue la perception de la bienveillance de l'enseignant selon six catégories : 1) la bienveillance comme un engagement, 2) la bienveillance comme un aspect d'une manifestation physique, 3) la bienveillance comme un aspect de l'expression d'un câlin, 4) la bienveillance comme un aspect des comportements des parents, 5) la bienveillance comme un aspect d'un comportement maternel et 6) la bienveillance comme un aspect d'une relation. C'est particulièrement dans la dernière catégorie, soit celle de la bienveillance comme un aspect d'une relation, que s'inscrivent les résultats de la présente recherche. Comme Vogt (2002) l'exprime dans sa recherche, les résultats de cette recherche suggèrent qu'un enseignant bienveillant se caractérise par le fait qu'il est accessible aux élèves, intéressé par leurs situations personnelles et qu'il établit la confiance et le respect dans ses relations avec eux.

DeFord (1996) a tenu des propos semblables lors de sa recension des écrits sur le thème de la relation bienveillante. Dans la foulée de ces travaux et ceux de Noddings (1988, 1992, 2000), les résultats de la recension des écrits suggèrent que la reconnaissance et la réponse adéquate aux besoins des élèves contribuent aux chances d'atteindre le plein potentiel des élèves dans leur vie scolaire et, plus largement, dans leur vie tout court. En conséquence, la qualité de la relation maître-élève diminuerait les risques de quitter le secondaire avant l'obtention du diplôme d'études.

Par ailleurs, l'adoption d'une attitude punitive de la part de l'enseignant est directement liée à l'intensité du risque de décrocher. La relation est directe : plus les pratiques adoptées sont coercitives, plus l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée.

À titre d'exemple, l'enseignant dont les attitudes sont punitives se fâche rapidement et de façon inattendue, menace de punir, rabaisse les élèves ou les regarde de haut. Cela a pour effet de susciter, entre autres, la peur chez les élèves. En outre, l'enseignant qui manifeste une attitude punitive est extrêmement dominant et maintient une distance affective avec ses élèves (Brekelmans, Levy & Rodriguez, 1993). Dans le même sens que les résultats obtenus, des études ont suggéré que plus l'élève est à risque de décrocher, moins les attitudes des enseignants sont positives (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Doré-Côté, 2001). C'est comme si, en quelque sorte, l'enseignant qui adopte une attitude punitive pourrait être perçu comme étant à l'opposé de l'enseignant bienveillant puisque, dans son comportement en classe, ce dernier porte attention au bien-être des élèves et est grandement intéressé à ce que l'élève apprenne, tout en ayant du plaisir à être dans la classe. Dans la même lignée, Skinner et Belmont (1993) ont conclu que lorsque les élèves perçoivent leur enseignant comme étant non impliqué dans leur apprentissage, ils le perçoivent aussi comme étant plus chaotique et coercitif.

Le leadership de l'enseignant est aussi associé à l'intensité du risque de décrochage scolaire, et ce, autant chez les filles que les garçons. Ainsi, plus l'enseignant est perçu leader, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. Dans sa classe, l'enseignant leader parle de sa matière avec enthousiasme, capte l'attention des élèves, sait tout ce qui se passe dans sa classe, a confiance en lui-même en même temps qu'il explique clairement les éléments enseignés en classe. Cependant, aucune étude répertoriée jusqu'à maintenant n'a permis de situer ce résultat parmi les autres études. Il serait intéressant, dans des recherches éventuelles, d'approfondir le rôle du leadership de l'enseignant en lien avec l'intensité du risque de décrocher. En même temps, il serait aussi intéressant de faire le lien entre les pratiques d'enseignement et les aspects relationnels de l'enseignant leader avec les élèves de sa classe.

6.1.2 La relation maître-élève et l'engagement de l'élève

Un lien direct et positif s'observe entre la relation bienveillante et l'engagement de l'élève. Cela est autant vrai pour les filles que pour les garçons. Plus l'élève perçoit son enseignant attentif à son bien-être, à l'écoute et répondant à ses besoins, plus l'élève s'engage dans les activités d'apprentissage. Également, l'élève est porté à s'engager davantage s'il perçoit qu'il est important aux yeux de son enseignant et qu'il a du plaisir en classe. Ces résultats vont dans le même sens que les travaux de Connell et Wellborn (1991) et de Skinner et Belmont (1993) qui indiquent que la réponse des enseignants aux besoins psychologiques fondamentaux des élèves par la relation de bienveillance, incite les élèves à s'engager dans les activités d'apprentissage. Aussi, Wentzel (1997) soutient que les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage s'ils perçoivent que l'enseignant entretient une relation bienveillante avec eux. Freese (1999) précise la portée de la relation entre la relation maître-élève et l'engagement de l'élève en affirmant que la relation bienveillante peut expliquer jusqu'à 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève.

Roeser, Eccles et Sameroff (2000) vont encore plus loin dans le lien qui existe entre la relation maître-élève et l'engagement. Selon les auteurs, les élèves qui perçoivent un regard positif de leur enseignant sur leurs habiletés scolaires ou qui ont le sentiment que leur enseignant est disponible pour les aider, démontrent une motivation à apprendre plus grande et une meilleure santé psychologique au fil du temps. Enfin, Ryan et Patrick (2001) ajoutent que les perceptions des élèves au sujet du soutien et de l'encouragement de l'enseignant sont reliées à des changements au niveau de la motivation et de l'engagement des élèves envers l'école.

6.1.3 L'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher

Il existe également une relation significative entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher. En effet, plus l'élève est engagé, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. En termes opérationnels, un élève est engagé lorsqu'il participe lors des activités en classe, écoute de façon attentive, porte attention, fait des efforts, démontre de l'intérêt, persévère lors d'activités difficiles ou est heureux en classe. Ces résultats vont dans le même sens que les nombreux travaux sur le lien entre l'engagement de l'élève et la réussite scolaire qui stipulent que plus un élève est engagé, plus il a de chances de réussir (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Hodges, Pierson & Tomassone, 1992; Ryan, Stiller & Linch, 1994; Skinner & Belmont, 1993; Valas & Sovik, 1994).

À l'inverse, moins un élève est engagé - c'est-à-dire, plus il est passif devant les tâches à réaliser, inattentif, moins il participe aux discussions lors d'une nouvelle tâche, moins il fait d'efforts ou plus il vit de la colère en classe - plus l'intensité du risque de décrocher est élevée. Encore une fois, les résultats de la présente recherche appuient les résultats des autres recherches qui démontrent que, contrairement aux

élèves qui persèverent, les élèves à risque de décrocher se situent souvent à l'intérieur d'un processus de désengagement graduel envers l'école (Finn, 1989) en démontrant un moins grand engagement dans leurs études (Finn & Rock, 1997 ; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbush, 1990).

Enfin, force est de constater qu'il n'y a pas de différence entre les filles et les garçons sur les variables à l'étude en termes de liens entre les variables elles-mêmes. En d'autres mots, il n'y a pas de différence selon le sexe dans la relation entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire, entre la relation maître-élève et l'engagement de l'élève et entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Une des explications possibles à ce constat est que les liens entre les variables sont aussi importants pour les filles que pour les garçons. Des distinctions apparaissent dans la contribution de chacune des variables de la relation maître-élève, telle que définie dans cette recherche, à la prédiction de l'intensité du risque de décrochage scolaire.

6.2 La sévérité du risque de décrochage scolaire et la relation maître-élève (question 2)

La deuxième question de recherche avait pour objectif de vérifier si le groupe des élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguait significativement des groupes d'élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître-élève. Rappelons que, d'après les résultats obtenus, la perception de la relation maître-élève diffère selon que l'intensité du risque de décrocher est faible, modérée ou encore sévère. Ces résultats s'observent pour toutes les variables de la relation maître-élève à l'étude. En d'autres termes, pour les élèves dont l'intensité du risque de décrocher est sévère, comparativement aux élèves dont l'intensité est faible ou modérée, l'enseignant est perçu moins bienveillant, moins leader, accordant moins

de liberté aux élèves, plus incertain, plus punitif et finalement plus exigeant envers eux.

Les données de cette étude vont dans le même sens que les recherches qui rapportent que les élèves à risque de décrocher ou encore les élèves décrocheurs entretiennent une relation maître-élève plus négative (Himreich & Théorêt, 1997 ; Kortering & Braziel, 1999). D'après les élèves interrogés, il semble que l'enseignant soit plus coercitif ou punitif à l'égard des élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée. Cette affirmation corrobore les écrits consultés qui démontrent que les élèves dont l'intensité du risque de décrochage est élevée perçoivent la relation maître-élève différemment et plus négativement que les élèves dont l'intensité du risque de décrocher n'est pas élevée. Plus spécifiquement, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) rapportent que les élèves à risque de décrocher perçoivent un climat de classe différent qui se traduit par un manque d'engagement de la part de l'enseignant envers les élèves. De plus, dans une étude motivationnelle de l'abandon des études, Vallerand et Sénécal (1992) ont rapporté que les élèves décrocheurs perçoivent leur enseignant plus contrôlant, moins soutenant et peu intéressé à eux.

En ce qui concerne le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, à notre connaissance, il n'existe pas de travaux de recherche qui ont fait le lien entre les dimensions du style de communication interpersonnelle de l'enseignant et l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves du secondaire. Cependant, Levy, Den Brok, Wubbels et Brekelmans (2003) indiquent que la perception du style de communication interpersonnelle de l'enseignant diffère selon les caractéristiques de l'élève comme le sexe, l'âge, l'origine ethnique ou les résultats scolaires. En ce sens, la perception de la relation maître-élève, vue sous l'angle des styles de communication interpersonnelle de l'enseignant, pourrait être différente selon le niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire. Or, cette perception de la relation

maître-élève, plus négative chez les élèves fortement à risque qu'auprès des élèves à faible risque ou à risque modéré de décrocher, pourrait très bien s'insérer dans le processus de désengagement graduel défini par Finn et Rock (1997) et dans lequel les élèves décrocheurs s'inscrivent au fil des années. Autrement dit, est-il plausible de croire qu'un enseignant qui est perçu plus négativement de la part des élèves contribue ou influence l'adolescent dans sa décision de quitter l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires ? Si tel est le cas, faudrait-il aller jusqu'à faire une sélection d'enseignants bienveillants pour travailler avec des clientèles ayant des besoins plus particuliers notamment les élèves à risque de décrocher ?

Dans un autre ordre d'idées, les résultats de l'étude suggèrent que le niveau d'exigences de l'enseignant n'est pas perçu différemment selon le niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire. Cela s'observe surtout lorsque l'on compare les garçons et les filles séparément. Dans les écrits scientifiques consultés, aucune recherche ayant pour objectif de vérifier le lien entre le niveau d'exigences de l'enseignant et l'intensité du risque de décrochage scolaire de l'élève, n'a été répertoriée. Toutefois, les résultats de cette recherche suggèrent que la perception du niveau d'exigences de l'enseignant n'est pas différente selon le niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves, et ce, autant chez les filles que les garçons. Autrement dit, lorsqu'un enseignant est perçu strict, exigeant, sévère et ayant des attentes élevées à propos de ses élèves, cela n'est pas perçu différemment selon que l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves soit faible, modérée ou sévère. Il ne semble pas non plus que cette perception du niveau d'exigences de l'enseignant soit différente selon que l'élève soit une fille ou un garçon. C'est comme si le niveau de l'exigence de l'enseignant n'était pas lié à la problématique du décrochage scolaire.

6.3 La prédiction du niveau d'intensité du risque de décrochage scolaire par les diverses variables de la relation maître-élève (question 3)

La troisième question s'intéressait plus spécifiquement aux variables prédictives du risque de décrochage scolaire dans le but de savoir lesquelles parmi les variables de la relation maître-élève prédisaient le plus l'intensité du risque de décrocher. Dans un premier temps, soulignons que l'intensité du risque de décrochage réfère à la probabilité de passer à une catégorie supérieure du risque de décrochage scolaire. En conséquence, la variable dépendante, l'intensité du risque de décrocher, se divise en trois niveaux : une intensité du risque de décrochage scolaire faible, modérée ou sévère.

La relation bienveillante et le style punitif ont été identifiés comme des variables prédictives de l'intensité du risque de décrochage scolaire, chez l'ensemble de la population étudiée dans cette recherche. Les élèves qui perçoivent leur enseignant bienveillant ont plus de deux fois moins de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure alors que ceux qui perçoivent leur enseignant punitif, ont au delà d'une fois plus de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure. Il est donc clair que ces deux variables sont nettement liées à la problématique du décrochage scolaire par le fait qu'elles prédisent l'intensité du risque de décrocher des élèves de la troisième année du secondaire.

Ce résultat rejoint celui de la recherche longitudinale de l'équipe de Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2004) sur la prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire faite par l'analyse des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans cette recherche réalisée auprès de 806 élèves du secondaire, Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2004), utilisent le même instrument de mesure du risque de décrochage scolaire que celui de la présente thèse, à savoir, le questionnaire *Décisions*. Sur plus

d'une quinzaine de facteurs analysés, sept ressortent comme les meilleurs prédicteurs du risque de décrochage scolaire. Ces sept facteurs sont, par ordre d'importance, la présence de sentiments dépressifs, le manque d'organisation familiale, le manque de cohésion familiale, les attitudes négatives des enseignants vis-à-vis leurs élèves, le manque d'engagement de l'élève dans les activités scolaires et, finalement, la faible performance en français et en mathématiques (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005). Les résultats de cette thèse viennent donc corroborer les résultats des travaux de Fortin, Royer, Potvin et Marcotte (2004) en confirmant que la relation maître-élève peut être considérée comme un prédicteur du décrochage scolaire.

Par ailleurs, Fallu et Janosz (2003) vont plus loin dans la portée de la relation maître-élève en invoquant qu'une relation maître-élève positive pourrait agir comme facteur de protection à l'échec et au décrochage scolaire. Ces auteurs en sont venus à cette conclusion après avoir interrogé un échantillon de 134 élèves du secondaire, majoritairement des garçons, inscrits dans des programmes de prévention au décrochage scolaire. Les résultats obtenus indiquent que les relations chaleureuses diminuent le risque de décrochage scolaire des élèves dont le risque est élevé. De plus, indépendamment du niveau de risque de décrocher, tous les élèves ayant participé à l'étude rapportent être affectés par la perception de relations conflictuelles avec leur enseignant. Ce résultat renforce l'importance d'une relation positive, qu'elle soit définie en termes de chaleur affective ou de bienveillance, notamment entre un élève et son enseignant, et ce, encore plus chez les garçons dont l'intensité du risque de décrocher est élevée.

Le style punitif de l'enseignant est aussi un bon prédicteur pour l'ensemble de la population à l'étude. Cependant, lorsque l'on s'attarde aux nuances des résultats liés aux sexes des élèves il devient difficile de bien saisir la dynamique en jeu. Pourtant, il aurait été logique de s'attendre à d'autres résultats puisque Jules et Kutnick (1997), dans leur étude sur la perception d'un bon enseignant, arrivent à deux conclusions

importantes. Les filles mettent en évidence l'importance de bonnes relations interpersonnelles entre les enseignants et les élèves et les placent parmi les qualités les plus attendues ou encore désirées dans le cas d'un bon enseignant. Alors que les garçons mettent plutôt l'accent sur le fait que le bon enseignant est une personne qui exerce un contrôle certain auprès d'eux. Dans le même sens, Noddings (1984, 1988, 1992, 2000), dans sa discussion sur la notion de bienveillance, mentionne qu'elle prend sa source dans l'expérience maternelle comme celle d'éduquer les enfants, de prendre soin des personnes malades, etc. Autrement dit, la bienveillance pourrait être plus souvent attribuable au vécu des femmes. Ces constatations dans les écrits laisseraient entrevoir que les filles seraient plus « sensibles » à la relation de bienveillance et que cela répondrait mieux à leurs besoins. Les résultats de la thèse remettent en question cette perspective en soulignant que, de façon non équivoque, les garçons, encore plus que les filles, sont « sensibles » à la relation bienveillante. Et, plus encore, cette relation pourrait même aller jusqu'à les protéger de l'abandon scolaire avant l'obtention du diplôme d'études collégiales. Ce résultat prend donc toute son importance si l'élève présente une forte intensité élevée du risque de décrocher.

6.4 Le rôle médiateur de l'engagement (question 4)

La quatrième question s'attarde plus spécifiquement à vérifier le rôle médiateur de l'engagement de l'élève. La question se formulait ainsi : Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Les résultats font ressortir clairement que l'engagement de l'élève prédit significativement l'intensité du risque de décrochage scolaire. Un élève engagé a beaucoup moins de risques de décrocher. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs auteurs qui s'entendent pour dire que les élèves engagés réussissent mieux à l'école (Connell & Wellborn, 1991; Deci,

Hodges, Pierson & Tomassone, 1992; Skinner & Belmont, 1993; Valas & Sovik, 1993) et, à l'inverse, les élèves à risque de décrocher se désengagent graduellement de leurs activités d'apprentissage (Finn & Rock, 1997; Rumberger, Ghatak, Poulous, Ritter & Dornbush, 1990).

À cette perception vient s'ajouter la capacité de prédiction de la relation maître-élève sur l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves. En effet, il semble que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans le rapport entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Les résultats des questions de recherche préalablement posées mènent à la conclusion que la relation maître-élève joue un rôle important, que ce soit en lien avec l'explication de l'intensité du risque de décrochage scolaire ou du niveau de l'engagement scolaire. Wentzel (1997, 2002), dans ses travaux, appuie ces affirmations.

De plus, bien que partielle la plupart du temps, la médiation manifestée par l'engagement de l'élève affiche des différences notoires en fonction du sexe. Pour les filles, l'importance du rôle de l'engagement comme variable médiatrice varie du plus important au moins important selon l'ordre suivant: le leadership, la relation bienveillante et l'attitude punitive. L'engagement des filles affiche un rôle de médiation totale dans la relation entre le manque d'assurance et l'intensité du risque de décrocher. Quant aux garçons, leur engagement joue un rôle de médiation partielle entre la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure et certaines variables de la relation maître-élève dans l'ordre suivant, allant du plus important au moins important : le manque d'assurance, l'attitude punitive, la relation bienveillante et le leadership de l'enseignant. Une médiation totale de l'engagement des garçons est observée entre le niveau d'exigences de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure.

Ces résultats obligent à s'interroger plus longuement. Il aurait été tout à fait juste de s'attendre à ce que l'engagement joue un rôle de médiation beaucoup plus important, étant donné son lien avec la réussite scolaire et l'intensité du risque de décrochage scolaire. La documentation scientifique consultée n'offre pas de réponse sur le rôle médiateur de l'engagement. La motivation scolaire (l'engagement comme indicateur de la motivation) demeure en soi tout un champ d'investigation fort complexe. Aurait-il lieu de s'interroger sur l'engagement de l'élève en considérant qu'il prend davantage racine dans les caractéristiques mêmes de l'élève plus que dans son lien avec la relation maître-élève ? Cette observation serait cependant contraire à ce qu'a observé Freese (1999) qui énonce que la relation bienveillante d'un enseignant compte pour 47 % de la variance dans l'engagement de l'élève. Il sera donc important, dans le cadre d'autres travaux de recherche, d'analyser davantage le rôle de l'engagement dans le contexte de la relation maître-élève et du risque de décrochage scolaire.

6.4.1 Liens entre les résultats de l'étude et l'acte d'enseigner

Cette recherche, de type corrélationnel, de par les résultats qu'elle dégage, met en lumière l'importance du rôle, tant positif que négatif, de la relation maître-élève dans le cheminement scolaire des élèves du secondaire. Plus particulièrement, elle met en lumière l'importance de la qualité des relations entre les enseignants et les élèves et la portée de celles-ci dans le cas des élèves à risque de décrocher du secondaire ou dans la distinction des besoins particuliers des filles et des garçons.

Jusqu'ici, aucune des études répertoriées n'a analysé la perception de la relation maître-élève par le biais des variables scrutées dans la présente recherche c'est-à-dire la relation bienveillante, le leadership, l'attitude punitive, le niveau d'exigences, le degré de liberté accordé et le manque d'assurance de l'enseignant en lien avec l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher. Même si, parmi les

études répertoriées, certaines d'entre elles ont fait le lien entre la relation maître-élève, la réussite scolaire et le décrochage scolaire, aucune n'a défini la relation entre un enseignant et l'élève dans la perspective de la présente recherche et aucune n'a joint les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant à la relation bienveillante dans le but d'expliquer davantage les relations maître-élèves. En ce sens, concevoir la relation maître-élève en termes de savoir faire (style de communication interpersonnelle de l'enseignant) et de savoir être (relation bienveillante), constitue l'aspect original de cette recherche.

Les résultats de cette recherche, particulièrement le rôle considérable accordé à la bienveillance de l'enseignant, viennent en quelque sorte corroborer certaines valeurs profondes associées à l'action d'enseigner, en prétendant que la personnalité de l'enseignant constitue un précieux outil de travail pour un enseignant. En ce sens, cette perception traduit exactement ce que Wubbells et ses collaborateurs avaient expliqué, en 1993, alors qu'ils présentaient leur théorie du comportement d'un enseignant en classe, en expliquant que la personnalité de l'enseignant était au cœur de ses interactions avec les élèves. Dans cette perspective, l'école pourrait donc représenter encore plus qu'un lieu d'enseignement, c'est-à-dire davantage un lieu d'éducation.

Cependant, si la relation maître-élève, traduite par un savoir être de l'enseignant, est prépondérante dans l'explication du risque de décrochage scolaire, il n'en demeure pas moins que le savoir faire de l'enseignant, c'est-à-dire l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées aux besoins des élèves et à la matière enseignée, le recours à des stratégies de gestion de classes, etc. demeurent les bases essentielles à un apprentissage efficace et à la réussite scolaire ultérieure de l'élève. Autrement dit, un enseignant qui entretient une relation de qualité avec ses élèves ne garantit pas la réussite de ceux-ci simplement par le fait qu'il entretient une relation bienveillante avec eux. En même temps, un enseignant qui emploie de bonnes stratégies

pédagogiques n'est pas garant de la qualité de la relation maître-élève qu'il établira. Cela dépendra de sa volonté et son ouverture à établir une relation affective avec ses élèves. L'un n'exclut pas l'autre. Au contraire, l'un est complémentaire à l'autre.

Enfin, les propos discutés antérieurement rejoignent ceux de Noddings (1988, 1992, 2000) et s'inscrivent exactement dans la même philosophie éducationnelle puisqu'ils font la démonstration concrète des conséquences positives d'une relation maître-élève sur l'intensité du risque de décrochage scolaire. À la suite de cette recherche, il est encore plus juste de croire que l'enseignant représente un adulte signifiant pour l'adolescent du secondaire. Lorsqu'elle précise davantage la portée de la relation bienveillante, Noddings (1984) insiste sur le fait que l'enseignant doit promouvoir la croissance et la maturité de l'élève par la qualité de la relation qu'il établit avec lui. C'est à travers une relation maître-élève notamment exprimée par la bienveillance et le leadership que l'enseignant exercera son pouvoir d'éduquer, qu'il favorisera l'engagement de l'élève dans la classe et qu'il influencera même la décision de quitter ou non l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires.

CHAPITRE VII

LA CONCLUSION

7.1 Objectifs de l'étude

Dans la perspective d'une meilleure compréhension du phénomène du risque de décrochage scolaire, l'objectif de cette recherche consistait à examiner les liens entre chacune des variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, de la relation bienveillante et un indicateur de la motivation, l'engagement de l'élève. Il s'agissait d'analyser de quelle façon les variables mentionnées précédemment étaient liées entre elles et ensuite, de voir la contribution unique et conjointe des variables de la relation maître-élève dans l'explication du phénomène du décrochage scolaire. Plus spécifiquement, quatre questions de recherche se dégagent de cet objectif :

1. Quelle est la nature, c'est-à-dire la force et la direction, des liens qui existent entre les variables de la relation maître-élève, de l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on ces mêmes relations chez les filles et les garçons ?
2. Les élèves sévèrement à risque de décrocher se distinguent-ils des élèves modérément ou faiblement à risque de décrocher sur les variables de la relation maître-élève et de l'engagement de l'élève ? Quelles sont les distinctions entre les filles et les garçons ?

3. Quelles sont les variables de la relation maître-élève qui prédisent le plus l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Quelles sont celles qui prédisent le plus chez les filles, puis, chez les garçons ?

4. Est-ce que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre les variables de la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire ? Observe-t-on la même chose chez les filles et les garçons ?

7.2 Synthèse des résultats

Les résultats de l'étude corrélacionnelle démontrent des liens significatifs entre la relation maître-élève (tel que vu par les cinq sous-échelles du style de communication interpersonnelle de l'enseignant puis la relation bienveillante de l'enseignant) et l'engagement de l'élève, entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire et enfin, entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. D'une façon générale, l'analyse des résultats de cette recherche confirme les résultats des études antérieures sur le sujet tout en apportant une contribution nouvelle dans la définition de la relation maître-élève et en insistant sur la portée des relations positives entre les enseignants et les élèves et, surtout, chez les élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée.

Un des apports importants de cette recherche doctorale consiste en l'analyse des liens entre les variables citées antérieurement qui viennent suggérer qu'il existe une relation significative entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire, entre la relation maître-élève et l'engagement de l'élève et entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. Ces résultats s'inscrivent donc dans la même lignée que les travaux sur ce thème (Fallu & Janosz, 2003 ; Freese, 1999 ; Voelkl, 1995 ; Wentzel, 1997). De façon plus spécifique, les

élèves qui perçoivent leur enseignant bienveillant manifestent une moins grande intensité du risque de décrochage scolaire; s'ils le perçoivent comme celui qui adopte des pratiques coercitives, cela élève l'intensité du risque de décrochage scolaire. Le leadership de l'enseignant est aussi associé à l'intensité du risque de décrochage. Ainsi, plus l'enseignant est perçu leader, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée. De son côté, plus l'élève perçoit son enseignant attentif à son bien-être, à son écoute et répondant à ses besoins, en d'autres mots, bienveillant, plus l'élève s'engage dans les activités d'apprentissage. Enfin, il existe également une relation significative entre l'engagement de l'élève et l'intensité du risque de décrocher. Plus l'élève est engagé, moins l'intensité du risque de décrocher est élevée alors que, à l'inverse, moins un élève est engagé, c'est-à-dire plus passif et inattentif devant les tâches à réaliser, plus il vit de la colère en classe, moins il participe aux discussions lors d'une nouvelle tâche et moins il fournit des efforts, plus l'intensité du risque de décrocher est élevée.

Les données de cette étude vont dans le même sens que les recherches qui rapportent que les élèves à risque de décrocher ou encore les élèves décrocheurs entretiennent une relation maître-élève plus négative (Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005 ; Himreich & Théorêt, 1997 ; Kortering & Braziel, 1999 ; Vallerand & Sénécal, 1992) que les élèves qui n'ont pas l'intention de décrocher. Il semble que l'enseignant soit plus coercitif ou punitif à l'égard des élèves dont l'intensité du risque de décrochage scolaire est élevée, tout au moins selon la perception des élèves. De plus, la relation bienveillante et le style punitif peuvent être considérés comme prédicteurs de l'intensité du risque de décrochage scolaire. Les élèves qui perçoivent leur enseignant bienveillant ont plus de deux fois moins de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure alors que ceux qui perçoivent leur enseignant punitif, ont au delà d'une fois plus de chances de passer à une catégorie de risque de décrochage scolaire supérieure.

L'engagement de l'élève prédit significativement l'intensité du risque de décrochage scolaire puisqu'un élève engagé détient beaucoup moins de chances de décrocher comparativement à un élève qui n'est pas engagé. À cette perception, vient s'ajouter la capacité de prédiction de la relation maître-élève sur l'intensité du risque de décrochage scolaire des élèves, puisqu'il semble que l'engagement de l'élève joue un rôle médiateur dans la relation entre la relation maître-élève et l'intensité du risque de décrochage scolaire. De plus, bien que partielle, la plupart du temps, la médiation manifestée par l'engagement de l'élève affiche des différences notoires en fonction du sexe. Pour les filles, l'importance du rôle de l'engagement comme variable médiatrice varie du plus important au moins important selon l'ordre suivant : le leadership, la relation bienveillante et l'attitude punitive. L'engagement des filles affiche un rôle de médiation totale dans la relation entre le manque d'assurance et l'intensité du risque de décrocher. Quant aux garçons, leur engagement joue un rôle de médiation partielle entre la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure et certaines variables de la relation maître-élève dans l'ordre suivant, allant du plus important au moins important : le manque d'assurance, l'attitude punitive, la relation bienveillante et le leadership de l'enseignant. Une médiation totale de l'engagement des garçons est observée entre le niveau d'exigences de l'enseignant et la probabilité de passer à une catégorie d'intensité du risque de décrocher supérieure.

7.3 Limites de l'étude

Cette recherche comporte certaines limites qu'il importe de signaler. D'abord, la relation bienveillante telle que définie dans les travaux de Noddings (1984, 1988, 1992, 2000) se manifeste par de la chaleur humaine transmise par l'enseignant et reçue par l'élève. À ce sujet Noddings (1988, 1992) mentionne que lorsqu'un enseignant démontre une attention particulière à l'endroit d'un élève, c'est-à-dire une

relation bienveillante, l'élève doit être réceptif à cette démonstration pour que la relation se maintienne. En d'autres mots, reconnaître et répondre ou non à une telle manifestation de la part de l'enseignant donne à l'élève le choix de maintenir ou non la relation de bienveillance. Une des limites de la présente recherche ne permet pas d'aborder la question de la réciprocité dans la relation de bienveillance. Cependant, il est permis de s'interroger sur la signification du lien entre la relation de bienveillance et le risque de décrochage scolaire. Plusieurs questions sont alors soulevées. Peut-on expliquer ce lien par le fait que l'élève à risque percevrait recevoir moins de manifestations de bienveillance de la part de son enseignant ou encore se pourrait-il que l'élève à risque de décrocher serait moins réceptif à la relation de bienveillance et, par conséquent, susciterait moins de manifestations de bienveillance de la part de l'enseignant ?

La méthode pour recueillir les données relativement aux variables à l'étude s'est réalisée par le biais de la perception de l'objet de recherche par les élèves. En ce sens, nous n'avons pas confronté la perception des élèves à celle des enseignants dans le but de voir la concordance entre les deux perceptions. Dans la même foulée, il sera important de considérer, dans la généralisation des résultats, que dans le cadre de cette recherche, il est question de la perception de l'élève de sa relation avec son enseignant sans savoir si la perception reflète ou non la réalité. Également, il serait pertinent, dans les recherches ultérieures, de comparer le point de vue de plusieurs informateurs à propos de la relation maître-élève, qu'elle soit positive, négative ou qu'il y ait absence de relation. Il serait tout aussi intéressant de voir, par la suite, si une relation négative n'aurait pas plus d'effets positifs chez les élèves que l'absence d'une relation entre un enseignant et un élève.

Une autre limite à cette recherche réside dans le nombre d'enseignants pour qui les élèves ont complété les questionnaires. Dans le cas de cette recherche, un petit échantillon d'enseignants a agi à titre de référence afin de représenter la perception de

la relation maître-élève. De plus, pour faciliter la cueillette des données et ainsi obtenir un consensus à propos d'une relation maître-élève significative dans l'horaire de l'élève, il a été convenu de demander aux élèves de compléter les questionnaires en se référant à leur enseignant de français. Il est donc clair que la perception de la relation maître-élève fait référence à un seul enseignant, celui de français. Dans des recherches éventuelles, il pourrait être intéressant de demander à l'élève de compléter les questionnaires en pensant à l'ensemble de ses enseignants de façon à éviter de restreindre à un seul enseignant la perception de la relation maître-élève.

L'utilisation du questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) s'est limitée uniquement au score global du questionnaire afin de situer le risque de décrochage scolaire sur une échelle continue. Le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) permet aussi de situer l'intensité du risque de décrochage scolaire en fonction des six dimensions (par ex. : la motivation, la famille, etc.). En même temps, lors de l'analyse de la distribution des données sur la variable dépendante représentée par l'intensité du risque de décrochage scolaire, un problème de plancher dans les données est survenu. Afin de pallier à ce problème, il a été jugé juste de séparer la variable dépendante en trois groupes égaux dans le but de répartir les sujets de façon équivalente. Or, il est clair que cette répartition des sujets fait en sorte que le saut est moins grand lorsqu'on passe d'une catégorie de risque de décrochage scolaire faible à modérée que lorsqu'on passe d'une catégorie de sujets non à risque à une catégorie de sujets à risque de décrocher. Cependant, il a été convenu que la division de la variable dépendante en trois groupes égaux reflétait mieux les données comparativement à ce qui était prévu initialement avec le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988).

Enfin, un problème de multicolinéarité dans les variables de la relation maître-élève a été soulevé, ce qui a forcé le retrait de trois variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Or, lorsque le style de communication est utilisé pour désigner la relation maître-élève, seulement cinq des huit sous-échelles ont été

utilisées dans les analyses. C'est donc pour ces raisons que ne sont discutées que les sous-échelles et non le style de communication interpersonnelle de l'enseignant. Toutefois, il serait intéressant, dans des recherches ultérieures d'analyser la contribution unique et conjointe des huit variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant en lien avec l'intensité du risque de décrochage scolaire, comme c'est le cas dans la présente recherche.

7.4 Pistes d'intervention

Les résultats de cette recherche sensibilisent aux effets tant positifs que négatifs et à la portée de la relation maître-élève auprès des élèves du secondaire et particulièrement les élèves à risque de décrochage scolaire. Ils mettent en lumière l'importance d'introduire, dans la formation initiale et dans les activités de perfectionnement, le rôle de la relation maître-élève telle que définie par la bienveillance ou le leadership de l'enseignant. En même temps, il est primordial de sensibiliser les enseignants à cette réalité en insistant sur les effets négatifs de l'attitude punitive. De plus, les résultats de cette recherche arrivent à distinguer des besoins particuliers selon le sexe chez les élèves du secondaire. Par exemple, le manque d'assurance de l'enseignant pour les filles ou le niveau d'exigences de l'enseignant pour les garçons, a un impact considérable sur le comportement de l'élève en classe, notamment sur l'engagement. Il est donc impérieux de sensibiliser à cet effet toutes les personnes concernées et plus particulièrement les enseignants.

Les réponses aux questions de recherche qui permettent de distinguer les filles et les garçons s'inscrivent dans la lignée des travaux qui sensibilisent de plus en plus sur la différenciation par le sexe. Ainsi, selon les problématiques abordées, les besoins particuliers des adolescentes et des adolescents se distinguent et ce, dans le but de répondre davantage aux particularités de chacun. Les travaux de Bouchard et St-

Amant (1993) et de Deslandes et Cloutier (2000) témoignent de cette préoccupation dans le domaine scolaire, entre autres. Or, les résultats de cette thèse vont dans le sens des modes de socialisation des filles et des garçons, où l'on reconnaît des besoins différents. Encore une fois, si lors de la formation initiale des nouveaux enseignants ou pendant les activités de perfectionnement, les enseignants étaient sensibilisés à la spécificité des besoins des filles et des garçons en lien avec la qualité de la relation maître-élève, peut-être serait-il alors pensable de croire à la réussite d'un plus grand nombre ?

Également, de concert avec les efforts mis en place dans les écoles et dans le but de contribuer à la réussite scolaire des élèves du secondaire, une emphase pourrait être mise sur l'importance de l'engagement de l'élève dans la réussite de ses études. C'est par la mise en place de moyens concrets que les élèves pourront s'engager davantage à l'école. Il faudra d'abord faire la démonstration, en termes de comportements observables et mesurables, de ce qu'est un élève engagé en classe. Par exemple, il s'agira de choisir des activités signifiantes pour les élèves afin de favoriser leur engagement tout comme il est aussi important de faire la démonstration de l'utilité des contenus enseignés. Ensuite, il faudra sensibiliser les élèves aux conséquences positives de l'engagement sur leur réussite scolaire. Toutefois, tout cela se réalise avec la volonté de la direction, les enseignants et le personnel non enseignant qui, par leurs actions, contribuent à promouvoir la valorisation de l'importance de l'engagement des élèves dans la classe et dans leurs études.

Enfin, dans les programmes de prévention du décrochage scolaire, il serait intéressant, voire même primordial, d'insister sur le rôle de l'élève dans la réponse à la création de relations chaleureuses avec les enseignants. Comme Noddings (1992) le souligne, l'ouverture à la relation bienveillante constitue une des premières conditions pour le développement et le maintien de relations positives entre les élèves et les enseignants. En ce sens, la réponse de l'élève à la relation bienveillante pourrait être

considérée dans les programmes adressés aux élèves qui présentent un risque de décrocher tout en suscitant la réflexion chez ceux-ci, afin d'identifier la prise en charge de la réponse à une relation maître-élève bienveillante.

7.5 Pistes de recherche

Les résultats de la présente recherche soulèvent des questionnements qui pourraient alimenter les recherches ultérieures. D'abord, pourrait-on s'attendre à une différence entre la perception de la relation maître-élève de la part de l'élève et celle de l'enseignant, en les comparant ? Ensuite, est-ce que l'enseignant établit une relation maître-élève différente à l'égard d'un élève à risque de décrochage scolaire ou c'est plutôt l'élève à risque qui répond différemment à la relation maître-élève ? Ensuite, est-ce que la perception d'une relation maître-élève négative, c'est-à-dire lorsqu'un enseignant est coercitif, trop exigeant ou qu'il manque d'assurance par exemple, a plus d'impact que l'absence de relation maître-élève ? De plus, il pourrait être intéressant d'explorer la notion de réciprocité dans la relation maître-élève et de l'approfondir afin d'identifier les mécanismes d'initiation, de création et de maintien de la relation maître-élève chez les élèves à risque de décrocher. Enfin, analyser sur un plan longitudinal les mécanismes d'initiation, de maintien et de transformation de la relation maître-élève, pourrait contribuer à la compréhension du rôle de la relation maître-élève en fonction de divers facteurs tels le comportement en classe, la motivation, les résultats scolaires et d'autres facteurs non mentionnés dans le cadre de la présente recherche.

RÉFÉRENCES

- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Birch, S.H., & Ladd, G.W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment : The role of teachers and peers. Dans J. Juvonen, & K.R. Wentzel (Éds), *Social Motivation. Understanding children's school adjustment* (pp.199-225). New York : Cambridge University Press.
- Bouchard, P., & St-Amant, J.C. (1993). *L'abandon scolaire : Profil socio-démographique*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction générale de la recherche et du développement.
- Bouchard, P., Coulombe, L., & St-Amant, J.C. (1994). L'abandon scolaire et scolarisation par le genre. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits. *CRIRES*, 1(1), 45-58.
- Bowlby, J. W., & McMullen, K. (2002). *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'enquête auprès des jeunes en transition*. Développement des ressources humaines et statistiques Canada.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Brekelmans, M., Levy, J., & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. Dans T. Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.46-55). London : The Flamer Press.

- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Levy, J. (1993). Student performance, attitude instructional strategies and teacher-communication style. Dans T. Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.56-63). London : The Flamer Press.
- Bujold, N., & St-Pierre, H. (1996). Style d'intervention pédagogique, relations affectives enseignants-étudiants et engagement par rapport à la matière. *The Canadian Journal of Higher Education*, 26(1), 75-107.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness : A motivational analysis of self-system processes. Dans M.R. Gunnar, & L.A. Sroufe (Éds), *Self processes in development : Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, 43-77). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Avis du conseil supérieur de l'éducation à la ministre de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au Ministre de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Côté, E. (1998). *Pratiques d'évaluation des apprentissages et engagement de l'élève par rapport à la matière qui lui est enseignée*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Créton, H., Wubbels, T., & Hooymayers, H. (1993). A system perspective on classroom communication. Dans T. Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.2-12). London : The Flamer Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

- Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25*(7), 458-469.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- DeFord, M.S. (1996). *A comprehensive literature review in valuing the concept of caring in middle and secondary level schools*. Indiana University at South Bend.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411-434.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research, 98*(3), 164-175.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation 2, 53-72*.
- Eccles, J.S., & Harold (1996). *Family involvement in children's and adolescents' schooling*. NJ, England : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eccles, J.S., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C., Roeser, R., & Yee, D. (1996). Schools, families, and early adolescence : What are we doing wrong and what can we do instead? *Developmental and Behavioral Pediatrics, 17*(4), 267-276.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence. The impact of stage environment fit on young adolescents'. Experiences in schools and families. *American Psychologist, 48*(2), 90-101.

- Fallu, J.S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J.D., & Rock, D.A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221-234.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. Deblois (Éds), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (D. Lamothe, coll.) (pp.51-64). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Marcotte, D. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur.
- Freese, S.F. (1999). The relationship between teacher caring and student engagement in academic high school classes. *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences*, 60(6-A) : 1971.
- Grimm, L.G., & Yarnold, P.R. (1997). *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington : American Psychological Association.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.

- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-753.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Jujoven, & K.R. Wentzel (Éds), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp.11-42). New York : Cambridge University Press.
- Himreich, M., & Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : Une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education*, 22(3), 269-282.
- Hymel, S., Comfort, C., Schonert-Reichl, K., & McDougall, P. (1996). Academic failure and school dropout : The influence of peers. Dans J. Jujoven, & K.R. Wentzel (Éds), *Social motivation. Understanding children's school adjustment* (pp.313-345). New York : Cambridge University Press.
- Jackson, G.B. (1989). La méthodologie des recensions intégratives d'écrits. *Comportement humain*, 3, 11-28.
- Janosz, M., & LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Fallu, J.S., & Deniger, M.A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. Dans F. Vitaro & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome II Les problèmes externalisés* (pp.115-164). Québec : Presses de l'université du Québec.
- Janosz, M., Leblanc, M, Boulerice, B., & Tremblay, R.E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.

- Jules, V., & Kutrick, P. (1997). Student perceptions of a good teacher : The gender perspective. *British Journal of Education Psychology*, 67, 497-511.
- Kinsler, K., & Joyner, E. (1993). Child development and differential school performance. *Educational Horizons*, 71, 175-180.
- Koehn, S.C., & Crowell, T.L. (1996). *The development of a perceived caring scale for educators and students*. Paper presented at the annual convention of the speech communication association, Santiago, California.
- Kortering, L.J., & Braziel, P.M. (1999). Staying in school : The perspective of ninth-grade students. *Remedial and Special Education*, 20(2), 106-113.
- Krampen, G. (1987). Differential effects of teacher comments. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 137-146.
- Le Petit Robert* (1988). Paris : Le Robert.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York : Ronald Press Company.
- Leblanc, M., Janosz, M., & Langelier-Biron, L. (1993). L'abandon scolaire : Antécédents sociaux et personnels et prévention spécifique. *Apprentissage et socialisation*, 16(1-2), 43-64.
- Levy, J. Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1992). Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction*, 27, 23-39.
- Levy, J., Créton, H., & Wubbels, T. (1993). Perception of interpersonal teacher behavior. Dans T. Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.29-45). London : The Flamer Press.

- Levy, J., Den Brok, P., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2003). Students' perceptions of interpersonal aspect of the learning environment. *Learning Environment Research, 6*, 5-36.
- Lynch, M.L., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adult and peer : An examination of elementary and junior high school students. *Journal of Psychology, 35*(1), 81-99.
- Maehr, M.L., & Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling : Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*(4), 371-409.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du Sport (2005). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'éducation, des loisirs et du Sport.
- Ministère de l'éducation du Québec (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études. Un résumé des plus récentes données disponibles*. Québec : Direction de la recherche et du développement.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Indicateurs de l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec. Direction générale de la recherche et du développement.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2000*. Québec : Ministère de l'éducation du Québec.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry, 71*(2), 241-255.
- Noblit, G.W. (1993). Power and caring. *American Educational Research Journal, 30*, spring, 23-38.
- Noblit, G.W., Rogers, D.L., & McCadden, B.M. (1995). In the mean time. The possibilities of caring. *Phi Delta Kappan, 76*, 680-685.

- Noddings, N. (1984). *Caring : A feminine perspective on ethics and moral education*. Berkeley and Los Angeles : University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York : Teachers College Press.
- Noddings, N. (2000). Learning to care and to be cared for. Dans J. Hoffman, & M. Allan (Éds), *Schools, violence, and society*. (pp.185-198). Westport, CT, US: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, Inc.
- Pace, T. M., Mullins, L. L., Beesley, D., Hill, J.S., & Carson, K. (1999). The relationship between children's emotional and behavioural problems and the social responses of elementary school teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 140-155.
- Pianta, R.C. (1992). *Beyond the parents : The role of other adults in children's lives*. *New Directions in Child Development* (Vol 57). San Francisco : Jossey-Bass.
- Potvin, P., & Papillon, S. (1993). *Les causes de l'abandon scolaire*. Communication présentée au XXIV Interamerican Congress of Psychology, Santiago, Chili.
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire. Dans L. Deblois (Éds), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (D. Lamothe, coll.) (pp.109-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, P., & Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 132-149.

- Potvin, P., Fortin, L., & Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, & C. Lanaris (Éds), *Troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (pp.67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., & Royer, É (2000). *Teacher's attitude toward students at risk of school dropout*. Paper presented at the International conference of psychology, University of Haifa, Israel.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Doré-Côté, A. (2001). *Teachers' attitude toward students at risk for school dropout : A longitudinal study*. Communication présentée dans le cadre du Seventh Biennial International Conference, International Association of Special Education, Varsovie, Pologne.
- Potvin, P., Paradis, L., & Pouliot, B. (2000). Attitudes des enseignants de maternelle selon le sexe des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 35-54.
- Quirouette, P. (1988). *Décision*, Orléans, PIOR Recherche en éducation.
- Roeser, R.W., Eccles J.S., & Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescent' academic and social-emotional development : A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : A multilevel analysis of student schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Rumberger, R.W., Ghatak, R., Poulous, G., Ritter, P.L., & Dornbush, S.M. (1990). Family influence on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Ryan, A.M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 38(2), 437-460.

- Ryan, R.M., Stiller, J.D., & Linch, J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.
- Soucy, N. (1996). *Relations entre le style parental et les attitudes, perceptions et comportements scolaires d'élèves du secondaire*, Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Valas, H., & Sovik, N. (1994). Variables affecting student's intrinsic motivation for school mathematics : Two empirical studies based on Deci and Ryan's theory on motivation. *Learning and Instruction*, 3, 281-298.
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallerand, R.J., & Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15(1), 49-62.
- 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.
- Viau, R., & St-Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Violette, M. (1991). *L'école ... facile d'y entrer mais difficile d'y revenir*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- Voelkl, K. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher : Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Weinstein, C.S. (1996). *Secondary classroom management : Lessons from research and practice*. McGraw-Hill : New York.
- Welhage, G.G., & Rutter, R.A. (1986). Dropping out : How much do schools contribute to problem? Dans G. Natriello (Éd), *School Dropouts, patterns and policies* (pp.70-88). New York : Teachers College Press.
- Wellborn, J.G., & Connell, J.P. (1991). *Teacher report of engagement questionnaire (TREQ). A teacher-report measure of student motivation in the classroom*. Document inédit, Université Rochester.
- Wentzel, K.R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement : An interactionist perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 131-142.
- Wentzel, K.R. (1997). Student motivation in middle school : The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 411-419.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school : The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1987). *Questionnaire on teaching (QTI)*. Document inédit, Université d'Utrecht.

Wubbels, T., Créton, H., & Hooymayers, H. (1991). Review of research on teacher communication style with use of the Leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1), 1-11.

Wubbels, T., Créton, H., Levy, J., & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. Dans T. Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.13-27). London : The Flamer Press.

APPENDICE A

Lettre de présentation du projet de recherche

RECHERCHE SUR LA RELATION MAÎTRE-ÉLÈVE, LA MOTIVATION ET LE RISQUE D'ABANDON SCOLAIRE.

Annie Doré-Côté, M.Ed., étudiante au doctorat en éducation UQTR

Pierre Potvin, Ph.D. Département de psychoéducation UQTR

Rollande Deslandes, Ph.D., Département des sciences de l'éducation UQTR

Problématique :

Au Québec, le phénomène de l'abandon scolaire représente un problème social significatif. Selon les plus récentes données (MEQ, 1997), 30,3 % des élèves du secondaire sortent sans diplôme. Les garçons sont les plus touchés puisque ceux-ci quittent les études sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires dans une proportion de 36,4 % comparativement à 23,5 % chez les filles. L'abandon scolaire est le résultat d'un long processus d'interactions entre l'adolescent et son environnement (Rumberger, 1995; Royer, Moisan, Payeur & Vincent, 1995; Bouchard, Coulombe & St-Amant, 1994) et une multitude de facteurs y sont associés. Royer et al. (1995) suggèrent trois systèmes de caractéristiques : famille, élève et école. Les deux derniers systèmes seront analysés dans le cadre de cette étude. Concernant les caractéristiques de l'élève, Vallerand et Sénécal (1992) suggèrent que les décrocheurs ont un plus faible niveau de motivation. À cela, vient s'ajouter l'influence des caractéristiques scolaires et notamment celle de l'influence de la relation maître-élève. En effet, Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan et Maclaver (1993) rapportent que le rôle de l'enseignant constitue un élément important dans le cheminement scolaire des élèves. Il semble que l'enseignant et l'élève développent des attitudes réciproques : plus elles sont positives, plus le vécu scolaire est positif (Potvin, Paradis & Pouliot 1996). Lorsque la relation maître-élève est négative, les risques d'abandonner les études sont encore plus grands.

Cadre théorique :

Wubbels, Créton, Levy et Hoymayers (1993) montrent que le style de communication interpersonnel de l'enseignant fait référence à la manifestation de comportements interpersonnels qui favorisent à leur tour, la réussite scolaire des élèves. La participation et l'apprentissage proprement dits des élèves sont fortement associés à des styles de communication précis. Par ailleurs, Nodding (1992) souligne que des styles d'interactions démocratiques sont omniprésents dans la relation de type « caring » entre l'enseignant et l'élève. Des interactions empreintes de chaleur et de bienveillance (soit une relation de type « caring ») doivent donc être prises pour compte puisqu'elles aussi ont des effets positifs sur la réussite scolaire des élèves (Wentzel, 1997). Cependant, d'après une étude menée par Persaud et Madak (1992), il semble y avoir des différences significatives entre les élèves décrocheurs et les élèves persistants quant à la perception d'une relation de type « caring » entre eux et leur enseignant.

D'autres chercheurs ont démontré que la motivation agit dans le cheminement et l'histoire scolaire de l'élève (Deci & Ryan, 1985; Maehr & Meyer, 1997; Valas & Sovik, 1994; Viau et St-Louis, 1997; Wentzel, 1998). Les élèves qui réussissent mieux sont les plus motivés (Wentzel, 1989). Or, des chercheurs ont examiné la motivation sous l'angle de l'engagement (Bujold & St-Pierre, 1996; Côté, 1998; Finn & Rock, 1997; Skinner & Belmont, 1993). Un lien entre l'engagement de l'élève et la réussite scolaire de ce dernier a été démontré. Ainsi, les élèves engagés réussissent mieux à l'école (Ainley, 1993; Connell & Wellborn, 1991). Dans le même ordre d'idées, Finn et Roch (1997) suggèrent que l'engagement de l'élève constitue un antécédent important pour la réussite scolaire des élèves. Toutefois, des auteurs (Connell et Wellborn, 1991; Finn, 1989) prétendent que les élèves désengagés sont ceux qui sont le plus à risque d'abandonner leurs études.

But de la recherche :

Le but de cette recherche consiste à examiner la relation entre les variables du style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation de type « caring », et un indicateur de la motivation, en l'occurrence l'engagement de l'élève selon l'intensité du risque d'abandon scolaire de ce dernier. Enfin, il sera intéressant de comparer cette relation selon l'intensité du risque d'abandon scolaire des élèves qui participent à l'étude.

Type de recherche :

Cette étude de type corrélationnel sera réalisée auprès d'une population d'adolescents de première secondaire inscrits dans un cheminement scolaire régulier. Nous examinerons la relation maître-élève par le biais de la perception de l'élève quant au style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation de type « caring » et les indicateurs de la motivation, notamment l'autonomie et l'engagement.

Instruments de mesure :

Pour évaluer **le risque d'abandon scolaire**, nous utiliserons le questionnaire *Décisions* (Quirouette, 1988) qui permet d'identifier les élèves selon leur risque d'abandon scolaire. Le questionnaire, complété par l'élève, comprend 39 items dont les choix des réponses varient de trois à six choix dépendamment des items. Cette mesure multidimensionnelle du risque d'abandon qui comprend entre autres des dimensions telles que le milieu familial (8 items), les traits personnels (8 items), les projets scolaires (6 items), ou encore les habiletés scolaires (6 items).

Pour évaluer **le style de communication interpersonnelle de l'enseignant**, nous utiliserons la traduction française du *Questionnaire on Teacher Interaction - QTI* (Wubbels & Levy, 1987). Cette échelle de 64 items permet de mesurer les perceptions des élèves à l'égard des comportements interpersonnels des enseignants selon huit dimensions (Wubbels, Créton,

Levy, & Hooymayers, 1993). Pour chacun des items, le répondant doit indiquer jusqu'à quel point l'énoncé correspond au comportement de son enseignant sur une échelle en cinq points de type Likert (1=jamais à 5=toujours).

Pour évaluer la **relation de type « caring »**, nous utiliserons le questionnaire intitulé *Perceived Teacher Caring Scale* (Kohen & Crowell, 1996). Ce questionnaire comprend 15 items et permet d'obtenir la perception de la relation de type « caring » entre l'élève et son enseignant. Pour chacun des items, le répondant doit indiquer jusqu'à quel point l'énoncé correspond au comportement de son enseignant sur une échelle en cinq points de type Likert (1=fortement en accord à 5=fortement en désaccord).

Pour évaluer l'**engagement de l'élève**, nous utiliserons le questionnaire intitulé: *Student Engagement* (Wellborn, 1991). Ce questionnaire comprenant 65 items mesure l'engagement émotionnel et comportemental de l'élève dans la classe. Pour chacun des items, le répondant doit indiquer jusqu'à quel point l'énoncé correspond à son engagement en classe selon quatre choix allant de tout à fait vrai à tout à fait faux.

Opérationnalisation de la méthodologie :

La présente recherche s'échelonne sur une année scolaire comprenant deux moments de cueillette des données. D'abord, une première rencontre avec les élèves sera prévue avant la période des fêtes, idéalement entre la mi-novembre et la mi-décembre. La première passation ne comprend que le questionnaire *Décision* (Quirtouette, 1989) et ne requiert que 30 minutes. Ensuite, la deuxième passation se réalisera au cours du printemps soit vers les mois d'avril et de mai de la même année scolaire. Contrairement à la première rencontre, le deuxième entretien prendra toute la période soit entre 50 et 75 minutes dépendamment des écoles. Les questionnaires qui seront complétés lors de cet entretien seront le *Questionnaire on Teacher Interaction - QTI* (Wubbels & Levy, 1987), le *Perceived Teacher Caring Scale* (Kohen & Crowell, 1996), le *Self-Regulatory Style Questionnaire* (SRQ, Connell & Ryan, 1984; Ryan & Connell, 1989), et le *Student Engagement* (Wellborn, 1991).

Échantillon :

Cette recherche s'adresse aux élèves de troisième secondaire, année dans laquelle la décision de quitter les études se concrétise. Compte tenu des questionnaires envisagés, un échantillon de taille est visé, soit aux environs de 900 à 1000 élèves. C'est donc pour cette raison que votre collaboration est précieuse. De plus afin d'avoir un échantillon le plus divers possible, plusieurs types d'écoles sont sollicités tels des écoles urbaines, en milieu défavorisé ainsi qu'en milieu rural.

Produit final escompté :

Cette recherche vise à démontrer l'impact et la portée des relations entre les élèves et les enseignants et notamment auprès des élèves qui manifestent un risque d'abandon des études. En étant plus conscient de leur rôle, il sera possible de sensibiliser les agents du système de l'éducation à l'importance de leurs interventions, tant envers la classe en général que dans leur relation personnelle avec les élèves, dans l'expérience scolaire des élèves à risque d'abandonner leurs études avant la fin de leur diplôme d'études secondaires. En plus de proposer un nouveau modèle de relations entre les enseignants et les élèves, cette recherche va permettre de conduire vers des pistes d'intervention que les enseignants devraient privilégier auprès des élèves qui présentent un risque d'abandon scolaire. Tout cela, dans le but de réduire le plus possible le taux d'abandon qui devient une réalité de plus en plus préoccupante. Enfin, un document sur l'importance des relations entre les enseignants et les élèves sera remis aux enseignants lors de l'expérimentation du printemps. Ensuite, je m'engage à venir présenter les résultats de ma recherche à la direction et aux enseignants intéressés.

En souhaitant collaborer prochainement avec vous.

Annie Doré-Côté
Étudiante au doctorat en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
Trois-Rivières, (Québec)
Courriel : Annie_Dore-Cote@uqtr.quebec.ca
Téléphone : (819) 376-5011 poste 4006
Fax (819) 376-5066

APPENDICE B

Questionnaire adressé aux élèves

Renseignements personnels

Code de recherche _____

Quelques renseignements personnels

1. Âge : _____
2. Sexe : Féminin Masculin
3. Milieu de vie actuel :
 - Je vis avec mes deux parents
 - Je vis en alternance chez ma mère et chez mon père
 - Je vis avec ma mère seulement
 - Je vis avec ma mère et son chum
 - Je vis avec mon père seulement
 - Je vis avec mon père et sa blonde
 - Je vis dans une famille d'accueil
 - Je vis seul (e) en appartement
 - Autre : préciser _____
4. a) Combien y a-t-il d'enfants dans ta famille? (incluant toi-même)? _____
b) Quel rang occupes-tu? 1^e 2^e 3^e 4^e _____ autre
5. Quel est le plus haut niveau d'études de ta mère?
 - Études primaires
 - Quelques années du secondaire
 - Études secondaires au complet
 - Études professionnelles au secondaire
 - Études collégiales
 - Études universitaires
6. Quel est le plus haut niveau d'études de ton père?
 - Études primaires
 - Quelques années du secondaire
 - Études secondaires au complet
 - Études professionnelles au secondaire
 - Études collégiales
 - Études universitaires
7. As-tu déjà été obligé de reprendre une année scolaire?
 - Oui Laquelle _____
 - Non
9. Quelle est ta moyenne générale au dernier bulletin? _____
10. Tu évalues ton rendement scolaire comme :
 - sous la moyenne
 - dans la moyenne
 - au-dessus de la moyenne

APPENDICE C

Questionnaires adressés aux élèves

Le style de communication interpersonnelle de l'enseignant

Section A

S'il te plaît, encerle une seule réponse qui correspond aux comportements de ton enseignant de **FRANÇAIS**. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ton point de vue qui est important.

Jamais	Un peu	Quelquefois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

Questions	Réponses				
1. Il (elle) est strict(e).	1	2	3	4	5
2. Il faut garder le silence dans sa classe.	1	2	3	4	5
3. Il (elle) parle de sa matière avec enthousiasme.	1	2	3	4	5
4. Il (elle) nous fait confiance.	1	2	3	4	5
5. Quand on ne comprend pas, il (elle) s'en occupe.	1	2	3	4	5
6. Si on n'est pas d'accord avec lui (elle), on peut lui en parler.	1	2	3	4	5
7. Il (elle) menace de nous punir.	1	2	3	4	5
8. On peut décider de certaines choses dans sa classe.	1	2	3	4	5
9. Il (elle) est exigeant(e).	1	2	3	4	5
10. Il (elle) croit qu'on triche.	1	2	3	4	5
11. Il (elle) est bien disposé(e) à expliquer les choses à nouveau.	1	2	3	4	5
12. Il (elle) pense qu'on ne sait rien.	1	2	3	4	5
13. Quand il (elle) veut quelque chose, il (elle) est prêt à coopérer.	1	2	3	4	5
14. Ses tests sont difficiles.	1	2	3	4	5
15. Il (elle) nous aide dans notre travail.	1	2	3	4	5
16. Il (elle) se fâche de façon inattendue.	1	2	3	4	5
17. Il (elle) écoute lorsqu'on a quelque chose à dire.	1	2	3	4	5
18. Il (elle) nous comprend.	1	2	3	4	5

Section A (suite)...

Jamais	Un peu	Quelquefois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

Questions (suite)	Réponses (suite)				
19. Il (elle) cherche à nous ridiculiser.	1	2	3	4	5
20. Ses attentes sont très élevées.	1	2	3	4	5
21. Nous pouvons l'influencer.	1	2	3	4	5
22. Il faut demander sa permission pour parler.	1	2	3	4	5
23. Il (elle) a l'air incertain(e).	1	2	3	4	5
24. Il (elle) nous regarde de haut.	1	2	3	4	5
25. Nous avons la possibilité de choisir les travaux qui nous intéressent le plus.	1	2	3	4	5
26. Il (elle) est malheureux(se).	1	2	3	4	5
27. Il (elle) nous laisse faire les fous dans la classe.	1	2	3	4	5
28. Il (elle) nous rabaisse.	1	2	3	4	5
29. Il (elle) s'intéresse à nous personnellement.	1	2	3	4	5
30. Il (elle) pense qu'on ne peut rien faire de correct.	1	2	3	4	5
31. Il (elle) explique clairement les choses.	1	2	3	4	5
32. Quand on ne comprend pas, il (elle) s'en aperçoit.	1	2	3	4	5
33. Il (elle) nous laisse faire pas mal ce qu'on veut dans la classe.	1	2	3	4	5
34. Il (elle) se montre hésitant(e).	1	2	3	4	5
35. Il (elle) est amical(e).	1	2	3	4	5
36. On apprend beaucoup avec lui (elle).	1	2	3	4	5
37. C'est quelqu'un sur qui on peut compter.	1	2	3	4	5
38. Il (elle) se fâche vite.	1	2	3	4	5

Section A (suite)...

Jamais	Un peu	Quelquefois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

Questions (suite)	Réponses (suite)				
39. Il (elle) agit comme s'il (elle) ne savait pas trop quoi faire.	1	2	3	4	5
40. Il (elle) capte notre attention.	1	2	3	4	5
41. Il (elle) nous reprend trop rapidement lorsqu'on enfreint une règle.	1	2	3	4	5
42. Il (elle) nous laisse le (la) mener par le bout du nez.	1	2	3	4	5
43. Il (elle) est impatient(e).	1	2	3	4	5
44. Il (elle) ne sait pas trop quoi faire quand on fait les fous.	1	2	3	4	5
45. Il (elle) sait tout ce qui se passe dans la classe.	1	2	3	4	5
46. C'est facile de le (la) ridiculiser.	1	2	3	4	5
47. Il (elle) a le sens de l'humour.	1	2	3	4	5
48. Il (elle) nous laisse beaucoup de choix dans ce qu'on étudie.	1	2	3	4	5
49. Il (elle) nous laisse beaucoup de temps libre en classe.	1	2	3	4	5
50. Il (elle) peut prendre une blague.	1	2	3	4	5
51. Il (elle) a mauvais caractère.	1	2	3	4	5
52. C'est un(e) bon (bonne) leader.	1	2	3	4	5
53. Si on ne termine pas les devoirs du soir, on a peur de retourner dans sa classe.	1	2	3	4	5
54. Il (elle) a l'air insatisfait(e).	1	2	3	4	5
55. Il (elle) est timide.	1	2	3	4	5
56. Il (elle) est patient(e).	1	2	3	4	5
57. Il (elle) se montre sévère dans ses corrections.	1	2	3	4	5
58. Il (elle) est méfiant(e).	1	2	3	4	5

Section A (suite)...

Jamais	Un peu	Quelquefois	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

Questions (suite)	Réponses (suite)				
59. C'est facile de se quereller avec lui (elle).	1	2	3	4	5
60. Sa classe est agréable.	1	2	3	4	5
61. On a peur de lui (elle).	1	2	3	4	5
62. On voit qu'il (elle) a confiance en lui (elle).	1	2	3	4	5
63. Il (elle) se moque de nous.	1	2	3	4	5
64. Il (elle) est compréhensif(sive).	1	2	3	4	5

Merci de ta précieuse collaboration!
Bonne fin d'année et bon été!

APPENDICE D

Questionnaires adressés aux élèves

La relation bienveillante

Section B

S'il te plaît, encercle une seule réponse qui représente le plus tes sentiments à l'égard de ton enseignant de FRANÇAIS. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ton point de vue qui est important.

Totalement en désaccord	En désaccord	Neutre	En accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5

Questions	Réponses				
1. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) se préoccupe de moi.	1	2	3	4	5
2. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) ne répond pas à mes besoins.	1	2	3	4	5
3. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est intéressé(e) à ce que je fasse du progrès dans sa classe.	1	2	3	4	5
4. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est compréhensif(sive).	1	2	3	4	5
5. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) ne porte pas attention à mon bien-être.	1	2	3	4	5
6. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est grandement intéressé(e) à ce que j'apprenne dans son cours.	1	2	3	4	5
7. J'ai le sentiment que c'est important pour mon enseignant(e) que j'aie du plaisir en classe.	1	2	3	4	5
8. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas à l'écoute de mes besoins.	1	2	3	4	5
9. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) ne se préoccupe pas de moi.	1	2	3	4	5
10. J'ai le sentiment qu'il est important pour mon enseignant(e) que je travaille au meilleur de mes capacités.	1	2	3	4	5
11. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas intéressé(e) à ce que j'apprenne dans son cours.	1	2	3	4	5
12. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) est à l'écoute de mes besoins.	1	2	3	4	5
13. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) n'est pas compréhensif(sive).	1	2	3	4	5
14. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) porte attention à mon bien-être.	1	2	3	4	5
15. J'ai le sentiment que mon enseignant(e) répond à mes besoins.	1	2	3	4	5

Merci de ta précieuse collaboration!
Bonne fin d'année et bon été!

APPENDICE E

Questionnaires adressés aux élèves

L'engagement de l'élève

Section C

S'il te plaît, encercle une seule réponse qui représente le plus ton comportement à l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ton point de vue qui est important.

Tout à fait faux	Faux	Vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4

Questions	Réponses			
1. Je participe lorsque nous discutons d'une matière nouvelle.	1	2	3	4
2. Je travaille fort lorsque nous débutons quelque chose de nouveau en classe.	1	2	3	4
3. La première fois que mon enseignant(e) parle d'un sujet nouveau, j'écoute très attentivement.	1	2	3	4
4. Lorsque nous débutons quelque chose de nouveau, je tombe pratiquement endormi(e).	1	2	3	4
5. Je pense à plein d'autres choses lorsque mon enseignant(e) débute un sujet nouveau.	1	2	3	4
6. Je ne semble jamais porter attention lorsque nous débutons une matière nouvelle.	1	2	3	4
7. Je fais beaucoup d'efforts à l'école.	1	2	3	4
8. Je participe aux discussions en classe.	1	2	3	4
9. Lorsque je suis en classe, je fais semblant de travailler.	1	2	3	4
10. En classe, j'essaie de m'en sauver en faisant le minimum.	1	2	3	4
11. Lorsque nous débutons quelque chose de nouveau à l'école, je suis intéressé(e).	1	2	3	4
12. Lorsque nous débutons quelque chose de nouveau à l'école, je suis inquiet(e).	1	2	3	4
13. Lorsque mon enseignant(e) explique pour la première fois une matière nouvelle, je suis détendu(e).	1	2	3	4
14. Lorsque mon enseignant(e) explique pour la première fois une matière nouvelle, je m'ennuie.	1	2	3	4
15. Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis détendu(e).	1	2	3	4
16. Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis impliqué(e).	1	2	3	4
17. Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis nerveux(se).	1	2	3	4
18. Lorsque je fais mes travaux scolaires, je suis fâché(e).	1	2	3	4

Section C (suite)...

Tout à fait faux	Faux	Vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4

Questions (suite)	Réponses (suite)			
19. Lorsque je fais mon travail en classe, je suis inquiet(e).	1	2	3	4
20. Lorsque je fais mon travail en classe, je m'ennuie.	1	2	3	4
21. Lorsque je suis en classe, je suis bien.	1	2	3	4
22. Lorsque je suis en classe, je suis triste.	1	2	3	4
23. Lorsque je suis à l'école, je suis heureux(se).	1	2	3	4
24. Lorsque je suis à l'école, je me sens mal.	1	2	3	4
25. Lorsque je suis à l'école, je me sens terriblement mal.	1	2	3	4
26. Si un problème est vraiment difficile, je continue d'y travailler.	1	2	3	4
27. Lorsque j'arrive à une question difficile, je fais plus d'efforts.	1	2	3	4
28. Si je ne peux pas réussir un problème du premier coup, je continue d'essayer.	1	2	3	4
29. Lorsque je ne réussis pas bien un examen, je travaille plus fort la prochaine fois.	1	2	3	4
30. Lorsque je suis devant une question ou un problème difficile en classe, je n'essaie même pas d'y répondre.	1	2	3	4
31. Lorsque je suis devant un problème que je ne peux pas résoudre tout de suite, je démissionne.	1	2	3	4
32. Si un problème est vraiment difficile, j'arrête tout simplement d'y travailler.	1	2	3	4
33. Si je ne comprends pas quelque chose tout de suite, j'arrête d'essayer.	1	2	3	4
34. Lorsque j'ai de la difficulté à comprendre quelque chose, je démissionne.	1	2	3	4
35. Lorsque je bloque sur un problème, cela me dérange vraiment.	1	2	3	4
36. Lorsque quelque chose se produit à l'école, cela me touche vraiment.	1	2	3	4
37. Je deviens vraiment bouleversé(e) lorsque quelque chose se produit à l'école.	1	2	3	4

Section C (suite)...

Tout à fait faux	Faux	Vrai	Tout à fait vrai
1	2	3	4

Questions (suite)	Réponses (suite)			
38. Lorsque quelque chose de mal m'arrive à l'école (ex: avoir une mauvaise note à un examen ou avoir de la difficulté à apprendre quelque chose), je suis frustré(e).	1	2	3	4
39. Lorsque quelque chose de mal m'arrive à l'école (ex: avoir une mauvaise note à un examen ou avoir de la difficulté à apprendre quelque chose), je me sens mal.	1	2	3	4
40. Lorsque quelque chose de mal m'arrive à l'école (ex: avoir une mauvaise note à un examen ou avoir de la difficulté à apprendre quelque chose), je suis fâché(e).	1	2	3	4
41. Lorsque quelque chose de mal m'arrive à l'école (ex: avoir une mauvaise note à un examen ou avoir de la difficulté à apprendre quelque chose), je suis triste.	1	2	3	4
42. Lorsque quelque chose de mal m'arrive à l'école (ex: avoir une mauvaise note à un examen ou avoir de la difficulté à apprendre quelque chose), je me sens terriblement mal.	1	2	3	4
43. Lorsque je ne peux pas résoudre un problème ou ni répondre à une question en classe, je suis anxieux(se).	1	2	3	4
44. Lorsque je ne peux pas résoudre un problème ou ni répondre à une question en classe, je suis fâché(e).	1	2	3	4
45. Lorsque je ne peux pas résoudre un problème ou ni répondre à une question en classe, je suis inquiet(e).	1	2	3	4
46. Lorsque j'ai de la difficulté avec un problème, habituellement je finis par le réussir.	1	2	3	4
47. Lorsque je bloque sur un problème, habituellement je finis par le réussir.	1	2	3	4
48. Si je ne connais pas la réponse à une question, après une minute elle me revient.	1	2	3	4
49. Lorsque j'ai une difficulté dans un examen, je n'arrive pas à trouver la réponse.	1	2	3	4
50. Si un problème est vraiment difficile, je ne le réussirai probablement pas.	1	2	3	4
51. Si je suis devant une question difficile, j'aurai probablement la mauvaise réponse.	1	2	3	4
52. Lorsque je n'arrive pas résoudre un problème du premier coup, je n'y arriverai pas.	1	2	3	4

Merci de ta précieuse collaboration!
Bonne fin d'année et bon été!

APPENDICE F

Questionnaires adressés aux élèves

Décisions

Section G

Encerle la lettre qui correspond à ton choix de réponse. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ton point de vue qui est important.

1. D'une façon générale, que penses-tu de l'école?
 - a) J'aime l'école
 - b) J'aime plus ou moins l'école
 - c) Ça ne me fait rien
 - d) Je n'aime pas l'école
 - e) Je déteste l'école

2. Jusqu'où penses-tu poursuivre tes études?
 - a) Jusqu'au niveau universitaire
 - b) Jusqu'au niveau collégial
 - c) Jusqu'à la fin du secondaire
 - d) Je ne pense pas finir mes études secondaires
 - e) J'aimerais quitter l'école le plus tôt possible

3. Selon toi, réussir à l'école est :
 - a) Très important
 - b) Assez important
 - c) Pas tellement important
 - d) Pas important

4. As-tu confiance en tes talents scolaires?
 - a) J'ai beaucoup confiance
 - b) J'ai assez confiance
 - c) J'ai peu confiance
 - d) Je n'ai pas du tout confiance

5. La plupart de temps, comment te sens-tu à l'école?
 - a) Heureux (se)
 - b) Assez bien
 - c) Fâché(e), frustré(e)
 - d) Pas importante(e), pas valorisé(e)

6. Habites-tu avec ta mère et ton père?
 - a) Oui, avec ma mère et mon père (ou ma belle-mère ou beau-père)
 - b) Avec ma mère
 - c) Avec mon père
 - d) Autre

7. À ton avis, jusqu'où ton père s'attend-il à ce que tu poursuives tes études?
 - a) Études universitaires ou collégiales
 - b) Autre post-secondaire
 - c) Études secondaires au complet
 - d) Quelques années du secondaire
 - e) Je ne sais pas

8. À ton avis, jusqu'où ta mère s'attend-t-elle à ce que tu poursuives tes études?

- a) Études universitaires ou collégiales
- b) Autre post-secondaire
- c) Études secondaires au complet
- d) Quelques années du secondaire
- e) Je ne sais pas

9. Comment est-ce que tu t'entends avec la plupart de tes enseignants?

- a) Très bien
- b) Bien
- c) Plus ou moins bien
- d) Plutôt mal

10. Quand ça ne va pas, peux-tu en parler à un(e) ami(e)?

- a) La plupart du temps
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

11. Depuis quelques années, comment sont tes résultats à l'école?

- a) Très satisfaisants
- b) Satisfaisants
- c) Insatisfaisants
- d) Tout à fait insatisfaisants

12. Est-ce que les enseignants te donnent le goût d'apprendre?

- a) Beaucoup
- b) Un peu
- c) Très peu
- d) Pas du tout

13. Fais-tu des activités intéressantes avec ta famille?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

14. Est-ce que l'école c'est plaisant pour toi?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

15. Quant ça ne va pas, est-ce que les enseignants t'encouragent?

- a) Souvent
- b) Parfois
- c) Rarement
- d) Jamais

16. As-tu l'intention de terminer tes études secondaires?
- a) Certainement
 - b) Probablement
 - c) Peut-être
 - d) Pas du tout
17. Est-ce qu'il t'arrive de te sentir seul(e)?
- a) Jamais
 - b) Parfois
 - c) Souvent
 - d) Toujours
18. Si on te permettait d'abandonner maintenant tes études, le ferais-tu?
- a) Non
 - b) Peut-être
 - c) Oui
19. Penses-tu que ton père pourrait perdre son emploi?
- a) Probablement
 - b) Peut-être
 - c) Je ne crois pas
 - d) Pas du tout
 - e) Cette question ne correspond pas à ma situation familiale
20. Penses-tu que ta mère pourrait perdre son emploi?
- a) Probablement
 - b) Peut-être
 - c) Je ne crois pas
 - d) Pas du tout
 - e) Cette question ne correspond pas à ma situation familiale
21. Fais-tu tes devoirs?
- a) Toujours
 - b) La plupart du temps
 - c) Parfois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
22. Si tu as besoin d'aide, est-ce qu'il y a des personnes en dehors de l'école qui peuvent t'aider à faire tes devoirs?
- a) Plusieurs personnes
 - b) Quelques personnes
 - c) Une ou deux personnes
 - d) Aucune personne

23. Cette année, penses-tu avoir des échecs dans au moins deux cours?
- a) Probablement
 - b) Je ne sais pas
 - c) Non
23. Si tu ne réussissais pas ton année scolaire, aimerais-tu mieux abandonner l'école?
- a) Non, pas du tout
 - b) Peut-être
 - c) Probablement
 - d) Oui
25. Aimes-tu participer aux activités sociales ou parascolaires organisées par l'école?
- a) Beaucoup
 - b) Un peu
 - c) Très peu
 - d) Pas du tout
26. En me comparant aux autres élèves de l'école, je pense que ma situation financière est:
- a) Meilleure que celle des autres
 - b) Moins bonne que celle des autres
 - c) Semblable à celle des autres
27. Lorsque tu commences un projet que tu fais pour toi-même, le finis-tu?
- a) Toujours
 - b) Habituellement
 - c) Rarement
 - d) Je ne fais jamais de projets pour moi-même
28. Si tu avais des problèmes personnels, crois-tu que les enseignants feraient un effort pour t'aider?
- a) Certainement
 - b) Probablement
 - c) Peut-être
 - d) Je ne crois pas
 - e) Certainement pas
29. Si tu avais des problèmes scolaires, crois-tu que les enseignants feraient un effort pour t'aider?
- a) Certainement
 - b) Probablement
 - c) Peut-être
 - d) Je ne crois pas
 - e) Certainement pas

30. Est-ce que tu réussis mieux dans tes travaux scolaires que dans tes autres activités?
- a) Toujours
 - b) La plupart du temps
 - c) Parfois
 - d) Rarement
 - e) Jamais
31. Comment réagis-tu devant une mauvaise note d'examen?
- a) Ça me pousse à travailler plus fort
 - b) Ça me décourage un peu
 - c) Ça me décourage beaucoup et je pense à abandonner
 - d) Ça ne me fait rien
32. Depuis un an, as-tu fait l'école buissonnière?
- a) Jamais
 - b) Une ou deux fois
 - c) Plusieurs fois
 - d) Très souvent
33. Trouves-tu que les gens te comprennent?
- a) La plupart du temps
 - b) Parfois
 - c) Rarement
 - d) Jamais
34. Préférerais-tu vivre ailleurs que chez tes parents?
- a) Non
 - b) Peut-être
 - c) Oui
 - d) Je ne vis plus chez mes parents
35. Comment est ta capacité de te concentrer et de prêter attention en classe?
- a) Très bonne
 - b) Bonne
 - c) Plus ou moins bonne
 - d) Mauvaise
36. Est-ce que tu te sens prêt(e) à laisser l'école pour aller travailler à temps plein?
- a) Je ne me sens pas prêt(e) du tout
 - b) Je ne me sens pas tout à fait prêt(e)
 - c) Je me sens assez prêt(e)
 - d) Je me sens tout à fait prêt(e)

37. Penses-tu que les enseignants veulent vraiment que tu restes à l'école?

- a) Certainement
- b) Probablement
- c) Je ne sais pas
- d) Je ne crois pas
- e) Pas du tout

38. As-tu décidé de ce que tu veux faire lorsque tu auras fini tes études?

- a) Oui, j'ai déjà décidé
- b) J'y ai pensé mais je ne suis pas certain(e)
- c) J'y ai pensé mais je ne sais pas du tout
- d) Non, je n'y ai pas encore pensé

39. Penses-tu que tes études te seront utiles dans la vie?

- a) Sûrement
- b) Probablement
- c) Je ne crois pas
- d) Pas du tout

Merci de ta précieuse collaboration!
Bonne fin d'année et bon été!